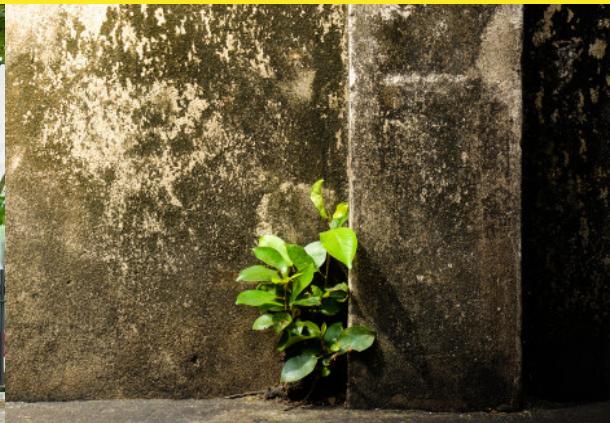




Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas

Pricila Kohls dos Santos

Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



- Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
-

Brasília, DF
2020

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Siveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: Renato Thiel

Imagens capa: Freepik

Projeto gráfico / Impressão: Cidade Gráfica e Editora Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

P451

Permanência na educação superior: desafios e perspectivas / Priscila Kohls dos Santos
-- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de
Brasília, 2020.
238 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-45-9

1. Educação 2. Educação Formal 3. Ensino Superior 4. Evasão Escolar 5. Instituição de
Ensino Superior 6. Universidade I. Santos, Priscila Kohls dos II. Título

CDU: 378

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Dedicatória

*A minha avó
Hedwig Müller Kohls (in memoriam),
por ensinar-me, entre outras coisas,
o valor da humildade e da partilha.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma dádiva, pois somente agradecemos quando podemos contar com a ajuda, a parceria, a acolhida e com a construção colaborativa do conhecimento. Por isso, sinto-me privilegiada em poder escrever essas linhas agradecendo, de maneira muito singela, àqueles que fazem e fizeram parte do caminho trilhado para a elaboração deste livro, que começa, ainda no período do doutorado, e que foi longo, diferente e inesperado. Foram momentos intensos de aprendizagem, renascimento, euforia, dor, perdas e ganhos, que me fizeram acreditar ainda mais na vida e na possibilidade de ser sempre uma pessoa melhor e mais humana. Minha avó, que não está mais entre nós, ensinou-me que aquilo que temos pode ser perdido, mas aquilo que somos, o que nos constitui, não pode ser tirado de nós, a menos que assim desejemos. Por isso, agradeço a ela por toda vida gerada a partir da sua, e por eu ser parte desta vida que continua.

Também agradeço especialmente aos meus pais pelo apoio, oportunidades e alento, pela redescoberta do apoio incondicional. Mas também, pelos investimentos iniciais, não somente financeiros, mas na minha educação, e seguramente estes dizem muito do que sou hoje; agradeço também a minha irmã que nesse meio se fez comigo. Aos meus amados filhos, que me dão força para continuar lutando e sonhando com um mundo melhor e com uma educação de qualidade para transformar esse mundo para o que almejamos.

À PUCRS, amigos e colegas que conheci, convivi e partilhei, e que ajudaram a trilhar meu caminho de vida e formação. As professoras doutoras Lucia Giraffa e Marilia Morosini, que de orientadoras se fizeram amigas nesta jornada de formação. Gratidão sempre.

A Bettina Steren dos Santos pela parceria durante do projeto Alfa GUIA e na organização local da RedGUIA, mas, principalmente, obrigada por sua amizade. Aos estimados amigos da RedGUIA, parceiros desde o início da trajetória acerca da temática da evasão e contemporaneamente da permanência. A mi

Hermanita, parceira de investigação, de grupo de pesquisa e grande amiga, grata pelas conversas, colaboração e reflexões sobre as questões da permanência na Educação Superior e sobre a vida.

Aos amigos que não nomeei, mas que de alguma maneira participaram desta caminhada. Enfim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, seja com uma palavra amiga, seja com um gesto de apoio, atenção ou intenção, meu sincero agradecimento.

Sumário

AGRADECIMENTOS	7
APRESENTAÇÃO	11
PREFÁCIO	15
A VIAGEM ATÉ AQUI	17
INTRODUÇÃO	21
OLHANDO O OBJETO MAIS DE PERTO	25
EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
CONHECENDO O CONCEITO DE EVASÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	61
APROXIMANDO O CONCEITO DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	67
CONHECENDO OUTROS OLHARES	75
RETORNANDO AO PONTO DE PARTIDA: O PROJETO ALFA GUIA	87
O SEGUNDO ESTUDO: O ENSAIO	105

O TERCEIRO ESTUDO: OUVIR PARA CONHECER PERSPECTIVAS.....	179
AVANÇOS E REFLEXÕES.....	193
PERSPECTIVAS: O QUARTO ESTUDO	197
DA UTOPIA À REALIDADE	211
ALTERNATIVAS OU POSSIBILIDADES PRÁTICAS	215
REFERÊNCIAS	223

APRESENTAÇÃO

A educação é considerada, pelos organismos multilaterais emblemáticos, o motor do desenvolvimento sustentável, expressado na Agenda 2030. Essa afirmação se consubstanciou no Fórum Mundial de Educação (2015) na Declaração de Incheon (E2030), na Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU), na Educação para a Cidadania Global (Unesco), e na Bússola da Aprendizagem 2030 (OECD), entre outros.

Na perspectiva da regionalização para a América Latina e o Caribe, expressa pela IESALC/Unesco, o ODS 4, referente à educação, se insere na visão transformadora como direito humano, desde um enfoque humanista, devendo oportunizar acesso de forma inclusiva e equitativa a uma educação de qualidade – *no dejar a nadie fuera*; e assegurar aprendizagens efetivas, relevantes e pertinentes – *no dejar a nadie atrás*; e através da esfera coletiva, garantir modalidades de consumo e produção sustentáveis. Tal concepção, em sentido global, concebe a educação como *catalizador de otro modelo de desarrollo*.

Tais concepções e proposições tornam-se mais específicas no Plano de Ação 2018-2028, da Conferência Regional para a Educação Superior na América Latina e Caribe – CRES/2018, quando identifica entre seus objetivos a equidade, entendida como a igualdade de formação para todos. Em outras palavras: não basta o acesso ao estudante, é necessário a permanência e o sucesso, entendido como a conclusão do Curso Superior, com qualidade.

Nesse contexto, pelas diretrizes acima apontadas, que se tornam interfe-
rências pela força dos organismos multilaterais, tanto no plano nacional quanto no institucional, o objeto desse livro é de fundamental importância – a permanência do estudante na Educação Superior. Nas palavras da autora, o “objetivo primeiro é a educação de qualidade e a equidade como elemento transversal a todo o processo, desde o acesso, passando pela permanência, até chegar ao sucesso acadêmico”.

A autora, que porta expertise no tema da Permanência do estudante da Educação Superior, parte da análise do contexto no sistema de Educação Superior brasileiro, com fundantes históricos e atuais; se detém na retrospectiva da trajetória epistêmica do conceito de evasão para o conceito de permanência e, para trazer a realidade do mundo científico da evasão/permanência ao livro, capta, através de pesquisas e estudos realizados por investigadores da Ibero-América, publicados em portais oficiais e legitimados, o olhar de inúmeras realidades que não estavam ainda sintetizadas.

Para ampliar a compreensão do campo da Permanência do estudante universitário volta-se ao relato do projeto internacional Alfa GUIA, iniciado em 2011, e apoiado pela União Europeia. Esse projeto propiciou o desenvolvimento da Rede GUIA, da qual é membro fundadora, na Ibero-América. A Rede, que conta com a participação de pesquisadores de diferentes países da América Latina e Europa, busca fortalecer as discussões e práticas referentes à evasão e à permanência da Educação Superior. Para complementar insere sua experiência como investigadora do tema, apresenta três estudos científicos com estudantes, professores e gestores. O primeiro deles enfoca a evasão na Educação Superior a partir dos estudos do Projeto Alfa GUIA.

O segundo trata sobre a permanência estudantil em cursos de graduação e educação a distância. No terceiro estudo apresenta, através da metodologia de grupo focal, as perspectivas de professores e estudantes sobre a permanência na Educação Superior.

Para complementar, relata a possibilidade de um estudo internacional sobre a permanência estudantil com estudantes e docentes do Brasil e da Colômbia, sobre o qual apresenta resultados preliminares.

Não bastassem as análises realizadas, numa perspectiva propositiva, Pricila abre portas para (re)imaginar a permanência estudantil levando em consideração os contextos emergentes, as tecnologias digitais e a educação para a cidadania global.

Pricila afirma:

É difícil encontrar respostas e soluções imediatas, tampouco, de curto prazo, mas é preciso discutir os caminhos que podemos seguir, mesmo assim, não temos garantia de estar exatamente na direção certa, pois estamos em um mundo e fazemos parte de uma sociedade em constante movimento; por isso, não existe resposta fechada para a permanência, o que existe são apontamentos e possibilidades.

Mas, mesmo que não haja respostas prontas nessa caminhada proposital, a autora apresenta alternativas para que o estudante universitário, em seu trajeto formativo, tenha a potencialidade de desenvolver competências que ressignifiquem a equidade.

Sendo que o sucesso, nesta seara, está ligado à conclusão dos estudos na Educação Superior, e mais que isso, na possibilidade real de aplicabilidade dos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo de sua permanência na Universidade, em sua vida cotidiana, em nível pessoal, profissional e social.

Para atender à construção do campo da Permanência do estudante de Ensino Superior numa perspectiva de permanência, necessita-se de um autor competente. E Pricila tem essa competência. A autora é formada em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa, com mestrado e doutorado em Educação, em programa de excelência pela Capes, e estágio de doutorado sanduíche na *Universidad Politécnica de Madrid*.

Possui pós-doutorado, com fomento da Capes, junto ao Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUCRS, no qual teve destacada atuação, especificamente na perspectiva da internacionalização do tema da Permanência. Durante esse período, foi professora do PPGEDU, tendo orientado dissertações que abordavam a Internacionalização em Casa por meio de tecnologias digitais, a educação para a cidadania global, realidade virtual e aumentada na educação, relacionando os temas à permanência, num *approach* mais amplo e denso com a equidade, na concepção da cidadania global, princípio ambicionado pela Unesco.

Constitui também o perfil de Pricila sua experiência em projetos nacionais e internacionais relacionados ao tema, bem como uma caminhada profissional, tanto na Educação Básica quanto Superior. Foi investigadora no Projeto Alfa GUIA, participa da RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior.

Em sua trajetória profissional qualificada, é professora da Universidade Católica de Brasília, desenvolvendo atividades na pós-graduação e na graduação, bem como assessora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB.

Enfim, é um livro inovador, bem construído por uma autora globalmente competente, como destaca a CRES, sobre um tema de suma importância não só para o país, mas também para as instituições, famílias e sujeitos envolvidos, pois acredita-se que a educação tem as potencialidades para a construção de

um mundo melhor, seguindo os princípios da ODS4. O livro está alinhado às novas perspectivas de aprendizagem e atento à esfera global das proposições de uma E2030. Recomendo a sua leitura e vejo grandes potencialidades de relevância da obra.

Marilia Morosini

Professora Titular PUCRS

CEES – Centro de Estudos em Educação Superior

Pesquisadora 1A CNPq

PREFÁCIO

En la última década los estudios a nivel mundial acerca de la permanencia estudiantil se han incrementado debido a las demandas de los entes encargados de regular la educación, y las instituciones educativas, ambos alarmados por las altas tasas de abandono reportadas.

Pricila conoce bien el tema de la permanencia estudiantil, por su amplio recorrido en el sistema educativo, el cual si bien se ha venido estudiando hace varias décadas, incluso con otras denominaciones, pues el tema es dinámico y sigue exigiendo ser pensado.

Con la presentación que encontramos en este libro tenemos el recorrido desde los inicios de la educación superior hasta las realidades actuales en Brasil. Así como presenta lo que ha evolucionado en el tema a lo largo de los últimos años, justificando la necesidad de pensarse la permanencia como un fenómeno multicausal y que precisa ser trabajado conjuntamente entre todos los actores del sistema educativo. Pero su importancia mayor está dada por la inclusión de factores emergentes a la discusión en el tema al abordar la internacionalización, las tecnologías digitales y la comunidad global en el contexto universitario. *Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas*, es sin duda, un texto en el que se analizan las incidencias y necesidades en la comunidad global respecto de la educación. Su lectura seguramente inquietara y obligara a profundizar en el tema a partir de las conclusiones presentadas.

Pues refleja, desde el discurso de estudiantes y profesores, sobre la brecha entre la educación básica y superior y la necesidad de pensar también en la permanencia, como un proceso continuo en todo el sistema educativo, pues para la equidad estar en la transversal del proceso, tiene que estar presente desde la educación básica a la educación superior, para así, tener la oferta de una educación de calidad y garantizar que el acceso y el éxito sean también equitativos. Así mismo, presenta la necesidad de que todos los actores involucrados en el proceso trabajen juntos, estudiantes, maestros y directivos, como

un equipo que funciona solo con la participación de ambos.

Es claro que la comunidad educativa a nivel mundial deberá seguir investigando acerca de la permanencia e interviniendo para concretar las acciones necesarias que permitan alcanzar una educación para todos, y deberá tener en cuenta fenómenos sociales y políticos como:

- Migración;
- Crisis económica creciente que incrementa la desigualdad;
- Élites que se muestran incapaces de generar cambio social;
- Necesidades familiares que llaman los jóvenes a ingresar de manera temprana al mercado laboral.

Frente a estas realidades los lectores deben generar en sus espacios de trabajo comunidades que se vinculen a nivel global en el planteamiento de estrategias incluyentes y medibles. Por eso la importancia de pensar a la permanencia con equidad desde el acceso hasta el éxito académico, como plantea la autora, en todo el sistema educativo, es decir, desde la educación básica hasta la superior.

Este libro se convierte en referencia y guía para continuar avanzando en pos de ir más allá de la meta de los Objetivos del Desarrollo Sostenible en Educación - ODS4: *lograr el acceso universal a educación superior de calidad* favoreciendo la graduación oportuna y el éxito académico.

Patricia Estrada Mejía
Miembro fundador de la RedGUIA
Asesora y Consultora en Educación
Integrante del Grupo Ingeniería y Sociedad
Universidad de Antioquia

A VIAGEM ATÉ AQUI

*Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na
busca, não aprendo, nem ensino.
(Paulo Freire, 2006, p. 85)*

Creio que a pesquisa ou o espírito da investigação me acompanha, desde muito antes de eu me imaginar docente e investigadora. Vem lá da infância, quando ainda muito pequena, queria descobrir como as coisas funcionavam, como a pilha fazia o rádio falar, ou como podia ser que dentro de uma “caixa de madeira” apareciam vozes, rostos e imagens. Desde quando caí a primeira vez de bicicleta, porque resolvi andar na que era maior que eu, e mesmo com o braço machucado, subi novamente e pedalei para mostrar que podia sim andar sozinha na “bicicleta grande”.

Os caminhos da investigação são, para mim, quase que “uma bicicleta grande” para um corpo pequeno. Por vezes, queremos adentrar em campos demasiado grandes, demasiado distintos, com a ilusão ou pretensão de “salvar o mundo”. Ora, nossa pesquisa dificilmente irá salvar o mundo, mas isso não quer dizer que em nossos caminhos investigativos não iremos mudar ou salvar o mundo de outrem.

É isso que me motiva, é isso que me faz, a cada dia, recordar com carinho as palavras de minha avó, que dizia que “o estudo pode mudar a vida da gente, pode ajudar a gente a ficar rico, mas sempre precisamos manter nossa palavra e nosso coração tranquilo” (Vó Hedwig Mota - *in memoriam*). Ela sempre me achou muito inteligente, mas de tudo que aprendi e que vivi, suas palavras e seu carinho foram o que mais me ensinaram.

Mas, por que tudo isso em um livro científico?

Pois, porque aquilo que me constitui pesquisadora, professora e profissional, tem tudo da minha trajetória desde a infância até aqui. Porque somente construímos o presente e o futuro, a partir do passado e da história que nos constitui.

A educação e a tecnologia estiveram presentes em diversos momentos de minha vida, assim como os aspectos inerentes à gestão e atividades de coordenação acadêmico-administrativas. Antes mesmo de concluir o Ensino Médio, iniciei minhas atividades profissionais em escola da rede particular, Escola de Ensino Médio Martinho Lutero, atuando como auxiliar de biblioteca. Nesta escola permaneci por dez anos, e foi onde me descobri professora, pois esta não era uma opção para mim. Neste momento, o desafio de fazer diferente e realizar o melhor possível para um trabalho eficaz e de qualidade me motivou a fazer uma formação na área da educação, o que foi, sem sombra de dúvida, o divisor de águas na minha vida profissional e pessoal, pois me vi realizando um trabalho que nunca havia pensado em realizar, o de “Ser professor”.

No ano de 2009, fui convidada a trabalhar como Coordenadora Pedagógica do ProJovem Trabalhador, no município de Cachoeirinha, RS, projeto este em parceria com o governo federal, tendo como principal objetivo oferecer formação e qualificação social e profissional a jovens de baixa renda. Como coordenadora pedagógica atuei no planejamento, acompanhamento e execução das atividades do curso bem como orientando o trabalho dos professores que atuavam nos cursos. Este foi um belo desafio, uma vez que foi a primeira oportunidade que tive de trabalhar em instituição pública de ensino e ter um contato maior com estudantes de baixa renda, em que buscamos a possibilidade de resgatar a autoestima e a valorização do jovem através de ações que potencializassem o ser humano como capaz e digno de oportunidades de recolocação profissional e social.

Essa nova vivência me fez perceber o quanto necessário é uma ação efetiva de valorização do ser humano para o resgate da cidadania, e por isso o interesse pela temática da inclusão digital. Apropriar-se das tecnologias significa desenvolver e aperfeiçoar habilidades que vão de tarefas básicas, como escrever um e-mail ou reconhecer um spam, a atividades complexas, como pesquisar de maneira eficaz, acessar serviços ou produzir um vídeo digital e transmiti-lo via web.

A inclusão digital possibilita a materialização de oportunidades que somente estão visíveis aos que se sentem incluídos digitalmente, ou seja, ela depende do acesso às tecnologias de informação e comunicação bem como do conhecimento de uso destas tecnologias. Ela está fundamentada em três pilares: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), inclusão socioeconômica, educação.

Durante um bom tempo, minhas ações estiveram voltadas à tentativa de estreitar as relações entre duas áreas que, a primeiro olhar, não possuem par-

cerias consolidadas, sendo elas a Educação e a Ciência da Computação. Tenho procurado demonstrar e vivenciar esta aproximação, há alguns anos, por meio de pesquisas, atividade profissional como professora de Informática, tutoria em Educação a Distância, consultoria na implementação de projetos de EaD e Informática Educativa.

Assim, com o intuito de aliar minha experiência pessoal e profissional ao campo da pesquisa científica, ingressei no mestrado no ano de 2010, sendo esta uma experiência ímpar, tanto no que tange às questões do conhecimento quanto no desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico. Concluí o mestrado em 2012, tendo a dissertação intitulada “Inclusão digital de professores: uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade a distância”, sendo que, para tal, planejei, desenvolvi e ministrei um curso de extensão a distância partindo das expectativas dos estudantes.

Atrelada à relevância e atualidade do tema, a motivação adicional para a escolha dessa temática deve-se a minha participação no Projeto Alfa GUIA (Gestão Universitária Integral do Abandono), projeto cofinanciado pela União Europeia, com a participação de 16 países da Europa e América Latina, no qual também exercia atividades acadêmico-administrativas. Em 2014, durante 12 meses, realizei um período de doutorado sanduíche na *Universidad Politécnica de Madrid*, em que tive a oportunidade de ampliar os estudos em relação à evasão e permanência, levando em consideração não apenas a visão das Instituições de Educação Superior (IES) quanto à temática, mas também estar atenta às impressões dos estudantes que abandonam os estudos na Educação Superior, como forma de qualificar não somente os estudos e também contribuir com indicadores para auxiliar no estabelecimento de ações vinculadas à permanência dos estudantes nas Instituições de Educação Superior.

Foi assim que surgiu a pesquisa de doutorado, sob orientação da prof. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa, sobre a permanência da Educação Superior e que deu origem às reflexões apresentadas neste livro. Estas páginas também dão seguimento a minha trajetória de pós-graduação, incluindo mestrado, doutorado e também o pós-doutorado que realizei, tendo como tema o docente e o estudante da Educação Superior em contextos emergentes, vinculado ao Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES, coordenado pela Prof^a Dra. Marília Costa Morosini, do PPGEda da PUCRS. O projeto deu seguimento a uma caminhada de pesquisa em estudos sobre Educação Superior e a permanência estudantil, no qual realizei um estudo exploratório com estudantes estrangeiros, a fim de verificar variáveis relacionadas à permanência estudantil contemplando aspectos da experiência da internacionalização da Educação Superior (Fase 1 do

projeto de pós-doutorado) bem como entrevistei, por meio de um grupo focal, estudantes e docentes a fim de explorar a temática da permanência e para que fossem levantados subsídios para a compreensão dos olhares de estudantes e docentes acerca da permanência na Educação Superior.

Nesta perspectiva, buscando apresentar uma trajetória de pesquisa frente aos desafios e perspectivas para a permanência na Educação Superior, ofereço estas páginas com o ensejo de apresentar diferentes perspectivas e possibilidades para a qualidade da educação, bem como fomentar olhares, ações e inovação na educação como um todo. Assim, apresentando, também, a perspectiva das demandas da educação para a cidadania global em contextos emergentes de Educação Superior, tendo na voz de estudantes e docentes um caminho para que juntos possam vislumbrar diferentes possibilidades para a qualificação da Educação Superior e a permanência estudantil em contextos emergentes de Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Por que falar de permanência?

Ao abordarmos o tema da permanência na Educação Superior, é preciso levar em consideração o contexto ao qual estamos nos referindo. Em se tratando da Educação Superior, é importante trazer à tona que, historicamente, o processo de criação e constituição das Universidades brasileiras e latino-americanas iniciou muitos anos depois do que em países do grande Norte Global.

Em alguns países do Norte Global as Universidades iniciam suas atividades a partir do final do século XI, em Bolonha – Itália, sendo que os países do Sul Global ainda estavam em processo de “descobrimento” e colonização. Assim, que, retomaremos um pouco esta questão para situar o leitor historicamente neste campo e, posteriormente, enfocaremos, em maior medida, o contexto brasileiro.

Contexto este que, em relação ao processo de Educação formal, se organiza, atualmente, em Educação Básica e Educação Superior.

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância. (BRASIL, 2013, p. 9, 15).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Educação Básica se divide em:

- Educação Infantil: compreendendo a etapa denominada de Creche, a qual engloba as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 anos e 11 meses; e a Pré-Escola, com alunos com idade de 4 a 6 anos, com duração de 2 anos se ingressar com 4 anos.
- Ensino Fundamental: obrigatório e gratuito, com duração de 9 anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 anos iniciais e a dos 4 anos finais;
- Ensino Médio: com duração mínima de 3 anos, para adolescentes em idade de 15 a 17 anos, preveem como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica. (BRASIL, 1996a).

Já a Educação Superior está organizada da seguinte forma:

- Graduação: aberta a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- Pós-Graduação: compreendendo programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*¹), cursos de especialização (*lato sensu*²), aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. (BRASIL, 1996a).

No Brasil, o sistema formal de Educação é regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que a supervisão e acompanhamento das instituições de educação do país, sejam estas de Educação Básica, Superior ou Profissionalizante, nas modalidades presenciais ou a distância, fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Buscando ampliar o acesso à Educação Superior, ações e políticas públicas foram implementadas incluindo ofertas nas modalidades presencial ou a distância. Em se tratando de Educação a Distância (EaD), as iniciativas públicas

1 As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.)

2 Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais (nos quais se incluem os cursos designados como MBA - Master Business Administration), oferecidos por instituições de Ensino Superior, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007.

foram concentradas no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB)³, e no setor privado as iniciativas são desenvolvidas de forma independente pelas instituições. Em todos os casos estas ofertas são regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EaD caracteriza-se como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005a).

Para a execução de ações da Educação Superior, foi instituído, através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil, havendo uma ampliação do acesso e da oferta do número de vagas através da criação de cursos de graduação a distância pelo consórcio da UAB, bem como a ampliação do número de instituições privadas com cursos de graduação na modalidade EaD. (BRASIL, 2006).

No entanto, à medida que o acesso à Educação Superior aumenta, crescem também os problemas relacionados à evasão e à permanência dos estudantes nas instituições de Ensino Superior. Para podermos discutir estas questões relacionadas à saída de estudantes do Sistema Educacional Superior, necessitamos estabelecer o entendimento em relação ao que estamos considerando por “evasão”, uma vez que é possível considerar esta situação, em pelo menos três contextos diferentes: em relação ao sistema de Educação Superior, em relação à Instituição de Educação Superior (IES) e em relação ao curso escolhido.

Nesse sentido, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras conceitua evasão como “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluir-lo.” (BRASIL, 1996b). Outra abordagem entende que a evasão corresponde ao estudante que ingressou na Educação Superior, mas em algum momento do curso não efetivou sua matrícula.

Ainda é possível mencionar outra definição em Ribeiro ao desmembrar a evasão em:

[...]evasão do curso: desligamento do curso superior em função de

3 A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por Universidades públicas que 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. Sendo que, apesar de o público em geral ser atendido, a prioridade para realização dos cursos na UAB são os professores que atuam na Educação Básica, seguidos por demais trabalhadores da Educação Básica.

abandono (não matrícula), transferência ou nova escolha, trancaamento e/ou exclusão por norma institucional; evasão da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino superior. (RIBEIRO, 2005, p. 56).

Dilvo Ristoff afirma que evasão se refere à

[...]Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (RISTOFF, 1999, p. 125).

Uma vez que não há consenso na literatura de uma definição única acerca o que seja evasão, torna-se importante ato da pesquisa que trate desse tema delimitar o escopo do objeto de estudo. Assim sendo, consideramos os seguintes aspectos:

- Mobilidade do estudante na mesma IES;
- Mobilidade dentro sistema de oferta de Educação Superior do município, estado ou federação;
- Saída do estudante do sistema de Educação Superior.

Aspectos esses dificilmente contemplados em sistemas de rastreamento das matrículas dos estudantes. Ou seja, as informações existem, mas não são passíveis de serem cruzadas com a granularidade necessária para ofertar um conjunto de dados mais credíveis para que possamos realmente traçar um acurado perfil dessa migração quando ela ocorre.

Dentre os distintos fatores que podem contribuir para que um estudante se evada de um curso, considera-se a questão da qualidade da oferta em Educação Superior como possível causa associada à evasão. Ainda assim, é importante clarificar por que nestas linhas pretendemos abordar a permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES). Como vimos, brevemente, a evasão trata ou busca evidenciar ações para realizar um movimento de busca e religação com o estudante que já não está na instituição, enquanto que a permanência visa acompanhar o estudante enquanto está presente e matriculado na instituição para que, em última análise, a evasão não ocorra.

Ou seja, enquanto a evasão gira em torno do estudante que já não faz parte do sistema, a permanência visa olhar e estar atenta para a presença deste estudante. Assim, embora ocorra a intersecção destes dois movimentos, evasão e permanência, precisam ser entendidos como distintos, porém, em certa medida, complementares. Isso é o que tentaremos aclarar ao longo das próximas páginas.

OLHANDO O OBJETO MAIS DE PERTO

O conjunto de trabalhos investigados relacionados à evasão e permanência de estudantes na Educação Superior ainda é pouco expressiva no Brasil, diante da importância do tema, especialmente se considerarmos a perspectiva dos estudantes. Em se tratando de Educação a Distância, as pesquisas se apresentam ainda em menor número.

Neste sentido, vemos como importante a realização de investigações que utilizem dados quantitativos e qualitativos de instituições e estudantes para auxiliar-nos a conhecer o real cenário da Educação Superior brasileira e as implicações decorrentes da evasão/abandono dos estudos por parte dos estudantes.

Em relação à EaD, as pesquisas desenvolvidas ao longo dos últimos 20 anos, destacando Litto e Formiga (2012), Moore e Kearsley (2011), Palloff e Pratt (2004), são diversificadas e de grande espectro no que tange a questões relacionadas com produção de materiais, uso de plataformas de apoio às ações de cursos virtuais, formação de docentes e gestão. Porém, segue pouco explorada a questão relacionada à permanência na Educação Superior. Logo, fazem-se necessárias investigações que possibilitem identificar os motivos da evasão, mas que também vislumbrem os anseios dos estudantes matriculados e possibilitem auxiliar a promover a permanência dos estudantes, seja na educação presencial quanto na EaD.

As pesquisas realizadas por Amidani (2004), Borges (2011) e Silva (2012) destacam aspectos relacionados ao estudante, tais como: a falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizadas, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária. Embora apareçam aspectos relacionados à gestão acadêmica, estes são em proporção significativamente menor do que os aspectos em relação ao comprometimento do estudante com seu curso e suas escolhas.

A análise destes trabalhos permite constatar que existem poucos estudos que levem em consideração o olhar do estudante e das instituições em relação à permanência; assim, será apresentado o detalhamento destes trabalhos e sua respectiva análise no capítulo intitulado *Conhecendo outros olhares*.

Ao estudar a temática a partir dos estudantes que permanecem, salientamos que um dos aspectos que reforça esta abordagem é a dificuldade de encontrar e contatar com os estudantes que não estão mais na instituição de ensino, muitos mudam de endereço, telefone, correio eletrônico e o vínculo entre IES e estudante acaba se perdendo. Porém, mais que isso, entendemos que ao dar voz ao estudante que permanece, é de uma forma indireta, identificar as possíveis causas que poderiam levar ao abandono dos estudos e, assim, antecipar ações que objetivem a não saída do estudante, ou seja, assegurar a sua permanência na Educação Superior.

As contribuições deste livro, no que pulsa à questão da evasão, permanência e suas interconexões, bem como as dificuldades em estabelecer elementos que efetivamente nos permitam entender este complexo cenário, se evidenciam pela abordagem de continuidade e evolução dos estudos e dos tema a partir de elementos oriundos dos achados da pesquisa e do processo de fazer a investigação. Estes elementos nos permitem refletir a respeito das possibilidades e desafios do fazer educacional, em ambas as modalidades, com o fim de qualificar a permanência estudantil na Educação Superior.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao falar de Educação Superior, estamos falando também de Universidade e, apesar de esse não ser o único foco ao abordar a Educação Superior, faremos uma menção ao histórico do surgimento das Universidades, pois foi aí que o Sistema de Educação Superior, tal como conhecemos, se originou.

A Educação Superior configura-se em todo o mundo como um meio para qualificar os agentes da sociedade e para a melhoria das relações de trabalho e, por consequência, da vida da população. Pois tem como função principal a formação de profissionais que atuarão na sociedade.

A Universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. (WANDERLEY, 2003, p. 11).

Porém, essa é uma afirmativa relativamente nova se comparada com a história da Educação Superior e com a criação das primeiras Universidades, advindas do mundo greco-romano, com identidades religiosas do Oriente Islâmico e do Ocidente Cristão.

No período feudal havia os *studia generalia*, locais para onde se dirigiam pessoas de todos os lugares para estudar, sendo que para ensinar era necessário uma licença do papa, rei ou imperador. Os estudantes, professores e clérigos tinham privilégios somente por fazer parte do *studia generalia*, criada para uma elite, tendo como objetivo o saber pelo saber, o saber desinteressado.

É no período da Revolução Industrial que surge a necessidade de adequar essas instituições para atenderem à demanda de formação especializada, a fim de suprir as necessidades da nova organização do trabalho.

A produção industrial nas cidades estava organizada em associações profissionais que chamamos de corporações de ofício, na Idade Média conhecidas apenas por ofícios (métiers na França, ghilds na Inglaterra, Innungen na Alemanha, arti na Itália). Suas origens são controvertidas, mas as razões para o agrupamento são claras: religiosa, havendo desde o século X confrarias, isto é, associações profissionais de pessoas para o culto do santo patrono e para caridade recíproca entre seus membros; econômica, procurando garantir para eles o monopólio de determinada atividade; político-social, com a plebe de artesãos tentando se organizar diante do patriciado mercador que detinha o poder na cidade. [...] Outra importante transformação ocorrida na Idade Média Central foi uma acentuada monetarização da economia [...] Também reflexo e acelerador das transformações sociais foi o aparecimento de um segmento burguês. Como o crescimento demográfico e econômico, as cidades de Idade Média Central se revigoravam, pois, para aqueles que fugiam aos laços compulsórios da servidão, a vida urbana oferecia muitos atrativos. Sobretudo porque, como dizia um célebre provérbio da época “o ar da cidade dá liberdade”. Isto é, depois de morar certo tempo numa cidade (o que podia variar de um a dez anos, conforme o local), o camponês tornava-se homem livre. Mais do que isso, tornava-se burguês (habitante do burgo, ou seja, da cidade), o que significava uma situação jurídica própria, bem definida, com obrigações limitadas e direitos de participação política, administrativa e econômica na vida da cidade. (FRANCO, 1986, p. 54, 56, 79-80).

Um pouco sobre história da Universidade

A primeira Universidade, fora dos Monastérios, foi fundada pela Igreja Católica, na cidade de Bolonha, Itália, na qual eram ensinadas as disciplinas de “essências universais”. Dentre as primeiras Universidades também se destacam Bolonha (1088), Paris (1211), Nápoles (1224), Oxford (1249) e Polônia (1364), sendo esta última um dos símbolos das Universidades europeias que perdura até os dias atuais. Criada sob o lema *Plus Ratio Quam Vis* – “A razão acima da força” – expressão que representa a ideia de Universidade, tal como esta surgiu a partir da tradição greco-romana e cristã, ou seja, o saber desinteressado. A Figura 1 mostra o prédio principal da sede da Universidade Jagellonica, que no ano de 2014 completou 650 anos.

Figura 1 - Universidade Jagellonica Polônia



Fonte: Acervo pessoal.

Na América essa influência chegou tempos mais tarde. As primeiras Universidades foram fundadas em Lima (1551), México (1553), Harvard (1636), Princeton (1749).

De acordo com Verger (2001, p. 189),

O surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história cultural do Ocidente medieval [...]. Pode-se compreender que ela comportou, em relação à época precedente, elementos de continuidade e elementos de ruptura. Os primeiros devem ser buscados na localização urbana, no conteúdo dos ensinamentos, no papel social atribuído aos homens de saber. Os elementos de ruptura foram inicialmente de ordem institucional. Mesmo que se imponham aproximações entre o sistema universitário e outras formas contemporâneas de vida associativa e comunitária (confrarias, profissões, comunas), este sistema era, no entanto, no domínio das instituições educativas, totalmente novo e original, [...] o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, permitiu tanto progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época.

Esse período é caracterizado pela ruptura do poder em relação ao saber, até então conservado exclusivamente pela Igreja, pois os homens dos saberes estavam a serviço da Igreja e da Monarquia, donde recorriam à filosofia e conhecimentos sagrados para legislar a favor ou contra as autoridades. Nesse sentido, aos poucos, a Universidade foi adquirindo autonomia em relação à Igreja, o que propiciou um maior desenvolvimento do pensamento e passou a desempenhar um papel de difusão de ideias, proporcionando mudanças significativas no pensamento social, indicando a importância dos saberes científicos.

Com isso, no século XIII, vê-se a ampliação das Universidades a partir da Universidade de Paris, que

Tornou-se, verdadeiramente, no século XIII, um foco maior de debate intelectual e de renovação das ideias. Centenas de jovens clérigos foram ali formados nas técnicas mais refinadas do trabalho intelectual, segundo métodos seguros. Evidentemente, este trabalho intelectual comportava regras às vezes rígidas, [...] mas a qualidade do ensino universitário parisiense levou a se fazer progressos decisivos em direção à autonomia, para não se dizer, à profissionalização, da cultura erudita. A figura ainda um pouco vaga das pessoas de saber passou a estar associada a um tipo social bem preciso e excepcionalmente prestigioso, o doutor. Compreende-se que a Universidade de Paris tenha se tornada então um modelo que se procuraria imitar e reproduzir em toda a parte em que se fizesse sentir a aspiração a uma semelhante promoção da cultura. (VERGER, 2001, p. 208).

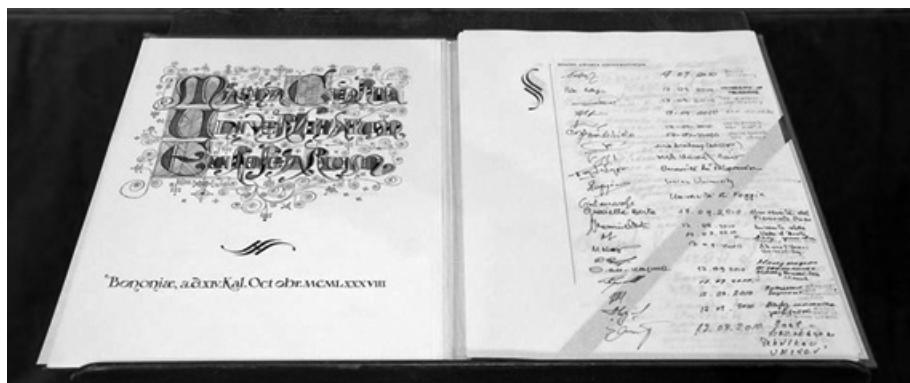
Com a Universidade de Paris nasce, então, uma instituição com identidade primeira de dedicação ao estudo, sendo exemplo a ser seguido em diversos países da Europa e, posteriormente, para América Hispânica (século XVI). A partir desse debate intelectual e criação de novos espaços para o desenvolvimento do saber, surgem diferentes modelos que conformam o sistema de Educação Superior. Nesse sentido, apresentamos um desses modelos a partir do Sistema de Educação Superior Europeu.

O sistema de Educação Superior europeu

O sistema de Educação Superior difere de acordo com o país ou continente, a exemplo das Universidades europeias, que foram fundadas de acordo com a cultura e costumes de cada país ou região. Essa convenção de Universidade e sistema de Educação Superior, no entanto, sofreu mudanças significativas com o intuito de tornar o sistema de Educação Superior europeu mais atrativo e

competitivo. Para tal, em 1999, foi criado o Processo de Bolonha, documento assinado por Ministros de Educação do bloco europeu, com a finalidade de estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior sendo inspirado pela *Magna Charta Universitatum de Bologna*, criada em 1986, e enviada às mais antigas Universidades europeias, foi assinada em Bologna, em 1987, com a finalidade de celebrar os valores mais profundos de tradições universitárias e para incentivar laços fortes entre as Universidades europeias.

Figura 2 - Magna Charta Universitatum de Bologna



Fonte: Observatory (1989).

Deste documento, tomou-se como base seus princípios e objetivos para a elaboração de um novo documento, em 1998, com o intuito de desenvolver estratégias de convergência para o Espaço Europeu de Ensino Superior, tendo como objetivos:

1. Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
2. Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.

3. Criação de um sistema de créditos – tal como no sistema ECTS⁴ – como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.

4. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:

- aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;
- aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.

5. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

6. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do Ensino Superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. (BOLOGNA, 1999).

Em termos práticos, a Declaração prevê ações conjuntas em relação à organização estrutural do ensino, a saber:

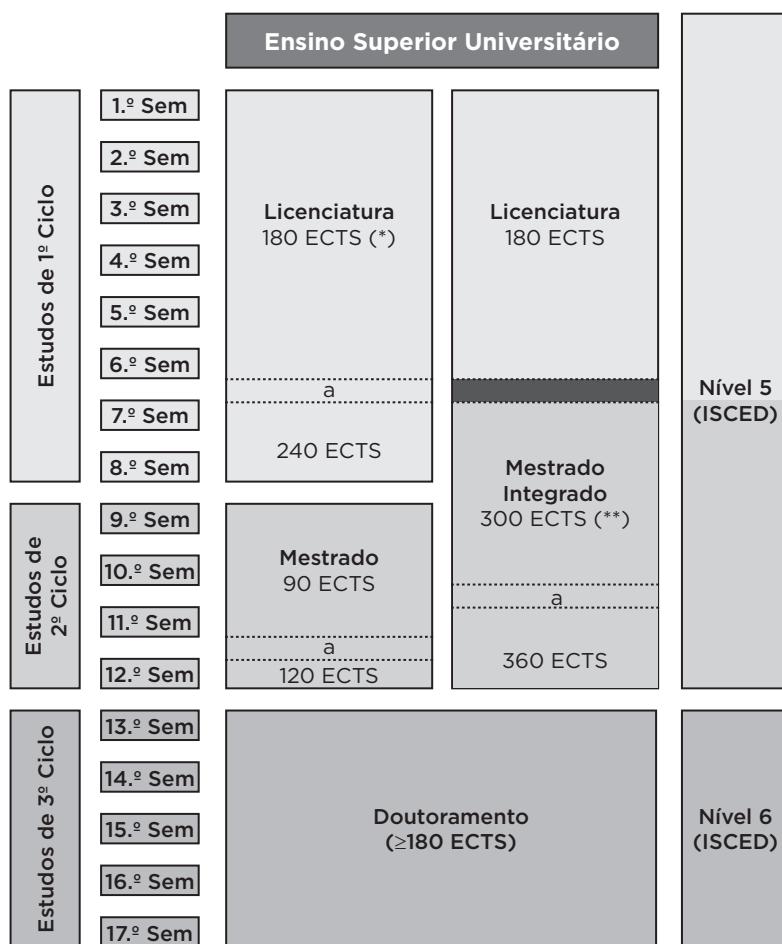
- Estabelecimento de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS), comum aos países europeus, para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes;
- Adoção de um sistema baseado em três ciclos de estudos:
 - 1º ciclo (graduação), com uma duração de seis a oito semestres (180 a 240 ECTS);
 - 2º ciclo (mestrado), com a duração de um ano e meio a dois (90 a 120 ECTS) podendo, excepcionalmente, ter a duração de dois semestres (60 ECTS);
 - 3º ciclo, equivalente ao doutoramento;
- Adoção de um sistema de graus acadêmicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma;

4 Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (do inglês, *European Credit Transfer and Accumulation System*), é um sistema de descrição de um ciclo de estudos que associa a cada uma das suas unidades curriculares um valor (o número de créditos) fixado com base no trabalho que o estudante deve realizar nessa unidade. A base anual é de 60 créditos, sendo contabilizados todo o trabalho realizado pelo estudante, incluindo estágio, orientação, disciplinas, etc.

- Promoção da mobilidade intra e extracomunitária de estudantes, docentes e investigadores;
- Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade;
- Incremento da dimensão europeia do Ensino Superior, no que concerne à aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento curricular, programas integrados de estudo, formação e investigação.

Esse sistema pode ser visualizado na Figura 3, que apresenta o modelo de Sistema de Ensino Superior Universitário da Universidade de Coimbra.

Figura 3 - Sistema Educação Superior Europeu



Fonte: Universidade de Coimbra.

Em suma, deve-se chegar a um Ensino Superior em que professores, estudantes, fundos e ideias possam ser chamados a partir de toda a Europa, como se fosse um único espaço político cuja fronteiras nacionais tornam-se secundárias. Constitui um exemplo de sistema de Educação Superior em adaptação ao processo de globalização instituído mundialmente.

No contexto brasileiro, a educação formal em nível de Educação Superior se instaura com a chegada dos Jesuítas, por volta de 1553. Sendo que, desde então, passa por muitas formulações e reformulações, acontecendo um processo de grande expansão durante a década de 1970. Vale ressaltar que, embora as primeiras iniciativas tenham sido realizadas pelos Jesuítas, o Ensino Superior, por iniciativa do Estado, teve seu primeiro ato após a chegada de D. João VI, com a criação de cursos isolados nas áreas de Medicina, Direito e Engenharia. (MARBACK NETO, 2007).

Como país de colonização portuguesa, o Brasil possui forte influência das Universidades europeias, porém, ao contrário de outros países, o Ensino Superior no Brasil foi instituído, por assim dizer, somente com a chegada dos Jesuítas, a partir da fundação, em 1550, do Colégio da Bahia, tendo início em 1553, com o curso da área de Humanidades e, posteriormente, com os cursos de Teologia e Artes. Subsequentemente, foram fundados colégios em outras cidades, que, posteriormente, também passaram a oferecer cursos superiores. Como, por exemplo, o Colégio do Rio de Janeiro, que em 1638 passou a oferecer o curso de Filosofia. Os Colégios seguiram em funcionamento e expandindo até a expulsão dos Jesuítas das Colônias Portuguesas, em 1759, tendo como consequência a desarticulação do sistema educacional escolar da Colônia. Colégios foram fechados e algumas instalações foram utilizadas para outros fins, porém, alguns colégios mantiveram-se em funcionamento com atividades de ensino, a exemplo do Rio de Janeiro, que foram transformados primeiro em hospital militar, por possuírem enfermaria, e posteriormente abrigaram aulas de anatomia e cirurgia.

No que se refere ao Ensino Superior, o fechamento dos colégios jesuítas, na Bahia, em Recife, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luís e em Mariana, correspondeu à abertura de aulas de matérias isoladas e à criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, este no prédio do antigo colégio dos padres jesuítas. (CUNHA, 2007, p. 53-54).

Com o fechamento dos colégios foram criados, em substituição, as *aulas*

*régias*⁵ trazendo para o Estado a responsabilidade e controle da Educação, consequência da reforma pombalina⁶.

A partir de 1808, com a transferência da sede da monarquia para terras brasileiras, surge a necessidade de reformular o Ensino Superior herdado da Colônia. Assim, o Ensino Superior passou a ser todo estatal até a Proclamação da República, em 1889.

O novo Ensino Superior nasceu sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso.

A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais. (CUNHA, 2007, p. 63).

Dentre os primeiros cursos estão os que formavam em assuntos de guerra, incluindo Medicina, Matemática, sendo que a Matemática, além de formar para assuntos de guerra, também tinha a função de formar engenheiros para as áreas de construção, mineração e química. Mas foi com a Independência do Brasil, em 1822, que ocorreu a descentralização do Ensino Superior e o surgimento de novas instituições. No chamado Período da Regência foram criados, em 1827, os cursos de Direito em São Paulo e Olinda, “com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do Ensino Superior no país: Medicina, Engenharia e Direito” (CUNHA, 2007, p. 153), porém, apenas em 1874 é que o curso de Engenharia passou a ser realizado fora de estabelecimentos militares.

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em catedrás vitalícias: o catedrático,

5 As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja – foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

6 Compreendiam reformas político-econômicas, administrativas, educacionais e eclesiásticas, executadas e/ou elaboradas pelo Marquês de Pombal. As reformas educacionais de Pombal visavam a três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo, tendo como consequência a retirada dos Jesuítas do monopólio da Educação Superior na Colônia (Portugal e Brasil).

“lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. (OLIVEN, 2002, p. 25-26).

Figura 4 - Antiga Faculdade de Direito de São Paulo, fundada em 1827



Fonte: Cunha (2007).

Após a Proclamação da República, 1889, ocorre um processo de ampliação da Educação, uma vez que a procura por cursos superiores estava aumentando. Os pais latifundiários queriam filhos bacharéis e doutores, não somente para aumentar o prestígio familiar, mas também prevendo possíveis dificuldades sociais e econômicas.

Em 1891 iniciam-se reformas no sistema como, por exemplo, a “equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional e às faculdades mantidas pelo governo federal”. Assim, os estabelecimentos que se submetessem à fiscalização federal teriam as mesmas prerrogativas que as

instituições mantidas e controladas pelo governo, e em 1901, essa medida foi estendida a instituições privadas. Na prática, “os alunos que tivessem concluído seus estudos poderiam se inscrever em qualquer curso superior do país, sem exigência de exames de estudos preparatórios.” (CUNHA, 2007, p. 158).

O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do Ensino Superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia. (CUNHA, 2007, p. 201).

Nesse mesmo curso, desde a Proclamação da República até o ano de 1918,

[...] foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de Ensino Superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados. (CUNHA, 2007, p. 201).

Tais reformas marcam o período (1889-1930) com a descentralização do ensino e o surgimento de instituições públicas e privadas, estaduais e federais. Porém, todos as instituições são, ainda, Escolas Superiores, não havendo nenhuma Universidade instituída no país até o momento.

Sobre esse período, Teixeira nos apresenta o seguinte panorama:

O governo federal cria escolas técnico-profissionais e não cria ginásios ou escolas secundárias. E quanto ao Ensino Superior, mantém-se estritamente na idéia de ensino utilitário de preparo profissional, sem cuidar daqueles outros aspectos da cultura. Prevalecia a idéia do Conselheiro A. de Almeida Oliveira no Congresso de Educação de 1882: “Nós não podemos ter universidade porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado, e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela.”

Havia no Brasil, na classe governante brasileira, a idéia de que a sociedade que se estava construindo ia ser uma sociedade utilitária, uma sociedade de trabalho e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e as riquezas da velha educação

universitária. E a resistência se mantém. Somente em 1920, a República dá o nome de universidade às escolas profissionais superiores que havia no Rio de Janeiro. O Brasil conservava a posição de defender uma Educação Superior de tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou "desinteressada". (TEIXEIRA, 1989, p. 85).

E Cunha complementa:

A primeira instituição de Ensino Superior do Brasil que assumiu duradouramente o status de Universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes. (CUNHA, 2007, p. 162).

Com a Revolução de 1930, foram derrubadas oligarquias e Getúlio Vargas assume o poder até 1945 (primeiro mandato) e depois, de 1951 a 1954 (segundo mandato). No âmbito da Educação, tal Revolução abriu novas perspectivas de mudança social no Brasil (TEIXEIRA, 1989), sendo que em 1931 é promulgado o Estatuto da Universidade Brasileira. Em 1934, é criada a Universidade de São Paulo; também em 1934 a Universidade do Rio Grande do Sul recebe o status universitário. Em 1935, é criada a Universidade do Distrito Federal, e em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro é reorganizada como Universidade do Brasil, com Faculdade de Filosofia, Escola de Economia e outras.

Nesse período foram promulgados diversos decretos com a finalidade de reorganizar o Sistema. Em 28 de novembro de 1928, foi promulgado o Decreto nº 5.616, que determinava que Universidades Estaduais teriam "perfeita autonomia administrativa, econômica e didática", porém, o ingresso dos estudantes deveria obedecer aos mesmos critérios que nas instituições federais.

Já em 11 de abril de 1931, é promulgado do Decreto nº 19.851, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras. O artigo 1º do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, em relação aos fins do ensino universitário e para sua criação, decreta:

Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidades: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades uni-

versitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 9º - As universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto, sem prejuízo da personalidade jurídica que tenha ou possa ser atribuída pelos estatutos universitários a cada um dos institutos componentes da universidade.

Parágrafo único. Nas universidades oficiais, federais ou estaduais, quaisquer modificações que interessem fundamentalmente a organização administrativa ou didática dos institutos universitários, só poderão ser efetivadas mediante sanção dos respectivos governos, ouvido o Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1931).

O Estatuto estabeleceu a organização das instituições de Ensino Superior do país, sendo que cada Universidade seria criada por concentração de, pelo menos, três faculdades dentre as seguintes: Medicina, Direito, Educação, Ciências e Letras e Engenharia. Ou seja, estimula o sistema universitário ao permitir a criação de Universidades pela possibilidade de união de institutos para formar Universidade. Porém, o resultado não foi muito promissor.

Em 1937, é fundado o conselho de estudantes denominado, União Nacional de Estudantes, criado para defender e promover a qualidade do ensino, oficializado em 1942, pelo Decreto nº 4.080, como entidade representativa de todos os universitários. (BRASIL, 1942).

Ao final do primeiro período Vargas, em 1945, como resultado da Reforma Universitária no Brasil, haviam sido criadas apenas cinco Universidades, Universidade do Brasil (Rio de Janeiro), Universidade de Minas Gerais, Universidade de São Paulo, Universidade do Rio Grande do Sul e Universidade do Distrito Federal (essa com atividades somente entre os anos de 1935 e 1939). Esse período foi importante para realização de algumas mudanças da Educação Superior brasileira, porém, não se chegou a alcançar o objetivo de mudança da concepção de Universidade que tínhamos até aquele momento.

Nesse período já se pensava na necessidade de formulação de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), porém, são necessários 15 anos para que a lei seja efetivamente sancionada em 1961, ao final da "República Populista", como foi chamado o período de 1945 a 1961, período embrionário para a LDB. É nesse período que a Constituição de 1946 pauta um item importante em relação à Educação:

Artigo 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana;

Artigo 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. (BRASIL, 1946).

Alguns autores (CUNHA, 2007; BRAGA, 2001) afirmam que esses Artigos da Constituição Federal foi o ponto de discussão e discórdia que retrasou e estendeu o processo de promulgação da LDB de 1945 até 1961.

Durante esse período, entre 1946 e 1960, foram criadas 18 Universidades públicas e 10 particulares. A maioria destas era confessional. De acordo com Oliven (2002, p. 29), “em 1946, satisfeitos os pré-requisitos legais, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/46, surgiu a primeira Universidade católica do Brasil”.

Vale destacar, desse tempo, a criação do CNPq e da Capes, respectivamente, pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, que criou o CNPq, com a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, e a Capes, pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país.” (BRASIL, 1951).

A Lei de Diretrizes e Bases

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é criada pelo então Presidente, João Goulart, a partir da publicação no Diário Oficial da União, em 1961, porém poucas mudanças efetivas podem ser encontradas na Lei:

Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a Universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de Educação Superior. Como novidade, assegurou a representação

estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção. (OLIVEN, 2002, p. 32).

O impulso esperado por parte das Universidades não ocorreu, mas, em contrapartida, surgiram movimentos da comunidade acadêmica a serviço da sociedade em que foram criados Grupos Populares de Cultura e desenvolvidas Campanhas de Alfabetização de Adultos, como forma de deselitizar a Educação no Brasil, herança do Brasil Colônia.

A primeira Universidade brasileira foi criada, e não instituída pela reunião de Faculdades existentes, também em 1961, com a transferência da Capital, do Rio de Janeiro para Brasília. Assim, foi criada a Universidade de Brasília, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de uma cultura e tecnologia nacionais.

Em 1961, ano de aprovação da LDB, o Brasil tinha o seguinte quadro de Universidades:

Quadro 1 - Universidades brasileiras até 1961

1. Universidade do Brasil (1920-1937)
2. Universidade de São Paulo (1934)
3. Universidade Federal do R.G.S. (1934)
4. Universidade Federal de Minas Gerais (1928-1949)
5. Universidade Rural do Brasil (1943)
6. Universidade Federal de Pernambuco (1946)
7. Universidade Federal da Bahia (1946)
8. Universidade Federal do Paraná (1946)
9. PUC/Rio - Pontifícia Univ. Católica do R.J (1946)
10. PUC/SP - Pontifícia Univ. Católica do S.P (1946)
11. PUC/RS - Pontifícia Univ. Católica do R.S (1948)
12. Universidade do DF., depois UERG (1950)
13. Universidade Mackenzie (1952)
14. Universidade Católica de Pernambuco (1952)
15. Universidade Federal do Ceará (1954)
16. Universidade Rural de MG., depois Viçosa (1954)
17. Universidade Rural de Pernambuco (1955)
18. Universidade Católica de Campinas (1955)
19. Universidade Federal do Pará (1957)

continua

20. Universidade Católica da Bahia (1958)
21. Universidade Católica de MG (1958)
22. Universidade Católica de Goiás (1959)
23. Universidade Federal de Juiz de Fora (1960)
24. Universidade Católica do Paraná (1960)
25. Universidade Federal de Santa Catarina (1960)
26. Universidade Federal de Santa Maria, R.S (1960)
27. Universidade Federal de Pelotas, R.S (1960)
28. Universidade Federal de Goiás - GO (1960)
29. Universidade Federal Fluminense (1960)
30. Universidade Federal da Paraíba (1960)
31. Universidade Federal do R.G. do Norte (1960)
32. Universidade Federal de Alagoas (1961)
33. Universidade Católica de Petrópolis (1961)
34. Universidade Católica de Pelotas, R. S (1961)
35. Universidade Federal do Espírito Santo (1961)
36. Fundação Universidade de Brasília (1961)

Fonte: Braga (2001).

Vale destacar que a LDB criada em 1961 foi seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996.

A Educação Superior no Regime Militar

Com o Golpe de 1964, institui-se o Regime Militar no Brasil e suas ações recaíram também sobre a Educação Superior no país. O Regime Militar retirou a representatividade legal da UNE, passando esta a atuar e reunir-se ilegal e clandestinamente. Paralelamente, foram criadas ações para o ensino voltado ao mercado de trabalho. Assim, em 1967, é criado o Mabral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), e em 1971, a Lei nº 5.692/71 amplia a Educação Básica para oito anos e torna o ensino secundário, obrigatoriamente, profissionalizante, o denominado segundo grau. Essa Lei perdura apenas por nove anos, uma vez que não tem o apoio da elite, que não tinha interesse na profissionalização da educação de seus filhos.

Na Educação Superior a grande reforma se dá em 1968, com a chamada Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 11 de novembro de 1968, que apresenta os seguintes artigos sobre a finalidade do Ensino Superior:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996). (BRASIL, 1968).

Já sobre a organização das Universidades estabelece:

Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características: (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

a) unidade de patrimônio e administração; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às

possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996). (BRASIL, 1968).

Com a indissociação de ensino, pesquisa e extensão, houve um crescimento da profissão docente, principalmente em instituições federais, uma vez que aumentaria a demanda por dedicação exclusiva e trabalho integral por parte dos docentes, o que também favoreceu a pós-graduação e pesquisa no país.

Nesse período, a procura por vagas era crescente, o que deu origem a um grande número de instituições privadas com a criação de Faculdades, seja na periferia de grandes cidades ou no interior de alguns estados.

Na década de 60, o panorama da Educação Superior apresentava-se como indica na Figura 5. O número de matrículas havia aumentado 323% em 10 anos, e na década de 70 o crescimento foi ainda maior, como se pode observar na Figura 6.

Figura 5 - Panorama Educação Superior na década de 1960



Fonte: MEC/Inep/2012 (BRASIL, 2014).

Figura 6 - Panorama Educação Superior na década de 1970



Fonte: MEC/Inep/2012 (BRASIL, 2014).

Em 1980, havia no Brasil 860 IES, sendo 85 destas, Universidades, sete com mais de 20.000 estudantes. Grande parte desses estudantes pertenciam ao setor privado, ficando o setor público responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação. (OLIVEN, 2002).

Nesse sentido, alguns fatores levaram à ampliação e desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, entre eles destacando-se:

- a) a valorização de recursos humanos de alto nível, principalmente nas áreas técnicas, visando à implantação do projeto de modernização conservadora sustentado pelos governos militares;
- b) liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *strictu senso* no Brasil. Num primeiro momento, as bolsas de mestrado e doutorado destinavam-se a formar docentes pesquisadores no exterior e, mais tarde, para estudantes de pós-graduação em programas nacionais;

- c) a atuação de agências de fomento ao desenvolvimento científico: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), voltada à formação do magistério de nível superior, e o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento), voltado ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ambos criados em 1951;
- d) a escolha das universidades públicas, como o locus principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país. A carreira docente, no setor público, passou a estimular a titulação e a produção científica dos professores universitários, sendo, a sua profissionalização, assegurada pela possibilidade de virarem a obter o Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva. Essas medidas tornaram a carreira do magistério universitário público suficientemente compensadora para atrair jovens mestres e doutores para as atividades acadêmicas;
- e) a autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado. A flexibilidade ou “desinstitucionalização” foi uma característica dos programas e facilitou o seu desenvolvimento;
- f) o processo de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado, iniciado pela CAPES, em 1972, que serviu de orientação às suas políticas;
- g) criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento. Os Encontros Anuais dessas associações, apoiados financeiramente por agências governamentais de fomento à pesquisa, propiciaram a integração da comunidade científica de áreas afins, oriundas de diferentes regiões e universidades do país. (OLIVEN, 2002, p. 35-36).

A pós-graduação cresce ao final do regime da Ditadura Militar, e se registra um significativo avanço no número de matrículas na Educação Superior, principalmente na primeira década, mas esse avanço ocorre em número três vezes maior no setor privado.

O sistema de Educação Superior pós Regime Militar

Com o processo de redemocratização iniciado no final da década de 1970 e início de 1980, chega o fim do Regime Militar em 1985. Pode-se dizer que esse período deixou como um dos principais marcos para a Educação Superior, a privatização do ensino, mas também o ensino da pós-graduação.

Sobre esse tema muitos debates foram realizados para a elaboração do texto para a nova Constituição de 1988. De um lado, os defensores do ensino laico público, e de outro, os favoráveis ao ensino privado. A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu texto traz os seguintes aspectos em relação à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).

Reafirma-se a autonomia das Universidades, a gratuidade do ensino em IES públicas e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em nível universitário.

Pouco depois de promulgada a Constituição de 1988, foi apresentado à Câmara dos Deputados um novo Projeto de Lei para Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém, as discussões se estenderam até 1996, ano de aprovação da Lei nº 9.394. Do texto inicial, contendo 160 Artigos, até a redação final da Lei, muitas alterações e reformulações foram realizadas e pouco se manteve do projeto inicialmente apresentado. Ainda mais, quando, em 1994, o então Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto de Lei alegando inconstitucionalidade em vários artigos. Assim, após novos e muitos debates, emendas e reformulações, no dia 20 de dezembro de 1996, é publicada a Lei nº 9.394 no Diário Oficial da União.

Sobre a Educação o texto da Lei nº 9.394/96, em seu artigo 1º, afirma:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996a).

Em relação à Educação Superior, temática deste capítulo, a Lei nº 9.394/96 traz 14 artigos. O artigo 43 determina:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996a).

Em seu artigo 52 a Lei apresenta a definição de Universidade:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996a).

Estes artigos da LDB apresentam uma Educação Superior voltada à diversidade, conectada com a sociedade e também ligada à pesquisa e inovação científica e tecnológica, bem como à difusão da cultura e conhecimento desenvolvido para a sociedade. Assim sendo, as Universidades, para assim poderem ser nominadas, deveriam, obrigatoriamente, realizar trabalho de pesquisa.

Outra questão importante diz respeito ao credenciamento e autorização de instituições. A partir de avaliações sistemáticas, o Ministério da Educação (MEC) pode intervir na instituição, descredenciar cursos, rebaixar Universidade a Centro Universitário ou até mesmo descredenciar instituições, passando a ser necessária a solicitação de recredenciamento a cada cinco anos. A LDB também dá autonomia para criar, organizar e extinguir cursos, desde que obedecendo às normas gerais da União, bem como estabelecer número de vagas, projetos de pesquisa e administrar recursos orçamentários disponíveis. Porém, tal autonomia não dispensa as instituições, sejam elas públicas ou privadas, de estarem subordinadas ao Ministério da Educação Federal.

No entanto, o resultado desse processo de reorganização foi um crescimento moderado em relação ao número de instituições até o final do primeiro mandato do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Como pode ser observado na Tabela 1, o número de instituições aumentou 14,3% de 1994 a 1998, passando de 851 em 1994 para 973 em 1998; porém, vale ressaltar que esse crescimento do número de IES ocorre no setor privado, pois, em quatro anos, o número de IES públicas passou de 218 para 209, registrando um “crescimento negativo”, ou seja, uma diminuição de -4,1%.

Tabela 1 - Evolução do número de instituições e de matrículas de Educação Superior por categoria administrativa (público e privada) – 1994 a 1998

Ano	Número de Instituições					Número de Matrículas				
	Total	Pú-blic.	%	Priv.	%	Total (mil)	Públic. (mil)	%	Priv. (mil)	%
1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661	690	41,6	970	58,4
1998	973	209	21,4	764	78,6	2.125	804	37,8	1.321	62,2
1994-1998 Δ%	14,3	-04,1	-	20,7	-	27,9	16,5	-	36,2	-

Fonte: MEC/Inep/2010 (BRASIL, 2011b).

Porém, mesmo considerado moderado, há um movimento importante de expansão da Educação Superior brasileira, seguindo a tendência de anos anteriores. Nos anos posteriores, de 2000 a 2002, há um crescimento de 50% no número de IES, porém, não difere muito do panorama apresentado anteriormente no que tange à categoria administrativa (público/privado), pois o número de IES privadas é 40 vezes maior do que as IES públicas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior.

Sobre isso, Griboski e Fernandes (2012, p. 101) referem:

[...]A reforma do Estado brasileiro, ocorrida nos anos 1990, que motivou a expansão acelerada de instituições privadas, criando um processo de competição derivado, não só da luta pela sobrevivência institucional, mas, também, pela oportunidade de atração de parte dos estudantes excluídos da seleção praticada nas universidades federais.

Uma outra visão sobre o tema é apresentada por Ristoff:

A ampliação do acesso nos remete ao fato de que a expansão da educação superior não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação de oportunidades de acesso para setores da classe média até então excluídos desse nível de ensino. Esta ampliação do acesso confunde-se em grande parte com o próprio processo de privatização, pois ocorreu principalmente como resultado da forte excludência historicamente reinante nas universidades públicas. (RISTOFF, 2008, p. 43).

Assim, faz valer a crítica social de que o Estado não cumpre o seu papel na Educação, uma vez que ampliando as IES privadas tende-se a elitizar a oferta de ensino. Em contrapartida, aumenta a responsabilidade do Estado em fiscalizar as IES para garantir a qualidade da oferta, já que, em parte, o Estado transfere para o setor privado o seu papel na oferta de Educação Superior.

Todavia, o governo participou da expansão da oferta na iniciativa privada através de filantropia e programas de financiamento. E nesse contexto surgem ações e projetos de avaliação e financiamento da Educação Superior, materializadas com a criação, por exemplo, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de programas como o Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), dentre outros a serem referidos na próxima seção.

Avaliação da Educação Superior

Com a nova LDB também se firma a necessidade de serem criados e instituídos processos de avaliação sistemáticos, a exemplo do que estabelece o artigo 46: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996a). De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), é “indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado à institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam da Educação Superior.” (BRASIL, 2009, p. 39-40).

Assim, em 2001, foi atribuída ao Inep a responsabilidade pela avaliação dos cursos de graduação e das IES. Vale ressaltar que a avaliação da pós-graduação é de responsabilidade da Capes. Assim, no estabelecido pelo Decreto nº 5.773/2006, a avaliação deve contemplar:

- 1) avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do Inep;
- 2) avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:

a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;

b) plano de desenvolvimento institucional;

c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;

d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;

e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;

f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;

g) programas e ações de integração social;

h) produção científica, tecnológica e cultural;

i) condições de trabalho e qualificação docente;

j) a autoavaliação realizada pela instituição e as provisões adotadas para saneamento de deficiências identificadas; e

l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação;

3) avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores.

§ 1º A análise das condições de oferta de cursos superiores referida no inciso III será efetuada nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas, e considerará:

I- organização didático-pedagógica;

II- corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;

III- adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e

IV- bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

§ 2º As avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de recredenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. (BRASIL, 2009, p. 41-42).

Ou seja, toda IES é submetida à avaliação que leva em consideração os aspectos descritos anteriormente, sendo esta determinante, tanto para credenciamento de novas instituições quanto para o recredenciamento de instituições e cursos superiores.

Posteriormente, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o “objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004). O texto da mencionada Lei também justifica o seu teor, pois esse processo de avaliação teria por finalidade contribuir para

[...]a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

O Sinaes analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Para tal, são reunidas informações das avaliações institucionais, realizadas *in loco*, e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Essas informações são utilizadas tanto para avaliação dos cursos e IES quanto servem de base para a criação de políticas públicas. O Sinaes é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que tem por finalidade e responsabilidade assegurar o adequado funcionamento da avaliação, análise e divulgação dos resultados. (BRASIL, 2009).

O Enade, exame que integra o Sinaes, foi criado em 2005 e reestruturado em 2007, por meio de Portaria, e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências

cias em sua formação. O Exame é obrigatório, pois é considerado componente curricular para estudantes dos cursos selecionados em período determinado; em geral, a relação dos cursos a serem avaliados é determinada no início do ano letivo. Nesse caso, os estudantes que realizam o Exame são os concluintes e os ingressantes (de primeira matrícula) do curso selecionado. Para os estudantes concluintes, dos cursos selecionados, a realização do Exame é condição para obtenção do Diploma.

Ao falar de Educação Superior, deveríamos estar falando também de qualidade do sistema que pode determinar a qualidade da sociedade que queremos ou que buscamos. De acordo com o artigo 11 da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, qualidade

É um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem fazer parte integrante do processo de avaliação institucional. (UNESCO, 1998).

Nesse sentido, o Sistema de avaliação da Educação Superior do Brasil parece estar alinhado com o que é determinado e acordado na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI em relação à qualidade. De acordo com o documento a qualidade passa por processos de avaliação em que os protagonistas, nesse caso os estudantes, sejam parte e entes fundamentais nesse processo.

Acesso, financiamento e expansão da Educação Superior

O sistema educacional brasileiro tem como um dos princípios e fins, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantir que o ensino seja ministrado com base em padrões de qualidade, que são definidos como “a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996a).

No Brasil, nos últimos anos, a Educação Superior tem apresentado índices de crescimento significativos. De acordo com o último Censo da Educação Superior, no ano de 2014 havia 7.828.013 estudantes que efetuaram matrícula, em 2015 esse número subiu para 8.027.297, e em 2016, chegou a 8.048.701 de estudantes na Educação Superior, sendo que destes, 6.554.283 estavam na educação presencial e 1.494.418 em cursos a distância. Ao analisarmos o número de matrículas nos últimos anos, verifica-se um acréscimo no número de matrículas, porém, se analisados os números em relação a novos ingressos este número não acompanha o mesmo crescimento.

Tabela 2 - Relação Matrículas e Ingressantes

Ano	Total de alunos	Ingressantes
2014	7.828.013	3.110.848
2015	8.027.297	2.920.222
2016	8.048.701	2.985.644
2017	8.290.701	3.226.249

Fonte: A autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2019).

Outro fazer a ser observado é a modalidade de ensino, na qual há um crescimento maior de matrículas de primeiro ingresso na modalidade a distância em relação à presencial. O percentual de ingressantes de cursos de graduação a distância salta de 23,4%, em 2014, para 28,2%, em 2016.

Já em 2017, das 10.779.086 vagas ofertadas na graduação, 93,0% (9.955.243) estão em instituições privadas e 7,0% (823.843), em instituições públicas, sendo que neste mesmo ano, 2.488.175 vagas não foram preenchidas.

No Brasil, diversas foram as ações que objetivaram viabilizar o acesso à Educação Superior, sejam essas voltadas à educação presencial ou a distância. Nesse cenário estão incluídas ações afirmativas de acesso e políticas públicas de permanência, podendo citar-se os programas Prouni, Fies, Ciências sem Fronteiras, programa de Cotas, dentre outros. Embora, nos últimos governos estas políticas tenham diminuído substancialmente, as mesmas ainda representam ações que efetivaram e mantêm o incremento nas matrículas.

Um importante programa instituído para auxiliar o ingresso de estudantes nas Universidades privadas é o fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que foi criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27

de maio de 1999 (BRASIL, 1999). Esse programa de financiamento é destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos presenciais com avaliação positiva nas avaliações do Ministério da Educação (BRASIL, 2004). Nesse programa o estudante pode financiar 100% do curso de graduação, pagando um valor mínimo para cobrir a manutenção do financiamento, e possui 18 meses de carência para se reorganizar e iniciar o pagamento do financiamento após a conclusão do curso.

Na sequência, em 10 de setembro de 2004, é criado o Programa Universidade para Todos (Prouni) e convertido na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, destinando bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes em instituições privadas de Educação Superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005b). A seleção para a bolsa está relacionada ao desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem⁷), concedendo bolsas a estudantes que realizaram seus estudos de Ensino Médio em escolas públicas e que tenham mérito para receber a bolsa em função de seu desempenho na prova.

Em consonância com as ações apresentadas e visando o incentivo ao crescimento e revitalização das IES públicas, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). O artigo 1º apresenta o objetivo do Programa: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais.” (BRASIL, 2007a).

O Ciências sem Fronteiras foi um programa instituído pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro 2011, para estimular os estudantes a fazer estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. O programa tinha por objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (BRASIL, 2011a), porém, o mesmo foi descontinuado no ano de 2016 para estudantes da graduação, sendo contemplados apenas estudantes da pós-graduação.

Embora tenhamos consciência que tais iniciativas e investimentos ainda são insuficientes para as necessidades que a Educação do Brasil possui e na urgência que necessitamos, ao visualizar ações concretas, tais como,

⁷ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (Prouni).

Financiamento Estudantil (Fies)⁸, bolsas de estudos para estudantes egressos de escola pública (Prouni)⁹, Ciências Sem Fronteiras¹⁰, percebe-se a intenção governamental de qualificar a formação profissional no país e, por conseguinte, auxiliar na qualificação laboral na sociedade brasileira. Porém, como os últimos dados do Censo são de 2016, ainda não é possível constatar, em números, o impacto dos cortes destes programas nas matrículas de graduação.

Essas políticas e ações afirmativas, que podem ser caracterizadas como de acesso e permanência, estimulam o crescimento da Educação Superior, porém, à medida que o acesso à Educação Superior aumenta, crescem também os problemas relacionados à evasão e à permanência dos estudantes nas instituições de Ensino Superior.

A Educação Superior é um importante espaço de desenvolvimento econômico e social. Assim a OECD¹¹ (*Organization for Economic Cooperation and Development*) definiu a missão central da Educação Superior em objetivos, quais sejam:

- 1) Formação de capital humano (através do ensino);
- 2) Construção de bases de conhecimento (através da investigação);
- 3) Divulgação e utilização do conhecimento (através de interações com usuários de conhecimento) e
- 4) Manutenção do conhecimento (construção intergeracional e transmissão de conhecimento). (OECD, 2008, p. 24).

A Educação formal, além de um direito de todas as pessoas, é fator essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de um país. Assim sendo, as iniciativas de acesso, ampliação e qualificação da Educação devem ser garantidas nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação.

8 O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. (BRASIL, 2005b).

9 O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação, que concede bolsas de estudos em instituições privadas de Ensino Superior. (BRASIL, 2005b).

10 Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

11 Organização com sede na França, fundada em 1961, do qual fazem parte 34 países. Tem como missão promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social de pessoas em todo o mundo. Constitui um fórum no qual os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. (OECD, 2008).

Nesse espaço as Universidades estão sendo convidadas a manter-se como instituições de ensino em que seu cerne é a Educação, e ao mesmo tempo acompanhar a crescente demanda por qualificação e diversificação das instituições para manterem-se concorrentes no mercado globalizado. Altbach (2009, p. 31) afirma que “a função das universidades como instituições dedicadas essencialmente ao ensino e à pesquisa pode ficar enfraquecida pela luta para se tornarem relevantes no mundo empresarial e no mercado de trabalho”.

No contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado pelo MEC em 2014, tem como meta nacional para a Educação Superior, elevar a taxa bruta de matrícula em 50% no prazo de 10 anos. O PNE, que tem caráter de Lei, é atualizado a cada 10 anos e prevê, no caso de instituições públicas, uma taxa de 40% de aumento no número de matrículas. Essa meta é bastante otimista, e dificilmente alcançável, levando em consideração a aprovação da PEC de congelamento dos gastos públicos (PEC nº 241/2016). Porém, mesmo que não alcancemos esses números até 2024, precisamos elaborar estratégias para elevar as taxas de permanência dos estudantes na Educação Superior; e para isso, ouvir os sujeitos que estão no cerne deste contexto é de suma importância.

Neste sentido, atualmente a Educação Superior encontra-se em um período de transição entre o tradicional e o emergente. Esta transição tem evidência a partir da economia global que impõe força a sociedade para que também seja globalizada. A globalização pode ser vista por dois distintos vieses, um com sentido positivo no processo de integração com a economia do mundo, e outro, normativo, que prescreve uma estratégia de desenvolvimento com base na integração da economia mundial (ZARAGOZA, 2013). Assim, a globalização é vista como ampliação de oportunidades para algumas pessoas e países, porém, se vista pela ótica do consumo, gera desigualdade e exclusão dos menos favorecidos.

Na Educação Superior a globalização tem efeito com o surgimento da Educação Superior como negócio. “Os mercados e a globalização estão começando a influenciar as universidades e formatar a educação, não apenas em termos daquilo que é ensinado, mas também daquilo que é pesquisado” (NAYYAR, 2013, p. 29). Neste sentido, as políticas que envolvem a Educação e a Educação Superior, em certo grau precisam adaptar-se a este novo período no qual estamos transitando, para que se possa chegar a um fazer distinto do fazer da Universidade tradicional.

Outrossim, em se tratando da qualidade da Educação Superior, esta deve ser uma das principais metas de um país, uma vez que se associa diretamente com o seu desenvolvimento por meio da produção de conhecimento, sendo que este conhecimento está vinculado ao desenvolvimento humano, social e econômico das nações. Nesse sentido, são apontados diferentes conceitos de qualida-

de para as esferas educativas, desde as concepções isomórficas que visam a padronização de processos centrados na avaliação, até as que priorizam a busca da qualidade respeitando a diversidade, ou ainda, as concepções de qualidade com equidade, alicerçadas nos princípios da justiça, da inclusão e da igualdade étnica e social. (MOROSINI, 2009).

Nesse contexto, falar de permanência na Educação Superior se torna um tema controverso, pois, de um lado, temos a qualidade do ensino, e de outro, a lógica mercantil de facilidade de acesso e ofertas massivas de cursos de graduação. Porém, desconsiderando este segundo ponto, há a necessidade de olharmos para as questões do estudante universitário quando pensamos em permanência, e mais ainda, na prática docente frente ao desafio de manter os estudantes na instituição e no sistema de Educação Superior.

CONHECENDO O CONCEITO DE EVASÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A temática da evasão e/ou abandono na Educação Superior é preocupação constante e está em pauta há algumas décadas. Com estudos realizados por autores de diferentes países, como Spady (1971), Tinto (1975), Pascarella (1985), Cabrera Pérez et al. (2006), Ethington (1990), dentre outros, o tema mantém-se complexo e com múltiplas facetas de análise e definição.

Além de um tema complexo, há algumas visões e entendimentos distintos em relação ao conceito de evasão e/ou abandono. Durante muitos anos o abandono estudantil foi tratado como deserção, seja esta voluntária ou por implicações de ordem excludente do próprio sistema de Educação Superior.

Em relação a isso, Vincent Tinto, pesquisador estadunidense, apresentou, em 1989, um estudo que viria a mudar o entendimento desse fenômeno. Para o autor, são comportamentos diferentes os que levam à exclusão acadêmica e ao abandono voluntário, pois para um observador externo, o estudante ao abandonar seu curso pode denotar como um fracasso do estudante em concluir os estudos, sendo que esse mesmo estudante pode interpretar essa situação como algo positivo para o alcance de uma meta pessoal. Tinto (1989) afirma que as interpretações são diferentes porque a meta e interesse entre o estudante e o observador são diferentes.

O estudo do abandono na educação superior é extremamente complexo, pois implica não somente uma variedade de perspectivas, mas também uma gama de diferentes tipos de abandono. Provavelmente, nenhuma definição pode captar em sua totalidade a complexidade deste fenômeno universitário. (TINTO, 1989, p. 51 - Tradução livre da autora).

Anterior a essa distinta interpretação para o fenômeno, cabe ressaltar que na literatura, o termo deserção vem sendo substituído pelo termo abandono, uma vez que, para alguns pesquisadores, o termo deserção destaca somente o caráter desfavorável, devido à sua vinculação com a linguagem militar, em que a deserção é vista como um ato de traição e passível de sanções. Outro viés atribui ao termo uma análise reducionista centrando a causa, a culpa e toda a responsabilidade unicamente no estudante. (TINTO, 1987).

Há de se destacar, também, a crítica em relação à mudança de terminologia, sendo esta crítica justificada pelo fato de, ao longo dos anos, o termo deserção ter sido acompanhado pela distinção dos tipos de deserção, bem como complementada por teorias que explicam o fenômeno pelo viés da permanência (CASTAÑO, 2006; TINTO; PUSSER, 2006), termo este que abordaremos no próximo capítulo.

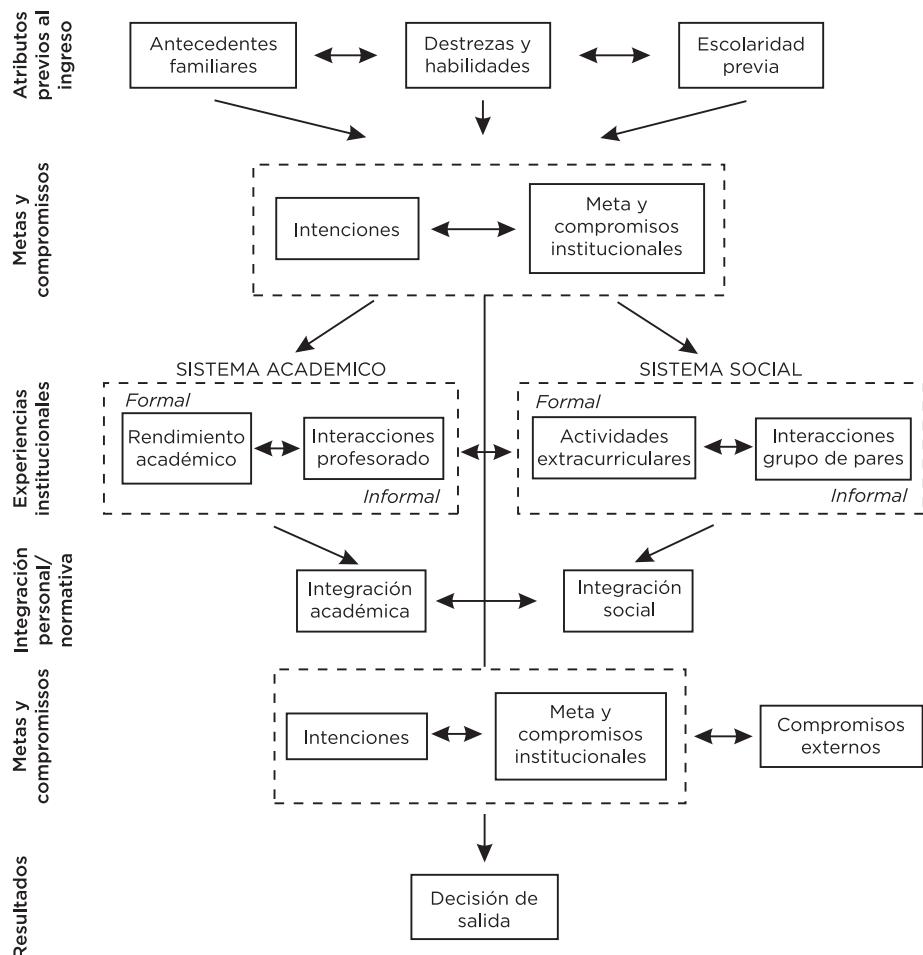
Existe uma grande variedade de comportamentos denominados com o rótulo comum de “abandono”; mas não deve definir-se com este termo todos os abandonos de estudos, nem todos os abandonos merecem intervenção institucional. O campo da investigação do abandono escolar se apresenta desorganizado, fundamentalmente, porque temos sido incapazes de conveniar os tipos de comportamentos que merecem no sentido estrito, a denominação do abandono. Como resultado existe confusão e contradição no que se refere ao caráter e as causas do abandono da educação. (TINTO, 1989, p. 33 - Tradução livre da autora).

De acordo com a literatura, alguns enfoques e perspectivas podem ser distinguidos quando da investigação relacionada ao abandono, podendo destacar-se os enfoques psicológico, sociológico, econômico, organizacional e intelectual. O enfoque psicológico tem como um dos autores Ethington (1990), que aponta que o abandono é um possível resultado de uma falta de clareza em relação às intenções iniciais do estudante ao ingressar na universidade, assim como em seus estudos prévios ao ingresso na Educação Superior, sendo esta uma variável de possível diferenciação entre os estudantes que abandonam e os que permanecem nos estudos.

A abordagem sociológica leva em consideração, além dos fatores psicológicos, a integração acadêmica como determinante para o abandono. Podemos destacar os autores Tinto (1975, 1987) e Spady (1971), que afirmam que a falta de integração do estudante pode também estar relacionado com fatores psicológicos, o que afeta diretamente o rendimento acadêmico, o desenvolvimento intelectual e sua integração social.

O modelo interacionista, como é conhecido, conforme Tinto (1987), concentra-se na esfera institucional como ponto chave para o desencadeamento da opção pelo abandono. Segundo o autor, decorrente da integração acadêmica e as ações nela envolvidas, está o comprometimento do estudante e, por consequência, o abandono ou a permanência nos estudos. Na Figura 5 apresenta-se o diagrama proposto por Tinto (1987) para o abandono estudantil.

Figura 7 - Modelo de Tinto



Fonte: Tinto (1987).

O autor menciona variáveis relacionadas a aspectos anteriores ao ingresso na IES, mas destaca que a partir da entrada no sistema acadêmico, cada ação e/ou decisão está relacionada com questões oriundas da instituição, subdividindo-as em interação formal e informal. Relativo à interação formal está o rendimento acadêmico que influencia na integração acadêmica e social, e que tem ligação com metas e compromissos institucionais que estão diretamente ligadas com a decisão de abandonar os estudos. Da mesma maneira que as interações com os professores, mesmo que informalmente, também têm influência com a integração acadêmica e social, e sua ausência pode influenciar para a opção do abandono.

Enfatiza, ainda, que ao englobar a frequência de interações com professores e com os pares acrescido da participação em atividades extracurriculares, criam-se condições que contribuem positivamente para a integração social do estudante e para revalidar o compromisso com a instituição e com sua formação, sendo menos provável que o estudante abandone seus estudos.

Cabrera Pérez et al. (2006) destacam que os estudantes permanecem quando percebem o benefício social e econômico vinculado aos estudos. Ainda ressaltam que as condições financeiras têm reflexo positivo não só para o ingresso de estudantes, mas também para participar de atividades acadêmicas e sociais extraclasse na instituição e fora desta.

Entendemos que, ao falar do abandono na Educação Superior, estamos falando também do abandono na EaD, uma vez que a Educação Superior é Educação, independentemente da modalidade. Consideramos o estudo universitário como tendo variações de acordo com a oferta e a operacionalização da mesma.

Na literatura foram encontrados autores/as que abordam especificamente a evasão/abandono na Educação a Distância, destacando-se Martinez (2003), que classifica esse fenômeno da seguinte forma:

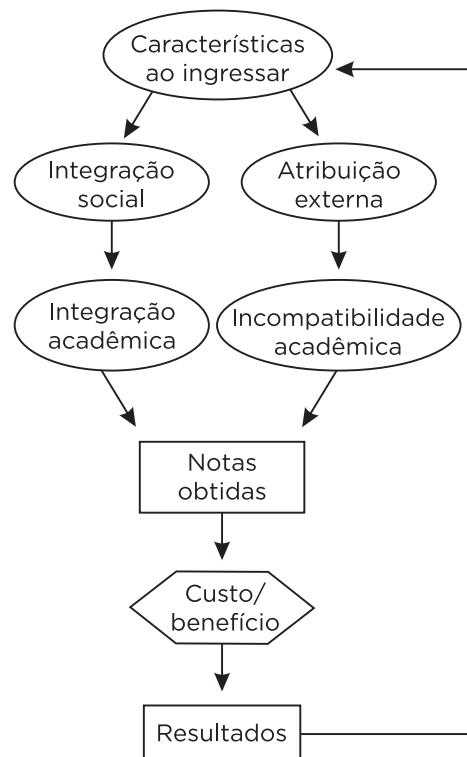
Evasão (*Dropout*) ocorre quando o estudante abandona o curso ou o sistema de educação durante o seu desenvolvimento e nunca retorna. Já o trancamento (*stopout*) é a interrupção temporária do curso, e evasão do curso (*atteainer*) ocorre quando o estudante sai do curso antes da sua conclusão, mas com a aquisição do conhecimento, ou por ter atingido suas metas pessoais. Já o caso dos estudantes que nem chegam a iniciar o curso é chamado de *non-starter* (não iniciante). (MARTINEZ, 2003, p. 3).

Cabe salientar que esta classificação, mesmo denominada para EaD, pode ser identificada independente da modalidade. Conforme Aretio (2002), é necessário distinguir, em EaD, entre o abandono real e o abandono sem iniciar um

curso. Entende-se por abandono sem iniciar um curso, quando o estudante realiza a matrícula, mas não há registro de nenhuma avaliação do mesmo. Sendo o abandono real considerado aquele em que o estudante realiza alguma avaliação e depois abandona sem terminar os estudos.

Um modelo considerando a integração do estudante no contexto de EaD foi proposto por Kember (1995). O autor mostra um modelo, apresentado na Figura 8, que, além de considerar características do estudante ao ingressar nos estudos, considera a integração social e acadêmica relacionadas com as notas obtidas no curso, que gera uma relação de custo/benefício para o futuro do estudante e disso depende o resultado final de seus estudos. Igualmente, considera fatores externos, para além do contexto acadêmico, como geradores de incompatibilidade acadêmica, o que interfere nas notas e na relação custo/benefício para o estudante e, assim, também influenciam no resultado obtido pelo estudante no curso.

Figura 8 - Modelo de aprendizado aberto de Kember



Fonte: Kember (1995).

Em seu modelo, Kember (1995) analisa quatro variáveis principais, a saber: integração social, integração acadêmica, atribuição externa e incompatibilidade acadêmica. Considera que a integração acadêmica positiva é composta por profunda motivação intrínseca, e que, segundo o autor, o progresso do estudante pode ser melhorado ao considerar o desenvolvimento da motivação intrínseca do estudante e a qualidade da abordagem do conteúdo do curso.

De acordo com Xenos, Perrakeas e Pintelas (2002), os fatores históricos que afetam o abandono na Educação a Distância de nível universitário podem ser classificados da seguinte forma: (a) fatores internos relacionados aos estudantes; (b) fatores relacionados ao curso e aos tutores, e (c) fatores relacionados a certas características demográficas dos estudantes. Outros aspectos, em se tratando de EaD, que podem ter influência para o abandono são relativos a questões administrativas, organizacionais, infraestrutura, apoio e competência técnica, interação social e qualidade do curso. (GARLAND, 1993).

Outro aspecto de fundamental importância está relacionado com a dedicação e a organização do estudante nos seus estudos. Moore e Kearsley (2011) apontam que os hábitos e disposições de estudo dos estudantes podem determinar o sucesso nas aulas a distância, sendo este um fator que os mesmos podem controlar. Os estudantes que planejam seu tempo de estudos e estabelecem metas e horários para concluir o curso e as atividades, tendem a obter sucesso na EaD. Ressaltam ainda que um bom programa de curso é aquele que possui uma estrutura que dá condições ao estudante para concluir suas atividades e que oferecem um bom apoio aos que apresentarem dificuldades.

APROXIMANDO O CONCEITO DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Entendemos que a compreensão dos motivos que levam os estudantes a permanecer servem de base para ações que evitem o abandono e vice-versa. Porém, não podemos tratar evasão e permanência como fruto de um mesmo fenômeno. Entende-se que a permanência tem um caráter preventivo e positivo, já a evasão configura-se como o efeito negativo e impeditivo em relação à permanência do estudante no sistema de ensino.

Um ponto importante a aclarar é que, mesmo compreendendo que os motivos que levam os estudantes a permanecer servem de base para ações que evitem a evasão e vice-versa, neste texto tomaremos apenas a perspectiva da permanência por entender que evasão e permanência não são movimentos simplesmente opostos, cada um possui abordagens e características importantes que não podem ser tratadas simplesmente como adversas. Buscando aclarar esse ponto de vista, são apresentados alguns aspectos que se referem à permanência estudantil. Nesse contexto, destaca-se a teoria de Tinto (1987, 1989, 1997, 2012), que leva em consideração o modelo do abandono para apresentar o seu modelo para a permanência.

Para tanto, o autor faz uma ressalva do objetivo da existência das instituições educativas e o que deve estar em primeiro plano ao estudar a permanência estudantil.

Os investigadores e funcionários de instituições devem eleger com cuidado as definições que melhor se ajustem a seus interesses e metas. Ao fazê-lo, devem lembrar que o objetivo primeiro que justifica a existência das universidades é a educação dos indivíduos e não simplesmente sua escolarização. A análise do problema da permanência sem suas vinculações com as consequências educativas não interessa as pessoas nem as instituições. (TINTO, 1989, p. 51 - Tradução livre da autora).

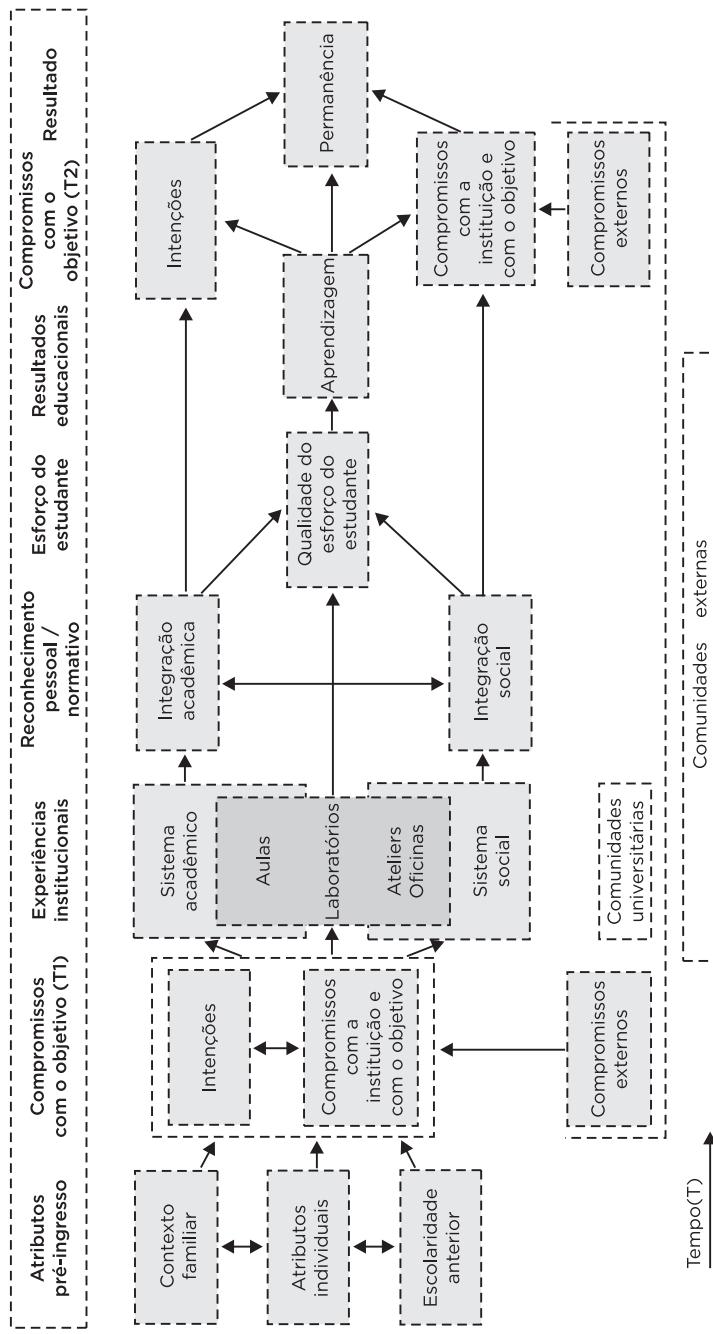
Nesse sentido, aponta que os docentes devem empenhar-se para que todos os estudantes sejam incluídos nas discussões. As comunidades de sala de aula que construímos devem ser inclusivas para todas as vozes, masculinas e femininas, das maiorias e minorias. Devem ser comunidades em que as vozes dos estudantes não sejam unicamente escutadas, mas também valorizadas como parte do processo de aprendizagem. (TINTO, 1987).

E o autor complementa:

O envolvimento social do estudante na vida educacional da faculdade, neste caso através da estrutura de atividade educacional do currículo e da sala de aula, fornece um mecanismo através do qual o envolvimento tanto acadêmico quanto social surge. Quanto mais os estudantes estão envolvidos, academicamente e socialmente, em experiências de aprendizagem comuns que os unem com os pares, provavelmente os faz envolver-se mais na sua própria aprendizagem e investir o tempo e a energia necessários para aprender. (TINTO, 1997, p. 615).

Levando em consideração esses aspectos apresenta-se o modelo para a permanência como ilustrado a seguir.

Figura 9 - Modelo sugerido ligando salas de aula, aprendizagem e permanência



Fonte: Tinto (1997).

No modelo sugerido por Tinto (1997) podemos destacar cinco fatores principais para a permanência. A expectativa – quando os estudantes esperam ser bem-sucedidos a partir do curso, eles estão mais propensos à permanência. O aconselhamento – quanto maior a informação dada pela instituição sobre os seus programas de estudo, mais seguro o estudante se sente para permanecer. Assim como têm maiores chances de permanecer os estudantes que têm a oportunidade de receber apoio pessoal e social na instituição, principalmente para estudantes no primeiro ano de ingresso na Universidade. A participação diz respeito ao envolvimento acadêmico e interação, seja com os professores, colegas de curso ou demais agentes do contexto educacional no qual está inserido; se esse envolvimento é efetivo, maior é a chance da permanência. E o fator mais importante, a aprendizagem, que tem influência direta para a permanência; também influenciam as intenções para com os estudos e o compromisso com a instituição, que, por sua vez, também tem influência na permanência.

De acordo com Tinto (1987, 2012), ao abordarmos a permanência, as instituições e seus colaboradores precisam entender que a permanência vai além da matrícula e rematrícula dos estudantes na Universidade, embora este seja o primeiro e importante passo para a existência das Instituições de Educação Superior (IES). A permanência tem a ver com o objetivo da existência das instituições educativas que é a educação dos indivíduos e não simplesmente sua escolarização. O autor afirma que analisar a permanência sem as vinculações e objetivos educativos não deveria ser interesse nem das pessoas, nem das instituições educativas.

Sua teoria se fundamenta na integração social e acadêmica do estudante, entendendo que quanto mais integrado e engajado o estudante está na instituição, mais probabilidade ele tem de permanecer nos estudos. Assim, Tinto (1987) afirma que quanto mais os estudantes estiverem envolvidos em experiências de aprendizagem comuns, que unem os pares, sejam estas experiências acadêmicas ou sociais, provavelmente estes estudantes estarão mais envolvidos com sua própria aprendizagem e investirão mais tempo e energia para aprender.

Astin (1991) e Astin e Antonio (2012) salientam que a permanência está intimamente ligada com a motivação dos estudantes em atingir suas metas e propósitos acadêmicos. Ou seja, para os autores, a experiência positiva do envolvimento dos estudantes em atividades acadêmicas tem a ver com a satisfação em relação à convivência na instituição de ensino e com a oferta de atividades que vão além daquelas puramente curriculares, pois atividades diversificadas podem motivar a convivência e o sentimento de pertença dos estudantes à IES.

Complementar a esta perspectiva, Cabrera Pérez et al. (2006) destacam que os estudantes permanecem quando percebem o benefício social e econômico atrelado aos estudos. Ainda ressaltam que as condições financeiras têm reflexo positivo não só para o ingresso de estudantes, mas também para participar de atividades acadêmicas e sociais extraclasse, na instituição e fora desta. Em seus estudos, salientam que ao perceber o ganho futuro, por exemplo, qualidade de vida, melhora do status social, colocação no mercado de trabalho, os estudantes se engajam mais nos estudos. No entanto, a busca por recursos financeiros se converte em uma das principais barreiras, em nível familiar, para acessar os estudos universitários, e, por isso, os estudantes de famílias de baixa renda e de classe média têm significativamente menos probabilidades de iniciar um curso universitário e ainda menor probabilidade de concluir uma graduação. (CATAÑO et al., 2006).

Ao considerar a permanência em Educação a Distância, identificamos alguns aspectos vinculados ao sucesso em EaD que podem estar relacionados com a permanência:

- Intenção de concluir: os alunos que expressam determinação para concluir um curso geralmente conseguem fazê-lo. Por outro lado, os alunos inseguros a respeito de sua capacidade para concluir apresentam grande probabilidade de desistência.
- Entrega antecipada: os alunos que entregam a primeira tarefa escolar antecipadamente ou pontualmente têm maior probabilidade de concluir o curso de modo satisfatório. Como exemplo da pesquisa, Armstrong et al. (1985) constataram que 84% dos alunos que entregaram a primeira tarefa nas primeiras duas semanas concluíram o curso com sucesso, enquanto 75% dos que levaram mais de dois meses para entregar a tarefa não concluíram o curso.
- Conclusão de outros cursos: os alunos que terminam com sucesso um curso de educação a distância têm probabilidade de concluir os cursos subsequentes. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 181).

Em pesquisa realizada por Tello (2007) buscando estabelecer a influência da interação para a permanência estudantil em EaD, os resultados indicam que as atitudes do estudante em relação à interação e sua percepção acerca da utilidade dos métodos particulares de interação estão positivamente relacionados com a permanência. Fatores como a atualidade, tempo e adequação do feedback

por parte do instrutor (entendido como professor/tutor) e atitudes relacionadas às comunicações podem impactar, positiva ou negativamente, na decisão do estudante de permanecer ou abandonar um curso a distância.

De acordo com Garland (1993), os construtos subjacentes da permanência em Educação a Distância estão relacionados a quatro fatores: Situacionais (ambiente individual), considerando as características pessoais, socioeconômicas e demográficas; Institucionais, decorrentes das políticas e práticas da instituição; Disposicionais, envolvendo questões relativas ao estudante (hábitos de estudos, motivação, estilo de aprendizagem, dedicação); e Epistemológicos, considerando as questões acadêmicas (conhecimentos prévios, expectativas, conteúdo do curso).

Essas são consideradas barreiras para a permanência nos estudos. Já estudos de Jiang e Ting (2000) e de Roblyer e Wiencke (2004) apontam que as interações para situações de aprendizagem em momentos instrucionais impactam para a permanência dos estudantes, assim como a atitude dos estudantes frente a essa interação em situações de aprendizagem.

Castles (2004) identificou na literatura três categorias que podem influenciar a permanência, sejam estas imbricadas em fatores traumáticos, intrínsecos e socioambientais. No fator socioambiental, a questão mais influente é a atenção e apoio dedicados ao estudante, seja por parte do tutor ou da instituição. No fator relacionado a aspectos intrínsecos estão questões relacionadas a estratégias de aprendizagem, a motivação, a autoconfiança, o gerenciamento do tempo, atitudes positivas e o compromisso com objetivos de longo prazo. E os fatores traumáticos abarcam questões familiares, alterações na saúde física, mudanças em qualquer área da vida, resultados nos estudos, e outros.

Castles (2004) realizou um estudo na *Open University*, Reino Unido, no qual apresenta uma crítica a métodos somente quantitativos para abordar a questão da permanência e/ou não conclusão dos estudos. A autora afirma que muitos aspectos podem ser medidos por métodos de análise de fatores, mas que existem outros aspectos que também devem ser considerados em um estudo desta natureza, tais como:

- Experiência anterior de educação;
- Atitudes dos seus pais e irmãos em relação à educação;
- Qualquer apoio recebido da instituição, família ou amigos para realização dos estudos;
- Tomada de decisão rápida e desenvolvimento de habilidades sociais;
- Atitude em relação a emprego;
- Mudanças de vida, como o casamento, transferência, filhos, etc.;

- Envolvimento com atividades de lazer, comunidade local e trabalho voluntário;
- Razões para escolha da modalidade;
- Planos e razões para essas mudanças percebidas;
- Apoio de outras pessoas enquanto estudava, crianças, pais, família, amigos, etc.;
- Quaisquer mudanças de vida como resultado de estudar na Universidade;
- Apoio recebido da Universidade;
- Razões para o abandono (se for o caso);
- Expectativas para o futuro, incluindo a definição de metas;
- Quaisquer crises recentes ou incidentes críticos que tenha afetado durante os dois anos passados recentes.

De acordo com a autora, os aspectos mencionados são mais bem explicados por meio de estudos com abordagem qualitativa.

Ainda assim, convém mencionar que os autores supracitados também apontam como importante para a permanência variáveis relacionadas a aspectos anteriores ao ingresso na IES, tais como a qualidade da formação educacional anterior, condições socioeconômicas, o contexto familiar, as intenções do estudante em relação aos seus estudos, a convivência com professores, assim como a qualidade do sistema acadêmico da instituição como um todo.

Uma variável do tipo individual que é relevante para o êxito acadêmico é o autoconceito, como sustentado através de vários estudos: Purkey (1970), Kifer (1975), Covington e Omelich (1979), Byrne (1984), Hamachek (1987), Markus, Cross e Wurf (1990) e Leondari (1993). A percepção e os sentimentos a relação a si mesmo são fatores determinantes para o êxito acadêmico dos indivíduos (URQUIJO, 2002). Um autoconceito negativo gera falta de confiança em si mesmo, levando a uma visão distorcida de si, a sentimentos de menos valia e incapacidade, o que pode refletir, posteriormente, em um baixo rendimento acadêmico e social. (PARRA et al., 2015).

Outro aspecto importante a ser considerado quando refletimos sobre a permanência estudantil é o pertencimento, ou melhor, o sentimento de pertencimento do estudante em relação à instituição de ensino. De acordo com Tinto (2017), os estudantes que se consideram pertencentes a um grupo específico ou à instituição geralmente têm maior probabilidade de continuar seus estudos, porque isso leva não apenas a uma motivação pessoal, mas também à disposição de se envolver com os outros de maneira a promover a permanência.

Ou seja, os aspectos e atores relacionados com a permanência na Educação Superior são muitos, sendo que a mesma pode ser olhada por diferentes pontos de vista e perspectivas. Por esse motivo, nos propomos a analisar as pesquisas realizadas sobre a temática do abandono e permanência estudantil na Educação Superior brasileira, a partir de uma pesquisa do tipo estado de conhecimento, cujos resultados são apresentados no próximo capítulo.

CONHECENDO OUTROS OLHARES

Para organizar as informações oriundas de pesquisas envolvendo a temática da evasão na Educação Superior, bem como estudos que evidenciam as condições de permanência dos estudantes neste nível de ensino, apresentamos uma pesquisa no Banco de Teses da Capes¹² e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³, nos anos de 2000 a 2016.

Ao realizar esta análise objetiva-se saber como a evasão/abandono na Educação Superior, presencial e a distância, está sendo pesquisada, qual o enfoque está sendo dado, qual o universo pesquisado, em qual ótica a evasão está sendo apresentada em pesquisas acadêmicas e quais os critérios de medição da evasão, bem como evidenciar políticas relacionadas à evasão na Educação Superior, assim como destacar a existência de investigações que abarquem a permanência estudantil.

Para a realização desse estudo aplicou-se a metodologia de caráter qualitativo exploratório, pautada na pesquisa bibliográfica. Para o exame dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo para ser possível elaborar novos achados e conhecimentos quanto ao fenômeno investigado, a saber: Evasão na Educação Superior e Permanência na Educação Superior. Para tanto, foram encontradas 10 teses e 17 dissertações, disponíveis no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores: evasão, abandono, Educação Superior, Ensino Superior, permanência, educação a distância, ensino a distância.

Ao observarmos os resultados, verificamos que dos 27 trabalhos publicados nos anos 2000 a 2018, referente à temática Abandono e Permanência na Educação Superior Presencial e a Distância, oito trabalhos correspondem à

12 Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

13 Biblioteca administrada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

área da Educação, seis da Administração, cinco da área da Engenharia, três da Psicologia, dois da área de Políticas Públicas, um da Computação, um do Ensino na Saúde e um do Planejamento Urbano e Desenvolvimento Regional. Quanto à metodologia utilizada, nove tiveram abordagem qualitativa/quantitativa, seis usaram a quantitativa e 11 a qualitativa, sendo que não foi possível acessar o arquivo do trabalho publicado no ano de 2002, motivo pelo qual não consta essa informação referente a este trabalho. Em relação à categoria administrativa dos locais pesquisados, de 14 trabalhos, 11 foram realizados em instituições públicas e cinco em instituições privadas, e nestas, as pesquisas foram realizadas na mesma IES de origem do Programa de Pós-Graduação.

Em relação à caracterização das pesquisas, outra informação relevante a considerar é a modalidade de ensino na qual foram realizados estudos. Destes, 16 estudos foram realizados na modalidade presencial, 10 na modalidade a distância e um em ambas as modalidades.

Diante das informações gerais apresentadas, as quais surgiram a partir da leitura dos resumos das publicações encontradas, foram selecionados 16 trabalhados para análise, dos quais emergiram as seguintes categorias: Olhar em relação à Gestão, Olhar em relação ao Estudante, Políticas Públicas e Políticas de Permanência, podendo haver trabalhos presentes em mais de uma categoria de análise.

A Gestão

Nesta categoria, Amidani (2004) constata a necessidade de um olhar voltado para as condições estruturais e administrativas institucionais que caracterizaram o funcionamento da graduação a distância, pois este foi um fator levantado pelos estudantes como contribuinte para o abandono do curso e ainda ressalta que este fenômeno sofreu influências de aspectos intrínsecos ao curso. Ele destaca a importância da integração acadêmica, viabilizada pela gestão institucional como ponto para auxiliar a permanência do estudante na EaD.

Em sua pesquisa, Borges (2011, p. 12) focou sua atenção nos fatores que levaram à evasão dos estudantes nos cursos de Administração, destacando “a necessidade de uma intervenção por parte dos dirigentes no sentido de reter os alunos promovendo ações que viabilizem a permanência dos mesmos até a conclusão do curso”. O estudo de Silva (2012, p. 9) propõe comparar os resultados da evasão nas modalidades presencial e a distância, apontando para uma forte necessidade de a gestão acadêmica e institucional refletir sobre a possibi-

lidade de integração de três visões filosóficas: “Cognitivismo, Construtivismo e Conectivismo que se inter-relacionam na gestão acadêmica de cursos superiores pela unicidade da educação vislumbrada pelo *blended learning* como tendência futura para a Educação Superior”.

A esse respeito, Voos (2016) ao investigar as políticas de permanência estudantil, constatou que apesar dos esforços de gestores das IES pesquisadas, a ênfase nas necessidades de assistência e o planejamento e execução de ações para responder às pressões de demandas de atendimentos para marcos regulatórios, têm provocado o distanciamento entre as bases de formulação e execução, ou seja, a dificuldade de transpor o que está no texto para a realidade da prática.

O estudante

Esta categoria possui 11 trabalhos analisados, sendo que seus resultados partem do ponto de vista de que o foco da evasão está mais relacionado ao estudante e nas suas posturas e limitações para com os estudos.

No estudo de Amidani (2004), por se tratar de Educação a Distância, foi realizada pesquisa com estudantes, tutores, direção de polo e funcionários, através de questionário realizado via telefone ou internet e também presencialmente para os tutores e gestores, levando em consideração as experiências adquiridas ao longo do curso de graduação realizado. Como resultado foram apontados como fatores principais para a evasão nos cursos a distância as dificuldades inerentes apenas do estudante. O autor afirma que a evasão foi “decorrente das dificuldades dos alunos em conciliar estudo e trabalho, obrigações referentes à profissão, atenção à família, além da formação escolar anterior precária, havendo destaque deste último.” (AMIDANI, 2004, p. 46).

Já Pinto (2010, p. 9) aponta aspectos positivos em relação ao estudante ao afirmar que “a presença dos alunos bolsistas do Prouni não impacta negativamente a qualidade da Educação Superior”, sendo que tal programa estimula a permanência dos estudantes na Universidade, uma vez que o mesmo é estimulado pelo mérito obtido no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que proporcionou o ingresso na Educação Superior. Há indícios de rendimento positivo dos estudantes, justificado pela maior motivação e interesse destes estudantes valorizando a oportunidade garantida pelo Prouni. Porém, salienta que os dados também evidenciam uma significativa evasão, que aponta o rendimento acadêmico insuficiente como um dos principais motivos de tal fenômeno. Cabe

ressaltar que o Prouni atende apenas os cursos de graduação presenciais, não sendo concedido esse benefício a estudantes de cursos a distância.

Borges (2011), tendo realizado sua pesquisa com estudantes e coordenadores de curso, apresenta como dado para evasão questões financeiras, a dificuldade em acompanhar o curso e fatores relacionados à qualidade do curso ou ainda a adaptação do estudante à instituição como causas para a desistência. Por sua vez, Rocha (2012) analisou a evasão no âmbito dos estudantes oriundos do Prouni, e para tal fez uso de questionários e entrevistas junto a estudantes bolsistas e gestores, em uma IES privada. Esses instrumentais apontaram que o número de evadidos ou reprovados é relativamente baixo se comparado com os demais estudantes da instituição. Destacam também que as dificuldades dos bolsistas estão centradas no processo de aprendizagem ou no âmbito financeiro, e que estas dificuldades não desaparecem apenas com o ingresso na graduação.

Silva (2012) propõe-se a realizar uma análise comparativa entre o curso de Administração presencial e a distância, identificando as variáveis que influenciam o processo de permanência dos alunos de Administração, porém, apresenta com maior ênfase questões referentes a dificuldades dos estudantes em relação a: atributos individuais, trabalho e estágio, contexto familiar, escolaridade anterior, uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), interação docente e discente, compromisso pessoal com os estudos e com a instituição. Detregiachi Filho (2012, p. 14) também apresenta questões relacionadas à postura do estudante em seu comprometimento com os estudos como fator relevante para a evasão e afirma que “apesar da maioria das dificuldades apontadas pelos alunos serem de ordem acadêmica, elas competem de perto com aquelas de ordem financeira e econômicas.”

Pereira Júnior (2012) propõe um estudo fundamentado em Vincent Tinto, no qual aponta que estudantes não integrados aos sistemas acadêmico e social do ambiente universitário podem ter seus níveis de compromisso com o graduar-se afetados. A partir de sua pesquisa, afirma que a questão do comprometimento está intimamente ligada à possível desistência do curso e que o fator empregabilidade tem uma relação significativa com o fenômeno da evasão, pois este é o que mais motiva o estudante a comprometer-se com seus estudos e com a instituição a qual está vinculado.

Piacentini (2012) buscou analisar a temática da evasão computando o número de estudantes evadidos e triangulando os dados de questionários realizados com estudantes ativos, evadidos e docentes do curso de Zootecnia. Obteve como resultados para as possíveis causas da evasão: a escolha precoce

da profissão que está ligada à maturidade e indecisão; o nível socioeconômico dos discentes que afeta os diretamente na permanência na instituição; e suas habilidades acadêmicas que estão relacionadas com sua trajetória escolar e ao pouco envolvimento com o curso.

Alves (2012, p. 15) propôs investigar os fatores que determinam a evasão em um curso específico de Educação a Distância. Para tanto, analisa dados de 2007 a 2010, a partir da aplicação de questionário e observação participante, a fim de verificar os processos de permanência nos cursos de Ciências Humanas e Exatas. Ao final constata que a “pesquisa revela que diversos são os fatores que dão causa à evasão sendo os mais recorrentes a falta de tempo, as dificuldades para lidar com os recursos utilizados no curso e o fim da crença de que o curso a distância requer menor esforço do que os presenciais.”

Umekawa (2014) realizou um estudo propondo um modelo de avaliação de ações educacionais em EaD, verificando que variáveis relacionadas a estratégias de aprendizagem, estado civil e composição familiar explicaram os fatores ligados à evasão e permanência. Os resultados apontam para

[...]a relevância do uso de estratégias que promovam o auto-gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem, a autoregulação da motivação/ansiedade e a busca por ajuda interpessoal na consecução de resultados acadêmicos positivos, beneficiando o desempenho dos discentes que estudam a distância. (UMEKAWA (2014, p. 12).

A pesquisa de Dantas (2011) foi realizada através de observação, análise documental e aplicação de questionário junto aos estudantes de curso a distância de Gestão Ambiental, a qual apresenta como motivos para o abandono de curso questões pessoais relativas a dificuldades dos estudantes em relação ao curso e à modalidade ou outras questões de ordem pessoal.

Observa-se, nas análises realizadas, uma preocupação dos autores em levantar os aspectos que acarretam a evasão dos estudantes, porém, percebe-se certa inferência *a priori* evidenciando as limitações dos estudantes e talvez uma falta de espaço para levantamentos relacionados à corresponsabilidade dos docentes e das instituições em relação às dadas limitações/dificuldades dos estudantes. Diante do exposto, parece urgir a necessidade de estudos que aprofundem o aspecto institucional relacionado à evasão em comparação com os aspectos relacionados ao estudante.

Políticas de inclusão e permanência de estudantes

No que tange a Políticas Públicas, o estudo realizado por Pinto (2010) apresenta um aspecto positivo relacionado às condições dos estudantes oriundos do Prouni, ao ressaltar que o fato de o estudante bolsista ter bom rendimento e estímulo a continuar seus estudos. Este é um dado que deve estimular o repensar das políticas públicas, quanto à ampliação dos programas de estímulo ao ingresso no Ensino Superior, prevendo maior apoio aos bolsistas durante o percurso de formação. Entende-se a importância das políticas de ação afirmativa, com o intuito de minorar as diferenças de oportunidades educacionais que se evidenciam em sociedades desiguais, como é o caso do Brasil.

Rocha (2012) apresenta um diálogo entre os aspectos relacionados ao direito à educação e as políticas públicas de acesso, tendo como foco principal o Prouni. Para tanto, realizou entrevistas com estudantes e gestores com o intuito de mensurar os índices de evasão/permanência e repetência em uma instituição privada. Considera-se que, para a democratização do Ensino Superior, são fundamentais as políticas para a ampliação do acesso.

Freitag (2014) disserta sobre a análise da implementação e consolidação das políticas para permanência discente na UTFPR, Campus Pato Branco. Para tanto, apresenta o resultado de pesquisa por meio de entrevista com discentes, os quais afirmam que as políticas têm recebido boa aceitação, mas existem fragilidades a serem superadas, pois as políticas para permanência discente encontram-se ainda em processo de implementação, sendo gestadas em nível federal e aplicadas nas IES em todo o país.

Tal processo ainda é recente, considerando-se que a maioria das políticas disponíveis ainda não completou uma década e carece de ajustes, principalmente no que concerne a admitir o caráter mutante das necessidades discentes, o que reforça a relevância da participação da comunidade acadêmica em todas as etapas do processo. Pois, tal participação, permitiria que a longo prazo tais políticas passem a integrar o dia a dia da Universidade ocupando o espaço que lhe compete na estrutura deste nível de ensino, podendo-se então vislumbrar sua consolidação.

Na categoria Políticas Públicas de Inclusão de estudantes identificamos cinco trabalhos que apontam perspectivas em relação a ações voltadas para permanência e/ou qualificação da educação como uma das vias para continuidade dos estudantes na Educação Superior.

Lourenço (2011), em sua dissertação de mestrado, apresenta o marketing

de permanência como um viés a ser adotado pelas instituições de ensino ao longo da trajetória do estudante na IES. Além disso, ressalta que grande parte das instituições prioriza as ações de marketing para a conquista de novos estudantes, mas não investem na sua permanência em igual proporção. A partir do estudo realizado nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciência da Computação de uma IES privada, o autor aponta que

[...]as IES trabalham o marketing de relacionamento até o estudante ingressar no curso (pré-venda), mas parecem falhar durante o processo de prestação de serviço e na pós-venda, fatos que influenciam na deserção acadêmica. A permanência do estudante na instituição de ensino passa, diante do enfoque desta pesquisa, a ser uma consequência de estratégias bem-sucedidas de marketing de relacionamento, desde o ingresso do aluno na instituição de ensino. (LOURENÇO, 2011, p. 19).

No trabalho de Rocha (2012) analisando os índices de evasão, repetência e permanência dos estudantes oriundos do Prouni em uma instituição privada, a autora afirma que, além de priorizar o acesso, é preciso vislumbrar políticas voltadas para a permanência dos estudantes. Pois a mesma constatou que as dificuldades dos estudantes bolsistas, seja no processo de aprendizagem ou financeiramente, não desaparecem apenas com o ingresso na graduação. E ainda afirma que este olhar para a permanência é necessário para que se garanta a efetiva democratização e a inclusão na Educação Superior.

Palácio (2012, p. 10) analisou as Políticas Públicas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) avaliando as políticas públicas de acesso e permanência do estudante carente, egresso da escola pública, no Ensino Superior da UFC, a fim de verificar se a IES atinge os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE). Decorrente dessa análise conclui o “quanto são importantes para os alunos ações institucionais, referentes a programas de bolsas como estas, que forneçam experiências, que podem se constituir em vínculo entre universidade”.

Já Piacentini (2012), ao analisar um curso de Zootecnia, apresenta como necessário e fundamental um olhar para a qualidade da permanência do estudante no curso e afirma que a partir da identificação das perspectivas, foram sugeridos alguns programas, tais como: Programa de Tutoria; Bolsas de auxílio aos discentes carentes e; Programa de Nivelamento, que podem auxiliar na minimização da problemática da evasão no curso, promovendo, assim, a permanência do estudante na Instituição.

Rodrigues (2012, p. 83) analisou estudantes de um ciclo completo, ou seja,

desde o momento que ingressaram até sua saída da IES, compreendendo o período de 2003 a 2010, tomando como base os estudantes que abandonaram os estudos nesse período. Após análise de questionário comprovou que muitos estudantes que abandonaram os estudos, o fizeram em relação à IES, pois estavam matriculados em outras Universidades, sendo que, ao final, propõe algumas ações no âmbito da IES para a permanência nos estudos. Por exemplo, “Institucionalizar Mecanismo de Controle da Evasão dos Acadêmicos, divulgar e discutir questões relacionados a evasão, bem como o resultado desta pesquisa a comunidade acadêmica”, porém não deixa claro como viabilizar tais ações.

Paro (2011) analisou uma atividade de acolhimento realizada em um curso de Licenciatura em Ciência da Computação realizado a distância, em dada especificidade de um curso. A proposta abarcou analisar o módulo do curso intitulado “Módulo de Acolhimento”, no qual são desenvolvidas atividades de recepção aos estudantes. E partindo dessa análise aplicou questionário com tutores e coordenadores do curso, relatando que “os resultados sugerem que o Módulo de Acolhimento é uma estratégia relevante para favorecer a participação dos alunos na modalidade a distância.” (PARO, 2011, p. 6).

Gonçalves (2014) analisa a relação complementar entre as novas políticas de acesso ao Ensino Superior público, mais especificamente as ações afirmativas e a constituição das ações de assistência estudantil nas Universidades Federais. Percebeu que o atual modelo de expansão do Sistema de Ensino Superior tem promovido em parte a mobilidade estudantil entre as mais diferentes instituições de ensino presentes nas regiões do Brasil. Ou seja, apresenta uma reflexão em relação à evasão sob o viés da mobilidade institucional, onde o que para uma IES é abandono, para outra é um novo ingresso, o que em termos de matrícula no Sistema de Educação Superior, não seria um decréscimo.

Sales Junior (2013) apresenta um estudo realizado para encontrar fatores e motivações que influenciam os estudantes de graduação da UFES a abandonar o seu curso e, às vezes, o Sistema de Ensino Superior. O estudo mostrou que vários fatores anteriores ao ingresso do estudante e experiências acadêmicas estão estatisticamente associados à evasão do curso, ou seja, a formação a nível de Educação Básica também interfere na trajetória de insucesso na Educação Superior.

Rabelo (2016) fez estudo para tentar entender quais são as contribuições e limites do Pibid para permanência dos alunos nos cursos de licenciatura e para diminuição dos impactos do início da carreira docente. Os resultados permitiram concluir que o subprojeto estudado se constituiu como um espaço de sustentação para os sujeitos no curso, possibilitando vivenciar diversos

dos elementos que caracterizam o início da docência de maneira reflexiva e problematizada, sobretudo aqueles ligados à condução do ensino na sala de aula. Vasconcelos (2015), fazendo análise de referências bibliográficas e históricas, demonstra a importância das políticas públicas voltadas para a área da Educação Superior, através da concessão de bolsas de estudo integrais para o alunado de baixa renda. Conclui que somente isso propiciará uma paridade em busca do pleno emprego e do desenvolvimento social, ampliando, assim, as perspectivas de democratização do acesso à Educação Superior e, consequentemente, à permanência dos estudantes nas Universidades.

Gómez (2015), ao tentar responder à questão “qual o impacto do Auxílio Estudantil na permanência de estudantes na UTFPR - Campus Medianeira?”, chega à conclusão de que com a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e ajustes decorrentes na implementação desta política pública. Considerando que somente após o ano de 2013 houve o incremento do Auxílio Moradia e do Auxílio Instalação, a partir desta data é que o Programa pode atender com maior efetividade às necessidades dos estudantes que conseguem assim sua manutenção financeira para conclusão do curso. Ainda assim, aponta que é preciso que a Universidade encontre uma maneira de proporcionar a continuidade do auxílio sem abrir mão das condicionalidades que fazem o benefício ser caracterizado como um direito adquirido pelo estudante socioeconomicamente desfavorecido. A autora salienta que esta é uma das ações que podem favorecer a permanência de estudantes de classes econômicas mais baixas no sistema de ensino.

Livramento (2012) aponta que as políticas nacionais voltadas à permanência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) definem e afetam políticas de assistência estudantil locais. A partir de uma análise inicial do programa Bolsa Estudantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), constatou uma tendência focalizada nas políticas governamentais de assistência ao estudante e esta mesma lógica nas políticas locais de permanência da Universidade.

Oliveira (2015), ao focar seu estudo na percepção dos estudantes moradores da residência estudantil em relação aos programas existentes na Universidade destinados a apoiar a permanência dos discentes, concluiu que os programas de assistência estudantil apontam também para a necessidade de ampliação tanto quantitativa quanto qualitativa dos diversos serviços que compõem os programas de assistência estudantil. Assim como apresentado por Teixeira (2014), ao analisar a implementação e consolidação das políticas da permanência discente, percebe que, apesar de serem bem aceitas, ainda pos-

suem muitas fragilidades e que a participação dos atores desse processo, a saber, os estudantes, é fundamental para a qualificação, crescimento e efetividade da implementação destas políticas.

Silva (2012) aponta um aspecto interessante ao comparar os resultados das modalidades presencial e a distância, tomando como estudo o caso da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), na busca de identificar as variáveis que influenciam o processo de permanência dos alunos do curso de Administração. Nesse processo foi apontado a possibilidade de integração das três visões filosóficas: cognitivismo, construtivismo e conectivismo, que se inter-relacionam na gestão acadêmica de cursos superiores pela unicidade da educação vislumbrada pelo *blended learning* como tendência futura para a Educação Superior.

A partir dessa análise observamos que há um singelo movimento de expansão de olhares em relação ao tema do abandono na Educação Superior, sendo que é possível também observar que grande parte das publicações são idealizadas com o intuito de verificar os motivos da evasão, não apresentando ênfase para os motivos e possíveis ações para a permanência de estudantes na Educação Superior.

As pesquisas apontam, em geral, para as deficiências e dificuldades dos estudantes em permanecer na Universidade, sendo que os motivos mais apontados são: falta de motivação para continuar estudando e falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, bem como a questão de conciliar estudo e trabalho, e formação escolar anterior precária. Tais olhares denotam a carência de estudos que verifiquem as condições da oferta de educação, bem como a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, reforçando-se como muito oportuna a investigação realizada.

Embora apareçam aspectos em relação à gestão acadêmica, estes são em proporção significativamente menor do que os olhares em relação ao comprometimento do estudante. Acredita-se como necessário realizar estudos que triangulem a qualidade do ensino, o comprometimento institucional e o comprometimento do estudante em relação à Educação Superior.

Observamos também a importância de estudos que enfoquem o viés da permanência ao analisar a evasão e/ou abandono na Educação Superior, para que assim possam ser levantadas possibilidades de mudança e de qualificação do acesso, permanência e conclusão dos estudos em instituições de Educação Superior.

Contextos emergentes

Outro ponto que instiga o pensar é o novo contexto de Educação Superior, o chamado contexto emergente, que é entendido pela presença, no Sistema de Educação Superior, de estudantes de classes culturalmente diversas, estudantes de diferentes etnias, classes sociais, a presença da cultura digital, etc.

E relação a isso, Batista (2016) realiza uma pesquisa com estudantes provenientes de escolas públicas. Em seu estudo analisa os elementos ou razões que favorecem o ingresso e a permanência do estudante na Educação Superior e, mais ainda, em cursos de alto prestígio no meio acadêmico, tais como, Direito, Medicina, Odontologia, Ciências da Computação e Engenharia. O estudo constatou que os estudantes salientam a necessidade de ampliação dos programas de iniciação científica e assistência estudantil para os estudantes de baixa renda. E também ressalta para a importância de conhecer as histórias singulares de jovens oriundos de escolas públicas como forma de desmistificar a relação entre origem social e destino escolar.

Já Erig (2016), no estudo intitulado *Estudantes universitários em contextos emergentes: Experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS*, aborda mais diretamente a temática dos contextos emergentes ao se propor investigar a adaptação dos estudantes cotistas às exigências da Universidade. Apresenta como resultado, de acordo com a percepção dos alunos, no que se refere à avaliação do desempenho acadêmico, ao apoio pedagógico, à assistência estudantil e às oportunidades de bolsas, a constatação de que a instituição está progredindo de forma lenta, sendo que o apoio à permanência carece de ajuste para melhor atender às necessidades dos estudantes participantes dessa política de ação afirmativa.

Santos (2016) verifica as dificuldades enfrentadas por estudantes bolsistas do Prouni para permanecer no Ensino Superior e aponta como principal barreira a falta de tempo para se dedicar aos estudos, seguida de dificuldades materiais para permanecer na Universidade, tendo em vista que o Prouni garante bolsa de estudos em instituições privadas, porém, subsidia apenas o custo das mensalidades, ficando a cargo dos estudantes as demais despesas. Destaca que a presença desse estudante no Ensino Superior é fruto de investimento em políticas públicas que passou a oportunizar a democratização da Educação Superior, a partir do acesso à Universidade por um público oriundo de famílias populares, porém, ainda se carece de investimentos em políticas de permanência.

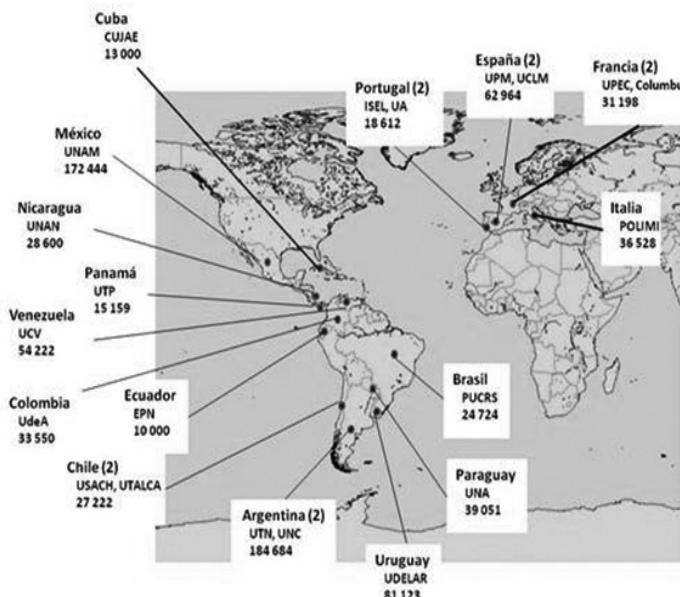
Cavalcante (2014) tenta compreender as estratégias de acesso e permanência de jovens beneficiários das políticas de cotas. A partir da fala dos próprios estudantes, verificou que estes formam redes sociais entre si para montar estratégias para o ingresso na Universidade, tiveram pequenos investimentos escolares por parte das famílias, apreenderam o sentido prático do vestibular e aumentaram o capital escolar e informacional por meio de cursinhos. Quanto à permanência, foram relatadas estratégias de desempenho acadêmico, de enfrentamento, de polarização e de asserção, sendo que nos cursos de alta demanda estes acadêmicos estão mais isolados, por representarem um número pequeno de estudantes.

RETORNANDO AO PONTO DE PARTIDA: O PROJETO ALFA GUIA¹⁴

Para entendermos a evolução da pesquisa, partindo da evasão para a permanência, apresenta-se o Projeto GUIA – *Gestión Universitaria Integral del Abandono*, do qual fiz parte como investigadora. O mesmo teve duração de quatro anos e foi cofinanciado pela União Europeia, tendo a presença de 16 países, com a participação de 20 Universidades da Europa e América Latina.

Na Figura 10 são apresentados e indicados os países e instituições que tomaram parte e realizaram o Projeto.

Figura 10 – Países participantes do Projeto Alfa GUIA



Fonte: Alfa GUIA (2014).

14 <http://www.alfagui.org/>

Os objetivos propostos pelo projeto Alfa GUIA foram:

1. Melhorar a eficiência dos investimentos em Educação Superior no que se refere à evasão;
2. Melhorar as expectativas de êxito acadêmico na Educação Superior para as classes sociais menos favorecidas;
3. Fortalecer as relações entre Instituições de Educação Superior da América Latina e Europa.

Para tanto se utilizou de uma estratégia baseada em quatro linhas de atuação:

- Aprofundar o conhecimento dos tipos, causas e custos associados à evasão universitária;
- Compilação, geração, avaliação e difusão de medidas eficazes para reduzir o abandono;
- Implementação de sistemas internos relacionados aos programas institucionais de qualidade;
- Impulsionar o trabalho cooperativo em uma rede de instituições de Ensino Superior em conjunto e colaboração com outras instituições de ensino. (ALFA GUIA, 2014).

No período compreendido entre janeiro de 2014 a dezembro de 2014, realizei doutorado sanduíche¹⁵, o que me possibilitou aprofundar conhecimento dos processos utilizados para organizar o Projeto GUIA e, mais especificamente, o trabalho desenvolvido pelo grupo denominado *Análises*, responsável pela elaboração do instrumento para investigação das causas do abandono na Educação Superior. Nesse período, além da análise documental, também foi realizada entrevista virtual com integrantes do grupo, com o intuito de conhecer mais profundamente o processo de elaboração tanto do questionário quanto das unidades de análise da pesquisa.

A partir desse estudo, foi possível constatar o quão complexo é o processo de elaboração do questionário, e encontrar, dentro do objetivo comum, formas para melhor alcançá-lo, uma vez que os participantes do Projeto GUIA são de distintos países e de instituições com diferentes pontos de vista e formas de ação e gestão distintas.

Para atender ao primeiro objetivo do Projeto Alfa GUIA, foi elaborado, aplicado e analisado um instrumento de pesquisa intitulado *Encuesta Internacional sobre el Abandono* (Encuesta GUIA). Para a elaboração desse instrumento foram

¹⁵ Realizado na *Universidad Politécnica de Madrid*, sob a orientação do Dr. Jesus Adoniran Arriaga, sendo tal experiência financiada pela Capes.

realizadas diferentes etapas, desde a criação do grupo específico para o desenvolvimento desta atividade, até a redação do instrumento final. As etapas são as seguintes: criação de grupo específico, revisão da literatura, elaboração de um Marco Conceitual, pesquisa de opinião, redação do questionário, definição das variáveis, definição dos fatores de associados, elaboração do modelo de análise, validação por especialistas e elaboração de normas de aplicação. Tais etapas serão explicitadas uma a uma, a fim de demonstrar o rigor adotado na realização desta atividade. Foi formado um grupo denominado Grupo Análisis¹⁶, responsável pelas questões relacionadas ao questionário internacional do abandono. Deste grupo fizeram parte 25 pessoas das diferentes IES participantes do projeto. O número de membros e diversidade do grupo se justifica pelo caráter heterogêneo dos sócios do Projeto Alfa GUIA e também pela temática investigada.

A revisão da literatura foi parte crucial para o desenvolvimento das etapas seguintes bem como para definição de abandono estudantil adotada pelo Projeto Alfa GUIA. Nesta etapa foram realizadas pesquisas sobre a temática do abandono estudantil bem como o levantamento de modelos de análise.

Desta revisão foi publicado o Marco Conceitual sobre o abandono, no qual foram citadas investigações realizadas nos Estados Unidos, México, Colômbia, dentre outros.

Definição do Marco Conceitual

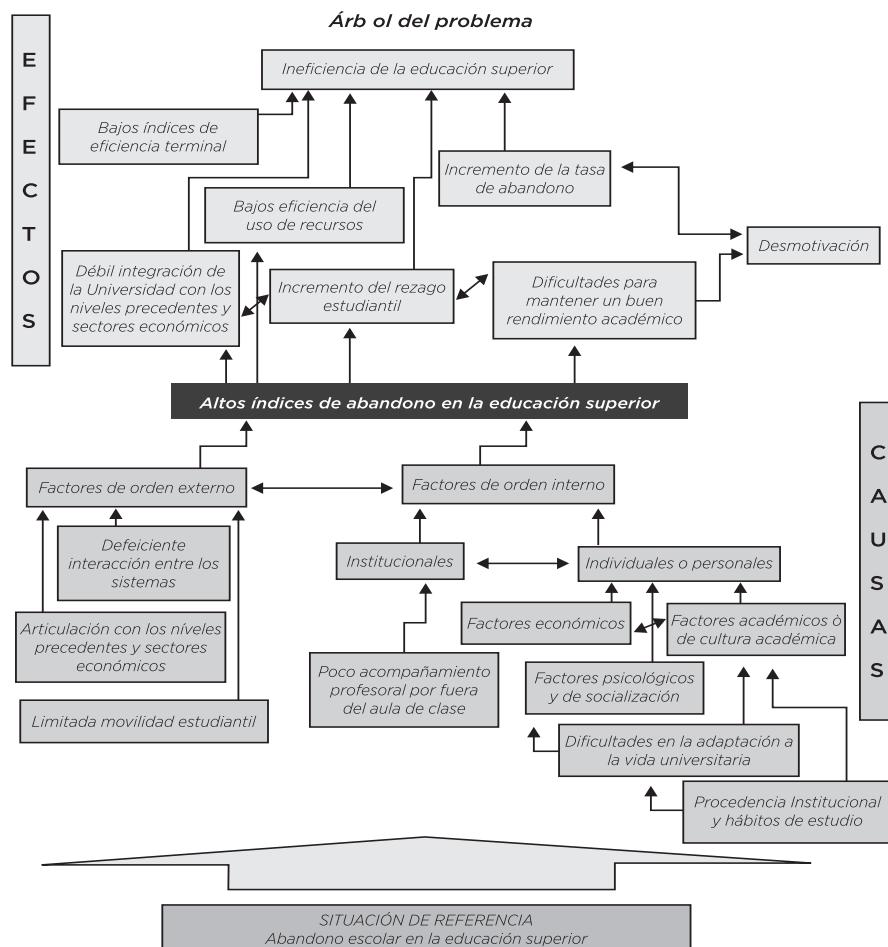
Para a definição do Marco Conceitual sobre o abandono foi realizado um extenso estudo relacionado ao abandono e permanência estudantil. Tal processo resultou numa matriz de teorias relacionadas ao abandono universitário, utilizado como insumo para a elaboração do marco conceitual que foi publicado como referência para a elaboração do instrumento de investigação e para consubstanciar a análise dos dados oriundos da aplicação deste instrumento. Dentre as informações apresentadas no documento *Marco Conceptual del Abandono* destacamos o conceito de abandono utilizado no âmbito do Projeto Alfa GUIA:

¹⁶ Para alcançar os objetivos do projeto Alfa GUIA as instituições participantes foram organizadas em grupos de trabalho, cada um compreendendo diversas Universidades. O Grupo Análisis foi coordenado pela Universidad de Antioquia (UDEA) da Colômbia, que desenvolveu o questionário, e pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que projetou a amostra, o método de aplicação do questionário, centralizou, depurou e analisou os dados da pesquisa e produziu o relatório com os resultados.

O abandono é o resultado da combinação e efeito de distintas variáveis que afetam o estudante, por isso a necessidade de tomar como unidade de estudo e análise o aluno que abandona, de entender sua saída como um fenômeno inerente a vida estudantil relacionado a processos dinâmicos de seleção, rendimento acadêmico e de eficiência do sistema educativo em general. (ALFA GUIA, 2013, p. 44).

Além de definir e adotar um conceito para o abandono, neste marco conceitual foi apresentado um esquema das componentes identificadas associadas às causas do abandono na Educação Superior, o qual é apresentado na Figura 11.

Figura 11 - Árvore do problema do abandono



Fonte: Alfa GUIA (2013).

A árvore sobre o problema do abandono, Figura 11, apresenta, a partir da literatura, causas e efeitos para o abandono na Educação Superior. Os fatores causais partem da responsabilidade do estudante, levando em consideração a formação anterior e seus hábitos de estudo como desencadeadores para altos índices de abandono e, por consequência, tendo efeito para a ineficiência da Educação Superior. Apresenta também como causas a falta de acompanhamento dos professores, aspectos institucionais, deficiente articulação entre os sistemas de ensino, aspectos estes que podem levar ao atraso estudantil, dificuldades para manter o bom desempenho acadêmico e baixos índices de conclusão.

Salientamos que a síntese apresentada serviu de base para a elaboração da investigação do Projeto Alfa GUIA, sendo reavaliada após realizar uma pesquisa de opinião com a comunidade.

Pesquisa de opinião

A fim de realizar uma sondagem acerca da opinião do público em geral sobre o abandono de estudos superiores, tanto no âmbito acadêmico quanto na sociedade em geral, foi organizado um questionário com o objetivo fundamental de verificar os distintos aspectos relacionados com o abandono dos estudos. Este questionário se diferencia do principal por ser direcionado a estudantes e ao público em geral, e para tanto, contou-se com a colaboração da entidade Universia¹⁷.

De acordo com o Alfa GUIA, a riqueza deste estudo é salientada pelos seguintes aspectos:

1. La encuesta no trata de analizar exclusivamente la opinión sobre el abandono de los estudios superiores del sector educativo representado por profesores, gestores y estudiantes -, sino la percepción del tema por la sociedad en su conjunto.
2. El espectro cubierto por la encuesta de opinión es muy amplio, en cuanto a los diferentes perfiles y contextos de los encuestados.
3. Se profundiza en el estudio de las causas o factores influyentes en la decisión de abandonar, que son muchos y están muy interconectados.

¹⁷ A Universia é a maior rede de Universidades de língua espanhola e portuguesa. Está formada por 1.345 Universidades sócias de 23 países ibero-americanos.

4. El cuestionario trata de indagar sobre las consecuencias y la trayectoria posterior de los individuos que abandonaron estudios superiores en alguna ocasión, y sobre si el hecho de abandonar ha supuesto para los afectados, con la perspectiva del paso del tiempo, un "fracaso" o un "cambio de rumbo" o "reorientación" hacia otros estudios o actividades que, en cierto modo, hayan resultado positivos para el sujeto. (ALFA GUIA, 2012).

Os resultados desta pesquisa de opinião foram utilizados pelo Grupo Análisis na elaboração da *Encuesta GUIA*.

Definição das variáveis e definição dos fatores associados

O problema do abandono é multidimensional (ALFA GUIA, 2013), com múltiplas e distintas causas geradoras relacionadas entre si. Algumas com grau de dependência mútua. Para melhor entendimento destas relações, as variáveis relacionadas foram agrupadas em cinco fatores explicitados no diagrama apresentado na Figura 12. Seu detalhamento está organizado na Tabela 3.

Figura 12 - Diagrama Factores Determinantes o Asociados al Abandono en la Educación Superior



Fonte: Alfa GUIA (2013).

Tabela 3 - Fatores determinantes ou associados ao abandono

Fatores relacionados ao abandono	
A perspectiva individual	Relacionado com as características pessoais, sendo que, por um lado, o abandono refere-se à falta de motivação do estudante bem como à teoria sobre a condução de conquistas (ETHINGTON, 1990), a qual indica que as aspirações e expectativas dos estudantes e sua família incidem significativamente sobre não adaptação à vida universitária bem como crenças e atitudes dos estudantes podem afetar positiva ou negativamente sua permanência na Educação Superior. Neste sentido, este fator pretende analisar o abandono de determinado estudante considerando suas características pessoais, tendo como exemplo as seguintes variáveis: vocação, dependência econômica, motivação, hábitos de estudo, adaptação à vida acadêmica.
A perspectiva acadêmica	Conforme Alfa GUIA (2013), é possível afirmar que as conquistas acadêmicas são influenciadas, em geral, pela vida de cada estudante, e em particular, pela instituição educativa de onde procede. Seu respaldo acadêmico pode facilitar a enfrentar as exigências da vida universitária, sendo um reflexo disso a pontuação de ingresso à Universidade exigida em alguns países. Entende-se ainda que os hábitos de estudo, a dedicação e também o número de créditos cursados incidem no rendimento acadêmico, e este influencia na possibilidade de o estudante abandonar os estudos. Da mesma forma, o plano de estudos e o acompanhamento do estudante durante o processo formativo podem ter incidência sobre o rendimento e a probabilidade ou risco de abandono.
A perspectiva econômica	Associado com o valor monetário, relacionado ao ingresso econômico pessoal e familiar, a capacidade de financiamento e a satisfação de concluir um curso de nível Superior, fatores que se pode complementar com a valorização do conhecimento, ainda que não seja expresso plenamente em termos econômicos.

continua

continuação_tabela 3

Fatores relacionados ao abandono	
A perspectiva cultural	Relaciona-se com a crise de valores vivida na sociedade contemporânea, em que se apresentam desapegos, crenças e práticas que podem afetar a estabilidade emocional e a motivação e gerar espaços propícios ao abandono. Da mesma forma, as crenças e práticas do contexto social do estudante podem incidir positivamente na busca de estratégias para concluir os estudos.
A perspectiva institucional	Refere-se aos esforços institucionais para apoiar os estudantes durante o processo formativo na Universidade. Incorporam variáveis relacionadas com benefícios estudiantis, disponibilidade de recursos, qualidade docente. As variáveis associadas a este fator vão desde regulamentos internos e externos, concepção e implementação de programas universitários de bem-estar (bolsas de estudo, créditos, ajuda, atenção psicossocial, entre outros) à qualidade do ambiente universitário e do ensino, incluindo a integração dos professores com os estudantes.

Fonte: Santos (2015).

A fim de elucidar os pontos medidos pelos fatores relacionados ao abandono definidos para o projeto GUIA, o Quadro 2 foi organizado para explicitar as variáveis que compõem cada um dos fatores.

Quadro 2 - Fatores determinantes e variáveis

FATOR INDIVIDUAL	
Variáveis	
1	Idade
2	Sexo
3	Estado civil
4	Curso
5	Escolaridade dos adultos referentes
6	Quantidade de irmãos
7	Com quem vive

continua

continuação_quadro 2

8	Participação em grupos sociais
9	Comunidade ou grupo étnico
10	Procedência
11	Tipo de instituição de educação secundária
12	Ano de finalização da educação secundária
13	Períodos acadêmicos prévios ao início da Educação Superior (atividades realizadas durante esses períodos)
14	Rendimento acadêmico
15	Provas de estado
16	Orientação acadêmica vocacional
17	Necessidades educativas especiais
18	Condições de saúde
19	Eventos significativos
20	Competências acadêmicas
21	Motivação acadêmica
22	Satisfação acadêmica
23	Relações interpessoais
24	Gravidez durante a vida universitária
FATOR ACADÊMICO	
Variáveis	
25	Hábitos de estudo
26	Estudos superiores prévios
27	Abandono de estudos de educação média e superiores prévios
28	Créditos não aprovados (reprovados)
29	Carga acadêmica no período vigente
30	Cursos aprovados
31	Troca de programa
32	Tipo de estudo
33	Metodologia de ensino e aprendizagem
FATOR INSTITUCIONAL	
Variáveis	
34	Infraestrutura
35	Equipe
36	Regras institucionais
37	Programas de apoio e acompanhamento
38	Ambiente social
39	Ambiente político
40	Segurança e ordem pública

continuação_quadro 2

FATOR ECONÔMICO	
Variáveis	
41	Ingresso econômico
42	Dependência econômica
43	Apoio econômico para estudar
44	Retorno econômico
FATOR CULTURAL	
Variáveis	
45	Crenças
46	Costumes ou orientações dos pais
47	Tradições sociais, religiosas e/ou políticas

Fonte: Adaptado de Alfa GUIA (2012).

Elaboração do modelo de análise

Esta etapa de trabalho consiste em estudar o problema do abandono estudantil por várias técnicas de análise multivariada. O objetivo é projetar instrumentos de coleta de dados, aplicá-los e desenhar um modelo para o tratamento dos resultados obtidos com técnicas estatísticas adequadas. Igualmente, estabelece modelos para detectar situações e grupos de risco, levando em consideração fatores que podem influenciar o abandono de estudante.

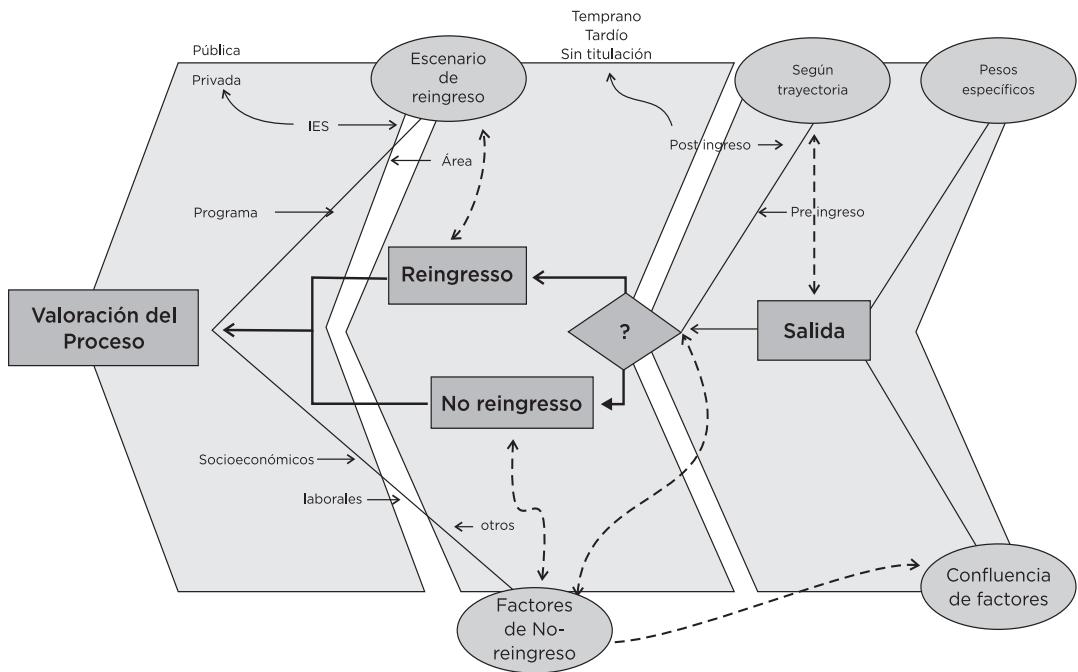
Levando em consideração as variáveis, os fatores associados ao abandono, o marco conceitual, chegou-se ao modelo de previsão e prevenção do abandono¹⁸. O mesmo pode ser melhor visualizado na Figura 13.

Acompanhando este modelo, estão as hipóteses relacionadas a cada uma das variáveis bem como uma matriz de operacionalização de cada uma das variáveis, em que constam informações como nome, descrição da variável, tipo (qualitativo-quantitativa), unidade de medida e questão relacionada no questionário.

Ao serem identificadas as distintas variáveis, foram estabelecidas as hipóteses tanto de distribuição quanto de sua associação com o abandono, uma vez que as variáveis podem ter distribuição diferente se associadas com os perfis de estudantes que abandonaram e que não abandonaram os estudos. Assim, um modelo teórico e estatístico é construído para explicar e prever o abandono em uma instituição de Ensino Superior.

¹⁸ Maiores informações podem ser consultadas em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/resultados-guia.html>

Figura 13 - Modelo de previsão e prevenção do abandono



Fonte: Alfa GUIA (2013).

Também foram definidas nessa etapa as técnicas estatísticas a serem utilizadas na análise dos dados, a saber: estatística descritiva, aplicação de modelos de regressão logística, regressão logística dicotômica e modelos de duração. (ALFA GUIA, 2013).

Redação do questionário

A partir da elaboração do Marco Conceitual e dos resultados da pesquisa de opinião sobre o abandono, prosseguiu-se com a redação das questões que formariam parte da *Encuesta GUIA*. Tendo as definições conceituais e as variáveis relacionadas ao abandono selecionadas, na fase seguinte foi possível elaborar o instrumento de investigação propriamente dito, ou seja, o questionário destinado a instituições e estudantes de Educação Superior. Tomou-se como referência o entendimento de abandono como sendo

O encerramento da relação formativa entre o estudante e a instituição educativa antes de alcançar a titulação. É um evento de caráter complexo, multidimensional e sistêmico, que pode ser entendido como causa ou efeito, fracasso ou redirecionamento de um processo formativo, livre escolha ou resposta forçada, ou ainda, como um indicador de qualidade do sistema educativo. (ALFA GUIA, 2012).

E ainda, para efeitos de medição do fenômeno do abandono em termos operativos, o Projeto Alfa GUIA o entende como um indicador da evasão o número de estudantes que não se matriculam em dois períodos letivos consecutivos e que não terminaram seus estudos.

Dessa forma, o instrumento elaborado foi dividido em duas partes, sendo uma direcionada às IES e outra aos estudantes.

No total, o instrumento contém 69 perguntas, divididas em quatro blocos, os quais se descreve brevemente.

Bloco 0 – Perguntas direcionadas às instituições (0.1 a 0.14);

Bloco 1 – Perguntas gerais (1.1 a 1.34);

Bloco 2 – Perguntas de posicionamento (em que o estudante indica o estado atual de seus estudos dentre as opções: Abandono, Troca de Curso, Troca de Instituição, Troca de nível de estudos), que possibilitam localizar o perfil de cada respondente (2.1 a 2.5);

Bloco 3 – Perguntas por perfil (a partir das respostas do bloco 2);

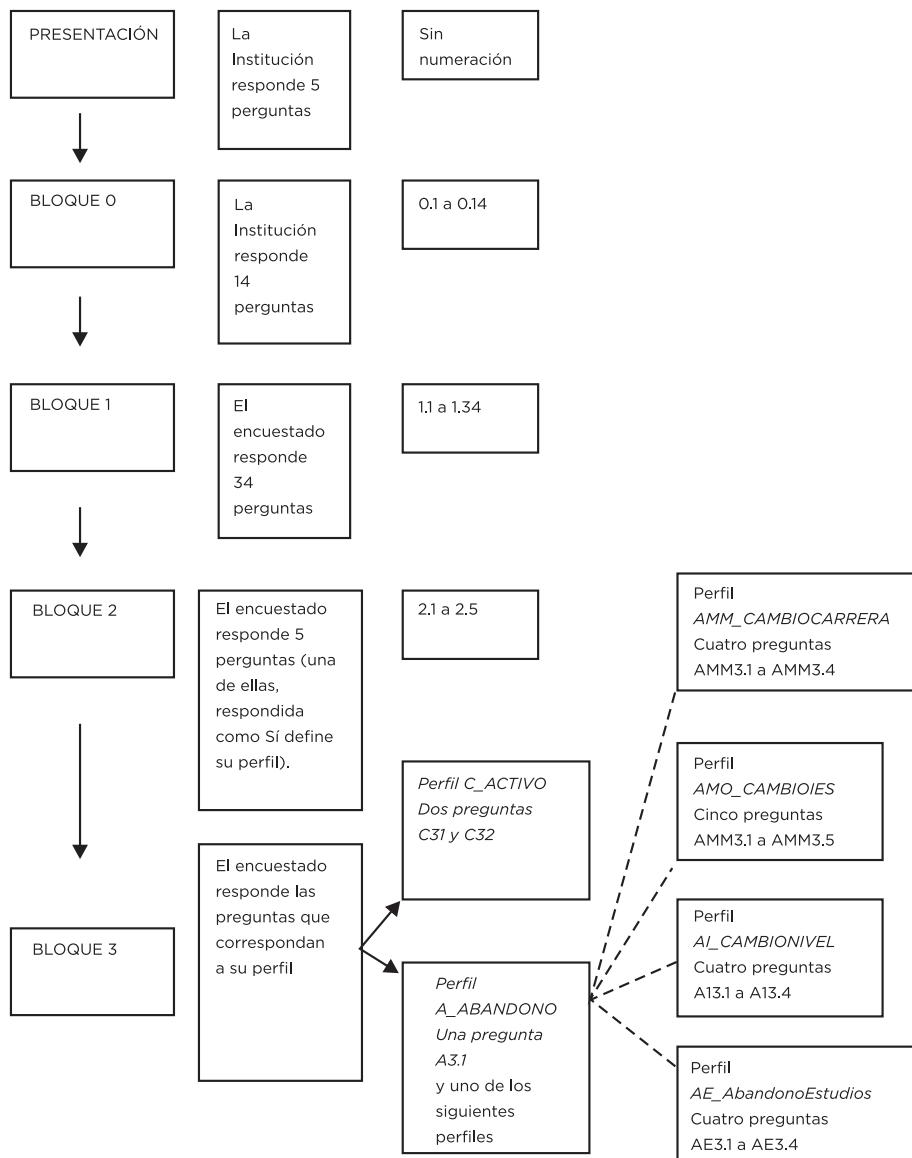
Vale ressaltar que o bloco 3 apresenta diferentes questões para cada um dos perfis.

Os perfis foram definidos para atender aos diferentes cenários da Educação Superior contemplados no estudo considerando características gerais de todas as IES envolvidas. Os perfis foram agregados em estudantes ativos e que abandonaram os estudos, sendo que foram criadas denominadas subcategorias para o abandono estudantil. A saber:

- Mudança de curso na mesmo IES;
- Mudança de IES, mantendo o nível educativo;
- Mudança de IES, para um nível de estudo diferente;
- Abandono temporal ou definitivo dos estudos.

No instrumento há questões específicas para cada um dos perfis citados, entendidos no âmbito do Projeto Alfa GUIA como o estado corrente de estudo dos respondentes do questionário. A estrutura de apresentação da *Encuesta GUIA* pode ser visualizada na Figura 14.

Figura 14 - Esquema da estrutura do questionário



Fonte: Alfa GUIA (2014).

Validação por especialistas

A revisão dos aspectos ressaltados resultou na escolha das variáveis relacionadas com o abandono na Educação Superior. Essas variáveis foram validadas por um grupo de peritos especialistas que analisaram cada uma das questões e suas variáveis e realizaram inferências de ordem de construto e de análise.

Esta validação contou com a participação de cinco especialistas da Espanha, Brasil, México, Venezuela e Uruguai. Esse processo teve como objetivo “analisar se o instrumento mede de maneira efetiva o que se pretende medir e como realiza de maneira eficaz o procedimento de medida que lhe corresponde” (ALFA GUIA, 2013). Aos validadores foram fornecidos os objetivos da investigação, o quadro de operacionalização das variáveis e os fatores e/ou hipóteses associados.

Desse processo resultou o instrumento final, o qual foi traduzido e adaptado para os idiomas espanhol latino-americano, português de Portugal e português do Brasil.

Elaboração de normas de aplicação

Finalizado o questionário, foi elaborado um manual de aplicação, com o objetivo de estabelecer linhas gerais para favorecer o recolhimento uniforme das informações, bem como fornecer recomendações em relação ao registro e organização final das informações para posterior envio para a instituição responsável pela análise dos dados.

Primeiramente, o manual apresenta os objetivos do questionário, sua estrutura e as características do público-alvo (amostra); posteriormente, descreve o processo de aplicação do questionário e, ao final, apresenta algumas sugestões de como melhor organizar as informações e enviar o banco de dados correspondente.

As etapas descritas correspondem ao processo de concepção do instrumento de investigação, sendo que descreveremos brevemente o processo realizado transcorrida esta etapa.

Organização da pesquisa e sua aplicação

Após discussão e elaboração das questões pertinentes ao fenômeno do

abandono estudantil na Educação Superior, passou-se ao processo de análise e validação das variáveis associadas a cada uma das questões. Por conseguinte, para dar seguimento a investigação, foram determinadas linhas de ação conforme descrição.

Para iniciar o processo de aplicação foi necessário definir a amostra, assim foi utilizada informação do número de estudantes de novo ingresso no período ou ciclo acadêmico 2009-2010 e a taxa de abandono destes estudantes. Com esta informação foi desenhada a amostra esperada para cada instituição.

Após seleção, por parte das instituições, dos estudantes que poderiam responder o questionário, de acordo com os critérios estabelecidos pelo desenho da amostra, cada IES pôde decidir se realizaria a aplicação do instrumento por empresa especializada em coleta de dados ou se efetivaria a coleta com recursos e pessoal próprio. Aos que escolheram realizar a coleta através de empresa especializada, a mesma realizou contato telefone com os estudantes selecionados pelas instituições para participar da investigação e para os que aceitaram participar da pesquisa, a empresa aplicou o questionário.

A partir dos contatos realizados e questionários respondidos, foi criada a base de dados de acordo com as variáveis pré-estabelecidas. A base foi modelada utilizando o software SPSS¹⁹, o qual foi utilizado para análise dos dados.

Passada a fase de coleta e organização dos dados, foi realizada a pré-análise dos mesmos com o intuito de verificar possíveis inconsistências na base de dados, sendo excluídos da base de dados resultados incompletos e casos em que as respostas da instituição e dos estudantes foram diferentes em relação ao perfil. Por exemplo, estudantes que para instituição estavam classificados como “Abandono” e que o estudante respondeu que estava matriculado em outra IES, porém não havia formalizado pedido de transferência.

A etapa de análise dos dados contou com análise estatística em que se apresentou a caracterização da amostra, caracterização dos participantes, análise fatorial e análise estatística de cada uma das variáveis. A exemplo disso, apresentamos o resultado da regressão logística realizada, a qual indica cada variável e seu grau de significância para cada um dos perfis estudados.

Na Tabela 4 apresentamos um exemplo de análise realizada, com o fim de determinar quais variáveis foram significativamente associadas com qualquer um dos grupos: abandono e ativo, mudança de curso e ativo, mudança de instituição e ativo, mudança de curso e abandono, mudança de instituição e mudança de curso e mudança de instituição e abandono, ou seja, verificar as

¹⁹ *Statistical Package for Social Science* (SPSS) é software para análise estatística de dados.

variáveis que permitem diferenciação entre ativos e tipos de perfil de abandono, as variáveis foram analisadas por meio de testes de *qui-quadrado* e análise de variância (ANOVA).

Tabela 4 - Asociación de variables personales, en diez grupos mediante Ji cuadrada

Variable	AB-AC	AB-CC	AB-CIES	AB-CN	AC-CC	AC-CIES	AC-CN	CC-CIES	CC-CN	CIES-CN
Personales										
Edad	558.99***	685.95***	608.05***	36.68**	10.97***	10.33***	50.34***	37.01***	164.37***	167.65***
Sexo	0.26 ^{n.s}	9.76*	22.46***	3.52 ^{n.s}	4.38***	8.08***	0.93 ^{n.s}	2.03 ^{n.s}	0.02 ^{n.s}	1.33 ^{n.s}
Estado Civil	443.93***	464.18	395.83***	73.99***	0.33 ^{n.s}	1.32 ^{n.s}	9.65***	3.57 ^{n.s}	35.76**	26.22*
Con quien vive	498.67***	509.11***	474.85***	84.52***	2.10 ^{n.s}	7.46***	19.89***	11.27 ^{n.s}	59.25***	47.70**
Números de hermanos	30.54***	64.07***	84.00***	10.04 ^{n.s}	4.10 ^{n.s}	0.71 ^{n.s}	1.78 ^{n.s}	7.35 ^{n.s}	7.29 ^{n.s}	13.70 ^{n.s}
Posición que ocupa entre sus hermanos	3.74 ^{n.s}	10.74 ^{n.s}	27.78**	1.67 ^{n.s}	8.43***	8.54***	0.45 ^{n.s}	11.47 ^{n.s}	9.54 ^{n.s}	18.78 ^{n.s}
Estado de salud	11.13***	9.52 ^{n.s}	37.07***	3.00 ^{n.s}	3.19 ^{n.s}	6.35***	2.11 ^{n.s}	12.84*	4.60 ^{n.s}	7.09 ^{n.s}
Discapacidad	0.10 ^{n.s}	2.89 ^{n.s}	0.001 ^{n.s}	2.68 ^{n.s}	0.45 ^{n.s}	0.05 ^{n.s}	0.32 ^{n.s}	2.41 ^{n.s}	0.41 ^{n.s}	2.72 ^{n.s}

* ≤ 0,05; ** ≤ 0,01; *** ≤ 0,000; n.s = no significativo

Fonte: Alfa GUIA (2014).

A Tabela 4 mostra que as variáveis *edad*, *estado civil*, *con quien vive*, *número de hermanos*, *estado de salud*, podem diferenciar de maneira significativa os grupos com perfis “Abandono (AB)” e “Activo (AC), bem como os grupos Abandono (AB) e Troca de Curso (CC), pois possuem uma significância de ≤ 0,001.

Outro exemplo de análise é o traduzido na Tabela 5, em que são apresentados o resultado da análise de algumas variáveis e seu fator associado. Foram realizadas análises com as variáveis dos blocos 1 e 2, porém, somente foram considerados válidos os dados em que as variáveis possuíam carga fatorial igual ou maior a 0.50. A partir desta análise, foram identificados quatro fatores com coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach aceitável que em conjunto explicam somente 9.4% da variância. Os fatores identificados foram denominados: *Satisfação com a qualidade acadêmica da instituição*, *Satisfação com a instituição*, *Compromisso acadêmico do estudante* e *Adaptação social a instituição*. Sendo que seus coeficientes de confiabilidade Alfa de Cronbach foram 0.857, 0.754, 0.775 e 0.724, respectivamente, ou seja, obtiveram um bom nível de confiabilidade, uma vez que possuem valores acima de 0.7, e dessa maneira podem ser organizados nos respectivos fatores.

Tabela 5 - Análisis de factores de la Encuesta sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios en educación superior

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
33.9 Satisfacción de la calidad global de enseñanza	0.751			
33.8 Satisfacción con nivel de exigencia	0.715.			
33.4 Satisfacción con la calidad de los profesores	0.696			
33.7 Satisfacción de la evaluación de los aprendizajes	0.687			
33.3 Satisfacción con el contenido de los cursos	0.681			
33.5 Satisfacción de la atención del profesor al estudiante	0.622			
33.2 Satisfacción de la coordinación entre cursos	0.607			
33.1 Satisfacción de orientación sobre plan y programas de estudio	0.584			
33.6 Satisfacción con la calidad de materiales educativos	0.500			
34.7 Satisfacción con la calidad global del gobierno de la IES	0.675			
34.5 Satisfacción con las condiciones de seguridad	0.645			
34.2 Satisfacción con el reglamento y normas	0.574			
34.3 Satisfacción de la participación del estudiante en las decisiones de gobierno	0.564			
34.6 Satisfacción con los espacios físicos disponibles para actividades	0.562			
34.1 Satisfacción en ayuda para la integración y adaptación de estudiante	0.532			
34.4 Satisfacción con el ambiente social	0.528			
28.3 Desempeño en el tiempo dedicado al estudio		0.811		
28.4 Desempeño en las técnicas y hábitos de estudio		0.801		
28.2 Desempeño en cumplimiento de compromisos		0.689		
29.2 Nivel de adaptación académica a la vida de la IES		0.556		
25.2 Relación con compañeros			0.759	
25.1 Relación con profesores			0.657	
26.0 Ambiente de convivencia en la institución			0.653	
29.1 Nivel de adaptación social a la IES			0.580	
Coeficiente Alpha de Cronbach	0.857	0.754	0.775	0.724
Porcentaje de varianza explicada	9.40	4.22	3.59	3.00
Porcentaje acumulado de varianza explicada	9.40	13.62	17.21	20.21

Notas. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax. Se consideraron 76 variables del Bloque 1 de la Encuesta Factor 1 = Satisfacción con la calidad académica de la institución; Factor 2 = Satisfacción con la institución; Factor 3 = Compromiso académico del estudiante; Factor 4 = Adaptación social a la institución.

Fonte: Alfa GUIA (2014).

As Tabelas 4 e 5 forão extratos do Relatório Final publicado pelo Projeto Alfa GUIA, sendo que a difusão dos resultados foi feita através do Portal Alfa GUIA (www.alfaguias.org). Porém, como esta análise não é o foco principal, apenas exemplificamos as etapas seguidas da aplicação do questionário *Encuesta GUIA*.

Nesse sentido, a partir do estudo minucioso de cada etapa realizada pelo Projeto Alfa GUIA para elaboração do instrumento de pesquisa, bem como os dados publicados a partir da análise dos dados, foi possível iniciar o processo de adaptação desse instrumento para a realidade brasileira, o que explicitamos no próximo capítulo, quando apresentamos o segundo estudo realizado.

Antes de passar para o estudo voltado à realidade brasileira, gostaria de apresentar a RedGUIA (<http://alfaguias.org/>), que foi criada por membros do Projeto Alfa GUIA, com o intuito de reunir investigadores, docentes e instituições vinculadas à Educação Superior interessadas em estudar, pesquisar, propor e avaliar estratégias para melhorar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes da Educação Superior.

O SEGUNDO ESTUDO: O ENSAIO

O segundo estudo no qual tive participação, foi a adaptação proposta na tese de doutorado intitulada “Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia”, sendo que este trabalho teve como objetivo analisar, dentro do conjunto de hipóteses levantadas para o contexto latino-americano e europeu, quais se adaptam à realidade brasileira e à Educação a Distância.

A problemática do abandono estudantil é complexa e complexa também é a realidade desse estudo, uma vez que se propôs partir do macro mundo à micro realidade. O desafio assumido no contexto desta tese foi partir de um amplo estudo de variáveis associadas ao abandono para a realidade da Educação Superior da Europa e América Latina, tendo como recorte o contexto brasileiro de Educação Superior e, ainda, contemplar a modalidade de Educação a Distância e suas particularidades, tendo em vista que tais aspectos não foram contemplados no estudo realizado pelo Projeto Alfa GUIA. Para tal, foram analisados documentos referentes ao processo de elaboração do instrumento de pesquisa, bem como o Marco Teórico utilizado para tal construção.

Em função do estágio doutoral realizado na *Universidad Politécnica de Madrid* (UPM), obtive o acesso aos documentos e relatórios dos grupos de trabalho e, como integrante do Projeto Alfa GUIA, tive a oportunidade de realizar a análise como copartícipe dos processos realizados.

Das publicações constantes do Portal Alfa GUIA, foi analisado o documento informativo dos resultados do Questionário de Abandono na Educação Superior. Tal documento apresenta a análise estatística dos dados, bem como a análise da relevância de determinadas variáveis para responder à problemática do abandono.

Tendo em vista os resultados publicados a partir da análise dos dados co-

letados com a aplicação do instrumento²⁰ elaborado e aplicado pelo Projeto Alfa GUIA, levou-se em consideração a análise estatística de cada uma das variáveis propostas, a fim de verificar se havia variáveis não significativas ou que apresentaram valores de significância não relevantes para o estudo do abandono. Neste sentido, verificou-se, a partir da análise fatorial e associação de variáveis mediante *qui-quadrada* (valor de significância mínima ≤ 0.05), as questões com baixa significância foram confrontadas com a literatura a fim de assegurar se as mesmas poderiam ser eliminadas do instrumento.

Em paralelo foi realizada a análise dos dados de estudantes de Educação a Distância contidos na base de dados da *Encuesta GUIA*, realizada com auxílio do Professor António Carpeño e sob a supervisão da coordenação do Projeto Alfa GUIA. Para tal, foram selecionados, na base de dados geral, os casos em que os estudantes realizavam seus cursos de graduação na modalidade a distância.

O referido estudo foi realizado com o intuito de verificar possíveis diferenças e similaridades de distintos cursos na mesma modalidade de ensino e que pudessem ser relevantes para a etapa de adaptação do questionário. O resultado deste estudo foi apresentado na *Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*²¹.

Os resultados mostraram que as possíveis causas do abandono do curso, por parte dos estudantes, se apresentam muito semelhantes em ambas as modalidades estudadas. Nesse sentido, reforçou-se a necessidade de estudo agregando elementos específicos da modalidade EaD para assim poder verificar se tais características influenciam a decisão dos estudantes em permanecer ou abandonar seus estudos.

Ao comparar os dados da amostra geral com o recorte utilizando somente os estudantes de EaD, percebem-se as semelhanças entre o perfil dos estudantes da modalidade presencial e a distância, uma vez que os dados apresentados nas diferentes dimensões não são fatores vinculados à modalidade ensino. Ou seja, os dados apontam para prováveis causas que são inerentes ao sistema educacional independente da modalidade.

Em face aos resultados, percebeu-se a necessidade da ampliação da pesquisa incluindo aspectos relacionados especificamente ao universo da modalidade a distância, tais como, adaptação à modalidade, acesso a um ambiente virtual de aprendizagem, familiaridade com tecnologia, dentre outros.

20 Encuesta Internacional Sobre el Abandono en la Educación Superior. (http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/3_Encuesta_internacional_abandono/CuestionarioOnlineEspana.pdf)

21 <http://clabes-alfaguia.org/>

Após a análise do relatório e dos resultados publicados, juntamente com a equipe da UPM, foi realizado um primeiro esboço de adaptação do questionário. Este primeiro ensaio de reestruturação do questionário se deu na tentativa de inserir questões que contemplassem especificidades da modalidade a distância, e para tanto, consideramos a revisão extensa da literatura e a experiência dos pesquisadores na área em estudo.

O esforço inicial em vista de buscar conhecer a metodologia utilizada nos cursos a distância, também foi para tentar verificar como os recursos, sejam estes digitais ou não, são utilizados e não somente se os mesmos são utilizados e/ou disponibilizados. Desse primeiro esforço foram acrescidas 11 questões, sendo que outras duas foram adaptadas e duas excluídas do documento original.

Uma vez realizada esta primeira adaptação, partiu-se para a análise do instrumento a partir da experiência e literatura da área de Educação a Distância, realizando apreciação meticolosa das questões relacionadas à EaD não contempladas no instrumento original. Assim, uma nova leitura das questões foi realizada e as mesmas foram reorganizadas a fim de facilitar o processo posterior de análise e organização dos dados.

Para realizar esta reorganização e reformulação, adotamos as métricas sugeridas por Malhotra (2006) para elaboração de questionários. O autor sugere especial atenção a alguns aspectos para a definição de questões, a saber: verificar se a pergunta é realmente necessária, se ela é necessária certificar-se que é suficiente para obter a informação desejada; cuidar para que a pergunta não tenha duplo efeito, ou seja, esteja relacionada a dois objetivos; certificar-se de que o participante possui a informação para responder à questão e, ainda, se o mesmo consegue lembrar-se da informação; analisar o esforço exigido dos participantes, pois nem todos estão dispostos a responder longos questionários; inserir apenas questões que possuam legitimidade para o propósito da pesquisa; e para as informações delicadas, sugere que as mesmas sejam inseridas ao final do questionário, pois o participante, nesse momento, já está familiarizado com o instrumento e a desconfiança inicial já deve ter sido minimizada.

Partindo dos fatores e das métricas sugeridas por Malhotra (2006), percebemos que algumas questões poderiam ser condensadas e outras retiradas por estarem verificando aspectos diferentes dos fatores pré-estabelecidos. Assim identificamos os fatores conforme apresentado.

Levando em consideração que o fenômeno do abandono e da permanência possui diferentes dimensões, causas e efeitos, as variáveis utilizadas no presente trabalho são representadas e divididas em categorias nas quais analisamos os dados qualitativos e estatísticos descritivos, e fatores em que são apresenta-

dos os dados quantitativos através de estatística multivariada.

Nesse sentido, foram identificadas quatro categorias, a saber: Institucional, Condições pessoais, Condições socioacadêmicas e Condições socioeconômicas.

Institucional (CI): refere-se às questões acadêmicas e estruturais de responsabilidade da Instituição de Educação Superior. Neste fator estão abarcados os esforços das instituições em apoiar o estudante durante a vida estudantil, bem como a estrutura e suporte para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. A este fator incorporam-se a variável tipo de IES, encontros presenciais, atividades do curso, recursos utilizados, tecnologias digitais, utilização de AVA, capacitação para AVA, qualidade do curso, organização acadêmica e gestão da IES.

Condições pessoais (CP): refere-se a questões pessoais em relação aos pré-requisitos que dão condições aos estudantes de desenvolver as atividades acadêmicas e também questões relacionadas à dedicação e motivação do estudante, uma vez que a motivação, ou a falta dela, é assinalada como significativa para a permanência ou abandono (FISHBEIN; AJSEN, 1975), assim como os pré-requisitos (aspirações, formação inicial) são apontados como causas para o desligamento dos estudos (ETHINGTON, 1990). As variáveis pertencentes a este fator são gênero, idade, estudos anteriores, experiências vivenciadas, formação anterior, tempo entre o Ensino Médio e graduação, escolha do curso, escolha da modalidade, horas de estudo, dedicação aos estudos.

Condições socioacadêmicas (CSA): refere-se a questões sobre o relacionamento com colegas e professores/tutores, bem como a adaptação à instituição e à modalidade de ensino. Na modalidade a distância, e não somente nela, os estudantes são estimulados a desenvolver o sentimento de pertencimento ao curso e ao ambiente (MEDEIROS; FARIA, 2003), sendo este sentimento imprescindível para a permanência do estudante, assim como a interação é de fundamental importância para o desenvolvimento de atividades a distância. Inserem-se nesse fator as variáveis de interação a distância, adaptação à modalidade, atuação professor/tutor, adaptação ao meio social e acadêmico.

Condições socioeconômicas (CSE): refere-se tanto a questão do contexto familiar quanto dos recursos econômicos. Aqui fazemos referência à teoria sobre “Conduta de ganhos” (ETHINGTON, 1990), projetando que as expectativas, as crenças, o entorno familiar e as atitudes do estudante afetam sua permanência, positiva ou negativamente. Igualmente, abandono e/ou permanência pode ser resultado da situação econômica, seja em relação ao custo operacional para estudar, bem como acesso a bolsas e/ou financiamento, mas também da relação custo-benefício para o estudante (CABRERA PÉREZ et al., 1992). Referem-se a

este fator as variáveis com quem mora, escolaridade do responsável (pai, mãe e/ou tutor), meio familiar favorável aos estudos, dependência financeira, suficientes recursos, auxílio para estudos, preconceito em relação à modalidade.

Sendo assim, as variáveis passaram a ser exibidas de acordo com as categorias associadas, ou seja, as questões foram apresentadas segundo as categorias de análise. A síntese das categorias associadas pode ser visualizada na Figura 15, sendo que para a análise estatística multivariada propomos um Modelo de Análise que será apresentado e discutido no próximo capítulo.

Figura 15 - Diagrama de Categorias Associadas à Permanência e/ou Abandono



Fonte: Santos (2015).

Como resultado da aplicação empírica da análise e revisão da literatura, foram definidas as variáveis pertencentes e associadas às categorias de análise do abandono e/ou permanência na Educação Superior a Distância, sendo que as mesmas podem ser melhor visualizadas na Quadro 8.

Quadro 3 - Variáveis e Categoria associada

ID	Variável	Categoria
1	Tipo de IES	Categoria Institucional (CI)
2	Encontros presenciais	CI
3	Atividades do curso	CI
4	Recursos utilizados	CI
5	Tecnologias digitais	CI
6	Utiliza AVA	CI
7	Capacitação para AVA	CI
8	Qualidade do curso	CI
9	Organização acadêmica	CI
10	Gestão da IES	CI
11	Gênero	Categoria Condições pessoais (CP)
12	Idade	CP
13	Estudos anteriores	CP
14	Experiências vivenciadas	CP
15	Formação anterior	CP
16	Tempo entre o Ensino Médio e graduação	CP
17	Escolha do curso	CP
18	Escolha da modalidade	CP
19	Horas de estudo	CP
20	Dedicação aos estudos	CP
21	Interação a distância	Categoria Condições socioacadêmicas (CSA)
22	Adaptação à modalidade	CSA
23	Atuação professor/tutor	CSA
24	Adaptação ao meio social	CSA
25	Adaptação ao meio acadêmico	CSA
26	Com quem mora	Categoria Condições socioeconômicas (CSE)
27	Escolaridade do responsável	CSE
28	Meio familiar favorável aos estudos	CSE
29	Dependência financeira	CSE
30	Suficientes recursos	CSE
31	Auxílio para estudos	CSE
32	Preconceito em relação à modalidade	CSE

Fonte: Santos (2015).

Assim, finalizamos a etapa de elaboração do instrumento com 50 questões divididas em três blocos, a saber:

- Bloco 1. Perguntas gerais – 33 questões;
- Bloco 2. Perguntas de posicionamento – cinco questões;
- Bloco 3. Perguntas por perfis – quatro questões cada, sendo uma questão aberta;

- Uma questão aberta ao final do instrumento.

Finalizada a etapa de elaboração do instrumento, o mesmo foi enviado à análise de conteúdo a seis especialistas da área de EaD e Educação Superior, a fim de validar o instrumento em relação ao conteúdo das questões, bem como verificar se as mesmas atendiam aos objetivos propostos. Passamos então à etapa de Validação de conteúdo.

Validação de conteúdo

O processo de validação, fundamentalmente, objetivou analisar se o instrumento elaborado/adaptado mediria de maneira efetiva o que se pretende medir e se o conteúdo está de acordo com a realidade brasileira da Educação Superior a distância. Assim, o instrumento foi enviado a seis experts em Educação a Distância para realizar a análise e validação de construto e conteúdo, realizando uma análise crítica das questões pertinentes ou não.

A validação contou com as seguintes etapas:

1. Envio para seis especialistas da área do conhecimento foco do estudo para validação de conteúdo;
2. A cada especialista foi fornecido, além do instrumento próprio²² para validação, os objetivos da investigação, o quadro de operacionalização das variáveis, os fatores relacionados e as hipóteses associadas;
3. Uma vez reportadas às recomendações pelos validadores foi realizada a revisão e adequação das sugestões e críticas enviadas.

Realizada a validação de conteúdo, as observações e contribuições enviadas pelos especialistas serviram de critério para eliminação e/ou reformulação de algumas questões, sendo que para a adaptação proposta, foi utilizado o critério de eliminar qualquer questão apontada com possibilidade de problema de interpretação por parte dos validadores.

Dessa etapa de validação resultou a eliminação de seis questões do bloco

22 Vide Apêndice A.

geral e duas de cada um dos perfis, por estarem, de acordo com os especialistas, com uma exploração aberta e indutiva que deveria ser adequadamente antecipada. As variáveis referiam-se a: contexto familiar (1), antecedentes acadêmicos (1), experiências frustrantes (4).

Com o intuito de verificar a funcionalidade do instrumento elaborado, bem como o tempo de resposta, foi realizado um pré-teste com estudantes selecionados por interesse, sendo que os mesmos fazem parte do mesmo contexto caracterizado pela amostra da pesquisa. Uma vez que este público é o que mais se aproxima das características do público-alvo da pesquisa, pode auxiliar positivamente para dirimir erros e incompREENsões em relação à estrutura do questionário. (MALHOTRA, 2006).

Para participar dessa etapa, foram selecionados 12 estudantes para preencherem o questionário *online*, sendo que este momento foi realizado presencialmente, em laboratório de informática, com a presença física dos estudantes juntamente com a pesquisadora. Optou-se por realizar o teste presencial, para ser possível observar os participantes no momento em que respondiam ao questionário, com o intuito de verificar possíveis dúvidas e/ou dificuldades no preenchimento das questões e ao final pudessem indicar quaisquer problemas enfrentados ao responder ao questionário.

No questionário aplicado no pré-teste foram inseridas duas questões abertas com a finalidade de recolher informações relevantes que pudessem não estar contempladas no instrumento. Foram estas as questões:

- Quais motivos te levam a permanecer no curso?
- Que motivos poderiam te levar a abandonar os estudos?

As respostas das questões abertas corroboraram o conteúdo das questões já inseridas no estudo, não aparecendo informações e/ou aspectos diferentes dos já contemplados no instrumento. Porém, algumas das questões fechadas obtiveram interpretações dúbiais, e enunciados que pareciam claros, alguns estudantes tiveram dificuldades para compreender, ou seja, estavam claros somente para quem estava familiarizado com o instrumento.

Diante desse resultado e das observações realizadas pelos participantes em relação ao questionário, passamos a uma nova reformulação das questões. Nesse sentido, esse processo foi de suma importância para a redação final do instrumento, uma vez que, a partir das dúvidas e apontamentos dos estudantes, percebemos aspectos conflitantes despercebidos durante o processo de elaboração do instrumento.

Após as contribuições, o questionário foi reorganizado com o auxílio do especialista, devido ao caráter quantitativo proposto nesta investigação.

Assim, foi analisada cada uma das questões com base nas contribuições e dificuldades apontadas no pré-teste realizado.

Dessa forma, o instrumento final, após realização das etapas descritas, consta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (com opção para aceite ou não em participar da pesquisa), estando as questões organizadas em cinco blocos e/ou conjunto de questões, de forma a contemplar quatro dimensões: 1) aspectos gerais do estudante, 2) metodologia do curso, 3) percepção do estudante e 4) motivos da situação acadêmica atual.

Para a aplicação, o questionário foi modelado na plataforma *online* “Qualtrics”, de acordo com o descrito anteriormente em relação às questões, sendo que das 33 questões que correspondem ao bloco 1, foi utilizado o recurso de “lógica de salto” para condicionar a exibição das questões correlacionadas. Como, por exemplo, na questão G7.3 foi estabelecido que a mesma somente é exibida se nas questões G7.1 ou G7.2 for selecionada a escolha “Não sei, não tive contato com meu pai” ou “Não sei, não tive contato com minha mãe”. Bem como na questão G23, se for selecionada a escolha “Sim” para o uso de AVA, as questões G24 e 25 são exibidas, senão o respondente é direcionado diretamente para a questão G26.

Após a inserção de todas as questões e definido o *layout* de exibição, um *link* foi gerado sendo realizado um segundo pré-teste para verificar se as dificuldades apontadas no primeiro pré-teste continuavam, ou se outras dificuldades seriam apontadas. Neste segundo momento foram selecionados 10 estudantes, diferentes dos selecionados no teste anterior, como sugerido por Malhotra (2006). Neste novo teste não foram observadas dificuldades, tampouco apontadas incongruências em relação às questões. Os participantes realizaram relatos positivos em relação ao conteúdo das questões e da importância do estudo. Assim, a pesquisa foi ativada na plataforma e o questionário foi liberado para participação, sendo gerado o *link* a ser enviado aos estudantes participantes desta investigação.

Modelo analítico

Da problematização levada a cabo no decorrer da exposição dos capítulos, implica estabelecer o modelo analítico que retenha as informações levantadas nos contornos do estudo construído. Um modelo analítico deve ser construído para representar um sistema ou processo real, fazendo uso de variáveis e seus inter-relacionamentos, permitindo o estabelecimento de variáveis, de-

pendentes ou independentes, possibilitando o estabelecimento de hipóteses de estudo, que são afirmações ou proposições a respeito de um fator ou fenômeno. (MALHOTRA, 2006).

Nesse sentido, a fim de conformar a análise qualitativa dos dados obtidos com os objetivos propostos para esta investigação, propomos a elaboração de um Modelo de Predição, fazendo uso de estatística multivariada, considerando, para tal, o levantamento e estudo da literatura especializada no tema. Utilizou-se como referência os trabalhos de Tinto, (1975, 2006), Cabrera, Nora e Castañeda (1992), Cabrera Pérez et al. (2006), Himmel (2002), Moore e Kearsley (2011), Litto (2012), Medeiros e Faria (2003), Palloff e Pratt (2004), buscando identificar fatores principais a fim de explicar a permanência e/ou abandono estudantil na Educação Superior a Distância.

O tema possui caráter multidimensional e o organizamos de forma esquemática na Figura 16, para o qual escolhemos a espiral como representação gráfica a fim de mostrar sua inter-relação, sendo estas relações resultantes de interações no âmbito institucional e pessoal.

Figura 16 - Modelo hipotético para a Permanência estudantil na EaD



Fonte: Santos (2015).

Identificamos, assim, quatro fatores principais que inter-relacionam com a variável dependente “Permanência”, tendo como elo comum o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Os fatores identificados são: Gestão institucional, Prática docente, Qualidade do curso e Dedicação do estudante. Acredita-se que cada um dos fatores denominados possui relação direta com a permanência, sendo que acreditamos haver também uma relação indireta com a permanência quando relacionados os fatores entre si.

Nesse sentido, a partir dos Fatores Associados, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1 (H1): quanto mais satisfeito com a gestão da instituição, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;
- Hipótese 2 (H2): quanto melhor a prática docente, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;
- Hipótese 3 (H3): quanto maior a dedicação do estudante, maior a probabilidade de o mesmo permanecer nos estudos;
- Hipótese 4 (H4): quanto melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;
- Hipótese 5 (H5): quanto melhor a satisfação com a gestão da instituição, melhor a percepção da qualidade do curso;
- Hipótese 6 (H6): quanto melhor a prática docente, melhor a qualidade do curso;
- Hipótese 7 (H7): quanto melhor a prática docente, maior a satisfação com a gestão institucional;
- Hipótese 8 (H8): quanto melhor a prática docente, maior a dedicação do estudante nos estudos;
- Hipótese 9 (H9): quanto melhor a satisfação com a gestão da instituição, maior a dedicação do estudante nos estudos;
- Hipótese 10 (H10): quanto melhor a qualidade do curso, maior a dedicação do estudante nos estudos.

Salientamos que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) faz parte de uma questão construída para conhecer o seu uso à luz do olhar do estudante e, a partir disso, fornecer subsídios para a IES melhor atender às expectativas dos estudantes, uma vez que entendemos que o AVA é um espaço inerente da modalidade EaD. Por esse motivo a questão do AVA não fez parte da análise fatorial do modelo proposto, porém, reconhecemos que o mesmo é importante para as ações em EaD e por esse motivo o colocamos como pano de fundo desse modelo de análise. Talvez resida neste ponto eventual crítica a esta primeira versão do instrumento proposto. No entanto, acredita-se que se houver questões relacio-

nadas a alguma restrição vinculada ao AVA elas emergirão nas questões abertas. Outro ponto a salientar é que o AVA se configura como a instância física do projeto pedagógico e não o contrário.

Procedimentos de análise dos dados

A análise quantitativa dos dados foi realizada, num primeiro momento, pela análise estatística descritiva, por meio das frequências e percentuais das variáveis relacionadas a características pessoais, socioeconômicas e aspectos acadêmicos. Frequências entre idade e gênero, formação antes de ingressar na Educação Superior e categoria administrativa da IES de Ensino Médio foram comparadas quando a correlação de Spearman²³ apresentou significância com valores menos que 0,05, ou seja, $p < 0,05$.

Para o teste das hipóteses desta investigação foram utilizadas as técnicas de análise de regressão, teste de validação de construto, análise fatorial e análise de correlações. De acordo com Malhotra (2006), a análise de correlações é utilizada para resumir a intensidade de associação entre duas variáveis métricas. Já a análise de regressão permite analisar as associações entre uma variável dependente e uma ou mais independentes, sendo que o objetivo dessa análise é verificar a natureza e o grau de associação entre as variáveis, podendo se utilizar para verificar se existe relação e determinar a intensidade dessa relação.

A análise fatorial foi utilizada para redução ou resumo dos dados, ou seja, para identificar dimensões latentes ou fatores que expliquem as correlações entre um conjunto de variáveis. As análises estatísticas foram realizadas com o apoio do software SPSS.

Análise dos dados

O questionário foi enviado para um total de 333 estudantes, sendo que o número de participantes atingiu 126, e deste número foram validados 86 questionários, os demais foram invalidados por apresentarem inconsistências, tais como, itens sem resposta e informações insuficientes para o estudo. Foram levados em conta estudantes com ingresso entre os anos de 2011 a 2015, e tal critério foi considerado com o intuito de incluir na amostra estudantes ingres-

²³ Coeficiente de Correlação Ró de Spearman – ρ . O coeficiente ρ de Spearman mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais.

santes e formandos dos cursos a distância, a fim de verificar se há diferença de percepção em relação aos estudos e ao curso por parte destes dois grupos. Os resultados são apresentados na presente análise.

Num primeiro momento, foi realizada a análise estatística descritiva a fim de apresentar ao leitor as características da amostra, sendo estas divididas em quatro categorias: Características pessoais, Contexto familiar, Características socioeconômicas e Aspectos acadêmicos antecedentes.

Na categoria denominada Características pessoais encontram-se variáveis de gênero, idade, experiência frustrante. Fazem parte da categoria Contexto familiar as variáveis com quem mora, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, escolaridade do tutor/responsável e meio familiar promove hábitos de estudo. A categoria Características socioeconômicas é composta pelas variáveis dependência financeira, suficientes recursos, auxílio para realização do curso. E a categoria Aspectos acadêmicos abrange as variáveis tipo de IES de Ensino Médio, formação anterior, número de anos até ingresso na graduação, escolha da modalidade, preconceito, horas de estudo, interação a distância e adaptação à modalidade.

Análises estatísticas descritivas

As análises descritivas são utilizadas com a finalidade de caracterizar a amostra por meio da organização e descrição das distribuições de frequência e de cálculos de média, variância, desvio padrão, mediana das variáveis pesquisadas (MALHOTRA, 2006). Assim, apresentamos as análises descritivas das variáveis que compõem o instrumento de pesquisa.

Dos 86 respondentes do questionário, 78 são do gênero feminino e oito do gênero masculino, o que equivale a 90,6% e 9,4% dos respondentes, respectivamente. Dos respondentes do sexo feminino, nove têm idades entre 19 e 22 anos (10,5%), 15 estão na faixa de 23 a 26 anos (17,4%), 19, entre 27 e 34 anos (22,1%), e 35 respondentes têm mais de 35 anos (40,7%), sendo que os homens quatro têm idades entre 27 e 34 anos (4,7%) e quatro têm mais de 35 anos (4,7%). Esse dado acompanha a tendência de estudos anteriores (RISTOFF, 2011), que indicam que os estudantes de EaD são mais velhos que os demais estudantes da Educação Superior em nível de graduação. Isso, em certa medida é confirmado pelo Censo da Educação Superior que apresenta que os estudantes de EaD apresentam idade média de 33,1 anos. Tais informações podem ser visualizadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Idade segundo o gênero

Idade		Frequência	Gênero		Total
			Feminino	Masculino	
Entre 19 e 22 anos	Frequência	9	0	9	
	% do total	11,8%	,0%	10,6%	
Entre 23 e 26 anos	Frequência	15	0	15	
	% do total	18,4%	,0%	17,6%	
Entre 27 e 34 anos	Frequência	19	4	23	
	% do total	25,0%	50%	27,1%	
Mais de 35 anos	Frequência	35	4	38	
	% do total	44,7%	50%	44,7%	
Total	Frequência	78	8	86	
	% do total	90,6%	80%	100,0%	

Fonte: Santos (2015).

Na categoria contexto familiar, em relação a com quem mora, 15,1% dos estudantes vivem com os pais, 10,5% vivem com outros membros da família, 69,8% vivem com cônjuge ou companheiro e apenas 2,3% afirmam viver sozinhos. Já em relação à formação dos pais ou responsável legal, o maior número de respondentes afirma que o nível de escolaridade é de Ensino Fundamental, sendo que para melhor verificar essa informação foi perguntado em separado a escolaridade da mãe, pai e tutor legal, sendo esta informação apresentada nas Tabelas 7 e 8.

Na Tabela 7 são apresentados os dados em relação à escolaridade do pai e, posteriormente, na Tabela 8, são visualizados resultados em relação à escolaridade da mãe.

Tabela 7 - Escolaridade do pai

	Frequência	Porcentagem
Ensino Fundamental	47	54,7%
Ensino Médio	8	9,3%
Ensino Técnico	5	5,8%
Graduação	6	7,0%
Pós-graduação	0	-
Sem escolaridade formal (alfabetizado)	13	15,1%
Sem escolaridade formal (não alfabetizado)	4	4,7%
Não sei, não tive contato com meu pai	3	3,5%
Total	86	100,0%

Fonte: Santos (2015).

Na Tabela 7 observa-se que 4,7% dos pais não são alfabetizados e que o maior percentual de escolaridade dos pais corresponde ao Ensino Fundamental, com 54,7%, sendo que 15,1% dos pais não possuem escolaridade formal, porém são alfabetizados, 9,3% possuem Ensino Médio, 5,8% possuem formação técnica e apenas 7% dos pais possuem graduação. Portanto, 63,5% dos pais incluem-se no âmbito da Educação Básica e 20% destes não fizeram parte do sistema formal de educação. Para os que escolheram a opção “Não sei, não tive contato com meu pai”, foi dada a opção de responder pela escolaridade do tutor ou responsável, sendo que dos três respondentes, para 1,2% o tutor não possui escolaridade formal e 3,5% possuem o Ensino Médio.

A mesma tendência pode ser observada na Tabela 8 quando da escolaridade da mãe, verificando-se a presença, mesmo que pequena, de estudos de pós-graduação (dois casos), e em relação aos pais não há nenhum caso presente. A maior incidência em relação à escolaridade da mãe está no Ensino Fundamental, com 52,3% dos respondentes, seguindo-se alfabetizado sem escolaridade formal, com 16,3%. As mães com Ensino Médio somam 9,3%, mesmo percentual para graduação, 7% possuem Ensino Técnico e 3,5% das mães não são alfabetizadas. Em nível de Educação Básica chega-se a 61,2%, praticamente o mesmo percentual em relação aos pais e mães, sendo que alguma diferença é observada para a escolaridade na Educação Superior, em que 11,6% das mães possuem

formação nesse nível e 7% dos pais possuem formação em nível de graduação e pós-graduação.

Tabela 8 - Escolaridade da mãe

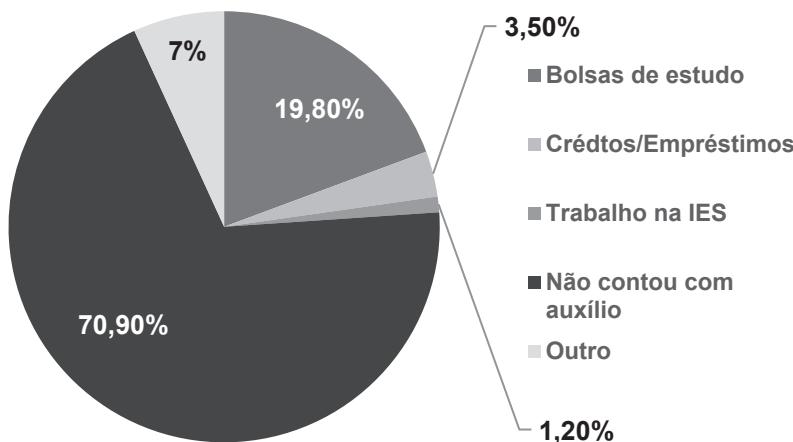
	Frequência	Porcentagem
Ensino Fundamental	45	52,3%
Ensino Médio	8	9,3%
Ensino Técnico	6	7%
Graduação	8	9,3%
Pós-Graduação	2	2,3%
Sem escolaridade formal (alfabetizado)	14	16,3%
Sem escolaridade formal (não alfabetizado)	3	3,5%
Não sei, não tive contato com minha mãe	0	-
Total	86	100,0%

Fonte: Santos (2015).

Relacionado ao contexto familiar, ao responderem a questão dos hábitos de estudo, 86,9% dos estudantes responderam que a família promove e facilita bons hábitos de estudo, e apenas 13% dos estudantes posicionaram-se contrários a esta afirmação.

Na categoria contexto socioeconômico, 74,4% dos estudantes afirmam depender financeiramente apenas de si mesmos, 19,8% de cônjuge ou companheiro(a) e apenas 5,8% afirmam depender financeiramente dos pais. Quando questionados se contam com suficientes recursos para seu sustento, 82,6% afirmam que sim e 17,4%, não. Quanto ao recebimento de algum tipo de auxílio para a realização dos estudos, 70,9% dos estudantes afirmam que não recebe nenhum tipo de auxílio para realização dos estudos, 19,8% afirmam possuir bolsa de estudos, 3,5% dizem ter contato com apoio de créditos/empréstimo, 1,2% afirma realizar trabalhos na IES (participação em projetos, colaborações, etc.) e 7% dos estudantes responderam que recebem outro tipo de auxílio: estágio, auxílio da empresa em que trabalha e herança. Essa informação pode ser visualizada no Gráfico 1 referente a Auxílio para realização dos seus estudos.

Gráfico 1 - Auxílio para realização dos seus estudos



Fonte: Santos (2015).

Na Tabela 9 observamos os resultados para a questão vinculada a alguma experiência que alterasse seu modo e hábitos de vida durante o último ano de permanência no curso. Do total de estudantes 10,5% afirmaram haver passado por mudança de estado civil, 8,1% dos estudantes tornaram-se pai ou mãe, 12,9% afirmaram haver passado por problemas de caráter psíquico, 2,3% ingressaram no mundo laboral, 16,3% sofreram desemprego pessoal e 8,1% passaram por desemprego no núcleo familiar; outros eventos não mencionados somam 22,1%, e 45,3% dos estudantes afirmam não ter passado por nenhuma experiência dessa natureza.

Tabela 9 - Experiências durante o último ano de permanência no curso*

	Frequência	Porcentagem
Desemprego no núcleo familiar em que mora	7	8,1%
Desemprego pessoal	14	16,3%
Ingresso no mundo laboral	2	2,3%
Mudança de estado civil	9	10,5%
Nenhum	39	45,3%
Problemas de caráter psíquico	11	12,8%
Tornou-se pai ou mãe	7	8,1%
Outros eventos	19	22,1%

*Respostas múltiplas

Fonte: Santos (2015).

Tais números reforçam a ideia de que o estudante de Educação a Distância tem o foco na conclusão do curso, o que confere com o pensamento de Ristoff (2011), pois sabe que disso depende a melhoria de suas condições socioeconômicas. Assim, mesmo passando por alguma experiência estressante, mantém-se com o foco na conclusão dos estudos, ou seja, permanece.

Em relação à trajetória de estudos, os respondentes foram questionados sobre os estudos anteriores ao ingresso na Educação Superior. Os dados levantados indicam que 74,4% dos estudantes são oriundos do Ensino Médio realizado em escola pública, 23,3% afirmam ter concluído seus estudos em escola particular, e 2,3% assinalaram a opção outro, o que correspondeu a dois estudantes que concluíram seus estudos em escola da rede particular, porém, com bolsa de estudos.

Quando da percepção de como consideram sua formação antes de ingressar no curso, 1,2% afirma que sua formação foi muito ruim, 3,5% a consideram ruim, 30,2%, razoável, já 41,9% consideram sua formação boa e 23,3% a percebem como muito boa. Na Tabela 10 apresentamos uma análise em relação à formação de Ensino Médio segundo à categoria administrativa da escola e a percepção dos estudantes acerca da sua formação.

Tabela 10 - Formação anterior segundo a categoria administrativa

		Terminou os seus estudos de Ensino Médio numa instituição do tipo:			Total	
		Pública	Privada	Outra		
Formação antes de ingressar na instituição:	Muito ruim	Frequência	0	1	0	1
		% do total	,0%	5,3%	,0%	1,2%
	Ruim	Frequência	3	0	0	3
		% do total	4,8%	,0%	,0%	3,5%
	Razoável	Frequência	22	5	1	26
		% do total	31,7%	26,3%	50,0%	30,6%
	Boa	Frequência	26	9	1	36
		% do total	41,3%	47,4%	50,0%	42,4%
	Muito boa	Frequência	14	4	0	19
		% do total	22,2%	21,1%	,0%	22,4%
Total		Frequência	65	19	2	86
		% do total	75,3%	22,1%	2,33%	100,0%

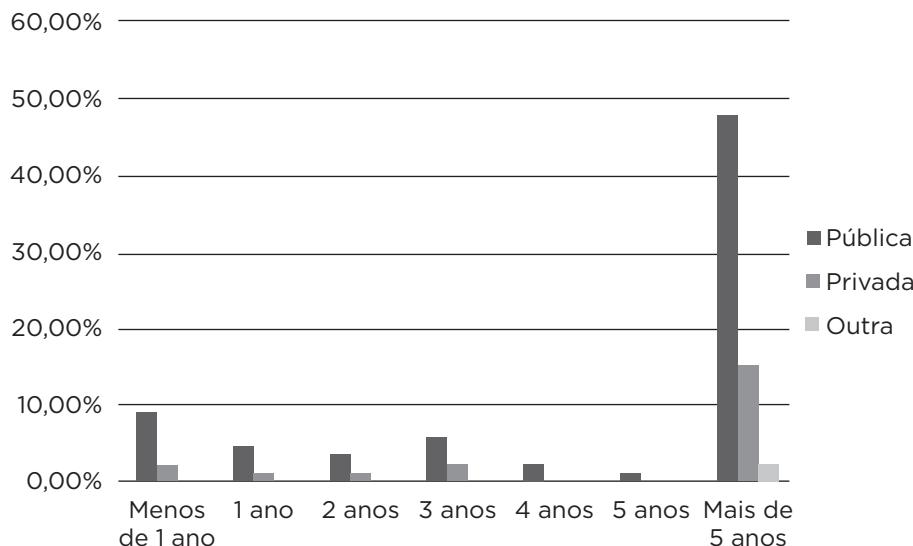
Fonte: Santos (2015).

Verifica-se nos dados da Tabela que mesmo os estudantes de escolas públicas percebem sua formação de Ensino Médio como boa ou muito boa, totalizando 47,6%; se levarmos em consideração o total de estudantes, esse quantitativo aumenta para 64% da totalidade. Outro ponto a ressaltar é que o único estudante a considerar sua formação anterior muito ruim é oriundo de escola privada. Ao considerar somente os estudantes oriundos de escolas privadas, 68,4% consideram sua formação de Ensino Médio como boa ou muito boa, ou seja, em relação aos seus estudos a percepção entre a formação em escola pública ou privada não difere significativamente, pois apresenta uma diferença de apenas 3,6 pontos percentuais.

Ainda relacionado à formação anterior, os estudantes foram questionados acerca do número de anos decorridos do término dos estudos de Ensino Médio até o ingresso na graduação. Dos estudantes participantes desta amostra, 63,3% afirmaram ter transcorrido mais de 5 anos após o término do Ensino

Médio até o ingresso no curso de graduação. Dos participantes, 1,2% afirmou ter passado 5 anos, 2,3% 4 anos, 8,1% 3 anos, 4,7% 2 anos, 5,8% 1 ano e 11,8% afirmaram ter transcorrido menos de um ano entre a finalização dos estudos médios até o ingresso no curso Superior. O Gráfico 3 apresenta esse dado em relação à categoria administrativa das instituições.

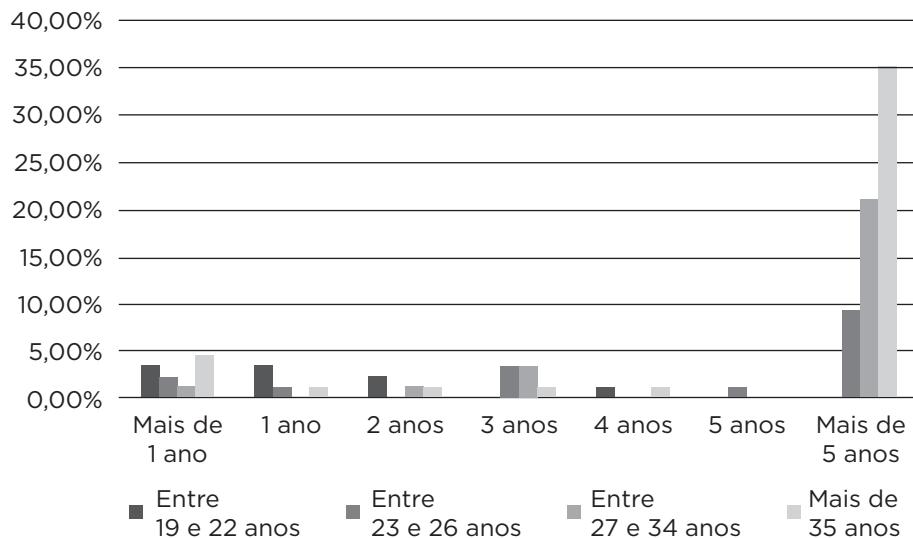
Gráfico 2 - Relação Categoria administrativa e anos transcorridos entre Ensino Médio e ingresso na graduação



Fonte: Santos (2015).

Embora seja registrado um maior número de estudantes oriundos de escola pública que levaram mais de 5 anos para iniciar os estudos de graduação, a análise não revela correlação significativa entre a categoria administrativa e número de anos decorridos entre finalização dos estudos médios e ingresso na Universidade. Isso pode ser explicado em função do número de anos transcorridos entre estudos médios e a graduação estar concentrado maioritariamente em mais de 5 anos. Já os dados apresentados no Gráfico 3 indicam que houve uma correlação significativa em nível de $p= 0,01$ entre o número de anos transcorridos entre o Ensino Médio e a graduação e a idade dos estudantes, ou seja, existe 1% de chance de esta relação não ser verdadeira, ou ainda, de esse resultado ser ao acaso.

Gráfico 3 - Tempo transcorrido versus idade



Fonte: Santos (2015).

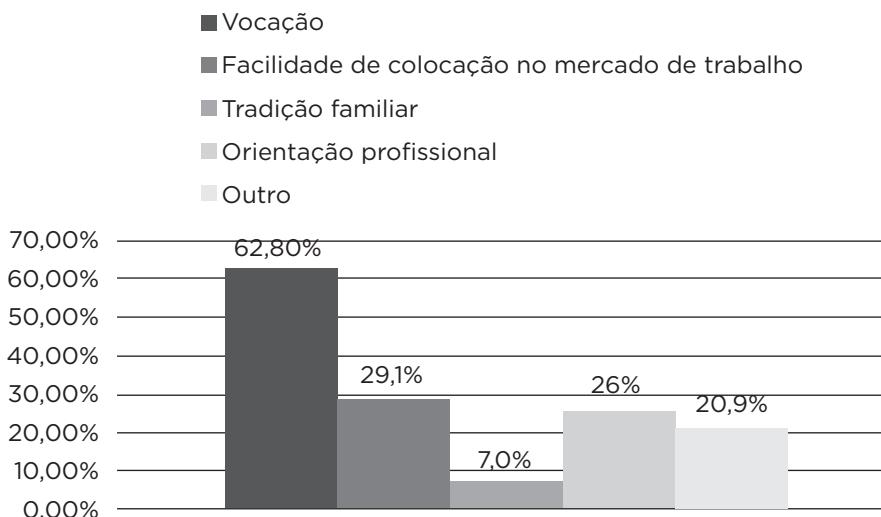
Para os estudantes com mais de 35 anos, 4,7% levaram menos de 1 ano desde que concluiram o Ensino Médio até o ingresso no curso Superior, 1,2% levou entre 1, 2, 3 ou 4 anos para concluir os estudos e 36% levaram mais de 5 anos para iniciar seus estudos de graduação. Já para os estudantes com idades entre 27 e 34 anos, 1,2% levou menos de 1 ou 2 anos, 3,5% deles levaram 3 anos e 20,9% levaram mais de 5 anos. Dos estudantes com idades entre 23 e 26 anos, 2,3% levaram menos de 1 ano, 1,2% levam 1 ano e 4 anos, 3,5% levaram 2 anos, e para 9,3% transcorreram mais de 5 anos até o ingresso em curso de graduação. Referente aos estudantes com idades entre 19 e 22 anos, 3,5% destes levaram menos de 1 ano ou 1 ano para iniciar os estudos de graduação, 2,3% levaram 2 anos e 1,2% dos estudantes demorou 4 anos.

Ao abordarmos informações acadêmicas características da amostra, apresentamos dados que se referem ao curso dos estudantes participantes do estudo. O curso com maior concentração de estudantes é o curso de Pedagogia, uma vez que o Polo analisado possui maior número de vagas neste curso. Dos estudantes participantes desta investigação, 71 (82,4%) são estudantes do curso de Pedagogia, dois (2,4%) são do curso de Administração de Empresas, dois (2,4%), do curso de Ciências Contábeis, dois (2,4%), de Gestão Pública. Os demais cursos, Administração Hospitalar, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão

de Recursos Humanos, Gestão Financeira, História, Matemática, Processos Gerenciais e Serviço Social, contam com um (1,2%) estudante cada.

Os estudantes foram questionados em relação aos motivos da escolha do curso, sendo que o resultado é apresentado no Gráfico 4. Para 62,9% dos estudantes a razão da escolha do curso é por ter vocação para o mesmo, 29,1% escolheram seu curso por acreditar que há facilidade de colocação no mercado de trabalho, 7% realizaram sua escolha em função de tradição familiar, 26% por orientação profissional e 20,9% por outros motivos, dos quais se pode citar: exigência para concurso, estudante já atua na área do curso, plano de carreira e desejo de melhorar a educação.

Gráfico 4 - Razões de escolha do curso

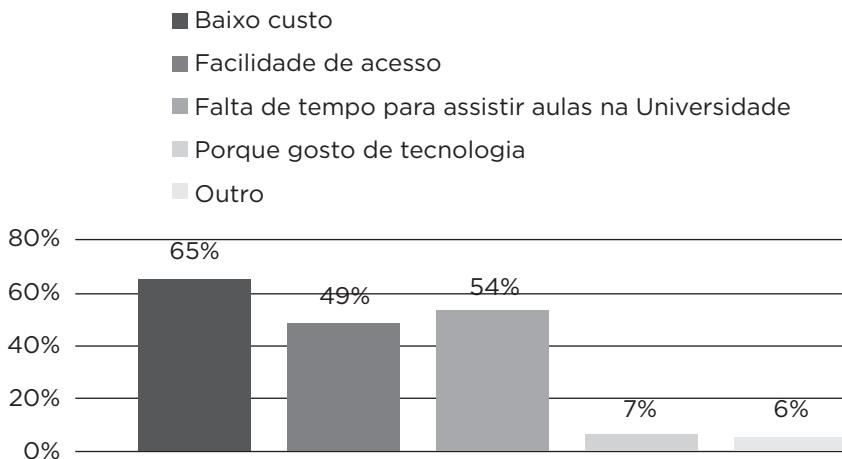


Fonte: Santos (2015).

Outro aspecto a ser considerado em um estudo relacionado à EaD, além das razões pela escolha do curso, é também analisar as razões pela escolha da modalidade a distância e se os estudantes consideram haver preconceito em seu meio profissional em relação aos cursos a distância. Nesse sentido, em relação a preconceito, 74,1% dos estudantes afirmam que há preconceito em relação à modalidade a distância, e 25,9% acreditam que não. Quanto às razões pela escolha da modalidade, 65% dos estudantes escolheram a modalidade a distância pelo baixo custo da mesma, 49% afirmaram ter escolhido a modalidade EaD pela facilidade de acesso, 54% elegeram a EaD por falta de tempo para assistir

aulas na instituição, 7% escolheram um curso a distância porque gostam de tecnologia e 6% alegam outros motivos, tais como, autonomia para o estudo, em função de filho pequeno e também por cursar outra graduação presencial. Tais informações podem ser visualizadas também no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Razões pela escolha da modalidade a distância



Fonte: Santos (2015).

No que tange à adaptação do estudante à modalidade a distância, a mesma foi abordada em relação ao meio social e meio acadêmico, sendo as informações resultantes desta variável apresentadas na Tabela 11. Em relação ao meio social, 5,8% dos respondentes consideram sua adaptação ruim, 14%, razoável, 54,7%, boa e 25,6% consideram sua adaptação ao meio social muito boa. Já em relação ao meio acadêmico, 1,2% considera muito ruim sua adaptação, 2,3% consideram ruim, 9,3% consideram razoável, 53,5% consideram boa e 33,7% consideram sua adaptação ao meio acadêmico muito boa.

Tabela 11 - Adaptação à modalidade EaD

		Adaptação a modalidade EaD	
		Social	Acadêmico
Muito ruim	Frequência	0	1
	% do total	-	1,2%
Ruim	Frequência	5	2
	% do total	5,8%	2,3%
Razoável	Frequência	12	8
	% do total	14%	9,3%
Boa	Frequência	47	46
	% do total	54,7%	53,5%
Muito boa	Frequência	22	29
	% do total	25,6%	33,7%
Total	Frequência	86	86
	% do total	100%	100%

Fonte: Santos (2015).

De acordo Tinto (1987), a integração acadêmica, seja no âmbito pessoal ou institucional, pode ter relação com o abandono e/ou permanência. O autor ressalta a importância de as IES criarem programas, principalmente para estudantes do primeiro ano, que permitam a interação entre os estudantes e dos estudantes com os professores e demais atores da educação, tanto em assuntos acadêmicos quanto sociais.

Após apresentarmos aspectos relacionados à percepção do estudante em relação à modalidade, na sequência serão apresentadas características relacionadas à oferta de curso na modalidade a distância, no que tange à realização das atividades, encontros presenciais, tecnologias e recursos utilizados. Devido à característica de cada curso, mantivemos a questão relativa à forma como são realizadas as atividades do curso, a fim de verificar possíveis diferenças na execução das atividades entre as áreas.

Em relação a como são realizadas as atividades do curso, 18,6% dos estudantes afirmam que as atividades são realizadas com *aula presencial+ativida-*

des a distância+prova presencial. 70,9% dos estudantes afirmam que compõem atividades do curso *aula presencial+AVA+prova presencial* e 10,5% dos estudantes consideram haver somente *AVA+prova presencial*. Ou seja, maioritariamente as atividades dos cursos são compostas por encontro presencial, prova presencial e atividade a distância, que pode ser realizada em AVA ou através de outro meio.

Assim, apresentamos na Tabela 12 as informações constantes da variável recursos, que diz respeito também à maneira como as atividades são realizadas. Referente aos recursos elencamos o seguinte conjunto: material impresso fornecido pela IES, videoaula em DVD, videoaula online, material para leitura online. A Tabela 13 apresenta dados específicos de Tecnologias Digitais (TD). Salientamos que, relativo aos recursos, os estudantes puderam selecionar quantas opções fossem necessárias, por esse motivo alguns recursos não totalizam 100% da amostra.

Observa-se na Tabela 13 que 90,7% dos estudantes utilizam o material impresso fornecido pela IES, e 77,9% dos estudantes também se servem de materiais para leitura online. Para 23,3% foi fornecida videoaula em DVD e para 69,8% dos estudantes foi disponibilizada videoaula online. Tal informação denota que, independente da tecnologia, a metodologia utilizada se assemelha ao utilizarem material para leitura conjuntamente com videoaula.

Tabela 12 - Recursos utilizados*

	Frequência	Porcentagem
Material impresso	78	90,7%
Material para leitura online	67	77,9%
Vídeoaula online	60	69,8%
Vídeoaula em DVD	20	23,5%
Outros	5	5,9%

*Respostas múltiplas

Fonte: Santos (2015).

Dos recursos de TD, Tabela 13, os mais utilizados aparecem como sendo o correio eletrônico, com 73,3% dos estudantes; também percebemos uma significativa utilização do fórum (61,6%), de atividades online (55,8%) e redes sociais (53,15%), usos que atingem a mais da metade dos estudantes. Sendo ainda

utilizados objetos de aprendizagem, item indicado por 43% dos estudantes, o bate-papo é referido por 33,7%, aplicativos para celular, 20,9%, e os jogos e simulações aparecendo em 3,5% dos casos.

Tabela 13 - Recursos de TD utilizados*

	Frequência	Porcentagem
Correio eletrônico	63	73,3%
Fórum	53	61,6%
Atividades online	48	55,8%
Redes Sociais	46	53,5%
Objetos de aprendizagem online	37	43%
Bate-papo	29	33,7%
Aplicativos para celular	18	20,9%
Simulações/Jogos	3	3,5%
Outros	1	1,2%

*Respostas múltiplas

Fonte: Santos (2015).

Quando questionados sobre a utilização de AVA no curso, 40,7% dos estudantes afirmaram que havia AVA e sua utilização/participação era obrigatória, 54,7% afirmaram haver AVA, mas que a utilização/participação é opcional e apenas 4,6% dos estudantes afirmaram que o curso não utiliza AVA.

Quando questionados se haviam recebido capacitação específica para utilização do AVA, 55,8% dos estudantes afirmaram haver recebido capacitação para tal e 39,5% referiram não ter recebido nenhum tipo de capacitação para utilizar o ambiente virtual.

Ao analisar os dados apresentados, percebemos certa incoerência em relação à forma como as atividades são realizadas e a utilização de AVA. Nesse sentido, relacionamos as variáveis realização das atividades do curso com a variável utilização/participação do AVA, sendo o resultado apresentado na Tabela 14.

Tabela 14 - Relação entre utilização do AVA e atividades do curso

		Como são realizadas as atividades do curso (incluindo aulas)?			Total
		Encontro presencial + atividades a distância + prova presencial	Encontro presencial + AVA + prova presencial	Somente AVA + prova presencial	
Há utilização / participação em AVA no curso?	Sim, obrigatoria	5,8%	27,9%	7%	40,7%
	Sim, mas é opcional	10,5%	40,7%	3,5%	54,7%
	O curso não utiliza (AVA)	2,3%	2,4%	-	4,7%
Total		18,6%	70,9%	10,5%	100%

Fonte: Santos (2015).

Observa-se na Tabela 14, quanto ao percentual dos estudantes que não elegeram a opção contendo AVA para realização das atividades, que 5,8% afirmaram que a utilização/participação no AVA é obrigatória, 10,5% asseguram que a utilização do AVA é opcional e apenas 2,3% afirmam realmente não haver AVA no curso. Tal fato pode ocorrer por questões de interpretação ou ainda de nomenclatura, pois pode haver um Ambiente Virtual de Aprendizagem com outra denominação, mas que também é um espaço utilizado para a realização de atividades online.

Diante desse resultado, readaptamos a opção para *aula (encontro) presencial+atividades a distância (sem ambiente virtual) +prova presencial*, e salientamos ainda que a questão relativa às atividades do curso pode ser suprimida caso o instrumento seja aplicado a uma única realidade. Outrossim, justificamos a presença da questão ao verificar um escopo mais amplo de aplicação do instrumento ora utilizado.

Para execução do fazer a distância em cursos nesta modalidade, o Ambiente Virtual de Aprendizagem é utilizado para dirimir as distâncias e dar o *corpus* do curso. A fim de verificar a percepção dos estudantes em relação ao AVA, elencamos alguns aspectos considerados importantes para o fazer em

EaD, cujos dados podem ser observados na Tabela 15.

Tabela 15 - Ambiente Virtual de Aprendizagem

	Média	Desvio padrão
Utilizar o AVA é fácil	4.08	0.86
Dificuldade com informática	2.71	1.53
Fácil acesso os materiais	4.01	0.97
Disponibilidade	3.77	1.22
O tempo de resposta é satisfatório	3.49	1.13
Não tenho necessidade de utilizar um AVA para meus estudos	2.16	1.42
Os materiais são imprescindíveis para meus estudos	3.61	1.28
No AVA encontro meus colegas	2.71	1.38
Considero o AVA um excelente espaço para auxiliar-me nos estudos	3.86	1.08

Fonte: Santos (2015).

Observando a Tabela 15, referente ao AVA, de acordo com a média dos respondentes, podemos inferir que, em geral, a utilização o AVA é fácil, possíveis dificuldades com informática não impedem a utilização do AVA, é possível acessar facilmente os recursos disponibilizados, o ambiente esteve disponível para o acesso, o tempo de resposta por parte da equipe de apoio para dúvidas é satisfatório, os estudantes têm necessidade de utilizar o AVA para os estudos, porém, para a maioria, o AVA não é um espaço para encontrar e trocar ideias com os colegas. Considerando todos os aspectos abordados em relação ao AVA, os estudantes consideram a utilização do AVA um excelente espaço para auxiliar nos estudos.

As informações complementares das atividades do curso estão nas variáveis dedicação aos estudos e interação a distância, apresentadas na Tabela 16 e no Gráfico 6, respectivamente.

De acordo com os estudantes, sua dedicação aos estudos em número de horas, excetuando horas de encontro presencial, é de mais de 20h para 8,2% dos estudantes, 20h para 10,5% dos estudantes, 10h para 34,9% dos estudantes, 2h a 5h para 39,5% dos estudantes e 2h para 7% dos estudantes.

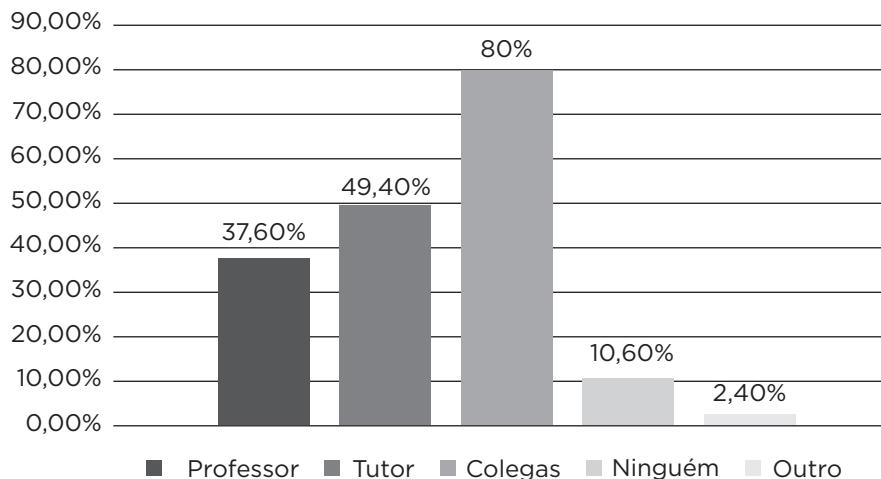
Tabela 16 - Horas de dedicação dos estudos

	Frequência	Porcentagem
2h a 5h	34	39,5%
10h	30	34,9%
20h	9	10,5%
Mais de 20h	7	8,2%
2h	6	7%
Total	86	100%

Fonte: Santos (2015).

As respostas dos estudantes à questão da interação a distância demonstram que, pelo menos, 89,4% deles interagem com algum membro relacionado ao curso que estuda, ou seja, apenas 10,6% dos estudantes não interagem com ninguém a distância, somente no Polo de apoio presencial. Os que interagem com o professor são 37,6%, com o tutor, 49,4%, com os colegas, 80%, e outros, 2,4%.

Gráfico 6 - Interação a distância



Fonte: Santos (2015).

Após análise das variáveis que caracterizam a amostra referente aos aspectos do perfil pessoal, do contexto familiar, das características socioeconômicas e dos aspectos acadêmicos antecedentes, realizamos a estatística descritiva das variáveis que compõem os fatores de análise do instrumento. Tais variáveis foram construídas a partir da escala Likert e tipo Likert; assim, para uma melhor análise das questões, verificamos o valor médio, a partir da análise quantitativa, a fim de mensurar o grau de concordância dos respondentes. Para isso, foi utilizada a média através da pontuação atribuída às respostas, em que 1 equivale a discordo totalmente e 5 a concordo totalmente. Assim, são considerados concordantes os que apresentam valores maiores que 3, discordantes os valores menores que 3 e neutros (nem concorda, nem discorda) valores exatamente 3. Para as escalas tipo Likert a pontuação segue a mesma atribuição, em que 1 equivale a muito ruim e muito insatisfeito e 5 equivale a muito bom e muito satisfeito. Esta análise é composta das variáveis Dedicação do estudante, Qualidade do curso, Prática docente, Organização acadêmica, Gestão institucional e a variável dependente Permanência.

Para a variável Dedicação aos estudos foi utilizada a escala tipo Likert, que vai de muito ruim a muito boa. A mesma classificação de média foi empregada a essa questão, sendo seus valores apresentados na Tabela 17, os quais indicam que, pela média, o sentimento dos respondentes em relação a sua formação anterior é bom, o cumprimento do programa acadêmico (dedicação nas atividades, tarefas, etc.) tende de bom a muito bom, consideram bom seu tempo dedicado aos estudos, entendem que possuem boas técnicas de estudos, seu aprofundamento com leituras também é bom, a realização de práticas e estágios curriculares é boa, sua participação em atividades extracurriculares (seminários, semana acadêmica, congressos, etc.) também é boa e a maioria dos estudantes considera boa sua dedicação aos estudos.

Tabela 17 - Dedicação aos estudos

	Média	Desvio padrão
Formação antes de ingressar na instituição	3.72	0.94
Cumprimento do programa acadêmico	4.08	0.72
Tempo dedicado ao estudo	3.69	0.81
Técnicas e hábitos de estudo	3.66	0.71
Aprofundamentos de leituras	3.55	0.80
Realização de práticas/estágios extracurriculares	3.85	0.97
Participação em atividades extraclasse	3.43	0.94
Considero minha dedicação aos estudos	3.99	0.78

Fonte: Santos (2015).

Em relação à qualidade do curso, os estudantes concordam que as atividades nas disciplinas atendem a suas necessidades de formação, também estão de acordo que os conteúdos trabalhados estão dimensionados com o período de cada disciplina. Concordam que os conteúdos tratados consideram temas e tendências atuais e contribuem para a inserção no mercado de trabalho, também concordam que a exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível e que a utilização de elementos multimídia auxilia a entender os conteúdos estudados e a realizar as tarefas propostas.

Ainda assim, afirmam que as atividades propostas como exercícios e prática, auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos, também concordam que a quantidade de atividades esteve em número adequado e o tempo para realização das mesmas foi suficiente, ainda concordam que a promoção de discussões durante as disciplinas resulta positivamente para a aprendizagem e concordam que o nível da qualidade do curso é excelente. Os números desta análise podem ser vistos na Tabela 18.

Tabela 18 - Qualidade do curso

	Média	Desvio padrão
As atividades nas disciplinas cursadas atendem as minhas necessidades de formação	3.78	0.74
Os conteúdos atendem ao período da disciplina	3.79	0.78
Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho	3.85	0.84
A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível	3.77	0.87
A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas	3.66	1.04
As atividades propostas auxiliaram aprendizagem	3.86	0.82
A quantidade de atividades foi adequada	3.55	0.99
O tempo para as atividades foi suficiente	3.71	0.83
A promoção de discussões resultou positivamente à aprendizagem	3.83	0.84
Considero o nível de qualidade do meu curso excelente	3.77	0.80

Fonte: Santos (2015).

No que tange à Prática docente, os estudantes, em média, concordam que o professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso e que o professor/tutor disponibiliza materiais complementares ao conteúdo das disciplinas. Também concordam que o professor/tutor estimula o trabalho colaborativo na turma, que o professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação às atividades propostas e também quanto à atenção dedicada ao estudante e, em média, os estudantes concordam que a atuação do professor/tutor é excelente.

Tabela 19 - Prática docente do Professor/Tutor

	Média	Desvio padrão
Estimula a participação nas atividades	4.14	0.81
Disponibiliza materiais diferenciados complementários	3.86	1.01
Estimula o trabalho cooperativo na turma	4.03	0.87
Fornece feedback satisfatório em relação as atividades propostas	3.86	0.94
Atenção dedicada	3.87	0.99
Considero a atuação do professor/tutor excelente	3.95	1.01

Fonte: Santos (2015).

Nas Tabelas 20 e 21 apresentamos as variáveis organização acadêmica e gestão acadêmica, respectivamente, utilizando a escala tipo Likert para medir o nível de satisfação, que varia de muito insatisfeito a muito satisfeito. Quanto à variável organização acadêmica, os estudantes, em geral, sentem-se satisfeitos com a orientação recebida relativa ao plano e programa de estudos, bem como a coordenação entre as disciplinas e seu conteúdo. Também se sentem satisfeitos com a didática dos professores, com a atenção recebida pela coordenação do curso (acompanhamento, apoio, orientação para matrícula), com a qualidade dos materiais disponibilizados, com o sistema de avaliação e com o nível de exigência acadêmica do curso. O questionamento relativo ao nível de satisfação com a organização acadêmica do curso, em boa medida os estudantes dizem estar satisfeitos com a mesma.

Tabela 20 - Organização acadêmica

	Média	Desvio padrão
Orientação relativa ao plano de estudos	3.75	0.78
Coordenação entre disciplinas	3.72	0.79
Conteúdo das disciplinas	3.76	0.76
Didática dos professores	3.83	0.84
Atenção da coordenação do curso	3.59	0.97
Qualidade dos materiais disponibilizados	3.89	0.77
Sistema de Avaliação	3.63	0.97
Nível de exigência acadêmica	3.78	0.80
Nível de satisfação com a organização do curso	3.75	0.73

Fonte: Santos (2015).

Quanto à gestão da instituição, os índices de satisfação são semelhantes aos da organização acadêmica. Os estudantes sentem-se satisfeitos com a ajuda na integração e adaptação acadêmica, com os regulamentos e normas estabelecidos (disciplina, desligamento, transferência, permanência, etc.). Também dizem estar satisfeitos com os investimentos realizados para melhoria dos serviços ofertados, com o atendimento dedicado ao estudante e com a possibilidade de negociação financeira, sendo que, de modo geral também se sentem satisfeitos com os aspectos abordados em relação à gestão institucional.

Tabela 21 - Gestão da instituição

	Média	Desvio padrão
Ajuda na integração e adaptação do estudante	3.59	1.01
Regulamentos e normas	3.66	0.91
Recursos disponíveis para realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca, etc.)	3.68	0.98
Investimentos para melhorias	3.46	0.96
Atendimento ao estudante	3.64	0.95
Possibilidade de negociação financeira	3.80	0.90
Considerando os aspectos anteriores, qual o seu nível de satisfação com a Gestão Institucional	3.71	0.86

Fonte: Santos (2015).

Ao acercar-nos aos aspectos inerentes aos motivos da permanência dos estudantes no curso, retomamos alguns aspectos abordados em questões anteriores a fim de verificar o peso que apresentam ao serem relacionados com a permanência, dados estes que serão demonstrados na análise estatística multivariada. Assim, inicialmente, apresentamos, na Tabela 22, apenas as médias para as variáveis que compõem o fator permanência.

Tabela 22 - Motivos para permanência

	Média	Desvio padrão
Vocação	4.10	0.84
Ambiente da instituição	3.71	0.93
Curso realizado na modalidade EaD	4.12	0.81
Dedicação aos estudos	3.95	0.87
Satisfação com a gestão da instituição	3.55	0.95
Recursos financeiros	3.71	0.96
Conciliar os estudos com o trabalho	4.13	0.68
Projeto de vida	4.12	0.83
Cumprimento das expectativas	3.66	0.99
Atuação do professor/tutor	3.92	1.00
Interação/convivência com colegas e tutor/ professor	3.91	0.91
Qualidade do curso	3.81	0.97

Fonte: Santos (2015).

Observamos na Tabela 22 que os estudantes, em média, tendem a concordar totalmente que um dos motivos para a permanência é a vocação para o curso escolhido, concordam que o ambiente da instituição favorece a permanência. Também tendem a concordar totalmente que o curso a ser realizado na modalidade a distância contribui para sua permanência no mesmo. Concordam que sua dedicação aos estudos é um fator que colabora para sua permanência no curso, assim como a gestão da instituição e suficientes recursos financeiros auxiliam a manterem-se no curso. Em média, concordam totalmente que a possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho e que o projeto de vida ba-

seado na formação de Educação Superior os auxilia na decisão de permanecer, sendo que estão apenas de acordo que os aspectos referentes ao cumprimento das expectativas de ingresso na IES, à atuação do professor/tutor e à interação/convivência com colegas, tutor/professor auxilia na decisão de continuar os estudos, pensam na decisão de permanecer nos estudos, sendo que concordam que a qualidade do curso os motivou a permanecer no mesmo.

Análises estatísticas multivariadas

Para as análises estatísticas multivariadas foram utilizadas as técnicas de fidedignidade e validade de instrumentos através de Análise Fatorial, coeficiente Alfa de Cronbach, Análise de Regressão e Correlação. A aplicação de tais técnicas é explicada pelo caráter multidimensional que o estudo apresenta, porém, salienta-se que a utilização de tais procedimentos pode não ser exclusiva para explicar a permanência, uma vez que há uma grande quantidade de variáveis envolvidas. (TINTO, 1975).

Para esta análise recorreu-se às questões que propusemos para medir a Dedição do estudante, a Qualidade do curso, a Prática docente, a Organização acadêmica e a Gestão institucional. Nesse sentido, primeiramente foi utilizada a análise fatorial a fim de verificar a validade do instrumento no que tange ao construto do mesmo e se os resultados encontrados são válidos. Assim, cinco componentes foram analisados em relação às variáveis. Posteriormente os componentes foram submetidos à análise de fidedignidade, ou seja, a verificação se as variáveis do instrumento medem aquilo que se propõe.

Análise fatorial

A Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística multivariada de interdependência, tendo como objetivo definir uma estrutura entre as variáveis (HAIR et al., 2009). Ou seja, é utilizada para identificar um grupo de variáveis que representam determinada dimensão dos dados e condensar as informações em um número menor de novas dimensões. Segundo os autores, em geral, o número de fatores é igual ao número de variáveis, porém, poucos fatores são responsáveis pela explicação total.

Na Análise Fatorial, inicialmente é gerado o cálculo da comunalidade, que é a representação da variância que uma variável compartilha com a outra: quanto maior for a comunalidade, maior o poder de explicação da variável pelo fator. Para tanto, na Tabela 26 apresentamos as comunalidades das variáveis a

partir da extração dos fatores, sendo que para a medida de adequação amostral confirmada pelo teste KMO, o valor 0,822 e significância $p<0,001$ indicam que é adequado utilizar a AF para analisar os dados. Hair et al. (2009) sugerem um KMO 0,50 como patamar aceitável.

Tabela 23 - Matriz fatorial

Variáveis	Comunidades
Formação antes de ingressar na instituição	,632
Cumprimento do programa acadêmico	,638
Tempo dedicado ao estudo	,744
Técnicas e hábitos de estudo	,699
Aprofundamento de leituras	,693
Realização de práticas/estágios extracurriculares	,597
Participação em atividades extraclasse	,392
As atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação	,594
Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina	,635
Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho	,636
A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível	,660
A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas	,654
As atividades propostas me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos	,574
A quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado	,690
O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente	,691
A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem	,641
O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso	,788
O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas	,778

continua

continuação_tabela 23

Variáveis	Comunalidades
O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma	,706
O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação às atividades	,839
Atenção dedicada pelos professores ao estudante	,766
Satisfação com a Orientação relativa ao plano e programa de estudos	,684
Satisfação com a Coordenação entre disciplinas	,796
Satisfação com o Conteúdo das disciplinas	,623
Satisfação com a Didática dos professores	,722
Satisfação com a Atenção da coordenação do curso	,704
Satisfação com a Qualidade dos materiais disponibilizados	,538
Satisfação com o Sistema de Avaliação	,645
Satisfação com o Nível de exigência acadêmica	,641
Satisfação com a Ajuda na integração e adaptação do estudante	,718
Satisfação com os Regulamentos e normas	,769
Satisfação com os Recursos disponíveis para realização das atividades	,592
Satisfação com os Investimentos para melhorias dos serviços ofertados	,739
Satisfação com o Atendimento ao estudante	,791
Satisfação com a Possibilidade de negociação financeira	,604
Método de extração: Análise de Componentes principais	

Fonte: Santos (2015).

Observando a Tabela 23 é possível verificar a existência de um grau alto de comunalidade entre as variáveis, em que quanto maior o valor da comunalidade, maior aderência possui ao fator. Nesse sentido, o objetivo da análise fatorial é verificar se os cinco fatores representam as variáveis do instrumento selecionadas. Na Tabela 24 verifica-se que as variáveis dimensionadas em quatro fatores respondem a 63,951% da variância, ou seja, percentual da variância que os fatores são capazes de explicar. Nota-se que o número de fatores foi diferente ao esperado, de 5 passou para 4; esse dado será explicado a partir da Tabela 25.

Tabela 24 - Variância total explicada

Fator	Total	Percentual da variância	Percentual acumulado
1	7,875	21,876	22,876
2	5,760	16,000	37,876
3	5,178	14,383	52,259
4	3,969	11,025	63,951

Fonte: Santos (2015).

Com o intuito de medir a confiabilidade da consistência interna dos fatores, foi calculado o valor de Alfa de Cronbach dos quatro fatores, uma vez que os fatores foram reorganizados de acordo com a Matriz de correlação fatorial. O coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach é medido numa escala de 0 a 1, sendo o valor mínimo aceitável 0,6 para se considerar um fator confiável (HAIR et al., 2009).

Tabela 25 - Alfa de Cronbach

Fatores	Itens	Alfa de Cronbach
Fator 1 - Gestão institucional	7	0,828
Fator 2 - Qualidade do curso	9	0,890
Fator 3 - Prática docente	5	0,922
Fator 4 - Dedicação do estudante	15	0,955

Fonte: Santos (2015).

As medidas de consistência interna para cada fator são apresentadas na Tabela 25, sendo que ao reduzir as variáveis para quatro fatores, os mesmos excederam os limiares mínimos sugeridos na literatura. Nesse sentido, como o instrumento mostrou-se válido, por apresentar valores acima de 0,8, ou seja, o conjunto de itens está funcionando de maneira precisa, pode-se concluir que ele mede aquilo a que se propõe de maneira consistente.

Assim, foi realizada a análise de regressão logística a fim de verificar a relação de dependência entre as variáveis do estudo.

Análise de regressão

A análise de regressão múltipla é uma técnica estatística multivariada utilizada para analisar a relação entre uma única variável dependente e diversas variáveis independentes (HAIR et al., 2009). Nesse sentido, é fundamental haver uma variável dependente dentre um grupo variáveis para que esta técnica possa ser empregada. Outro resultado a ser considerado é o valor de R^2 , que é uma medida da efetividade geral da regressão linear. Quanto maior for o valor de R^2 , melhor se explica a variação nos dados. E o valor do Beta padronizado que indica as contribuições relativas das variáveis para a predição.

Apresentamos na Tabela 26 a análise de regressão das variáveis que compõem o fator Dedicação do Estudante, questões G29.1 a G29.8, sendo a variável dependente a questão G.29.8 - "Considerando os aspectos anteriores, considero minha dedicação aos estudos...".

Tabela 26 - Análise de Regressão em relação a Dedicação do estudante

Em relação aos seus estudos, avalie sua dedicação nos seguintes aspectos de sua formação	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
Formação antes de ingressar na instituição	0,029	0,065	0,033	0,449	0,654
Cumprimento do programa acadêmico	0,258	0,1	0,235	2,589	0,012
Tempo dedicado ao estudo	0,149	0,1	0,156	1,489	0,141
Técnicas e hábitos de estudo	0,391	0,128	0,357	3,064	0,003
Aprofundamentos de leituras	0,066	0,096	0,068	0,688	0,493
Realização de práticas/ estágios extracurriculares	0,087	0,068	0,108	1,276	0,206
Participação em atividades extraclasse	0,086	0,063	0,103	1,359	0,178

R^2 da Regressão = 69%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.29.8, Considerando os aspectos anteriores, considero minha dedicação aos estudos..." e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

Observa-se na Tabela 26, pelo valor de R^2 , que 69% das variações em Y (dependente) podem ser explicadas pelo conjunto de variáveis do bloco, com um valor de significância $p<0,05$, sendo as variáveis Cumprimento do programa acadêmico e Técnicas e hábitos de estudo as que mais impactam na variável dependente, ou seja, estes são os aspectos mais relevantes, no âmbito deste estudo, para a Dedicação do Estudante. Os hábitos e técnicas de estudo em grande parte determinam o sucesso em cursos a distância; por outro lado, os estudantes que não conseguem cumprir o programa acadêmico a tempo, tendem a desistir dos estudos. (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Nesse sentido, podemos dizer que os estudantes com melhores hábitos de estudo e que procuram cumprir os prazos, tendem a ter uma melhor percepção acerca da sua dedicação aos estudos. Em EaD é imprescindível conscientizar o estudante e aconselhá-lo na experiência do aprendizado a distância, o qual vai requer, além da dedicação, disciplina para o cumprimento das atividades e estabelecimento de metas de aprendizagem. São hábitos aos quais os estudantes não costumam estar habituados a organizar, até mesmo considerar como suas responsabilidades. Na educação presencial muitas destas questões estão “resolvidas” pela cobrança do professor e o cronograma de atividades presenciais que, de certo modo, pressiona o estudante a ter um ritmo. Na EaD ele/ela está livre para definir seu ritmo, o que pode ser uma fragilidade se não for bem administrado.

Em relação à Qualidade do Curso, foi considerado como variável dependente para a análise de regressão a questão G30.10 (Considerando os aspectos anteriores, considero o nível de qualidade do meu curso excelente.), sendo as questões G30.1 a G30.9 tratadas como variáveis independentes. O resultado dessa análise é apresentado na Tabela 27.

Tabela 27 - Análise de Regressão em relação à Qualidade do Curso

Indica seu grau de concordância em relação à qualidade do curso	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
As atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação	0,231	0,111	0,215	2,082	0,041
Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina	0,159	0,098	0,157	1,619	0,11
Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho	0,133	0,106	0,14	1,248	0,216
A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível	0,161	0,101	0,175	1,599	0,114
A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas	0,095	0,077	0,124	1,234	0,221
As atividades propostas me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos	0,089	0,11	0,092	0,812	0,419
A quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado	-0,061	0,088	-0,076	-0,699	0,487
O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente	0,016	0,112	0,016	0,139	0,89
A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem	0,226	0,082	0,239	2,737	0,008

R² da Regressão = 63%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.30.10, Considerando os aspectos anteriores, considero o nível de qualidade do meu curso excelente e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

O bloco Qualidade do Curso pode ser explicado por 63% das variações da variável dependente pelo conjunto das variáveis do bloco. Identificamos as variáveis “atividades que atendem às necessidades de formação” e “promoção de discussões resulta positivamente para aprendizagem”, considerando o nível de significância $p<0,05$, como as variáveis de maior impacto no bloco, ou seja, para a qualidade do curso ser considerada excelente.

A educação a distância está fundamentada em um diálogo didático mediado pelo professor/tutor, independente do espaço, que auxilia e promove a aprendizagem independente. Porém, todo e qualquer diálogo no âmbito da educação ocorre pelo desenvolvimento de práticas embasadas em sólidas bases teóricas. De acordo com Moore e Kearsley (2011) e Aretio (2014), a qualidade em EaD passa por aspectos como a organização do curso, os conteúdos, a docência e os sistemas de apoio. Nesse sentido, corrobora o pensar dos estudantes pesquisados que apresentam como mais impactante para a qualidade do curso as discussões e as atividades realizadas, sendo estas resultantes de conteúdo e docência, e ao falar em promoção de discussões para aprendizagem e realização de atividades para a formação, não se pode excluir esses dois aspectos, pois o cerne donde parte o desenvolvimento dessas ações é a educação.

De acordo com Moran (2005), um bom curso de Educação a Distância procura ter um planejamento bem elaborado, mas sem rigidez excessiva. Permite menos improvisações do que uma aula presencial, sendo necessário prever a possibilidade de mudanças e a interação dos estudantes.

Corroborando o exposto, na Tabela 28 apresentamos os aspectos relacionados à Prática docente e à regressão realizada a partir das questões que englobaram especificamente este aspecto. Comprovamos, a partir das variáveis analisadas, que 84% das variações em Y podem ser explicadas pelo conjunto de variáveis do bloco, sendo a variável dependente (Y) “Considerando os aspectos anteriores, considero a atuação do professor/tutor excelente”.

Tabela 28 - Análise de Regressão em relação à Prática Docente

Avalie as afirmações abaixo considerando a atuação dos professores/tutores do curso	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso	0,181	0,094	0,142	1,924	0,058
O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas	0,242	0,078	0,243	3,095	0,003
O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma	0,015	0,083	0,012	0,176	0,861
O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação às atividades propostas	0,245	0,105	0,226	2,328	0,023
Atenção dedicada pelos professores/tutores ao estudante (acompanhamento da aprendizagem, apoio, orientação...)	0,399	0,081	0,397	4,938	0,000

R^2 da Regressão = 84%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.31.6, considerando os aspectos anteriores, considero a atuação do professor/tutor excelente e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

Dentre as variáveis com maior significância, ou seja, que mais impactam para a atuação excelente do professor/tutor, estão: o estímulo à participação nas atividades do curso, materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas, feedback satisfatório em relação às atividades propostas e atenção dedicada pelos professores/tutores ao estudante. Esta última, a atenção dedicada ao estudante, constitui a variável com maior impacto para a percepção de excelência do professor/tutor por parte dos estudantes.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, publicados em 2003 e revisados em 2007, o estudante é sempre o foco de um programa educacional, e um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e estudantes (BRASIL, 2007b). Não raro é ter como resultado impactante para os estudantes a atenção dos pro-

professores/tutores a eles dedicada, uma vez que estes são, independente da modalidade, os atores fundamentais para os processos de ensino e de aprendizagem.

Igualmente, na EaD, essa relação é amplificada, uma vez que, em muitos casos, o professor/tutor é o elo de ligação mais constante, não somente com o curso, mas com a instituição na qual o estudante está inserido. Nesse sentido, Aretio (2014) ressalta que em EaD se faz necessário manter um contato permanente com o estudante e dedicar-lhe especial atenção, não somente em relação ao conteúdo, mas também orientá-lo na resolução de diferentes problemas inerentes a sua vida acadêmica.

Tal aspecto requer a necessidade de planejamento das ações, de uma proposta de curso e um projeto de EaD que contemple e possibilite esse fazer por parte dos professores/tutores. Assim, apresentamos os resultados do bloco de questões relacionadas à Gestão Institucional que, após análise fatorial, foi unido ao bloco da Organização Acadêmica.

Tabela 29 - Análise de Regressão em relação à Gestão Institucional

Indique qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspectos	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
Orientação relativa ao plano e programa de estudos	-0,156	0,097	-0,142	-1,617	0,11
Coordenação entre disciplinas	0,065	0,127	0,059	0,513	0,61
Conteúdo das disciplinas	-0,064	0,084	-0,057	-0,767	0,446
Didática dos professores	0,069	0,079	0,067	0,872	0,386
Atenção da coordenação do curso	0,28	0,071	0,303	3,932	0,000
Qualidade dos materiais disponibilizados	-0,042	0,077	-0,037	-0,545	0,588
Sistema de Avaliação	0,218	0,082	0,234	2,652	0,01
Nível de exigência acadêmica	-0,004	0,085	-0,004	-0,049	0,961
Ajuda na integração e adaptação do estudante	0,056	0,083	0,064	0,675	0,502
Regulamentos e normas	0,193	0,105	0,201	1,835	0,071

continua

Indique qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspectos	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
Recursos disponíveis para realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca, etc.)	0,162	0,075	0,180	2,162	0,034
Investimentos para melhorias dos serviços ofertados	-0,024	0,079	-0,027	-0,308	0,759
Atendimento ao estudante	0,043	0,084	0,047	0,516	0,607
Possibilidade de negociação financeira	0,217	0,067	0,225	3,219	0,002

R² da Regressão = 70%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.33.7, considerando os aspectos anteriores, qual o seu nível de satisfação com a Gestão Institucional e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

Podemos observar na Tabela 29, que 70% das variações em Y podem ser explicadas pelo conjunto de variáveis do bloco. Sendo que as variáveis com maior impacto na satisfação com a gestão da instituição são as variáveis que envolvem a atenção da coordenação do curso, o sistema de avaliação, os recursos (laboratórios, AVA, biblioteca, etc.) e a possibilidade de negociação financeira. Destas, a variável com maior carga é a da atenção da coordenação, com um valor Beta de 0,303, o que indica que esta variável é responsável por 30% do impacto em relação à satisfação com a gestão da IES.

Segundo os Referenciais de Qualidade da Ead, é papel da instituição orientar todos os profissionais envolvidos no programa e organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre o estudante, mas também a promover autonomia para o aprender e para o mesmo controlar seu próprio desenvolvimento. (BRASIL, 2007b).

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançado, o que representa um significativo investimento para a instituição.

Até aqui realizamos a análise regressão para verificar o impacto das variáveis dentro de cada bloco, ou seja, se as questões estão relacionadas entre

si. Essa análise se deu no intuito de medir as variáveis que mais influenciam a questão geral de cada bloco.

Ao final dos blocos, o estudante é questionado sobre o estado corrente de seus estudos. Salientamos que nessa questão há a opção de escolher entre a permanência e os diferentes tipos de abandono, como citado no referencial teórico e no capítulo que apresenta o questionário. O presente estudo focalizou os estudantes que permanecem em seus estudos, porém, justificamos a presença da questão sobre o estado corrente dos estudos com o intuito de o instrumento poder ser aplicado para, além de estudantes ativos, estudantes que por algum motivo tenham realizado outra opção para seus estudos e que, em alguns casos, nem mesmo a IES conhece o motivo.

Uma vez selecionado o estado corrente de seus estudos, o estudante responde a um bloco de questões específicas acerca da sua decisão. Em função de termos trabalhado com estudantes que continuam nos estudos, apresentamos a análise de regressão tomando como variável dependente as variáveis da questão dos motivos relacionados à permanência, na qual os estudantes responderam a seguinte questão: Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua decisão de continuar os estudos.

Ao analisar o bloco Gestão Institucional (Gestão Institucional + Organização Acadêmica) com a variável dependente da permanência, obtivemos um valor para $R^2=0,791$, o que confirma que 79% das variações da variável dependente, Satisfação com a Gestão da Instituição, podem ser explicadas pelas variáveis do bloco.

Tabela 30 - Análise de Regressão em relação à Gestão Institucional com a Permanência

Questões do bloco Gestão Institucional e Organização Acadêmica	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
Orientação relativa ao plano e programa de estudos	0,149	0,147	0,123	1,013	0,315
Coordenação entre disciplinas	-0,551	0,195	-0,457	-2,832	0,006
Conteúdo das disciplinas	0,155	0,122	0,125	1,27	0,209
Didática dos professores	0,025	0,133	0,022	0,186	0,853
Atenção da coordenação do curso	0,545	0,117	0,531	4,67	0,000

continua

Questões do bloco Gestão Institucional e Organização Acadêmica	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
Qualidade dos materiais disponibilizados	0,324	0,12	0,265	2,698	0,009
Sistema de Avaliação	0,112	0,118	0,112	0,954	0,344
Nível de exigência acadêmica	-0,052	0,123	-0,045	-0,424	0,673
Ajuda na integração e adaptação do estudante	0,141	0,127	0,153	1,113	0,27
Regulamentos e normas	0,236	0,156	0,228	1,517	0,135
Recursos disponíveis para realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca, etc.)	0,1	0,109	0,104	0,92	0,361
Investimentos para melhorias dos serviços ofertados	0,07	0,114	0,071	0,61	0,544
Atendimento ao estudante	-0,051	0,127	-0,052	-0,402	0,689
Possibilidade de negociação financeira	-0,088	0,095	-0,087	-0,927	0,358

R² da Regressão = 79%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.33.7, considerando os aspectos anteriores, qual o seu nível de satisfação com a Gestão Institucional e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

Observamos, na Tabela 30, que as variáveis que mais impactam para a correlação Gestão Institucional e Permanência são a Coordenação entre disciplinas, a Atenção da coordenação do curso e Qualidade dos materiais disponibilizados no curso. Destas três variáveis a que tem maior impacto é a da atenção da coordenação do curso, por apresentar o valor Beta padronizado=0,531. Ou seja, para os estudantes constantes desta amostra, o aspecto que mais influencia a satisfação com a gestão da instituição para permanência é a atenção recebida da coordenação do curso. Tomou-se como explicativa para a atenção da coordenação, aspectos como acompanhamento do estudante, apoio, orientação para matrícula, etc. Assim, podemos inferir que, quanto melhor a atenção da coordenação, maior a satisfação com a gestão da instituição e, por conseguinte, maior a possibilidade de o estudante permanecer nos estudos.

Em relação à Qualidade do curso, realizamos a análise de regressão tomando como variável dependente a “qualidade do curso me motivou a permanecer nos estudos”. Desta análise resultou um valor de $R^2=0,521$, ou seja, 52% da variação da variável dependente pode ser explicada pelas questões do bloco. Na Tabela 31 são apresentados os valores resultantes desta análise.

Tabela 31 - Análise de Regressão em relação à Qualidade do Curso com a Permanência

Questões do bloco Qualidade do Curso	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
As atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação	0,48	0,172	0,359	2,786	0,007
Os conteúdos trabalhados estão dimensionados em concordância com o período de cada disciplina	-0,032	0,15	-0,024	-0,215	0,83
Os conteúdos trabalhados nas disciplinas consideram temas e tendências atuais e contribuem para sua inserção futura no mercado de trabalho	0,255	0,171	0,213	1,489	0,141
A exposição dos temas foi realizada de forma clara e acessível	0,103	0,159	0,09	0,65	0,518
A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas	0,269	0,111	0,290	2,422	0,018
As atividades propostas me auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos	-0,082	0,161	-0,069	-0,507	0,614
A quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado	-0,341	0,136	-0,333	-2,517	0,014
O tempo disponibilizado para realização das atividades foi suficiente	0,073	0,164	0,06	0,447	0,656
A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem	0,441	0,129	0,352	3,416	0,001

R^2 da Regressão = 52%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.30.10, Considerando os aspectos anteriores, considero o nível de qualidade do meu curso excelente e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

A partir do exposto na Tabela 32, é possível verificar que são quatro as variáveis com maior impacto, a saber: As atividades nas disciplinas atendem minhas necessidades de formação; A utilização de elementos multimídias me auxiliou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas; A quantidade de atividades nas disciplinas estava em número adequado; A promoção de discussões resultou positivamente para sua aprendizagem. Essas quatro variáveis explicam os aspectos que os estudantes observam ao levar em consideração a qualidade do curso para a permanência nos estudos, sendo que a promoção de discussões é o aspecto de maior impacto nessa relação.

Da análise de regressão em relação à Prática docente com a Permanência, apresentada na Tabela 32, podemos dizer 59% da variação da variável dependente pode ser explicada pelas questões do bloco uma vez que obtivemos o valor de $R^2=0,589$. E as variáveis que mais impactam para a permanência dos estudantes, levando em consideração a atuação dos professores/tutores, são o feedback em relação às atividades propostas e o estímulo à participação, respectivamente.

Tabela 32 - Análise de Regressão em relação à Prática Docente com a Permanência

Questões do bloco Prática Docente	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
O professor/tutor estimula a participação nas atividades do curso	0,48	0,161	0,383	2,984	0,004
O professor/tutor disponibiliza materiais diferenciados complementários ao conteúdo das disciplinas	-0,041	0,131	-0,041	-0,311	0,757
O professor/tutor estimula o trabalho cooperativo na turma	-0,186	0,143	-0,157	-1,297	0,199
O professor/tutor fornece feedback satisfatório em relação às atividades propostas	0,425	0,179	0,399	2,375	0,020
Atenção dedicada pelos professores/tutores ao estudante (acompanhamento da aprendizagem, apoio, orientação...)	0,215	0,134	0,222	1,604	0,113

R^2 da Regressão = 59%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão G.31.6, considerando os aspectos anteriores, considero a atuação do professor/tutor excelente e as demais questões do bloco como independentes.

Fonte: Santos (2015).

Entendemos que o professor/tutor é o elo maior de ligação com o estudante, principalmente na EaD. Ao incentivar a participação, o mesmo está estimulando o sentimento de pertença em relação ao curso, à instituição e sua vida acadêmica como um todo. De acordo com Favero e Franco (2006), enquanto os educandos se sentirem parte do processo poderão colaborar para que o aprendizado seja uma constante e para que haja sucesso. Ainda em relação a essa questão, Moran (2011) salienta que estar juntos facilita a criação de confiança, de laços afetivos, e afirma que o papel do tutor é fundamental para criação de laços afetivos. Destaca, ainda, que os cursos que têm menos evasão são os que enfatizam o atendimento ao estudante, a criação de vínculos e de laços afetivos.

Corroborando essa informação, apresentamos uma interação na questão aberta, na qual um respondente aponta como ponto positivo: “Minha professora sempre presente para qualquer dúvida”. E outro respondente diz que “os pontos positivos estão ligados aos professores, pois são preparados, a maioria acredita na EaD, estimulam a turma, tiram as dúvidas, dão aula de verdade nos motivando a desenvolver as atividades no ambiente virtual”. Ou seja, percebemos que o estudante também entende como é importante essa atenção e retorno, seja em relação ao conteúdo e atividades, seja para auxiliar nas questões do dia a dia.

Em relação à dedicação, ao analisar o bloco de questões acerca a Dedicação do estudante com a permanência, obtivemos um valor de $R^2=0,256$, o que explica que 25% das variações da variável dependente “Dedicação aos estudos acadêmicos” podem ser explicadas pelas variáveis do bloco. Os resultados são apresentados na Tabela 33.

Tabela 33 - Análise de Regressão em relação à Dedicação do Estudante com a Permanência

Questões do bloco Dedicação do Estudante	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
Formação antes de ingressar na instituição	0,029	0,065	0,17	1,404	0,165
Cumprimento do programa acadêmico	0,258	0,1	-0,01	-0,07	0,944
Tempo dedicado ao estudo	0,149	0,1	0,067	0,383	0,703
Técnicas e hábitos de estudo	0,391	0,128	-0,367	-1,87	0,066

continua

Questões do bloco Dedicação do Estudante	B	Std. Error	Beta padr.	t	Sig. Valor p
Aprofundamento de leituras	0,066	0,096	0,497	3,075	0,003
Realização de práticas/ estágios extracurriculares	0,087	0,068	0,172	1,209	0,231
Participação em atividades extraclasse	0,086	0,063	0,091	0,732	0,467

R² da Regressão = 25%

Obs.: Resultados da análise de regressão tomando como variável dependente a questão C1.2, Indique o seu grau de concordância com os seguintes fatores na sua decisão de continuar os estudos... “Dedicação aos estudos” e as demais questões do bloco Dedicação do Estudante como independentes.

Fonte: Santos (2015).

Observando a Tabela 33, percebemos que a variável que impacta na Dedicação do estudante para a permanência é o aprofundamento de leituras. Esse é um aspecto que chama a atenção no sentido de o estudante perceber essa influência, mesmo que subjetivamente. Na Universidade como um todo, cada vez mais, é exigido e esperado do estudante que o mesmo tenha autonomia e proatividade frente aos seus estudos. Principalmente na EaD é necessário que o estudante tenha esse posicionamento de constante busca pelo aprender, além de ter disciplina para a realização das atividades.

Complementar a esses dados, temos o posicionamento de um respondente ao apontar como positivo “ter autonomia nos horários para estudo e a oportunidade de aprofundar no mundo da leitura e aprendizagem por conta própria.”

A EaD prescinde da presença física dos estudantes, mas não da dedicação e do aprofundamento de leituras e conhecimentos exigidos pela sociedade e, por conseguinte, pela vida acadêmica. Em alguns casos, o aprofundamento de leituras pode ser interpretado como uma opção à aula expositiva do presencial. De acordo com Severino (2007), ao ingressar na Educação Superior,

o estudante dar-se-á conta de que se encontra diante de exigências específicas para a sua vida de estudos.

Em primeiro lugar, é preciso que o estudante se conscientize de que doravante o resultado do processo depende fundamentalmente dele mesmo. As condições de aprendizagem transformam-se no sentido de exigir do estudante maior autonomia na

efetivação da aprendizagem, maior independência em relação aos subsídios da estrutura do ensino e dos recursos institucionais que ainda continuam sendo oferecidos. O aprofundamento da vida científica passa a exigir do estudante uma postura de autoatividade didática que será, sem dúvida, crítica e rigorosa.

Este material didático e científico serve de base para o estudo pessoal e para a complementação dos elementos adquiridos no decurso do processo coletivo de aprendizagem em sala de aula. Dado o novo estilo de trabalho a ser inaugurado pela vida universitária, a assimilação de conteúdos já não pode ser feita de maneira passiva e mecânica como costuma ocorrer, muitas vezes, nos ciclos anteriores. Já não basta a presença física às aulas e o cumprimento forçado de tarefas mecânicas: é preciso dispor de um material de trabalho específico a sua área e explorá-lo adequadamente. (SEVERINO, 2007, p. 23-24).

O estudante de EaD, de acordo com a amostra, parece ser consciente deste seu papel, porém, o baixo valor de R^2 pode denotar a dificuldade de o estudante olhar para si mesmo e avaliar sua responsabilidade de estudante para com o processo de aprendizagem, dificuldade esta inerente da humana condição. Porém, um dos estudantes aponta: “Posso aprender estudando e se eu não estudar vou reprovar em qualquer faculdade”. O estudante percebe a importância de dedicar-se aos estudos, independente da modalidade escolhida para realizar sua graduação.

Correlação entre os quatro fatores e a Permanência

Com o intuito de verificar as hipóteses do modelo de análise, realizamos a análise de correlação, primeiramente entre a variável dependente Permanência com a questão geral de cada bloco dos quatro fatores: Gestão institucional, Qualidade do curso, Prática docente e Dedicação do estudante. Para essa análise testamos as hipóteses levantadas no modelo, as quais são apresentadas novamente a fim de facilitar ao leitor o acompanhamento dos resultados. As hipóteses relacionadas diretamente com a permanência são as que seguem:

- Hipótese 1 (H1): quanto mais satisfeito com a gestão da instituição, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;
- Hipótese 2 (H2): quanto melhor a prática docente, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;
- Hipótese 3 (H3): quanto maior a dedicação do estudante, maior a probabilidade de o mesmo permanecer nos estudos;

- Hipótese 4 (H4): quanto melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos;

O coeficiente de correlação de Pearson, utilizado para o teste de hipóteses, é uma técnica matemática utilizada para medir a força de associação entre duas variáveis, ou seja, representa a similaridade de cada variável com outra, quando vista ao longo de todas as observações. Seu valor representativo varia de -1,00 a 1,00, em que 0 representa a ausência de associação entre as variáveis. (HAIR et al., 2009).

Pode-se utilizar a seguinte denominação para a magnitude das correlações (HAIR et al., 2009):

- Correlação com valores de 0,6 ou mais, positivo ou negativo, indica forte ou elevada magnitude de correlação;
- Correlação com valores de 0,35 a 0,6, positivo ou negativo, indica uma correlação moderada; e
- Correlação com valores de 0 a 0,35 indica uma correlação fraca.

Na Tabela 34 apresentamos a matriz de correlação da Permanência.

Tabela 34 - Matriz de correlação com a Permanência

Questão geral do bloco	Questões sobre os motivos da Permanência			
	Dedicação do estudante	Gestão institucional	Prática docente	Qualidade do curso
Considero a qualidade do meu curso excelente	Correlação de Pearson			,674**
	Sig. (bilateral)			0,00
Considero a atuação do professor/tutor excelente	Correlação de Pearson			,778**
	Sig. (bilateral)			0,00
Nível de satisfação com a Gestão institucional	Correlação de Pearson			,784**
	Sig. (bilateral)			0,00
Considero minha dedicação aos estudos excelente	Correlação de Pearson			,292*
	Sig. (bilateral)			0,01

**. A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

*. A correlação é significativa ao nível de 0,05 (bilateral).

Fonte: Santos (2015).

Observa-se na Tabela 34 que existe significativa correlação entre os quatro fatores e a permanência. Ao analisar os dados constantes da tabela, verifica-se que a H1 foi confirmada, pois apresenta correlação altamente significativa ($p<0,01$) e de magnitude elevada (0,784) e direta identificada pelo sinal positivo da correlação. Ou seja, quanto mais satisfeito o estudante está com a gestão da instituição, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos.

Para compreender a satisfação em relação à gestão, foram considerados aspectos que contemplaram a ajuda na integração e adaptação, claros regulamentos e normas, recursos disponíveis, investimentos para melhorias, atendimento e possibilidade de negociação financeira, sendo contempladas também questões relacionadas à coordenação entre as disciplinas, orientação do plano de estudos, conteúdo das disciplinas, didática dos professores, atenção ao estudante, qualidade dos materiais, sistema de avaliação e exigência acadêmica.

Relativa à prática docente e a permanência (H2), a correlação se mostrou altamente significativa ($p<0,01$) e de magnitude elevada (0,778) e direta, identificada pelo sinal positivo da correlação. Ou seja, a hipótese de que quanto melhor a prática docente, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos é verdadeira. Moore e Kearsley (2011) afirmam que os melhores professores a distância desenvolvem a empatia com os estudantes e têm capacidade para atender as personalidades dos mesmos. Também recai sobre o professor/tutor criar situações que oportunizem aos estudantes um espaço para aprenderem a controlar, gerenciar e envolver-se com os materiais na tentativa de transformar as informações em conhecimento. Nesse sentido, confirmamos a hipótese de que a permanência está altamente correlacionada com a prática docente, ou seja, com a atuação do professor/tutor.

A H3 refere-se à dedicação do estudante e sua relação com a permanência, e os resultados demonstram que a correlação é significativa ($p<0,05$), mas de baixa magnitude (0,292) e direta. Assim, mesmo com uma correlação menor, confirmamos a hipótese de que quanto maior a dedicação do estudante, maior a probabilidade de o mesmo permanecer nos estudos.

Ao analisar os dados apresentados, verificamos que a correlação entre a qualidade do curso e a permanência, H4, é altamente significativa ($p<0,01$) e de magnitude elevada (0,674) e direta (sinal positivo da correlação), ou seja, comprovamos a hipótese de que quanto melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos.

Os estudantes levaram em consideração questões como as atividades do curso, os conteúdos, os materiais, a atualidade dos conteúdos, a promoção de discussões, a exposição clara e acessível dos temas para a qualidade do curso ser excelente, ou seja, quanto melhor forem desenvolvidos e trabalhados esses aspectos no curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer no curso.

Correlação dos fatores entre si

O modelo estabelecido propõe a relação dos fatores entre si, considerando as seguintes hipóteses:

- Hipótese 5 (H5): quanto melhor a satisfação com a gestão da instituição, melhor a percepção de qualidade do curso;
- Hipótese 6 (H6): quanto melhor a prática docente, melhor a qualidade do curso;
- Hipótese 7 (H7): quanto melhor a prática docente, maior a satisfação com a gestão institucional;
- Hipótese 8 (H8): quanto melhor a prática docente, maior a dedicação do estudante nos estudos;
- Hipótese 9 (H9): quanto melhor a satisfação com a gestão da instituição, maior a dedicação do estudante nos estudos;
- Hipótese 10 (H10): quanto melhor a qualidade do curso, maior a dedicação do estudante nos estudos.

O resultado desta análise é apresentado na Tabela 35.

Tabela 35 - Matriz de correlação entre os fatores

		Dedicação	Qualidade	Prática	Gestão
Dedicação	Correlação de Pearson	1	,293**	0,121	,217*
	Sig. (bilateral)		0,007	0,274	0,047
Qualidade do meu curso excelente	Correlação de Pearson	,293**	1	,468**	,687**
	Sig. (bilateral)	0,007		0	0
Atuação do professor/tutor excelente	Correlação de Pearson	0,121	,468**	1	,513**
	Sig. (bilateral)	0,274	0		0
Satisfação com a Gestão institucional	Correlação de Pearson	,217*	,687**	,513**	1
	Sig. (bilateral)	0,047	0	0	

**. A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

*. A correlação é significativa ao nível de 0,05 (bilateral).

Fonte: Santos (2015).

A partir dos dados apresentados podemos dizer que a hipótese H5 foi confirmada, pois a correlação entre a satisfação com a Gestão institucional e a Qualidade do curso é altamente significativa em nível de $p<0,01$ e de magnitude elevada (0,687) e direta (sinal positivo da correlação). Corroborando a hipótese de correlação entre qualidade e gestão, Moran (2005) afirma que para termos cursos de qualidade, se faz necessário ter administradores que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico, além das questões empresariais ligadas ao lucro, e que equilibrem o gerenciamento empresarial, o tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação.

A hipótese H6 afirma a correlação entre a prática docente e a qualidade do curso, a qual foi confirmada com uma correlação altamente significativa ($p<0,01$) e de magnitude moderada (0,468), porém, ainda assim, é possível afirmar que quanto melhor a prática docente (atuação dos professores/tutores), melhor é a qualidade do curso. Do mesmo modo, a hipótese H7, que considera correlação entre a prática docente e a satisfação com a gestão da instituição, foi confirmada, pois existe uma correlação entre essas duas variáveis altamente significativa ($p<0,01$) e magnitude moderada (0,513), ou seja, é possível inferir que quanto melhor a prática docente, maior a satisfação com a gestão institucional.

A propósito dessa correlação, Moore e Kearsley (2011) afirmam que quando um curso é bem organizado, o mesmo dá condições para que os professores/tutores envolvam os estudantes e possam criar um ambiente propício para o desenvolvimento de situações de ensino e de aprendizagem. Destacam também que o professor/tutor é a fonte de informação mais confiável do sistema de monitoramento do estudante e, por conseguinte, afeta diretamente a sua percepção da gestão da instituição.

Quando verificamos a correlação entre a prática docente e a dedicação do estudante, hipótese H8, a mesma não foi comprovadamente significativa pela presente amostra.

Quando testada a hipótese H9, quanto maior a percepção de qualidade do curso, maior a dedicação do estudante aos estudos, comprovamos que há correlação entre essas variáveis, as quais têm uma correlação altamente significativa em nível de $p<0,01$, mas com magnitude fraca (0,293) e direta. A hipótese H10 também apresenta um quadro similar, em que a correlação entre a satisfação com a gestão da instituição e a dedicação do estudante foi significativa ($p<0,05$) e de magnitude fraca (0,217) e direta (sinal positivo da correlação). Tal valor pode ter sido baixo em função do tamanho da amostra ($N=86$), ou ainda por uma possível dificuldade de uma consciente autoavaliação inerente,

não somente a estudantes, mas à dificuldade de o ser humano de olhar para si mesmo criticamente.

A contribuição qualitativa dos sujeitos

Como abordado anteriormente, o instrumento desta investigação contemplou, além das questões fechadas, duas de caráter aberto. Assim, ao final do questionário, os respondentes são convidados a responder as questões abertas, sendo uma relacionada aos pontos positivos e negativos do seu curso a distância e outra sobre algum ponto importante que não tenha sido abordado no questionário. A análise dessas questões levou em consideração as etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2010), a saber: pré-análise, exploração do material e análise e interpretação dos resultados.

Pontos positivos e negativos

Dos 86 participantes da pesquisa, apenas 10 não responderam a esta questão, ou seja, 76 estudantes expuseram sua opinião em relação aos pontos positivos e negativos do seu curso a distância.

Incialmente foi realizada a leitura flutuante das questões, a fim de identificar as categorias de análise. Desta leitura resultaram nove aspectos, os quais, pelo seu conteúdo, organizamos em: atuação do professor/tutor (15), econômicos (35), Gestão (29), AVA (8), Dedicação (19), Tempo/Espaço (45), Qualidade (12), Interação/Atenção (9) e Metodologia (5). Esses aspectos foram concatenados em três categorias: Aspectos Institucionais, Aspectos do Estudante e Aspectos Econômicos.

Como resultado das contribuições dos estudantes às questões abertas, apresentamos a Figura 17, em que consta a representação das palavras mais citadas relacionadas à percepção dos estudantes em relação ao seu curso a distância.

Figura 17 - Percepção dos estudantes a respeito do curso



Fonte: Santos (2015).

Ao observar a nuvem de palavras, percebe-se, como apresentado anteriormente, que os estudantes mencionam em maior número a questão do tempo e a facilidade de acesso. A fim de explicar essas colocações, apresentamos nas próximas linhas o detalhamento das informações constantes na Figura 17.

Aspectos Institucionais

Os respondentes que mencionaram como ponto positivo (14) a atuação do professor/tutor salientaram como positiva a atenção dedicada e o estímulo para os estudos por parte dos professores/tutores. Quanto a esse aspecto um estudante afirma: “Minha professora sempre presente para qualquer dúvida”. Outro participante ressalta o encontro presencial: “os pontos positivos estão ligados aos encontros presenciais, pois os professores são preparados, a maioria acredita na EAD, estimulam a turma, tiram as dúvidas, dão aula de verdade, nos motivando a desenvolver as atividades no ambiente.”

Quanto aos aspectos negativos em relação à atuação do professor/tutor, um respondente expressa “a falta de comprometimento de alguns professores/tutores perante o conteúdo da disciplina”, ao que outro respondente destaca:

(Negativo) O relacionamento humano entre o professor e o aluno dentro de uma sala de aula, com isso muito se pode perder, pois o aluno não sofre a influência do carisma do professor, e sem essa relação de empatia, o aluno pode perder uma motivação que daí poderia advir.

Em relação a isso, Moore e Kearsley (2011) apontam que o professor/tutor precisa orientar os estudantes a se envolverem nas atividades, e ressaltam que para muitos estudantes esse envolvimento não é intuitivo, e por isso enfatizam o papel determinante desses agentes para o processo de ensino e aprendizagem em EaD. Ainda complementam com a afirmativa de que em EaD os professores/tutores são os olhos e os ouvidos do sistema.

Estas contribuições quanto à atuação do professor/tutor corroboram a análise estatística descrita anteriormente, na qual se comprova a hipótese de que quanto melhor a atuação do professor/tutor, maior a probabilidade de o estudante permanecer no curso. Embora nem todos os estudantes tenham mencionado esse aspecto como ponto positivo ou negativo, o consideramos importante, uma vez que, mesmo não havendo uma questão aberta específica relacionada ao professor/tutor, o mesmo aparece como ponto chave para o desenvolvimento do curso.

Ao apresentar aspectos relacionados à gestão, grande parte dos estudantes aponta os pontos negativos como, por exemplo, falta de contato com a gestão do curso, pouco tempo para as disciplinas, falta de informação, desorganização, falta de manutenção em biblioteca e laboratórios, tempo para realizar as avaliações, atendimento via 0800, demora no atendimento, falta de informações dos estágios. A esse respeito um respondente pontua: “Laboratório de Informática muito lento, biblioteca com poucos volumes oferecidos pelo número de alunos, demora nas respostas online, pessoas com pouca experiência no atendimento”. Outro respondente considera como negativo: “material desatualizado e de baixa qualidade, dificuldade de resolver questões na secretaria/coordenação/telefone, organização do espaço da faculdade (banheiros, convivência, sala de aula e sala de informática)”.

Por outro lado, os estudantes também consideram aspectos como pontos positivos: a atualização das informações da instituição, retorno em relação a dúvidas e pendências, o sistema de avaliação, a didática das aulas e a realização de seminários. São aspectos que estão relacionados com a metodologia, pois a entendemos como parte dos componentes institucionais e também da gestão institucional, uma vez que, de acordo com Silva (2013), a administração educacional deve proporcionar condições e meios para que os profissionais da área pedagógica possam desempenhar suas atividades com eficiência.

Nesse sentido, podemos citar a fala de um dos estudantes ao afirmar: “O curso é muito teórico e não nos ensina tudo que utilizamos na prática. Deveria ser mais prático, menos teórico, e mais voltado para ensinar o que o acadêmico vai utilizar no seu dia a dia de trabalho.” Outro aspecto apontado se refere ao

tempo de realização das disciplinas:

O fato de não se poder gerir tão bem as reações imprevistas e imediatas. Muitos cursos não são suficientemente flexíveis, uma vez que não incluem os imprevistos da disciplina, dificuldades na compreensão e reação dos alunos que têm capacidades diferentes de aprendizagens.

Outro estudante, por sua vez, afirma gostar muito do curso e da modalidade escolhida:

Apenas sinto falta durante as aulas presenciais de atividades práticas, como meu curso é Pedagogia acredito que poderíamos ter feito um trabalho melhor se tivéssemos mais práticas, como oficinas de construção de jogos, visitação a brinquedotecas, palestras, algo que suplementasse melhor a vivência de sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, essa colocação é de fundamental importância, uma vez que a teoria, sozinha, não habilita um profissional a exercer sua profissão. Atividades práticas são importantes e devem ser previstas na organização dos cursos, assim como recomendado nos Referenciais de Qualidade para EaD. (BRASIL, 2007b).

Este aspecto está relacionado com a qualidade do curso, e os estudantes apontam como aspecto positivo a qualidade do curso, a qualidade dos conteúdos e a qualidade dos professores/tutores. Porém, apontam também pontos negativos que dizem respeito, principalmente, à qualidade dos materiais.

Os estudantes consideraram como positivo o fácil acesso ao AVA e os materiais nele disponibilizados. No entanto, dos oito comentários em relação ao AVA, sete foram classificados como negativos, dado que aponta uma aparente contradição. Analisando as respostas, verifica-se que a questão está relacionada à demora nas respostas, mudanças no ambiente de um dia para outro; e um respondente diz: “creio que poderíamos ter mais atenção na parte do AVA referente à Universidade”. Ou seja, o problema não é especificamente o AVA, mas a monitoração nele realizada pela equipe.

De acordo com Moore e Kearsley (2011), o professor/tutor e os envolvidos com a EaD da instituição devem garantir que todas as mensagens sejam respondidas em um intervalo de tempo razoável, especialmente nos momentos iniciais do curso.

Em relação à interação/atenção, os estudantes apontam como positivo o fato de interagirem com colegas e professores, e como ponto negativo a falta de contato e atenção da instituição e também a falta de contato com colegas. Um

dos respondentes afirma: “Negativos: Trabalho em grupo, nem todos do grupo colaboram ou estão na mesma sintonia”.

Outro respondente afirma que “deveria ter mais conhecimento do aluno como pessoa. E suas qualidades”. Nesse mesmo sentido, outro estudante diz:

A instituição não me conhece, eu não a conheço, não tem espaço para socialização, não interagimos com as direções dos polos, passamos 4 anos dentro de uma instituição e nunca somos conhecidos, se não tivermos algum tipo de problema não sabermos quem é o reitor, diretor ou o responsável legal.

Mais uma vez, podemos relacionar esse aspecto da interação/atenção com a gestão da instituição, pois a gestão deve dar os subsídios necessários para que as ações ocorram e sejam realizadas. Conhecer o estudante é fundamental para que estratégias de ação possam ser planejadas e implementadas, porém, só é possível conhecer o estudante se é estabelecida a comunicação com o mesmo, seja através do professor/tutor, que possui contato mais direto, ou através dos demais envolvidos da instituição com o fazer em EaD. Outro aspecto a ressaltar é que muitos estudantes gostam da interação, não somente pelas questões de conteúdo, mas também pela convivência e apoio emocional advindo desta interação. (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Aspectos do estudante

Os aspectos mais citados e comentados como positivos são a economia e a organização do tempo. Dos estudantes participantes desta amostra, 53,57% apontaram como ponto positivo a flexibilidade de horários, tendo como derivadas questões relativas à possibilidade de conciliar estudo e trabalho, a não necessidade de estar todos os dias da semana na Universidade, poder estar mais tempo com a família, e a praticidade. Especificamente nesse ponto um respondente diz: “O curso a distância facilita para quem trabalha o dia inteiro e disponibiliza do seu tempo vago para estudar independente de horário e carga horária por dia”. Outro respondente afirma: “Não preciso ir até a Universidade, posso estudar em casa, consigo conciliar os estudos com o trabalho...”. Um terceiro respondente ainda destaca: “Posso conciliar família (filhos), trabalho, estudo, custo e tempo, pois moro longe da instituição”.

Tais aspectos corroboram a finalidade e caracterização da EaD segundo a LDB, compreendendo que a EaD é uma modalidade educacional com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos

diversos. Conforme apresentado na análise descritiva dos dados, o principal motivo pela escolha da modalidade é a falta de tempo para assistir aulas na Universidade.

Moore e Kearsley (2011) destacam que os estudantes de cursos a distância são pessoas com emprego, família e obrigações sociais, sendo que para os mesmos existe um custo, além de financeiro, ao realizar uma formação acadêmica. Nesse sentido, a Educação a Distância é alternativa para muitas pessoas que não possuem tempo hábil ou estrutura familiar que permita a presença física e regular em uma IES, sendo esse um dos principais motivos para a escolha da modalidade por parte dos estudantes desta amostra.

Embora não tenha apresentado resultados tão significativos quanto os demais fatores da análise fatorial, é sabido que a dedicação do estudante é condição imprescindível para a realização de um curso a distância. Como mencionado na análise estatística dos dados, os hábitos de estudo e a organização para o acompanhamento do curso e a realização das atividades são elementos fundamentais para o sucesso nos estudos a distância.

Nesse sentido, um respondente assim se expressa: “pelo próprio tempo que os estudantes possuem, o ensino a distância exige mais de ti, estudante, é você quem tem que buscar o conhecimento a sua aprendizagem, gosto muito do meu curso e da modalidade a distância”. Ainda de acordo com Moore e Kearsley (2011), para os estudantes de EaD deve haver razões específicas e claras para a realização do curso, o que, provavelmente, os torna estudantes mais motivados e orientados à realização das atividades, uma vez que, em geral, são pessoas que buscam conhecimento nas suas áreas de atuação e procuram complementar o conhecimento prático que já possuem.

Tais aspectos considerados vêm ao encontro da fala do respondente que afirma: “Estudo mais, procuro o que acho que falta no material ofertado pela instituição, o tempo sou eu que decido, é a minha vontade que prevalece”. Outro respondente diz que “o ato do acadêmico (a) impõe-se para estudar mais (acredito que a EAD seja mais difícil por não ter encontros presenciais, o que faz com que o aluno se esforce mais e desta maneira, torne-se mais inteligente)”. Complementando, outro respondente afirma: “No meu ver, o ponto positivo do meu curso de graduação, é poder dar tudo de si, para com os trabalhos em grupos, saber que muito do que você está aprendendo, vem de uma educação que é tido em casa”.

Uma visão interessante é exposta por um respondente ao assim se referir: “Concluí o Ensino Fundamental totalmente a distância e o Médio parcialmente, isso facilitou a organização de meus estudos. Aprendi que um bom profissional

se forma através de seus próprios esforços, independente da instituição”.

Mesmo que alguns estudantes tenham relatado como ponto positivo este esforçar-se mais em relação aos seus estudos e a questão da proatividade em relação à construção do conhecimento, um dos respondentes aponta esses aspectos como algo negativo:

Todos sabem que não é a mesma coisa que estar numa sala estudando e de frente ao professor, iria também estudar e se dedicar mais, por que acabamos as vezes esquecendo de entrar na internet e acabamos perdendo algumas coisas do curso...

Embora esta seja uma opinião diversa das demais, alguns estudantes relataram que a falta de cobrança e o nível de exigência para com os estudos é um aspecto que os faz considerar o curso mais fraco que o presencial. Tal questão pode estar relacionada com a existência de preconceito em relação à modalidade, como apresentado na análise estatística, que ainda é considerado grande para 74% dos estudantes da amostra.

Aspectos econômicos

Os estudantes também percebem ganhos econômicos ao realizar um curso a distância. Dos respondentes, 42% mencionam o baixo custo do curso a distância como aspecto positivo. Vai nesse sentido a opinião de um dos respondentes: “Penso que o ensino a distância vem se tornando cada vez mais frequente por razão econômica”. Outro respondente aponta que o curso realizado na modalidade a distância tem um “menor custo de transporte, sem custo de alimentação, sem custo de xerox/apostilas, menor custo de mensalidade, [...] menor custo em vestuário”. Ou seja, o estudante percebe um ganho financeiro acumulado ao não ter que deslocar-se até a Universidade para assistir às aulas todos os dias da semana.

Concordando com os aspectos expostos quanto aos pontos positivos e negativos, destacamos a seguir, o relato de outro respondente:

Eu diria que a EAD teria um único ponto negativo e este é positivo ao mesmo tempo. O ato de não ocorrer encontros presenciais, pois o aluno deve dedicar-se mais do que em uma faculdade presencial, e para este ponto tornar-se negativo, somente se o aluno não se esforçar ou obter muitas dificuldades de aprendizado, o que o impossibilitaria de aprender estudando sozinho. A EAD contempla alunos que não tem acesso ao ensino

presencial com a mesma qualidade, utilizando das tecnologias para dar apoio pedagógico aos estudantes. A EAD possibilita que a educação chegue até as pessoas que não tem tantas condições para pagar uma faculdade presencial. Por estes motivos, eu amo a EAD e amo fazer EAD.

Outro aspecto apontado por 17 estudantes é a não existência de pontos negativos no seu curso a distância. Conformaram nesses 17 somente os estudantes que explicitaram no questionário não haver pontos negativos, ou seja, não foram considerados os estudantes que elencaram somente os pontos positivos.

Desses respondentes, ressaltamos o seguinte relato:

Não vejo pontos negativos, pois o curso a distância está dentro das minhas expectativas e de acordo com o que me facilita para a realização de uma faculdade, segundo minhas necessidades, claro que tive receio ao escolher esta modalidade de ensino, mas hoje praticamente na reta final do curso só tenho elogios, todas as vezes que precisei de auxílio ao entrar em contato com o polo através do AVA obtive imediatamente resposta, isto me deixou muito satisfeita por ver que mesmo nesta modalidade de ensino a distância há muito comprometimento com os alunos não importa o estado ou a distância, o tratamento é igualitário, a fim de nós proporcionar segurança, comprometimento e inteira satisfação, os estudantes são o espelho da instituição e por isso a preocupação maior está em levar um ensino de qualidade e responsabilidade para todos que optam por este sistema, minha satisfação e agradecimento a todos os integrantes da EAD.

É possível identificar, no relato apresentado, os quatro fatores que propusemos para verificar o impacto na permanência, ou seja, dedicação do estudante, gestão institucional, qualidade do curso e prática docente. Como relatado, o estudante está na reta final do curso, assim podemos inferir que a observância dos fatores do modelo de predição pode ter impactado para a permanência do mesmo no curso, o que confirma a necessidade de um olhar atento e constante às questões que conformam os quatro fatores propostos a fim de traçar estratégias que promovam a permanência e, por conseguinte, colaborem para a diminuição dos índices de abandono na Educação a Distância.

No último quesito do questionário, o respondente é convidado a mencionar aspectos que fizeram ou fazem a diferença para sua permanência no curso, mas não foram abordados no questionário. Para essa questão obtivemos 31 respostas, sendo que muitos estudantes salientaram a satisfação em participar da investigação.

Dos aspectos mencionados tomados como sugestões, podemos citar: a dificuldade em relação aos estágios e a possibilidade de realização do programa Pibid. Outros aspectos foram mencionados, complementando as questões vinculadas aos aspectos positivos e negativos, tais como os relatados pelos respondentes:

Relato 1 - Acredito que a parte financeira interfira muito na permanência, eu mesmo só esse ano quase desisti várias vezes, quando a situação financeira não é favorável você considera o que vai deixar de lado, estou conseguindo por enquanto, porém tenho essa preocupação constante de ter que em algum momento deixar de estudar pois não será mais prioridade do momento e se tivesse algum tipo de ajuda financeira ou de estímulo da própria instituição seria um ponto a mais para contar na hora de pesar sobre o que vale mais a continuar investindo. Gostei muito de responder suas perguntas, achei elas importantes e bem objetivas.

Relato 2 - Com certeza o professor tutor está à frente desta questão, passei por isso e por não concordar com o sistema do professor tutor abandonei a faculdade por dois anos, ao retornar tive a sorte de encontrar um excelente profissional pela qual está me orientando nesta etapa e finalização o curso, sinto-me motivada e satisfeita completamente e acredito que a postura do profissional faz toda diferença para o estudante desde motiva-lo ou até mesmo de retraí-lo fazendo com que este aluno permaneça ou não na instituição.

Relato 3 - Só uma Observação: Já sou formado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas. Hoje residindo em Três Coroas-RS, sou professor do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, no município de Lindolfo Collor-RS, e estou finalizando minha pós-graduação em Metodologia do Ensino de Geografia EAD. Ainda Curso Bacharel em Gestão Ambiental presencial na Unidade [...] em São Francisco de Paula. Por isso optei por fazer pedagogia EAD, acho fundamental que todo docente tenha o curso de pedagogia, embora ele já possua alguma licenciatura.

Ao analisar o Relato 1, percebe-se que a decisão de não inserir um fator específico para a permanência no modelo de análise é assertiva, uma vez que em relação aos aspectos econômicos, pouco as instituições podem gerenciar as necessidades dos estudantes. Acredita-se que a questão econômica é condição *sine qua non* para a realização dos estudos, uma vez que, dificilmente, um estudante sem nenhum recurso, mesmo em IES pública, poderá manter-se por muito

tempo matriculado, pois que os gastos com os estudos vão além do pagamento de mensalidade. Vale ressaltar que entendemos a importância deste aspecto nos estudos relativos ao abandono e permanência, assim como constante no instrumento desta investigação, porém, o consideramos como um aspecto de menor relevância quando das ações que estão ao alcance da gerência das instituições.

Um segundo aspecto que merece destaque, como ressaltado ao longo das análises, é a prática docente como fator decisivo para o abandono ou permanência nos estudos. Ao analisar o Relato 2, percebe-se que, para este estudante, a atuação do professor/tutor esteve totalmente relacionada, tanto na decisão de abandonar os estudos quanto no seu retorno para a permanência.

Nesse sentido, o abandono e a permanência estudantil na graduação a distância foram tomados como cerne desta segunda investigação, porém, saliento que o viés do abandono foi tomado como motriz para analisar a permanência. Assim, analisamos a evasão e a permanência estudantil nas esferas teórica e prática, com a finalidade de ressaltar as principais nuances deste ir e vir. Deste modo, nas próximas linhas, retomamos os objetivos, hipótese e indicadores delineados, pois, com o amadurecer das análises, foi possível transitar entre o teórico e o prático e os indicadores evidenciados pelo modelo de análise proposto, bem como suas hipóteses. Outrossim, destaca-se a importância do estudo realizado pelo Projeto Alfa GUIA e a grande contribuição para o entendimento do fenômeno do abandono estudantil.

A associação entre as teorias do abandono e a investigação realizada pelo Projeto Alfa GUIA permitiram perceber um viés norteador que subsidiou o ponto de partida, quando do estudo e análise dos processos e resultados obtidos por tal projeto. O desafio lançado, a partir deste, foi inserir o contexto de educação a distância, mas, também transpor o viés do abandono para a perspectiva do estudante que permanece nos estudos de Educação Superior. Nesse sentido, a percepção empírica inicial da análise proposta e desenvolvida pelo Projeto Alfa GUIA foi fundamental para a estrutura teórica e delineamento da pesquisa de campo.

Ao longo desta trajetória percebemos que a perspectiva do abandono estudantil foi somente o início desta caminhada que levou ao estudo da permanência, tendo consciência que são dois fenômenos diferentes e, por isso, necessitam diferentes abordagens. Nesse sentido, estudar o abandono também nos auxilia a responder o problema de pesquisa proposto.

Assim identificamos, além das informações sobre a caracterização da amostra e da oferta de ensino, informações sobre a gestão institucional, a prática docente, a qualidade do curso e a dedicação do estudante, como subsídios

primordiais para analisar a permanência estudantil na Educação a Distância. Para confirmar estes elementos, foram colocadas a prova 10 hipóteses apresentadas pelo modelo analítico proposto, das quais salientamos os quatro fatores de correlação direta, tendo em vista que são estes os indicadores principais, encontrados como resultado desta investigação, para a permanência estudantil.

Figura 18 - Modelo hipotético para a Permanência estudantil na EaD



Como apresentado anteriormente, este modelo prevê quatro relações diretas com a permanência e outras seis inter-relações tendo como pano de fundo o Ambiente Virtual de Aprendizagem, espaço no qual parte destas relações ocorrem por se tratar de EaD. Estas relações dizem respeito às hipóteses traçadas e aos indicadores de análise para a permanência.

Assim, a *Hipótese 1* apresenta a satisfação do estudante com a gestão da instituição como fator de relação direta para a permanência. Dessa forma, quanto maior a satisfação em relação à gestão, maior a possibilidade de o estudante permanecer nos estudos. De acordo com os estudantes, esta hipótese se comprova, uma vez que os mesmos apontam como fundamental o auxílio na adaptação e integração, a constante qualificação dos recursos disponíveis, o

bom atendimento e possibilidade de negociação financeira, e também aspectos relacionados a questões acadêmicas, tais como, conteúdo do curso, organização didática, atenção ao estudante, sistema de avaliação. Tais aspectos sinalizam a preocupação e o olhar atento dos estudantes não somente com questões corriqueiras de sala de aula, mas também com os diferentes aspectos que envolvem seus estudos em uma Instituição de Educação Superior.

Na *Hipótese 2* ressaltamos a importância da prática docente para a permanência dos estudantes, hipótese esta que foi comprovada, tanto pela abordagem quantitativa quanto pela qualitativa. É sabido que o docente é um importante elo entre os estudantes e as situações de aprendizagem, e que este é fundamental para as ações dentro das IES. Ficou confirmada, pelas análises realizadas, que o estudante também percebe esta importância quando ressalta na atuação dos professores o constante estímulo à participação dos estudantes nas atividades e o feedback sobre as atividades realizadas, sendo este movimento responsável por parte do engajamento e pertencimento do estudante nas suas atividades acadêmicas.

A *Hipótese 3* diz respeito ao indicador dedicação do estudante, a qual foi parcialmente confirmada ao afirmar que o estudante ao se dedicar mais aos estudos, em consequência, haveria maior probabilidade de o mesmo permanecer nos estudos. Neste sentido, o aspecto com maior impacto neste indicador é o aprofundamento de leituras, o que indica a consciência do estudante de EaD, de que estudar a distância também é um exercício de autonomia e proatividade para com os estudos.

Sendo o quarto indicador a qualidade do curso, confirmado pela *Hipótese 4* ao verificar que quanto melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos. Na questão da qualidade do curso, foram destacadas as atividades acadêmicas, os elementos multimídia como subsídio para apreensão dos conteúdos, a quantidade de atividades e as discussões promovidas durante o curso.

Com este estudo, lanço como contribuição o sinalizar dos indicadores considerados pelos estudantes como mais relevantes para a permanência e, ainda, a contribuição para o movimento, já iniciado por diferentes pesquisas na área, de considerar a perspectiva do estudante e propor ações para qualificar a sua permanência nas IES e, por conseguinte, contribuir para a redução do número de estudantes evadidos do sistema de Educação Superior.

Ainda assim, uma questão parece importante considerar: muitos estudantes que saem da Universidade, podem não ter abandonado o Sistema de Educação Superior, e as IES podem não ter conhecimento desse fato. Ou seja,

o sistema de medição atual não considera os movimentos que acontecem com o estudante que se evade de um curso e vai para outro ou até mesmo muda de instituição.

Contribuições e pontos de reflexão

Em nível de operação e instrumentalização, encontramos a dificuldade de contatar com os estudantes que saíram da instituição, em razão do amplo e fácil acesso a ferramentas e suportes de comunicação. Em função da facilidade de acesso de telefonia móvel, por exemplo, existe uma rotatividade grande em relação ao número de telefone das pessoas, pois se pode facilmente trocar de número a um custo extremamente baixo, o que, do ponto de vista das IES, é um obstáculo ao tentar localizar os estudantes que não estão mais no sistema. Outro meio de contato muito utilizado é o correio eletrônico, também ferramenta de comunicação com grande facilidade de criar nova conta em diferentes servidores, o que, em muitos casos, resulta na perda de contato com estes estudantes. Uma sugestão, adotada por algumas instituições, é utilizar um correio eletrônico institucional que não expira com a saída do estudante da IES. Assim, mesmo que o estudante abandone seus estudos ou troque de instituição, mantém-se a possibilidade de vínculo e a probabilidade de contato com esse estudante se torna maior, desde que para o mesmo esteja claro que o correio eletrônico não expira e ele resolva continuar utilizando esta ferramenta de contato. Um exemplo dessa possibilidade é o oferecido às instituições de educação pela empresa Google. Essa política não atua diretamente na retenção dos estudantes, mas na retenção do vínculo mantendo ativo o canal de comunicação com os estudantes.

Como medida para focalizar a comunicação com diferentes públicos, a instituição pode organizar listas para o e-mail institucional, por exemplo, subdividindo os estudantes em grupos de ativos, evadidos e formados. Outra sugestão seria a criação de um algoritmo de busca dos estudantes nas redes sociais, por exemplo, Linkedin, Facebook, dentre outras.

Nível estratégico

Do ponto de vista estratégico, em nível institucional, ao ouvir os estudantes em relação aos fatores mais relevantes para a permanência, como confir-

mado nesta investigação –, a gestão institucional, a prática docente, a qualidade do curso e dedicação dos estudantes – isso possibilita planejar ações que qualifiquem os aspectos mais relevantes apontados pelos estudantes. Em nível governamental, tais fatores podem ser utilizados para pensar ou repensar os aspectos a serem levados em consideração nas avaliações de curso e credenciamento novos cursos.

Nível conceitual

Do ponto de vista conceitual, conhecer os conceitos subjacentes à permanência dos estudantes pode subsidiar a tomada de decisão frente a um novo curso ou um novo projeto, ou ainda, qualificar um projeto em execução. Nesse sentido, a gestão institucional precisa atentar ao que os estudantes pontuam como fatores importantes, dando subsídios para que as ações em educação sejam possíveis e, além dos aspectos econômicos e estruturais inerentes à gestão, poder dar condições e orientar os professores/tutores para realizarem suas atividades com qualidade, haja vista que a qualidade da prática docente impacta diretamente na decisão dos estudantes em permanecer no curso.

Outro ponto a ressaltar é que, cada vez mais, as aulas a distância e presenciais estão utilizando recursos semelhantes para auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. Constitui tendência mundial irreversível, iniciada no Brasil com a Portaria/MEC que normatizou as disciplinas semipresenciais na graduação. Embora tenha sido criada para regular a ação da oferta da EaD no país, que anteriormente não existia, criou-se também um espaço para discussão e incremento de recursos de tecnologia no sistema presencial, antes somente pensados para a educação a distância.

Com a possibilidade de utilizar parte da carga horária do modo presencial na modalidade da distância, abriu-se espaço, tanto para utilização quanto para aderência de práticas de EaD também no presencial. E de uma maneira mais natural e, pode se dizer, de forma silenciosa, esta prática nos apresenta uma realidade de utilização de instrumentos, antes pensados somente para EaD, agora fazendo-se presentes na educação presencial. Ou seja, a incorporação de espaços virtuais para o desenvolvimento de atividades da educação presencial nos sinaliza um cenário híbrido para a Educação Superior atual, em que recursos e metodologias da EaD estão presentes na modalidade presencial, assim como práticas desta o começam a fazer parte também da EaD.

Em tempos e momentos de cibercultura, a prática vivencial e social de

professores e estudantes, com o uso de dispositivos móveis (smartphones, tablets, etc.), blogs, twitter, agrega-se a práticas de Educação Superior, mesmo que não formalizadas como ações institucionais ou práticas pedagógicas regularmente utilizadas.

Como pesquisadora, vejo aspectos que são inerentes a cada uma das modalidades, mas que se utilizam dessas peculiaridades, tanto em educação presencial quanto na modalidade a distância, com medidas diferentes para cada uma destas, como mostrado na Figura 19. Penso que, embora cada uma das modalidades tenha características diferentes, estamos, em ambos os casos, falando, analisando e conversando sobre a da educação, pois esta é a raiz, o objetivo primeiro de ambas as modalidades.

Figura 19 - Cenário de Educação



Fonte: Santos (2015).

Assim sendo, acredito que a investigação ora realizada apresenta subsídios para analisar os fatores que levam à permanência de estudantes da Educação Superior, independentemente da modalidade de ensino. Embora o presente estudo tenha sido realizado apenas na modalidade a distância, é possível que os fatores verificados e validados possam ser aplicados a ambas as modalidades de ensino a partir do instrumento proposto e validado.

Complementar a esta ideia, e seguindo um olhar mais atento ao estudan-

te, um possível trabalho futuro se refere à implementação da Personalização da Aprendizagem na Educação a Distância²⁴. Tal proposta pretende verificar a possibilidade de utilização da metodologia de trajetórias personalizáveis em cursos a distância como alternativa para fomentar a permanência e diminuir o abandono prematuro na Educação Superior a Distância.

Partindo do pressuposto de que o processamento que ocorre na mente não é linear e que o ato de pensar implica em tecer relações, uma caminhada com a proposta de realizar um trabalho diferenciado e que evidencie as qualidades e conhecimentos prévios de cada participante de um curso, pode contribuir com algum significado tanto para a atividade docente em cursos a distância quanto para a própria construção do conhecimento por parte de cada indivíduo.

Nesta perspectiva, com uma proposta que visa aliar a questão da interação, tecnologia e os objetivos pessoais de aprendizagem de cada participante de um curso, vemos um caminho para auxiliar na diminuição dos índices de evasão em cursos superiores e, mais importante, auxiliar para a permanência dos estudantes no Sistema de Educação Superior.

²⁴ SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. *Trajetórias: personalização da aprendizagem em cursos a distância*. Curitiba: CRV, 2017.

O TERCEIRO ESTUDO: OUVIR PARA CONHECER PERSPECTIVAS

Partindo dos avanços e reflexões aqui apresentados, tendo em vista que, habitualmente, o que ocorre em pesquisas realizadas para analisar a permanência, é que estas partem das definições e pressupostos teóricos das instituições e/ou investigadores (IES, Ministérios, Institutos de Pesquisa, etc.) para aplicação dos instrumentos de coleta de dados com estudantes, sem considerar a perspectiva dos mesmos na elaboração dos instrumentos dessa coleta de informações. Realizei um terceiro estudo para conhecer a visão de estudantes e docentes da Educação Superior sobre a permanência estudantil.

Nesse estudo, foi realizada uma investigação inicial, a partir de grupos focais com estudantes e docentes, com o intuito de levantar questões importantes a serem consideradas, tendo como pano de fundo as tecnologias digitais, a internacionalização e a educação para a cidadania global. A partir dos grupos focais verificar como estas dimensões poderiam ser inseridas em um instrumento de coleta de dados para, após essa etapa, adaptar as definições e pressupostos teóricos sobre as temáticas, relacionando-as com a permanência.

Nessa linha, propus analisar, qualitativamente, os olhares de estudantes e docentes em relação aos aspectos da permanência, por acreditar que estes atores e seu envolvimento estão diretamente relacionados com a permanência e nos fornecem subsídios para melhor compreender as perspectivas que podem ser consideradas em uma escala mais global.

Entende-se que os estudos realizados fazem refletir sobre a importância de olhar para o estudante da Educação Superior e também para o docente que atua neste contexto emergente, com o intuito de promover ações que cultivem e tornem significativa a permanência estudantil nas instituições de Educação Superior, sejam estas regulamentadas por políticas públicas nacionais ou políticas autônomas institucionais. Assim, concomitante com quaisquer políticas,

vê-se a importância de um olhar mais próximo aos estudantes, pois são eles que podem oferecer subsídios para melhorar a prática docente, bem como a gestão da instituição e, por conseguinte, auxiliar a qualificar as ações que envolvem o sistema de Educação Superior como um todo e contribuir para sua permanência.

A investigação realizada se caracterizou como um estudo de abordagem qualitativa, a pesquisa de campo foi realizada por meio de grupos focais, tendo por objetivo conhecer e melhor entender as variáveis relacionadas à permanência estudantil frente aos desafios do contexto emergente de Educação Superior, do ponto de vista de estudantes e docentes. Convém deixar claro o entendimento de contexto emergente aqui imbricado. Consideramos contexto emergente de Educação Superior aquele que é materializado por estudantes culturalmente diversos, incluindo questões de cunhos sociais, culturais e internacionais.

A estratégia do grupo focal foi escolhida por oportunizar o diálogo e a interação entre os participantes, possibilitando aos mesmos respostas que vão além daquelas previstas em instrumentos fechados, como o questionário. Pois, na logicidade do grupo focal, de acordo com Barbour (2009), os participantes discutem a partir de seu próprio marco referencial e perspectiva sobre o tema proposto para reflexão. Nesse sentido, a técnica de grupo focal teve por objetivo conhecer as impressões e opiniões empreendidas no discurso coletivo entre professores e estudantes da Educação Superior.

Os participantes foram selecionados por meio de convite, sendo a participação voluntária, tendo como critério a participação de estudantes de graduação e professores de graduação com experiência mínima de quatro anos de docência. Os participantes são docentes e estudantes de uma instituição pública de Ensino Superior da região Sul do Brasil. Cabe ressaltar que esta investigação foi devidamente aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, e a mesma seguiu os protocolos e procedimentos éticos para a realização de todas as etapas da investigação.

O roteiro para o grupo focal foi organizado levando em consideração os fatores mencionados no segundo estudo, referentes à permanência na Educação Superior, a saber: Prática docente, Qualidade do curso, Gestão da instituição e Dedicação do estudante. Assim mesmo, foram considerados aspectos como a integração acadêmica, a valorização profissional, integração social e acadêmica, fatores financeiros e econômicos e o envolvimento (ASTIN; ANTONIO, 1991, 2012; PASCARELLA; TERENZINI, 1991; NORA; CABRERA, 1993; PERNAS; THOMAS, 2008; TINTO, 1987, 2012). Nesse sentido, o roteiro foi apresentado a especialistas que realizaram a validação de conteúdo (MALHOTRA, 2006).

Esta validação tem por objetivo o alinhamento do instrumento aos pressupostos teóricos.

Durante a realização da sessão de grupo focal, os dados obtidos foram anotados e gravados, fazendo o registro escrito de reflexões e apontamentos dos participantes para posterior análise sobre o conteúdo em discussão. Para análise dos dados, por se tratar de um estudo qualitativo, optou-se pela análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), na qual foram realizados movimentos de desconstrução, fragmentação e desorganização do texto para então estabelecer novas compreensões. Esse processo foi realizado com o suporte – para análise qualitativa dos dados – do software Nvivo (versão 11). O software foi utilizado com o objetivo de organizar os dados para análise, bem como conhecer e visualizar a recorrência dos termos e inferências dos participantes, realizando a correlação dos dados coletados com a teoria.

Discussão dos resultados

A investigação possibilitou analisar as percepções e anseios de professores e estudantes em relação à permanência estudantil e seus fatores intervenientes. Foram identificadas quatro dimensões principais que são objeto de análise: a Prática docente, o Estudante, a Instituição e o Abismo entre Educação Básica e Superior, sendo essas as categorias levantadas após a análise dos dados.

A partir da análise dos dados, foi possível verificar uma simetria entre o número de inferências relacionadas ao Estudante e à Prática docente, categorias estas com maior ênfase na fala dos sujeitos participantes, seguidos pelas questões Institucionais e o Abismo entre Educação Básica e Superior. Em geral, quando abordada a temática da permanência estudantil, estes são aspectos recurrentemente mais lembrados, uma vez que professores e estudantes têm um papel central na Educação Superior e na Educação como um todo.

A Prática Docente

No contexto aqui apresentado, a categoria Prática docente é compreendida pela relação entre as atividades, avaliações, postura e relacionamento dos professores em ações de ensino e de aprendizagem, sejam estas em sala de aula ou em contexto universitário que promova ou favoreça a permanência estudantil. Nesse sentido, abarca tanto questões levantadas pelos estudantes quanto alguns apontamentos dos próprios docentes, enfocando na relação professor-

-aluno e na teoria versus prática.

Em relação à prática docente, os estudantes comentam que, na maioria das vezes, o professor não sabe quem são os estudantes, de onde eles vêm e se eles estão compreendendo o que está sendo trabalhado. Em relação a isso, o Estudante 3 afirma que “o aluno deve tomar conta de suas notas, seus horários, dar conta de entender o que o professor tá falando e ele [professor] nem se preocupa com o que eu estou entendendo, é tudo diferente e solitário”.

Na mesma direção, outro participante se expressa:

O estudante precisa de um retorno, ele precisa saber que nós sabemos que eles estão ali e sabemos de suas condições. Quando, para além dos materiais da disciplina, o professor indica material extra classe, um vídeo, para aprofundar o conteúdo, ele sabe que precisa procurar isso também, precisa aprofundar suas leituras, ele sabe que só o que ele vê na aula, não é suficiente, então temos um aluno que tem um olhar crítico e a gente às vezes acha que ele não tem. (Professor 1)

Corroborando a fala do Professor 1, o Estudante 5 assim se manifesta: “temos pouca assistência no nível psicológico, para os professores nos ajudarem, para ter uma assistência estudantil. No começo do curso, somos muito cortados na nossa fala, somos subestimados pelos professores.”

Das inferências dos participantes, podemos depreender que uma das características em comum é a falta de *diálogo* ou a escuta deficitária por parte dos docentes, o que dificulta a conexão entre estudantes e professores. Nesse sentido, é importante estabelecer em sala de aula uma comunidade de aprendizagem, na qual todos os participantes tenham voz e vez e possam expor suas inquietações, dúvidas e aprendizagens.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Assim, vemos a colaboração entre os sujeitos, principalmente no estabelecimento do diálogo entre professores e estudantes, como uma das principais estratégias para diminuir o abandono/evasão na Educação Superior e, assim, estimular a permanência dos estudantes. Este diálogo pode ser estabelecido pela aproximação da teoria e dos conteúdos acadêmicos, com a prática cotidiana.

De acordo com Pérez Gómez (2015, p. 42), a educação pode ser vista como o processo pelo qual cada indivíduo tem a oportunidade, isolada ou cooperativamente, de questionar e reconstruir os efeitos e influências que recebeu no processo de socialização. Significa abrir e expandir a identidade; é, para além

do processo formativo, um caminho que transforma. O autor complementa que “a vida real exige abordar problemas complexos, utilizando conteúdos e habilidades em contextos reais e motivados por metas ou propósitos relevantes.”

Uma questão importante levantada por um dos docentes participantes do grupo sobre sua prática é a necessidade de conexão entre as disciplinas do curso e o seu conteúdo com a realidade.

Precisamos trabalhar conectando as diversas disciplinas dos cursos de forma a integrá-las, ajudando os alunos a entenderem porque precisam dos conteúdos, porque senão quando ele tem dificuldade em um dos conteúdos, isso os desmotiva para os outros também. Mas para isso é necessário vencer a barreira de ficarmos isolados em nossas aulas sem conversar com os outros docentes. É nosso papel como professores ajudar o aluno, que chega imaturo, a fazer a conexão entre os conteúdos e a aplicabilidade prática dos mesmos. (Professor 4)

Na busca de uma melhor qualidade para o Ensino Superior, com foco na prática docente, se destaca a importância de considerar a dinâmica do conhecimento, impactada pela interação entre pesquisa e prática que moldam o conhecimento do professor (EISNER, 2017). Tal postura não implica em abrir mão da prática tradicional dos professores, com diretriz centrada em métodos e técnicas, mas, essa é acrescida do conhecimento das ferramentas e recursos disponíveis, bem como análise das mesmas com um olhar investigativo e inovador. Por essa dinâmica podem ser identificadas aplicações na prática docente, possibilitando a conscientização de si e daquilo que realmente se sabe, não se sabe e o que se precisa saber para poder ensinar.

Nesse rumo, sinaliza o Professor 3: “Qual a função do ensino? Se indicamos que é capacitar os alunos para seu desenvolvimento social, temos que assumir a nossa responsabilidade como aquele que mostra os caminhos disponíveis e possíveis dentro da realidade circundante.” Neste entender o docente seria capaz de aliar o conteúdo trabalhado com seus alunos ao cotidiano destes discentes, criando e recriando um ambiente rico de produção do conhecimento em que todos são ao mesmo tempo autores e aprendizes. (GALE; MILLS; CROSS, 2017).

Aspectos Institucionais

Além do caráter de formação profissional, “[...] as Instituições de Ensino Superior devem assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvol-

vimento humano e social" (BAWDEN, 2013, p. 14). Sendo que, ao se comprometerem com o desenvolvimento humano e social, pressupõem, das instituições de Educação Superior, um olhar voltado ao seu entorno e ao que está além dos muros da Universidade. Sustentando essa abordagem está a participação na comunidade, sendo esta gerada pelo entendimento de que nem todo conhecimento e experiência residem na academia, e que tanto oportunidades de especialização quanto de grande aprendizagem se encontram também em contextos não acadêmicos. (TAYLOR; PARSONS, 2011).

A fala do professor nos remete à importância de as instituições de Educação Superior oferecerem suporte acadêmico e social aos estudantes como forma de valorizar sua presença na instituição e estimular a sua permanência nos estudos. "Outro aspecto importante é a Universidade proporcionar ao aluno integração social, além da formação acadêmica. O estudante deve realizar atividades em laboratórios, oficinas, iniciação científica, além de frequentar ambientes de convivência entre professores, alunos e funcionários". (Professor 1)

Importa destacar que, a partir da entrada do estudante no sistema acadêmico, cada ação e/ou decisão está relacionada com questões oriundas da instituição, subdividindo-as em interação formal e informal. Relativo à interação formal está o rendimento acadêmico que influencia na integração acadêmica e social, e que tem ligação com metas e compromissos institucionais e estão diretamente ligadas com a decisão de abandonar os estudos. Da mesma maneira que a interação com os professores, mesmo que informalmente, também tem influência sobre a integração acadêmica e social, e sua ausência pode influenciar para o abandono.

Interessante atentar para a fala de docente que segue:

Todo mundo aqui, acredito, sabe porque está aqui e às vezes não é dito isso para o estudante, porque ele tem que seguir aquele plano de curso, ou aquele currículo, ou a conexão de uma disciplina com a outra. E aí alguém falou que o estudante não entende o curso até sua metade. A gente fala pra ele o que é o curso? Ou a gente chega e damos nossa disciplina? Temos que dar uma pensada sobre isso. (Professor 5)

Essa percepção vai ao encontro da fala de outro professor ao dizer que:

Temos uma estrutura de ensino com um modelo do século passado e nós não repensamos essa estrutura, não paramos pra pensar o que realmente a Universidade, principalmente na

estrutura curricular, precisa pensar pra dar conta da demanda contemporânea de hoje que é mais acelerada, que tem outras demandas. (Professor 4)

E também coincide com o que propõe Parra et al. (2015): o papel dos professores é relevante para o desenvolvimento do autoconceito acadêmico e emocional dos estudantes, uma vez que os docentes podem criar nos alunos uma visão positiva de si mesmos e de sua capacidade para assumir as atribuições acadêmicas, como também, contrabalançar a opinião negativa que alguns adolescentes têm quando chegam à Universidade. Isso se deve ao tratamento, informações e julgamentos com os quais os professores se relacionam com os alunos. Recomenda-se incluir nos cursos de fundamentação pedagógica, um módulo sobre autoconceito, de tal forma que o professor reflita sobre as consequências de suas atitudes e linguagem no relacionamento com os alunos.

De acordo com Klemenčič e Chirikov (2015), à medida que o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes foram percebidos como intimamente associados à qualidade institucional, isso impulsionou a pesquisa sobre a satisfação do estudante e a participação dos estudantes em atividades educativas. O que por lado é benéfico, pode ser interpretado como uma maneira de estabelecer a baixa qualidade institucional com o desempenho dos seus estudantes, sendo um equívoco do ponto de vista da permanência estudantil e do sucesso acadêmico, uma vez que pode ocorrer que a responsabilidade pela não permanência ou insucesso seja atribuída apenas aos estudantes.

Em relação a isso, um dos estudantes afirma:

Vários professores apontaram para questão da reprovação, da desmotivação e isso me faz pensar no processo de avaliação. Como alunos, nós temos a ideia, muitas vezes, que prova é de coreba e eu tenho todas as informações com um toque no meu celular, pra quê decorar? Talvez uma incoerência nos currículos atuais e eu não vejo a faculdade ou os professores pensando nisso. (Estudante 3)

Outro estudante complementa dizendo que “o sistema de avaliação é seletivo às vezes, e às vezes não mede conhecimento, mede a informação.” (Estudante 1)

Por isso mesmo é crescente a utilização de dados de pesquisas com os estudantes e a avaliação institucional feita por organismos externos (de órgãos governamentais), como possibilidade de conhecer e mensurar a qualidade das instituições de Educação Superior. Ao mesmo tempo, as próprias instituições

podem utilizar esses dados e as experiências de seus estudantes para repensar a Universidade a partir da perspectiva dos estudantes, que são os principais atores fins das instituições de Educação Superior.

O Estudante

O estudante da Educação Superior é o ator principal no contexto das IES, ou ao menos deveria ser. Este é o seu papel, pois, uma vez que destes depende a existência das Universidades. Não queremos dizer que somente os estudantes fazem a Educação Superior, mas todas as ações educativas, de gestão, pesquisa e extensão, têm como foco a educação dos alunos. E é por isso mesmo que precisamos manter o foco nos estudantes, sem esquecer que os mesmos têm direito a uma educação de qualidade, direito a oportunidades de promoção da aprendizagem, mas conectada a isso também está a corresponsabilidade em seu processo de formação.

Quando falamos em corresponsabilidade, falamos também no conceito de comprometimento dos estudantes, que se tornou “fundamental para a compreensão mais contemporânea da experiência dos estudantes e para debates sobre o aprimoramento da qualidade” (CALLENDER; RAMSDEN; GRIGGS, 2014, p. 31). Assim, o engajamento de estudantes implica interação, exploração e relevância, e práticas de sala ancoradas em problemas reais. (TAYLOR; PARSONS, 2011).

Quando levantada a questão do comprometimento discente, os estudantes participantes da investigação levantaram aspectos relacionados com a dificuldade nas disciplinas, reprovação, aspectos financeiros e emocionais. Um deles relata: “O curso é difícil e exigente e se os alunos reprovam em alguma matéria, perdem o apoio financeiro e emocional da família, na maioria das vezes” (Estudante 1). A isso podemos acrescentar que os problemas como abandono, violência intrafamiliar, vícios e alcoolismo são apenas algumas das situações às quais eles foram previamente expostos e, diante das quais, estudar um curso universitário se torna uma rota de fuga. Por sua vez, essa dimensão familiar apresenta correlação negativa com sintomatologia depressiva, ansiedade e uso de drogas, conforme descrito por Musito e Allatt (1994), tornando-se um alerta precoce contra a possibilidade de permanecer.

Em relação aos aspectos financeiros dos estudantes, o Professor 4 afirma que “a permanência na Universidade fica mais difícil, pois eles precisam trabalhar para pagar o curso.” Da mesma forma, outro estudante assim refere às dificuldade enfrentadas: “algumas das dificuldades enfrentadas pelos alunos

no ingresso na Universidade são econômicas, já que muitos alunos são de outra cidade e precisam trabalhar para permanecer no curso." (Estudante 2)

Essa é uma realidade em diferentes países, e principalmente, no Brasil, em que as taxas de ingresso na Educação Superior são baixas e as taxas de evasão elevadas. Apenas para ilustrar, de acordo com dados do último Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), a cada ano, cerca de 2 milhões de estudantes deixam de realizar sua rematrícula, e ainda, cerca de 8 milhões de jovens que concluíram o Ensino Médio no Brasil não efetuaram matrícula na Educação Superior.

Mas ainda que tenhamos grande parte da população fora do Sistema de Ensino Superior, precisamos analisar a trajetória daqueles que conseguem iniciar seus estudos superiores e, assim, auxiliá-los em sua permanência e sucesso acadêmico. Uma das questões a se considerar é a prática de sala de aula e as vivências que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação a isso, Thomas e Brown (2011, p. 37) apontam para a necessidade de uma nova cultura de aprendizagem, na qual a "sala de aula" seja estabelecida a partir do mundo, quando afirmam que "a abordagem baseada em ensino se concentra no ensino sobre o mundo, enquanto que a nova cultura de aprendizagem se concentra na aprendizagem através do envolvimento no mundo". Porém, a partir da fala de um dos docentes, é possível inferir que ainda temos em nossas instituições de ensino, aqueles que tendem a uma abordagem mais tradicional. "Quando o aluno enfrenta um processo de seleção rigoroso para ingressar na faculdade, ele precisa ser mais comprometido com o curso e a evasão é menor. Existe a mentalidade que tudo que vem fácil vai fácil." (Professor 1)

Essa forma de pensar não leva em consideração as questões psicológicas e a maturidade dos estudantes ao ingressarem na Universidade. Muitas vezes não é a dificuldade do processo que mede o comprometimento dos estudantes, mas a consciência de sua escolha de formação, ao selecionar um curso de graduação. Para o Professor 5, "às vezes [o aluno] escolhe um curso por imaturidade, se depara que aquele não é o que quer e troca de curso. A transferência é motivo de evasão nas Universidades e isso é muito ruim". Essa é uma questão importante, porém, conforme podemos perceber no seguinte relato, nem toda evasão deve ser entendida como negativa:

Posso falar da minha experiência pessoal que é um retrato dessa questão. Entrei na Universidade com 17 anos e foi preciso passar por dois cursos e pelo mercado de trabalho para encontrar a minha área de interesse, que foi Pedagogia. Essa trajetória

poderia ser considerada negativa, já que abandonei dois cursos porém me sinto completamente realizada na escolha final que fiz e reconheço que com 17 anos, essa escolha era impossível para mim e também o é para grande parte dos adolescentes. Sob essa ótica não poderíamos dizer que a evasão é sempre negativa, porque pra mim ela foi positiva. (Estudante 5)

De acordo com Tinto (1989, 2012), são comportamentos diferentes os que levam à exclusão acadêmica e ao abandono voluntário, pois, para um observador externo pode parecer que o estudante ao abandonar seu curso, fracassou em concluir os estudos, sendo que esse mesmo estudante pode interpretar essa situação como algo positivo para o alcance de uma meta pessoal.

O Abismo entre Educação Básica e Superior

A permanência estudantil é um fenômeno multicausal que, em nível mundial, apresenta variáveis que a favorecem e outras que apontam suas vulnerabilidades. Assim, uma das quais, a literatura, considera geradora de vulnerabilidade a desarticulação do sistema educativo, em que o estudante do Ensino Médio não está sendo bem preparado para que tenha condições de alcançar o êxito acadêmico na Educação Superior.

A diferença presente entre a formação da Educação Básica e Superior é uma realidade e um problema que afeta grande parte dos envolvidos com a Educação Superior. O ensino deficitário e o despreparo cognitivo, emocional e de falta de autonomia acadêmica dos estudantes constituem pontos de atenção importantes quanto falamos da permanência estudantil.

Nas discussões apresentadas pelos participantes do estudo, é consenso entre professores e estudantes, que existe um verdadeiro abismo, principalmente, entre o Ensino Médio e a graduação. Para um dos estudantes do grupo, “a diferença entre o Ensino Médio e a Universidade, na minha opinião, uma dificuldade minha mesmo, a gente vem de uma escola pública, nem todos conseguem fazer o Ensino Médio numa escola particular, e tem uma grande diferença entre a escola e a graduação.” (Estudante 2)

Referente à mesma questão, o Estudante 1 complementa: “na escola a gente vai levando, empurrando com a barriga, pois tudo parece mais fácil. Acho que somos pouco exigidos e os professores não pensam que vamos continuar a estudar depois do Ensino Médio”. Nesse sentido, percebemos que o abismo criado entre o Ensino Médio e o Superior tem vários atores, assim como insti-

tuições que não conseguem entender as mudanças necessárias para favorecer a passagem dos alunos para a graduação, professores que evitam modificar seus currículos e práticas na sala de aula, bem como os próprios estudantes que não se capacitam em seu papel de estudantes, além das famílias que não entendem bem seu papel diante dos filhos universitários.

Sobre esta questão, um dos docentes destaca:

A educação de Ensino Médio não os prepara adequadamente e minha experiência em cursos técnicos me faz acreditar que todos os alunos deveriam frequentar um ensino técnico após o Ensino Médio, pois assim eles chegariam às portas do Ensino Superior mais aptos e maduros psicologicamente. (Professor 5)

Nessa direção, enquanto a maioria das instituições possuem centros de apoio acadêmico e se esforçam para melhorar os problemas relacionados aos baixos índices de retenção dos estudantes em risco, muitos professores buscam respostas para abordar problema do crescente número de estudantes que não estão devidamente preparados e estão matriculados em seus cursos e disciplinas, que têm um baixo rendimento e, dentre estes, aqueles que estão dispostos a buscar ajuda. (GABRIEL, 2008).

Porém, podemos perceber na fala dos estudantes e dos docentes participantes da discussão, que a dificuldade não é apenas em relação às competências e habilidades acadêmicas e à formação anterior em relação ao conhecimento teórico. Dois dos participantes assim se referem:

As diferenças entre o Ensino Médio e a Universidade trazem dificuldades psicológicas para os alunos porque os conteúdos são difíceis, exigindo autonomia e dedicação e na faculdade temos que fazer tudo sozinhos e, muitas vezes, a família também pensa que não precisamos mais ajuda. (Estudante 1)

A Educação Básica, falha na preparação do estudante para o ambiente acadêmico. Os alunos não têm clareza quanto a escolha do curso e devido a sua imaturidade, são levados a decidir em função da preferência dos pais ou dos colegas. O aspecto paternalista desse ensino não prepara os alunos para a autonomia exigida no Ensino Superior, onde tudo é diferente do que ele está acostumado. Essa ruptura gera incerteza, drama e sentimento de abandono pois o aluno não encontra na Universidade setores que possam auxiliar, tanto em nível psicológico como em termos de conteúdo. (Professor 3)

Em relação a isso, o modelo proposto por Tinto (1989, 2012) para a per-

manência já sinalizava tais aspectos como cruciais para a permanência. Nesse modelo se leva em consideração a vida antes do ingresso na instituição, como o contexto familiar e suas diferentes formações, e as competências individuais, que supostamente foram desenvolvidas durante a Educação Básica.

Muitos estudos têm sido feitos nos últimos anos tentando explicar a importância da permanência na Universidade e da graduação dos estudantes, mas poucos abordam a identificação de estratégias que favoreçam a transição entre os dois níveis de ensino. A desafiliação escolar é apresentada como um problema que afeta principalmente o Ensino Médio, e dentro desse nível, em dois momentos cruciais, como a entrada no Ensino Médio e a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. (SOLÍS; RODRÍGUEZ; BRUNET, 2013).

Como educadores e instituições de ensino, temos a obrigação de atender a todos os nossos alunos, incluindo aqueles que chegam despreparados. Como membros de uma instituição e como professor individual, nos cabe usar um conjunto de ações que fornecerão aos estudantes despreparados e com déficits em sua formação anterior, oportunidades reais para o sucesso. Se bem o percebermos, estamos simplesmente levando esses alunos ao fracasso e, ao mesmo tempo, fingindo que de alguma maneira foi cumprida a obrigação moral de proporcionar oportunidades a nossa população acadêmica tão diversificada na sociedade de atual. (GABRIEL, 2008).

Breves considerações

Ouvir estudantes e docentes é uma importante abordagem para a criação de políticas de permanência, uma vez que eles são os atores principais da Educação Superior. Estes estão na linha frente e, por esse motivo, são fontes importantes de informações sobre a própria instituição.

O engajamento para formar currículos enfoca as maneiras pelas quais os alunos podem ajudar a formar os cursos em que estudam no Ensino Superior, enquanto que este engajamento também pode estar voltado para o estabelecimento de comunidades, espaços e oportunidades nos quais os alunos podem se envolver ajudando a moldar as instituições e sociedades das quais eles participam. (KLEMENČIČ; CHIRIKOV, 2015).

As informações coletadas a partir da fala dos participantes alinharam-se com o pensamento do pesquisador Bain (2014), que aponta a necessidade de as Universidades trabalharem o protagonismo dos estudantes em relação aos seus estudos, mas também nos âmbitos social e profissional, pois assim os mes-

mos podem atuar socialmente como cidadãos comprometidos, incentivando a busca da diminuição das desigualdades sociais.

Se observarmos a nuvem de palavras, Figura 20, gerada a partir dos dados da pesquisa, perceberemos que o estudante e o professor estão no cerne da questão, pois, no nosso entendimento, são os principais atores da dinâmica educativa. É certo que estão amparados por diferentes profissionais e por uma estrutura de instituição e de sistema educativo, mas são estes que, em última análise, estão atuando na atividade fim que é o ensinar e o aprender.

Figura 20 - Nuvem de Palavras



Fonte: A autora (2019).

Assim, percebe-se como fundamental os docentes compreenderem a importância do seu papel na adaptação do estudante ao meio universitário, que ocorre simultaneamente com as mudanças físicas, psicológicas e sociais. Assim, se constituem em atores primordiais para a permanência estudantil, porém, na maioria dos casos, se limitam a assumir seu papel de agentes academicamente formadores, isolando o indivíduo e suas necessidades, sendo que isso pode propiciar a evasão destes sujeitos em construção, do sistema de Educação Superior.

Por esse motivo, se faz necessário investir na formação continuada de professores, principalmente, dos últimos anos escolares, e dos docentes universitários, em vista de favorecer o êxito acadêmico dos estudantes. Isso requer um olhar atento das instituições de ensino para a promoção deste tipo de formação, pois o desenvolvimento de habilidades próprias do acompanhamento estudantil, habilidades estas que se desenvolvem e fortalecem na interação, não estão presentes na maioria daqueles que decidem exercer atividade docente, uma vez que esse desenvolvimento não tem origem na vocação, mas na oportunidade que é dada para que seja desenvolvida.

Além disso, importa a articulação do conhecimento com as realidades do contexto em que vivem, a real articulação entre o conhecimento, o ser e o fazer. Isto deve levar a intervir na desarticulação do sistema educacional, deve poder conduzir à revisão dos currículos que são executados dentro dos programas e o acompanhamento para o desenvolvimento do mesmo, tendo consciência de que a sociedade dá às instituições seus jovens à espera que a academia forneça as ferramentas para contribuir para o desenvolvimento social.

É nesse momento que devemos ter consciência do nosso papel como orientadores, pois a nossa influência pode ser positiva ou negativa, dependendo da nossa atitude, disposição e êxito em auxiliar os alunos a permanecerem na Universidade. Precisamos abordar as questões sobre a permanência em conjunto com a instituição, pois, afinal, ela é formada por todos os seus agentes, sejam eles alunos, professores, funcionários e gestores. Assim, as mudanças necessárias para o aumento dos índices de permanência na Universidade passam necessariamente pela escuta do outro e pela noção de que a qualidade da educação e, nesse caso, da Educação Superior, deve ser preconizada e trabalhada em todos os âmbitos, quer pessoais, institucionais e governamentais.

AVANÇOS E REFLEXÕES

Ao abordar a permanência na Educação Superior é necessário atentar sempre para a diferença entre permanência e evasão, a qual retomo brevemente. A permanência possui um viés propositivo e visa à conscientização e acompanhamento da vida universitária do estudante durante sua presença na instituição de ensino e no sistema educativo. Já a evasão trabalha com a perspectiva de apontar o problema, qual seja, a saída do estudante, após ele não estar mais na instituição. Considera-se necessário, então, um trabalho para resgatar o estudante que já saiu da instituição de ensino ou do sistema como um todo, o que gera uma maior dificuldade de contato e também o alto investimento de recursos que poderiam ser destinados à qualificação da Educação Superior, se pensados na perspectiva da permanência.

Nesse sentido, na presente obra apresento com maior ênfase a perspectiva da permanência, não apenas como antônimo ou oposto da evasão, mas como uma possibilidade de antecipar o problema e alterar o movimento, pois, embora os dois fenômenos estejam relacionados, é preciso perceber que são situações com características diferentes. Desta feita, as ações que envolvem tanto a permanência quanto a evasão são diferentes, pois, sob o ponto de vista da permanência se visa qualificar os processos com os estudantes presentes, enquanto que na questão da evasão se visa resgatar o que foi, para a instituição, perdido.

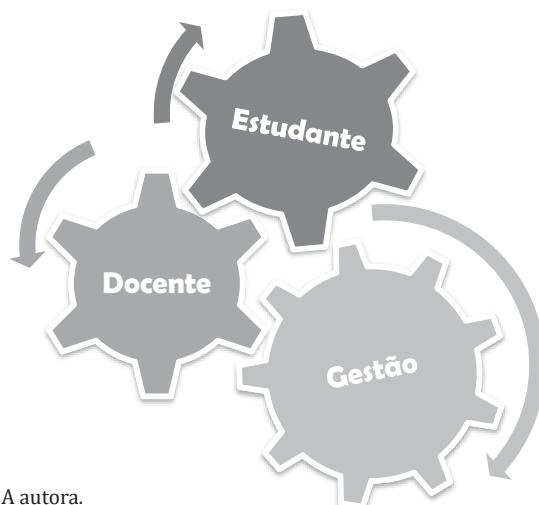
Nessa perspectiva, trabalho a partir de quatro fatores que contribuem para a permanência na Educação Superior, quais sejam: a gestão da instituição, a qualidade do curso, a prática docente e a dedicação do estudante. Ainda assim, avanço um pouco nesta perspectiva propondo, para um estudo com estudantes da educação presencial, acrescentar a questão das tecnologias digitais na prática cotidiana educativa, a internacionalização da Educação Superior e a educação para a cidadania global como medidas para a qualificação da Educação Superior e, por conseguinte, favorecer e promover a permanência estudantil.

Todavia, a permanência na Educação Superior precisa ser planejada a partir do ponto de vista dos atores ativos nesse cenário, estudantes, docentes e gestores, uma vez que, os estudantes são o público-alvo da Educação Superior, os docentes são a “cara” da instituição junto aos estudantes e a gestão é aquela que dá suporte para as ações/interações ocorrerem. Ou seja, é preciso levar em consideração que, para desenvolver a permanência na Educação Superior, esses atores, gestão, docentes e estudantes, devem trabalhar juntos, envolvidos num processo de cooperação em prol de uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Assim, a gestão da instituição é responsável pela organização e acompanhamento da qualidade do ensino ofertado, dos serviços de suporte e atendimento, de estratégias e mecanismos de manutenção dos estudantes na instituição, e de qualificação do corpo docente, para que os educadores possam cumprir seu papel e bem representar e relacionar a instituição junto aos estudantes e à comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, trabalhamos a permanência estudantil na Educação Superior desde o tripé gestão, docentes e estudantes. Estes são os agentes imbricados nos processos da Educação Superior dentro das Universidades e funcionam como partes de uma engrenagem que necessita da presença, da ação e da participação de todos para se constituir em uma instituição de Educação Superior de qualidade.

Diagrama 1 - Atores da Permanência



Fonte: A autora.

Nesta engrenagem, os estudantes são o alvo, o objeto fim da educação, que, por sua vez, são e devem ser agentes ativos na construção do seu processo de aprendizagem, e mais que isso, na reivindicação de políticas públicas e institucionais que visem à qualidade da Educação Superior e garantam a oferta de ensino equitativa para todos. Assim, os discentes precisam ser incluídos nos processos de planejamento e decisão das instituições de Educação Superior, pois constituem o público-alvo, direta e/ou indiretamente, de toda e qualquer ação dentro das IES.

Os docentes, por sua vez, são a “cara” da instituição na interação com os estudantes. São estes que, no final das contas, melhor representam a instituição junto aos estudantes. Assim, além de conhecimentos técnicos e específicos de sua área de formação e de atuação, os docentes são os representantes da gestão junto aos estudantes, pois, em última análise, são estes que apresentam aquilo que de melhor, ou não, a Universidade tem a oferecer aos seus estudantes.

Já a gestão deve ser responsável por organizar e dar subsídios para que as ações ocorram nas instituições. É responsável pelo bom funcionamento dos espaços, pela organização acadêmico-administrativa das instituições, por fazer valer e bem empregar as políticas públicas de educação na prática cotidiana das IES. Mais que isso, a gestão é responsável por planejar e administrar ações que possibilitem que os docentes possam bem representá-la junto aos estudantes, seja por meio de uma boa organização institucional e acadêmica, seja pelas políticas de formação, capacitação e pelos planos de carreira e formação continuada.

Uma pergunta que parece importante ser feita: “Por que não ouvir os sujeitos do processo educativo antes de planejarmos este processo?”

Uma pesquisa de opinião realizada no Reino Unido apresentou alguns aspectos com os quais os estudantes se preocupam em relação ao seu período acadêmico. Os estudantes relataram o que realmente queriam, e afirmaram que existem estereótipos que já não fazem mais parte da nova geração de estudantes. E apontam cinco aspectos que devem ser considerados:

1. Não estamos todos festejando e bebendo o tempo todo. Na verdade, estamos muito conscientes da saúde, e 1 em cada 6 de nós orgulhosamente somos abstêmios. Nós gostamos de gastar nosso tempo fazendo coisas mais interessantes.
2. Não nos chame de preguiçosos – não estamos todos dormindo até à tarde. Somos muito motivados e temos ambições e objetivos claros para o nosso futuro: estabilidade financeira e um trabalho pelo qual somos apaixonados são as principais motivações para que trabalhemos com afinco.

3. Apesar de sermos nativos digitais, não queremos viver toda a nossa vida online. Quando é dada a opção de formatos de aprendizado, nossa preferência é pelo contato face a face. Queremos aprender com humanos inspirados enquanto estamos na mesma sala que eles. Isso é, uma sala física, não uma sala de bate-papo!
4. Apesar de querer uma experiência humana na Universidade, não estamos o tempo todo namorando como alguns estereótipos sugerem. Mas também necessitamos conhecer pessoas, nos relacionar e ter outras experiências, além de estudar muito.
5. Quando se trata de política nos dias de hoje, nos sentimos tão incertos quanto todos os outros. Nós não somos todos revolucionários radicais e, pelo menos agora, estamos nos afastando dos partidos políticos tradicionais e da política em geral, porque não nos sentimos confiantes de que sabemos o suficiente sobre isso. (STUDENT YEARBOOK, 2019 - Tradução livre da autora).

Apesar de este ser um relato de estudantes do Reino Unido, podemos nos fazer valer destas falas para pensar o quanto nós, como educadores ou gestores, também generalizamos opiniões sobre os estudantes e suas atitudes. Muitas vezes atribuímos rótulos por áreas de conhecimento, que por vezes são verdadeiros, mas esquecemos de olhar que, com a sociedade em constante transformação, nossos estudantes também estão mudando e pode ser que ainda não conheçamos seus reais interesses e motivações, por isso a necessidade da escuta e dos espaços compartilhados para se pensar a Universidade conjuntamente entre os diferentes sujeitos deste contexto educativo.

PERSPECTIVAS: O QUARTO ESTUDO

Espero que para um futuro breve...

Refletindo sobre as questões apresentadas nestas páginas, mais uma vez me proponho a investigar sobre a permanência estudantil e voltar a ouvir os atores deste cenário. Na pesquisa apresentada no segundo estudo, foram considerados como sujeitos apenas os estudantes da Educação Superior a distância.

Nesse sentido, como evolução e em continuidade ao trabalho realizado no terceiro estudo, está sendo realizada uma investigação com estudantes e docentes da Educação Superior tomando por base os quatro fatores identificados para a permanência, *Gestão da instituição, Qualidade do curso, Prática docente e Dedicação do estudante*, agregando a estes a adaptação do instrumento de coleta de dados com a inclusão das perspectivas apresentadas no estudo anterior (capítulo 8), bem como aspectos teóricos relacionados às dimensões propostas no estudo, como mote para dar voz aos sujeitos.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE), da Universidade Católica de Brasília, do qual participam estudantes de mestrado e doutorado, iniciação científica, bem como pesquisadores brasileiros e estrangeiros. O GeTIPE objetiva desenvolver e socializar o conhecimento sobre as tecnologias digitais, a internacionalização e a permanência estudantil e suas intersecções com a Educação Básica e Superior. Além disso, tem como finalidade a contribuição científica e tecnológica, levando em consideração os contextos emergentes de educação e a educação para a cidadania global.

Novamente recordando, a pesquisa tem como ponto central o tema da permanência estudantil na Educação Superior, que, de acordo com a teoria de Vincent Tinto, abarca como ponto principal para a permanência a integração social e acadêmica dos estudantes. O estudo se baseia nos fatores anteriormente

te citados, considerando as tecnologias digitais e a internacionalização, sob o eixo transversal da educação para a cidadania global. Assim, o projeto, intitulado “Educação Superior em contextos emergentes: permanência estudantil e educação para a cidadania global”, tem por objetivo investigar os fatores para a permanência estudantil considerando a internacionalização e a educação para a cidadania global frente ao contexto emergente de Educação Superior.

A investigação trabalha com os contextos emergentes que podem ser considerados como a nova estrutura ou o novo cenário de Educação Superior, impulsionado nos últimos anos pelo acesso à Universidade por estudantes de classes culturalmente diversas, pela emergência das tecnologias digitais e a virtualidade, e também pela presença de estudantes estrangeiros na Universidade. Ainda assim, no contexto brasileiro e mundial, há uma forte tendência em se trabalhar com atividades de internacionalização para além da mobilidade acadêmica.

Por ser um tema sem fronteiras, e considerando a educação para a cidadania global (UNESCO, 2015) tendo como objetivo preparar os estudantes para os desafios do século XXI, a mesma propõe uma educação mais holística e que realiza uma prática que contempla valores, colaboração e consciência global sobre todas as pessoas e realidades, buscando promover a paz, o bem-estar, a prosperidade e a sustentabilidade. Essa educação propõe um olhar para questões globais, mas do ponto de vista local, ou seja, busca ajudar a compreender como problemas ou questões globais podem afetar e influenciar os contextos locais e como isso pode ser usado para soluções em nível local e global. Importa levar em conta que a educação precisa pensar em uma nova agenda de desenvolvimento, que considere as implicações mais amplas do desenvolvimento socioeconômico e as tendências emergentes para a educação, em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Desta feita, nos propomos a conhecer e verificar os fatores que influenciam a permanência do estudante, do ponto de vista de alunos e professores, fornecendo informações aos gestores das instituições para que busquem recursos que permitam planejar ações que favoreçam a permanência dos estudantes nas Universidades.

Observa-se a relevância do tema, para que, mediante espaços compartilhados, a diversidade de interesses seja atendida através da promoção e viabilização de boas práticas que primem pelas inquietações individuais como mola propulsora para o fazer coletivo e a qualificação da Educação Superior considerando a internacionalização como uma das possibilidades para esta qualificação. Outrossim, levando em consideração o olhar do estudante como início para o repensar das práticas nas IES.

Assim, está sendo realizado um estudo comparado entre Brasil e Colômbia, levando em consideração que na Colômbia existem programas institucionais e iniciativas em nível de Ministério da Educação para a permanência estudantil na Educação Superior. Entende-se como promissor e de grande valia realizar um estudo incluindo estas nações (Brasil e Colômbia) como ponto de comparação e possibilidade de intercâmbio de conhecimento e interconexão de saberes e experiências.

Além dessa agenda de trabalho de pesquisa²⁵, acredito que esta seja uma oportunidade importante para o estabelecimento de redes e associações com professores e pesquisadores internacionais, sob o tema da permanência. É também uma forma de desenvolver ou colocar em prática as competências interculturais, vivendo em conjunto e conhecendo realidades diferentes, mas com características comuns, que também podem colaborar para pensarmos em ações “Glocais” (Globais-Locais). Nesse sentido, é uma ótima oportunidade para viver na prática o que a pesquisa propõe ao considerar as tecnologias digitais, a internacionalização e a educação para a cidadania global no contexto do Ensino Superior.

Para ser possível o entendimento dos conceitos que levaram à proposta de evolução dos elementos que envolvem a perspectiva da permanência, apresento a Educação para a Cidadania Global, o *Engagement* Estudantil e a Internacionalização da Educação Superior como vias de intersecção para a permanência.

A Educação para a Cidadania Global

A Educação para a Cidadania Global (ECG) surge como uma proposta prática de educação que ultrapassa a sala de aula e envolve toda a instituição de ensino, seja esta de Educação Básica ou Superior, além das famílias e toda a comunidade escolar. A Educação para a Cidadania Global propõe uma educação que vá além dos conhecimentos cognitivos relacionados a determinada disciplina, pois esta proposta visa à formação integral do sujeito para sua atuação na sociedade de maneira mais justa, crítica e solidária.

A ECG é vista como uma possibilidade de qualificação dos processos de ensinar e aprender para além dos espaços formais de educação, haja vista que

25 Esta pesquisa está em andamento e seus resultados serão apresentados em um segundo livro a ser publicado sobre a Permanência Estudantil.

objetiva uma formação integral do indivíduo e aponta como fundamental, em todos os níveis de educação, o trabalho para além das disciplinas e dos conteúdos acadêmicos. Visa à formação, ao longo da vida, do cidadão, do profissional para atuar eticamente na sociedade, e vai além, pois está relacionada a valores, ao respeito a diferenças e ao compromisso com o outro.

A Educação para a Cidadania Global apresenta três dimensões básicas para o seu desenvolvimento, apresentadas na Figura 21.

Figura 21 - Dimensões conceituais básicas da Educação para a Cidadania Global

Dimensão cognitiva:

Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.

Dimensão socioemocional:

Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.

Dimensão comportamental:

Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Fonte: Unesco (2015).

Segundo a Unesco (2015), as reflexões e discussões sobre o tipo de educação necessária para o século XXI levam à devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica, uma vez que o mundo se torna cada vez mais interconectado e interdependente. Importa cada indivíduo ter consciência desta conexão com os demais e de que suas ações locais, em seu contexto, podem produzir efeitos globais.

Nesse sentido, a Educação para a Cidadania Global “sinaliza uma mudança no papel e no propósito da educação para construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas” (UNESCO, 2015, p. 8). De acordo com Castanheira et al. (2016, p. 12),

A Educação para a Cidadania Global pretende dar às pessoas a confiança e as competências necessárias para se tornarem cidadãos globais ativos, habilitando-as a viverem e a agirem para

um mundo mais justo, igualitário e pacífico. Disponibiliza espaços de aprendizagem para o pensamento crítico, o diálogo e a criatividade.

Segundo a Unesco, “[...] cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável” (2016, p. 6).

Na prática, a ECG tem por objetivos:

- estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora;
- apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados;
- enfocar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas;
- envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla. (UNESCO, 2016).

Para que a Educação para a Cidadania Global possa ser colocada em prática, a Unesco (2015) apresenta a Pedagogia da Educação para a Cidadania Global, a qual aponta para o desenvolvimento de dimensões conceituais básicas, quais sejam: a *dimensão cognitiva*, que diz respeito à aquisição de conhecimento; o *pensamento crítico* e compreensão de questões sociais; a dimensão *socioemocional*, que é o sentimento de pertencer a uma humanidade comum; e a *comportamental*, que salienta a atuação efetiva e responsável por um mundo pacífico e sustentável. Essas dimensões se materializam na prática pela Pedagogia para a ECG, que tem como base a educação holística, o diálogo, o pensamento crítico e a formação de valores. Tais princípios se estendem em ramificações que podem ser mais bem visualizadas na Figura 22.

Figura 22 - Princípios da Pedagogia da ECG



Fonte: Unesco (2015).

Com esta proposta nos aproximamos de uma prática pela ação, uma prática que estende uma ponte e conecta a informação, os diferentes contextos e, a partir da reflexão coletiva, o transforma em conhecimento.

Figura 23 - Prática da Educação para a Cidadania Global



Fonte: A autora (2019).

Esta proposta de educação surge no momento em que estamos reaprendendo a lidar com os processos educativos e tentando deixar de lado as “velhas” pedagogias, para dar conta de uma geração, já presente nas Universidades, que nasceu imersa no cotidiano das tecnologias digitais, os chamados “nativos digitais”, nativos estes que já possuem distinções entre suas gerações: a denominada Geração Z, dos nascidos entre os anos de 1996 e 2010, e a Geração Alfa, dos nascidos a partir do ano de 2010. Embora tenham em comum que cresceram em meio a smartphones e internet e veem esses recursos como aliados para as suas atividades cotidianas, as características familiares os distinguem, tal como aponta McCrindle (2013, p. 1) em relação à Geração Alfa: “Seus pais estão começando famílias mais tarde, com a idade média de uma mãe em 30 anos, então eles tiveram uma década extra para acumular riqueza.”

Essas crianças terão, em certa medida, maior possibilidade de consumo e muito provavelmente serão o centro das famílias. Nesse sentido, afirmam Salgado e McDonald (2013, p. 2): “Eles não vão crescer no mesmo arranjo afetivo familiar que as gerações anteriores viveram [...] serão uma ‘estrela’ de três

anos de idade e crescerão com um senso de auto importância elevado”.

Será e está sendo um desafio importante, no contexto educativo, tornar a aprendizagem significativa em meio a tanta informação e fluidez de dados e acesso, em que as novas habilidades cognitivas dos nascidos digitais sejam potencializadas para a construção do conhecimento. Flynn (2009, p. 145) afirma que “é inegável que as habilidades cognitivas vêm aumentando porque os testes provam isso. Porém, é preciso ver quais dessas habilidades estão aprimorando e se isso é realmente importante no dia a dia.”

Neste contexto emerge a importância, cada vez mais latente, de os professores ouvirem os seus alunos e buscar ajustar sua prática à necessidade e potencialidade de seus estudantes. Assim, novamente, vejo como de grande potencial a integração dos professores, em geral imigrantes digitais, com os estudantes nativos digitais. Pois, a experiência e vivência que o imigrante possui, pode, através do diálogo baseado em trocas, auxiliar o nativo digital a organizar a vastidão de informações às quais tem acesso, e transformá-las em conhecimento real e aprendizagem para a vida.

Com a evolução constante da tecnologia, as habilidades exigidas para nos comunicarmos nesta “cibersociedade” são cada vez mais complexas. Logo, a qualificação, eficiência e a constância do aprender a aprender se fazem cada vez mais necessárias. Nesta perspectiva, a educação torna-se, mais do que nunca, um dos pilares essenciais para o desenvolvimento das novas habilidades exigidas na sociedade digital. O que se espera de nós, educadores, é que persista a vontade e o engajamento em ações permanentes no que concerne ao aprimoramento profissional e à formação continuada.

Nesta seara, se faz necessária a presença e o apoio da gestão institucional para auxiliar seus docentes a conhecerem esse novo estudante e, também, proporcionar aos mesmos espaços de discussão, de colaboração e de formação continuada, sabendo que a tecnologia é um recurso e um meio para podermos fazer as coisas e não um fim em si mesmo. É importante ter a consciência de que a tecnologia não está disponível para substituir as pessoas; embora existam tarefas realizadas pelas máquinas, é impossível substituir o pensamento humano.

A tecnologia faz a automação de processos e jamais a automação de pensamento, portanto, o medo de ser substituído é descabido, pois o homem é dotado da qualidade de ser criativo, tanto o é, que inventa as máquinas e a tecnologia existente. Assim, por trás de toda máquina e/ou tecnologia existe o pensamento humano, existem pessoas, e por isso, a substituição do homem pela tecnologia é impossível de ser feita na forma como se percebe o homem, como ser

criativo. Mudam-se as formas, mas não a capacidade de criar, que é inerente ao ser humano.

No cenário apresentado, a tecnologia serve de recurso para conhecer outras realidades, conhecer o contexto mais global para poder pensar ações e refletir localmente. A tecnologia está posta como uma possibilidade para se colocar em prática a Pedagogia da Educação para a Cidadania Global, seja para conhecer e visitar contextos virtualmente, seja para interconectar pessoas e nações, ou ainda para desenvolver espaços de cocriação.

Ao iniciar este movimento e abordar a Educação para a Cidadania Global como prática dentro das instituições de ensino, estaremos trabalhando em prol da qualidade de uma educação que leva em consideração as pessoas, sua essência e seu potencial e, com isso, a partir desta valorização, contribuiremos para oportunizar a promoção da permanência.

O *Engagement* Estudantil e Educação para a Cidadania Global

O modelo proposto pela Unesco, para ser colocado em prática, necessita da participação de todos os envolvidos com a Educação Superior, nos diferentes níveis e papéis na Universidade. Para tal, salienta-se que o envolvimento dos estudantes é fundamental e imprescindível para que o modelo seja vivenciado na prática. Nesse sentido, o *engagement* estudantil vem ao encontro do envolvimento dos estudantes no contexto educativo, bem como o comprometimento com seus estudos, com a aprendizagem e com a instituição na qual estão inseridos.

Assegurar o envolvimento dos principais atores é fundamental para o sucesso da Educação Superior. Ele é essencial para se alcançar de maneira eficaz o objetivo primeiro da Universidade, que é a construção do conhecimento e a formação de profissionais por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Assim, o engajamento acadêmico é também um aspecto da aprendizagem e da descoberta, inerente ao ambiente universitário. A tradução literal do termo *engagement* para o português não expressa as diferentes dimensões que a palavra contempla na língua inglesa. Por essa razão manteremos, neste texto, o termo original *engagement*, no sentido de envolvimento, comprometimento e engajamento estudantil. Engajamento é mais do que envolvimento ou participação, pois requer sentimentos e criação de sentido, bem como é uma atividade positiva. (TROWLER, 2010).

De acordo com autor, podem ser identificados três níveis de *engagement*:

1. *Engagement* comportamental: Os estudantes com *engagement* comportamental normalmente obedecem a normas comportamentais, como frequência e envolvimento, e demonstrariam a ausência de comportamento disruptivo ou negativo.
2. *Engagement* emocional: Os alunos que se envolvem emocionalmente experimentariam reações afetivas, como interesse, prazer ou um sentimento de pertencimento.
3. *Engagement* cognitivo: Estudantes cognitivamente engajados seriam investidos em seu aprendizado, procurariam ir além dos requisitos e apreciariam desafios. (TROWLER, 2010, p. 5).

O autor ilustra estes níveis classificando-os como *engagement* positivo, não *engagement* e *engagement* negativo.

Tabela 36 - Examples of positive and negative engagement

	Positive engagement	Non-engagement	Negative engagement
Behavioural	Attends lectures, participates with enthusiasm	Skips lectures without excuse	Boycotts, pickets or disrupts lectures
Emotional	Interest	Boredom	Rejection
Cognitive	Meets or exceeds assignment requirements	Assignments late, rushed or absent	Redefines parameters for assignments

Fonte: Trowler (2010, p. 5).

Os alunos que relatam uma forma intensa de *engagement* estão altamente envolvidos com o seu estudo universitário, tendem a ver a equipe de professores como acessível e a perceber seu ambiente de aprendizado como responsivo, de apoio e desafiador. Nesse sentido, os pressupostos da ECG, quando inseridos no contexto de sala de aula, podem fomentar o *engagement* estudantil e tornar a formação universitária mais significativa, participativa e mais próxima da realidade social local e global.

De acordo com Coates (2007), os estudantes que possuem um estilo colaborativo tendem a favorecer os aspectos sociais da vida e do trabalho universitário, em detrimento de posicionamentos puramente cognitivos ou individu-

alistas de interação. Tais estudantes possuem um nível de *engagement* que vai além do individual, sua postura está na direção de envolver e apoiar os demais estudantes na integração acadêmica, preconizado como um dos fatores preponderantes para a permanência.

É importante destacar que, para esse modelo de Educação para a Cidadania Global ser posto em prática, é fundamental o comprometimento/engajamento do estudante, mas imprescindível também é o comprometimento da instituição e do professor nesse processo, sem deixar de lado a grande importância das políticas públicas nacionais. Neste texto, não se detém no papel do Estado, pois a tríade IES-Docente-Estudante é a razão de ser dessa educação, em que o comprometimento do estudante é visto como ganho pessoal e profissional para sua formação. No empenho do professor, vê-se o seu sentido de pertencimento em relação à instituição e a sua corresponsabilidade no que diz respeito ao sucesso dos estudantes. Dessa forma, a IES precisa olhar para esse todo e gerir os recursos humanos e não humanos para a qualidade e manutenção da instituição.

Ao interligá-los com a permanência, os subsídios apresentados fundamentam a ECG como uma possibilidade de qualificação da Educação Superior e como uma via para a constituição da cidadania global a partir da prática, além de uma possibilidade para o *engagement* estudantil a partir, também, da internacionalização da Educação Superior.

Por esse motivo, esta investigação foi pensada com o intuito de verificar diferentes contextos de Educação Superior, pois a maioria das pesquisas é realizada em contextos institucionais ou como estudos comparativos entre duas ou mais instituições da mesma nação. Assim, levando em consideração o que é preconizado na Educação para a Cidadania Global, objetivamos realizar um estudo comparado entre três países com o intuito de verificar o que pode ser observado e replicado de uma realidade a outra, com a finalidade de qualificar a administração dos sistemas educativos e propor estratégias de acompanhamento e de vinculação da Educação Básica com a Educação Superior.

Ao levantar fatores para a permanência, acredito que seja possível alavancar a proposição de subsídios que contribuam para a qualificação de ações para a Educação Superior e a permanência de estudantes, bem como propor indicadores para um modelo de permanência e acompanhamento para os sistemas educativos. Além disso, os resultados encontrados nos questionários respondidos por estudantes e docentes da Educação Superior, servirão de subsídios para a elaboração de oficinas, no contexto brasileiro, com vistas à implementação de um Modelo de Permanência e Acompanhamento de Estudantes, desde o Ensino Básico até a Educação Superior.

De acordo com a OECD (2012), investir em educação de alta qualidade no Ensino Básico para todos é um uso equitativo e produtivo dos recursos, especialmente em um contexto de recursos limitados. É provável que esse investimento leve a uma maior probabilidade de conclusão do Ensino Médio e qualifique o acesso ao Ensino Superior, tornando a conclusão dos estudos menos dependente do contexto socioeconômico. Assim, “o ensino médio deve orientar e preparar os alunos para seus futuros caminhos educacionais e ocupacionais, de maneira apropriada para cada indivíduo.” (OECD, 2012, p. 81).

Existem muitos estudos realizados nos últimos anos tentando explicar a importância da permanência na Universidade e da graduação dos estudantes, mas poucos abordam a identificação de estratégias que favoreçam à transição entre os dois níveis de ensino, ou seja, entre a Educação Básica (Ensino Médio) e a Educação Superior. A ruptura escolar é apresentada como um problema que afeta principalmente o Ensino Médio e, nesse nível, em dois momentos cruciais, o ingresso no Ensino Médio e a passagem do Ensino Médio para a Educação Superior. (SOLÍS; RODRÍGUEZ; BRUNET, 2013).

Os jovens e adolescentes, quando iniciam seus estudos universitários, sofrem muito com as diferenças de ambiente, exigência, metodologia, etc. Sabemos que a questão da permanência possui respostas multicausais, porém, quando falamos das variáveis individuais, é importante considerar o momento evolutivo em que o adolescente toma a decisão de ingressar no Ensino Superior, tendo que lidar com as características de sua adolescência nos níveis biológico, social e cognitivo, sendo que cada um deles influencia para a ocorrência de crises e conflitos. Nesse sentido, cabe aos professores entender a importância de seu papel na adaptação do aluno ao ambiente universitário, que ocorre simultaneamente à adaptação às mudanças corporais e a uma maior independência psicológica e social. É por isso que os docentes se tornam atores fundamentais para a permanência dos estudantes no Ensino Superior. Notadamente, porém, em muitos casos, limitam-se a assumir seu papel de agentes academicamente formadores que isolam o indivíduo e suas necessidades, o que, em alguns casos, favorece e propicia o abandono do ensino por esses sujeitos em processo de construção e crescimento.

Afirmar que o docente tem uma importância fundamental nesse processo não é suficiente, pois existem poucos programas oferecidos aos professores que desenvolvam pedagogicamente uma formação a fim de atualizá-los em conhecimentos e novas tendências educacionais. Por essa razão, é necessário formar os professores dos últimos anos escolares e os professores universitários, se favorecer o sucesso acadêmico do estudante for o objetivo. Uma forma-

ção para o desenvolvimento de habilidades próprias para o acompanhamento dos estudantes, habilidades estas que desenvolvem ou fortalecem a interação, e que, em muitos casos, os docentes não possuem quando decidem exercer o papel de professor.

Como resultado, espera-se que a contribuição desta investigação seja apresentar um conjunto de indicadores a ser considerado ao planejar as ações na Educação Superior, contemplando a diversidade presente neste novo contexto de educação atual. Que estes indicadores possam ser utilizados para qualificar o fazer e o saber nas Universidades, para que os estudantes, oriundos desse sistema de ensino, sejam preparados para atuar na sociedade de economia global. Mas, mais que isso, que este estudo tenha como consequência ou que instigue um repensar das ações nas instituições de ensino e a volta do olhar atento para as pessoas que fazem parte deste sistema e não apenas para suas funções.

Análises iniciais apontam para a importância do estudo, uma vez que apresentam, principalmente na fala dos sujeitos, elementos a considerar em relação às tecnologias digitais, internacionalização e educação para a cidadania global como elementos motivadores da permanência. Na fala de alguns dos estudantes podemos depreender esse sentido ao afirmarem: “Estamos em um mundo cada vez mais globalizado, o que implica que um profissional em qualquer área do conhecimento deve ter conhecimento sobre o desempenho de sua profissão no cenário internacional.” (EC1)

Quando questionado sobre a educação para a cidadania global, outro estudante assim pontua: “É uma educação cidadã comprometida com a melhoria, qualidade de vida e um mundo mais equitativo e sustentável”. Em relação às tecnologias digitais o mesmo estudante afirma: “nos permitem obter muitas informações de diferentes fontes e incentivar a pesquisa” e a internacionalização “é muito enriquecedora, pois permite uma ampla troca de conhecimentos, cultura etc., e estimula o interesse pelo novo e por formas de vida diferentes das já conhecidas.” (EC13)

Quanto à internacionalização outro estudante considera que “são experiências enriquecedoras que dão outras visões do mundo e ampliam o horizonte limitado que se pode ter somente na Universidade e é uma forma para motivar a não abandonar os estudos” (EC42). A esse respeito um docente assim se expressa: “A internacionalização do curso e sua influência para a permanência nos estudos, tem que ver com os aspectos culturais e sociais, ou seja, é importante olharmos para educação como um fator chave nas sociedades modernas. Isso implica dizer que, devemos formar as pessoas para o mundo.” (Docente 13)

Para os estudantes, “seria excelente, pois ajudaria todos os alunos a ter di-

ferentes visões e perspectivas do profissional que desejam alcançar”, refere EC 27. E a tecnologia também é vista como uma possibilidade para a permanência, pois, na visão de EC 5, “contribui para a permanência dos alunos, porque hoje a tecnologia é um recurso que as pessoas da sociedade gerenciam hoje e isso pode facilitar o aprendizado didático”.

Dos relatos e análises iniciais, fica evidente e ainda mais claro, o quanto importante é ouvir estes atores dos processos educativos. Mesmo sendo temáticas ainda não muito usuais em algumas instituições e práticas de ensino, os estudantes e os docentes estão refletindo sobre esses aspectos, e podem fornecer importantes subsídios para se pensar ações para a promoção da permanência estudantil a partir da internacionalização, das tecnologias digitais e da Educação para a Cidadania Global.

O resultado desse estudo deve ser publicado no livro que será lançado, em continuidade a este trabalho, sobre a permanência estudantil na Educação Básica e Superior.

DA UTOPIA À REALIDADE

Após apresentar essas reflexões, sigo pensando que é muito difícil “atacar” todas as dimensões e fatores de uma só vez, mas a IES, nós docentes e o próprio estudante, precisamos todos pensar em algumas possibilidades para tornar esse processo um pouco menos difícil e mais real. Se não é possível trabalhar todas as dimensões, que se pense, inicialmente, como dar conta do sentimento de pertença e da qualidade acadêmica.

Concluo estas páginas com diferentes inquietações, mas com o desejo de encontrar respostas...

Como aproximar os conteúdos das disciplinas curriculares à realidade dos alunos? Como atrair os jovens, que chegam com hábitos e níveis de aprendizagem diferentes? Eles querem aulas mais de acordo com os seus pontos de vista e os conteúdos aplicados à realidade de agora, não mais desejam aulas como as do passado.

Precisamos colocar em prática um modelo que leve em consideração a vida, os antecedentes acadêmicos, a trajetória antes do ingresso na Universidade, ou seja, o contexto familiar, as diferentes formações familiares, as competências individuais que deveriam ser aprendidas na Educação Básica, mas que em alguns casos não são desenvolvidas. Outro aspecto importante é a Universidade proporcionar ao aluno a integração social, além da formação acadêmica. O estudante deve poder realizar atividades em laboratórios, oficinas, fazer iniciação científica, além de frequentar ambientes de convivência entre professores, alunos e funcionários, pois, dessa forma, o sentimento de pertença é desenvolvido e o universitário se sente parte da comunidade acadêmica, o que pode promover a sua permanência na instituição.

Ao falamos sobre a permanência, abordamos, recorrentemente, o aspecto sob o viés do aluno, porque queremos que o docente olhe para o estudante, que trabalhe com ele e o traga para perto e construa uma relação de cooperação nos processos de ensinar e aprender. Porém, é preciso também pensar sobre quem

vai trabalhar com o docente para aproximá-lo da instituição. Por isso, é oportuno também abordar a permanência sob a perspectiva dos docentes, porque os professores, assim como os estudantes, têm dúvidas e incertezas e, muitas vezes, mal conseguem cumprimentar os colegas, devido à absoluta falta de tempo. Quando os docentes se sentem cansados e esgotados, precisando de acolhimento, culpabilizam os estudantes e a instituição, mas dificilmente há espaço para discutir abertamente sobre esta questão em todos os níveis da instituição.

Novamente ressalto a importância de se abordar as questões sobre a permanência em conjunto com a instituição; afinal, ela é formada por todos os seus agentes: alunos, professores, funcionários e gestores. As mudanças indispensáveis para aumentarmos os índices de permanência da Universidade passam necessariamente pela escuta do outro. Porém, são raros os momentos de integração entre alunos e professores, fora da sala de aula.

Há algum tempo, tive a oportunidade de falar sobre a permanência em uma instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil, em que estavam reunidos docentes, estudantes e gestores, para juntos pensar a permanência na Universidade. Foi uma experiência enriquecedora, pois o que era para ser uma palestra, tornou-se um momento de trocas e de escutas entre os diferentes sujeitos do mundo universitário ali presentes.

Há uma nova geração entrando nas Universidades, são jovens que têm um olhar mais atento para as pessoas e para o ser humano, que querem fazer algo para mudar a realidade que os cerca. Nesse contexto, o corpo docente e os gestores das Universidades precisam refletir sobre como essa mudança se reflete no dia a dia da instituição. Muitas vezes supomos que os alunos “não querem nada com nada” ou não sabem o que querem, e isso, em geral não é verdade. Simplesmente, pode ser que nós que viemos de gerações anteriores, não os conseguimos acompanhar porque, na correria diária, não nos foi possível fazer as conexões necessárias.

O estudante, atualmente, ingressa na Educação Superior com certa facilidade e quando se depara com as dificuldades e exigências do ambiente universitário, muitas vezes, perde o estímulo e desanima. É nesse momento que nos cabe, enquanto docentes, ter consciência do nosso papel como orientadores, pois, em boa medida, somos influenciadores, e a nossa incidência pode ser positiva ou negativa, dependendo da atitude, disposição e êxito em auxiliar os alunos a permanecer na Universidade.

Enfrentar as dificuldades com autonomia é um desafio para os estudantes, porque isso envolve uma mudança cultural, tanto para os alunos quanto para seus pais. Durante a Educação Básica, os pais são chamados a acompanhar

seus filhos, e quando acontece algum problema ou situação diferente, são chamados e nem sempre se fazem presentes, mas existe um movimento da escola nesse sentido.

Quando estes mesmos estudantes ingressam na Educação Superior, se tem a equivocada ideia de que estão preparados para lidar com seus problemas de forma autônoma, e pais e instituição de ensino já não os acompanham tão de perto. A autonomia é importante, mas ela necessita ser construída ao longo dos anos, para que os alunos possam chegar ao Ensino Superior preparados para assumirem a organização de sua vida acadêmica e desenvolver as habilidades laborais da profissão que desejam seguir.

Do outro lado desta mesma moeda, estão os pais que acompanham de perto seus filhos, mas que esquecem de dar-lhes espaço para a autonomia e para resolver sozinhos seus conflitos quando chegam na Universidade. Talvez, as famílias também necessitem de formação para entender que seus filhos necessitam de autonomia para se desenvolver como profissionais e poderem buscar sua própria maneira de resolver conflitos e inquietações.

É difícil encontrar respostas e soluções imediatas, tampouco, de curto prazo, mas é preciso discutir os caminhos que podemos seguir, mesmo não tendo a garantia de estarmos exatamente na direção certa, pois estamos num mundo e fazemos parte de uma sociedade em constante movimento, assim, não há ideia ou resposta fechada para a permanência, o que existe são apontamentos e possibilidades.

Estas possibilidades nos devem levar a ter como objetivo primeiro a educação de qualidade, e a equidade como elemento transversal a todo o processo, desde o acesso, passando pela permanência, até chegar ao sucesso acadêmico.

Figura 24 - Permanência com equidade



Fonte: A autora (2019).

De acordo com a OECD (2012), equidade significa garantir que todos os alunos atinjam, pelo menos, um nível mínimo básico de habilidades, e que os sistemas de educação equitativos são justos e inclusivos se apoiam seus alunos a alcançar seu potencial de aprendizado sem pré-estabelecer barreiras. Isso implica que circunstâncias pessoais ou socioeconômicas, como gênero, etnia ou origem familiar, não são obstáculos ao sucesso educacional.

Assim, no processo apresentado na Figura 24, a equidade de acesso à Educação Superior passa por uma Educação Básica de qualidade, da qual todos os indivíduos tenham oportunidade de participar e se desenvolver com as mesmas oportunidades. Já a equidade da permanência tem a ver com um sistema de educação equitativo, no qual a participação e a manutenção do estudante sejam baseadas somente na habilidade individual e na dedicação acadêmica, garantindo que essa participação não será desmerecida por circunstâncias pessoais e sociais, incluindo fatores como situação socioeconômica, sexo, origem étnica, imigrantes, local de residência, idade ou deficiência. (OECD, 2012).

Entendemos que o sucesso nesta seara está ligado à conclusão dos estudos na Educação Superior, e mais que isso, na possibilidade real de aplicabilidade dos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo de sua permanência na Universidade, em sua vida cotidiana, em nível pessoal, profissional e social.

ALTERNATIVAS OU POSSIBILIDADES PRÁTICAS

Tentarei aqui, sem caráter prescritivo, apresentar algumas possibilidades práticas que podem contribuir para a permanência na Educação Superior. Além dos conceitos teóricos e das investigações apresentados, deixo indicadas algumas estratégias que podem ser utilizadas para iniciar o processo de conscientização e ação para a permanência.

Como primeira possibilidade, apresento o repositório de investigações sobre a permanência e o abandono universitário, pois, a partir de ideias e iniciativas já realizadas, podemos prospectar alternativas viáveis para cada contexto. Nesse sentido, também podemos aproveitar da inteligência coletiva facilitada pela virtualidade e os meios informáticos.

CLABES

Ao longo dos últimos nove anos, foram realizadas, no âmbito do Projeto Alfa GUIA e contemporaneamente da RedGUIA, as conferências CLABES – *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*.

O objetivo do encontro é reunir professores, gerentes de educação e estudantes de países da América Latina e da Europa, preocupados com aspectos relacionados ao abandono acadêmico no ensino superior, suas causas e possíveis iniciativas que podem ser tomadas, realisticamente para a melhoria das taxas de permanência dos alunos. (PONENCIAS DE CONGRESOS CLABES, 2019).

Desde sua primeira edição, realizada em 2011 em Cartagena, foi criada uma cultura de investigação e divulgação do conhecimento e de experiências

em relação à evasão e à permanência na Educação Superior. A partir dos trabalhos apresentados, foi criado um repositório acadêmico com todas as publicações da CLABES²⁶. O acesso é livre e gratuito, estando sob licença *Creative Commons*. Na Figura 25 são apresentados os temas recorrentes nas publicações.

Figura 25 - Temas de maior incidência nas Conferências CLABES



Fonte: PONENCIAS DE CONGRESOS CLABES (2019).

Mentorias

Diferentes e variadas são as definições relacionadas a mentorias, termo que tem origem no termo *Mentoring*, e em geral leva em consideração, não apenas questões de aprendizagem ou matérias do currículo, mas tem a ver, também, com a integração social e acadêmica do estudante. Essa integração é realizada por pares, ou seja, um estudante que esteja em um nível/semestre adiante na Universidade fica responsável por acompanhar os mais novos.

As mentorias servem para promover o sentimento de pertença em relação à Universidade, desenvolver a identidade individual e grupal, auxiliar nos processos formativos e, assim, promover a permanência. Esse processo, no entanto, requer um planejamento com objetivos bastante claros, e precisa ser

26 <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/index>

pensado em todo o seu percurso, desde a seleção dos mentores, até a avaliação e acompanhamento com todos os participantes.

Assim, para a sua implantação, é importante realizar um grupo focal com alunos e professores (separadamente) para saber globalmente quais seriam ou poderiam ser as necessidades de acompanhamento dos alunos e, a partir das informações coletadas, definir o objetivo da orientação.

Metodologias Ativas

As metodologias ativas são uma tendência de metodologia para o ensino e aprendizagem atuais. Buscam integrar estudos teóricos e práticos com experiências anteriores dos participantes bem como incentivam a investigação como um meio para a aprendizagem. A partir das metodologias ativas, tais como, Aprendizagem Baseada em Projeto, Gameficação, *Design Thinking*, *Flipped Classroom*, são desenvolvidas estratégias de participação ativa e colaborativa de todos os sujeitos, estudantes e professores, pois, o objetivo é que o professor também possa aprender com seus alunos.

A partir da exposição teórica, com o aprofundamento das reflexões por meio de exemplos práticos, a sala de aula pode se tornar um espaço de aprendizagem cooperativa, na qual os estudantes se envolvam e aprendam juntos como parceiros iguais. Tais metodologias podem servir para aumentar o envolvimento do aluno a elevar o seu nível de pertencimento à instituição e o comprometimento com seu processo formação.

Tecnologias Digitais

A discussão sobre a formação de professores para o uso de tecnologias não é nova e não será esgotada em curto prazo. A comunidade de pesquisa em Tecnologia da Informação na Educação tem uma trajetória e resultados de mais de três décadas de pesquisas, reflexões e experiências de diversas propostas. Enquanto isso, a resistência tradicional ao uso das tecnologias digitais ainda persiste em parte da comunidade docente (PRENSKY, 2010). Os movimentos causados por estudantes usuários de smartphones, tablets, notebooks, TV interativa e outros meios de acesso a informações, que fazem parte de uma geração que vive a maior parte de suas vidas conectadas, sem distinguir entre on-line e off-line, possibilitam, em alguma medida, que os professores deixem de lado

sua última resistência e considerem sua atualização e educação continuada para o uso de tecnologias como uma maneira de expandir a comunicação com seus alunos. Por isso, a necessidade de utilização da tecnologia como aliado dos processos de ensino e de aprendizagem e como uma maneira de aproximação dos estudantes do contexto educativo e de seu engajamento em sala de aula.

O uso de simulações, aplicativos de quizz, games, recursos de realidade virtual e aumentada são algumas das possibilidades para esta aproximação e interatividade tão necessárias nas instituições de ensino e que podem promover a permanência dos estudantes.

MOOCs

Os Cursos Online Massivos Abertos (MOOCs) são cursos ofertados em plataformas virtuais, exclusivamente via internet. Estes cursos foram planejados para sua oferta de forma aberta, ou seja, qualquer estudante, de qualquer parte do mundo, pode participar. São cursos massivos que, em geral, não possuem um limite de participantes. Não possuem restrição de acesso e são gratuitos, salvo os casos em que o participante requer um certificado da instituição proponente; nesses casos, é cobrado o certificado e não pela realização do curso.

A participação é multicultural, pois reúne pessoas que têm interesses comuns, ainda que de culturas bastante diferentes. Esta é uma modalidade que reúne a capacidade de criar e aplicar conhecimentos globais em nível local e vice-versa (MUNHOZ, 2014). Nesse sentido, os cursos de Educação Superior podem aproveitar a inserção de MOOCs internacionais como alternativa para complementação de conhecimentos em áreas específicas, bem como desenvolver seus próprios MOOCs, fornecendo à comunidade acadêmica mais um espaço para o desenvolvimento e cocriação do conhecimento.

Internacionalização

A internacionalização da Educação Superior vem como uma oportunidade mais ampla, para além da mobilidade acadêmica. São iniciativas que levam em consideração contextos globais em intersecção com contextos locais. A internacionalização pode ser realizada a partir de atividades internacionais, convidados de outros países nas aulas, exemplos práticos e/ou cases internacionais para enriquecimento das discussões em aula, uso de bibliografia estrangeira, a

presença no campus de estudantes estrangeiros, seminários com participantes de diferentes nações, congressos com conferencistas internacionais, disciplinas em um segundo idioma, etc. Estas são experiências que podem enriquecer nossos estudantes com outras visões de mundo, possibilitando diferentes horizontes sobre o seu curso e formação e sobre suas perspectivas de futuro, o que pode motivar os estudantes a permanecerem nos estudos e alcançar o sucesso acadêmico tão almejado.

Uma alternativa interessante é a utilização das tecnologias digitais para proporcionar a internacionalização da Educação Superior, mesmo para os estudantes que não têm oportunidade de realizar uma mobilidade acadêmica. As tecnologias digitais possibilitam a internacionalização na Educação Superior em casa ou ainda a internacionalização do currículo. Por meio da educação online diferentes oportunidades para o desenvolvimento de competências interculturais se apresentam, por exemplo, a utilização de videoconferência (Skype, Hangout, Facetime, etc.), participação de comunidades online internacionais, jogos online com estudantes de outros países, são algumas dessas possibilidades. Horn, Staker e Christensen (2015) consideram que esta é a forma mais poderosa de tornar a aprendizagem centrada no estudante uma realidade global.

Encontros entre a comunidade acadêmica

No âmbito social, as instituições também podem tomar medidas para proporcionar atividades que envolvam todos os atores da comunidade acadêmica, estudantes, docentes, gestores, funcionários, nas quais possa haver trocas, compartilhamentos e, principalmente, seja oportunizada a escuta desses sujeitos. As atividades podem ser mais descontraídas para promover a integração entre todos, ou atividades que os próprios estudantes promovam e planejem para atender suas demandas de formação e convivência na Universidade.

Pode, também, ser articulado uma diversidade de grupos e organizações sociais que oportunizem que todos os alunos encontrem com quem compartilhar um vínculo comum, seja no âmbito acadêmico ou social. Outra iniciativa interessante é reunir a comunidade acadêmica para pensar os espaços e as atividades realizadas no campus, pois este pode ser um apoio importante para a gestão da instituição pensar ações que promovam o sentimento de pertencimento, contribuindo para a permanência estudantil.

Laboratórios de apoio à aprendizagem

Muitos estudantes, ao relatar as dificuldades em relação à permanência nos estudos, comentam que uma questão importante é, por vezes, a falta de compreensão em relação aos conteúdos e a dificuldade em acompanhar as matérias. Para o mundo que queremos caminhar este não seria um fator relevante, uma vez que sonhamos com a equidade da qualidade da Educação Básica e Superior, porém, o que ainda enfrentamos nas instituições de Ensino Superior é uma realidade bastante diversa e difícil. As salas de aula, em geral, têm muitos estudantes com defasagem de conteúdos básicos, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, o que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem.

Uma alternativa para esta questão, além das Mentorias, seria a criação de Laboratórios de Apoio à Aprendizagem, nos quais os estudantes com dificuldades pudessem ser atendidos por monitores, alunos de graduação dessas áreas do conhecimento que pudessem auxiliá-los na resolução de exercícios e aprofundamento de conceitos básicos para o bom entendimento das aulas da graduação. Assim como, realizar oficinas para o desenvolvimento de habilidades de estudos e de pensamento crítico.

Esse laboratório pode ser tanto físico quanto virtual. No caso de ser virtual, a instituição pode oferecer materiais adicionais, criando um banco de dados de objetos de aprendizagem, por exemplo. Ou ainda a criação de um espaço virtual ou aplicativo, como uma comunidade online, na qual os estudantes possam participar colocando suas dúvidas, que podem ser respondidas por outros estudantes, independente do curso.

Poderia ser um espaço virtual de convivência, pensado e desenvolvido com a participação dos estudantes e alimentado por eles e por monitores contratados pela instituição. Essa seria uma maneira de se trabalhar a integração acadêmica quanto social dos estudantes.

Vinculação com a Educação Básica

Como comentado ao longo das páginas deste livro, a diferença entre a Educação Básica e Superior é bastante grande. Existe um abismo, relatado por docentes e estudantes, não apenas de conteúdos e aspectos cognitivos; esta brecha está também na integração acadêmica do estudante no sistema de educação.

Uma atividade de vinculação, a exemplo de algumas Universidades, seria a abertura da instituição, pelo menos um dia por semestre, para atividades com estudantes de Ensino Médio de diferentes escolas da região. Nesse dia, os estudantes do Ensino Médio visitariam a Universidade, acompanhados por monitores e professores, para conhecer tanto os espaços físicos quanto desenvolver algumas atividades relacionadas aos cursos que a instituição oferece. Esta seria uma maneira de realizar a captação de alunos, mas também, oportunizar ao estudante uma visão do campus para ter uma primeira experiência de integração e adaptação ao meio acadêmico.

Outra alternativa seria, a exemplo dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a oferta de disciplina como aluno especial para estudantes do Ensino Médio ou apenas para os do último ano. Escolha de uma ou duas disciplinas do currículo de cada curso que possa(m) ser ofertada(s) nessa modalidade, mas devem ser aquelas que apresentam uma noção sobre o curso. Assim, os estudantes teriam mais condições de escolher com maior clareza o seu curso de graduação, podendo contribuir para que diminua a propensão à desistência ou à troca de curso por falta de clareza do que determinada graduação oferece e estuda. Este seria um programa para iniciar o processo de mudança do hábito escolar (Ensino Médio) para o hábito acadêmico-universitário dos estudantes.

Importante ressaltar que para uma iniciativa nesse sentido realmente funcionar, é necessário, além da escolha consciente das disciplinas, a escolha de docentes que tenham perfil para trabalhar com estudantes de primeiro ingresso que, como apontado por diferentes autores, para o que deveriam ser designados os de maior experiência e não os docentes iniciantes.

Inclusão educacional

A inclusão educacional, vista de maneira mais ampla, necessita ocorrer desde o primeiro dia de aula, em realidade, desde o primeiro contato com a instituição de ensino. Aqui é preciso aclarar que faz parte da inclusão educacional a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades, superdotação, mas também a inclusão social, considerando os aspectos de gênero, etnia, digital. A inclusão educacional precisa ser entendida do ponto de vista de que todo sujeito possui diferenças individuais que precisam ser valorizadas como contribuição de cada um para o meio educacional e para a sociedade.

Nesse ínterim, a adaptação predial e dos espaços internos é apenas um

dos aspectos da inclusão educacional. É necessário todo um trabalho de formação, adaptação e acompanhamento dos estudantes, da equipe técnica e dos professores. Contudo, para inclusão do estudante com deficiência, sugiro a criação de um setor para o acolhimento e acompanhamento do estudante com deficiência no seu ingresso na IES e durante sua permanência. Além disso, propõe-se a organização de encontros e seminários nos quais o estudante com deficiência possa falar sobre sua realidade aos demais estudantes e professores, para que toda a comunidade acadêmica passe pelo processo de inclusão e possa ser desenvolvida na instituição uma *Cultura de Inclusão*. Investir, em alguma medida, em tecnologias assistivas para auxiliar estudantes e professores nos processos de ensinar e aprender, poderia ser outra iniciativa oportuna.

De suma importância também é promover e oportunizar espaços para criação de comunidades de aprendizagem para professores, para que estes possam trocar experiências e conhecer o que outros colegas estão desenvolvendo ou pensando para a efetivação da inclusão em suas aulas. Isso requer da gestão a disponibilidade de horas e a organização inicial dos encontros para a constituição da comunidade entre os pares.

Ainda assim, a criação de um setor ou Secretaria de Bem-Estar Acadêmico poderia ser uma alternativa para se pensar a inclusão educacional como um todo, desde o atendimento a grupos vulneráveis, promoção de encontros e rodas de conversa sobre temas contemporâneos, a facilitação de atividades esportivas para estudantes de graduação, assim como para estudantes com deficiência. Esta secretaria deveria contar com a participação de profissionais de diferentes áreas para que juntos pudessem pensar ações de bem-estar acadêmico para os estudantes, tentando criar um vínculo e um engajamento maior dos estudantes com a Universidade e desenvolver nos mesmos o sentimento de pertença, tão importante para a sua permanência na Educação Superior.

Ao finalizar estas páginas, espero ter suscitado a reflexão sobre as nuances da permanência estudantil e que esta reflexão seja um ensejo para a ação. Que estas páginas tenham sido um incentivo ao pensar coletivo e a iniciativa à escuta dos atores das diferentes esferas da educação superior. Sendo o início da conversa entre estudantes, docentes e gestores.

Acredito que, a partir da escuta, podemos trabalhar em prol da qualidade em todos os níveis educativos, buscando, com pequenas e constantes ações, elevar a qualidade da educação e a permanência estudantil na educação e superior.

REFERÊNCIAS

ALFA GUIA. *Diagrama conceptual básico del Abandono*. 2012. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Diagrama-conceptual-basico-abandono.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

ALFA GUIA. *Marco conceptual sobre el abandono*. 2013. Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Concepto_Tipologia_sobre_Abandono.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.

ALFA GUIA. *Informe de resultados de la encuesta de abandono de la Educación Superior*. 2014. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Informe-resultados-encuesta-abandono-Educacion-Superior.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

ALTBACH, Philip. Os papéis complexos das Universidades no período de globalização. In: GUNI - Global University Network for Innovation (ed.). *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

ALVES, Adriana Paula Viana. *A evasão escolar na modalidade de ensino a distância: o polo presencial de Itapemirim, ES*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ. 2012.

AMIDANI, Cassandra. *Evasão no Ensino Superior a Distância: o curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal Fluminense/ CEDERJ*. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

ARETIO, Lorenzo García. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, 2002.

ARETIO, Lorenzo García. *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid, ESP: Editorial Síntesis, 2014.

ASTIN, Alexander W. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. American Council on Education/ Macmillan Series on Higher Education. New York. 1991.

ASTIN, Alexander W.; ANTONIO, Anthony Lising. *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. 2nd. ed. (Publicado em parceria com American Council on Education – The ACE Series on Higher Education). Mariland, EUA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 2012.

BAIN, Ken. *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Tradução: Óscar Barberá. Valencia: Universitat de Valencia, 2014.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, Hilton Sales. *O projeto Milton Santos de acesso ao ensino superior (PROMISAES) como política de assistência estudantil ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

BOLOGNA. *Declaração de Bolonha*. Bologna, Itália, 1999. Disponível em: http://www.magna-chartha.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BORGES, Sandra Marques. *Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso DOILES/ULBRA de Itumbiara*. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional) - Faculdades Alves Faria. 2011.

BRAGA, Ronald. *As reformas Universitárias no Brasil: uma análise crítica, histórico-prospectiva*. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001.

BRASIL, Senado Federal. *Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931*. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40255>. Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.080, de 3 de fevereiro de 1942*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4080-3-fevereiro-1942-414541-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Lei da Reforma Universitária Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucacao/constitucacao.htm. Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* - de 23/12/1996a. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº 248, 23/12/96, 27833-27841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. *Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília: ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* - Seção 1, Página 2 - 28/5/1999, (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1827-1.htm. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* - nº 72, Seção 1 - 15/4/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 1 - 20/12/2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, 2005. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 7 - 14/1/2005b. (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF: *Diário*

Oficial da União - nº 110, Seção 1, p. 4 - 9/6/2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Brasília, DF: *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 7 - 25/4/2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. SINAES - *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*: da concepção à regulamentação. 5. ed. rev. e ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, setembro 2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 7.642, de 13 de dezembro 2011a. Institui o Programa Ciências sem Fronteiras, 2011. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 7 - 14/12/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da educação superior 2010*. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da educação superior 2012*. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BYRNE, B. M. The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, p. 427-456, 1984.

CABRERA, Alberto F; NORA, Amaury; CASTAÑEDA, Maria B. The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992.

CABRERA PÉREZ, Lidia et al. El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, v. 12, n. 2, p. 171-203, 2006, Universidad de Valencia, Espanha.

CALLENDER, C.; RAMSDEN, P.; GRIGGS, J. *Review of the national student survey*. London: HEFCE, 2014.

CASTANHEIRA, A. et al. *Global How? Despertar para a Educação Global*. Portugal: AIDGLOBAL, 2016.

CASTAÑO, Elkin et al. Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de economía*, n. 65, p. 11-35, 2006.

CASTLES, Jane. Persistence and the adult learner. Factors affecting persistence in Open University students. *Active learning in higher education*, v. 5, n. 2, p. 166-179, 2004.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Educação Superior, Política de Cotas e Jovens: das Estratégias de Acesso às Perspectivas de Futuro*. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2014.

COATES, Hamish. A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. USA, v. 32, n. 2, p. 121-141, 2007.

CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR – CLABES. *Ponencias de Congresos Clabes*. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes>. Acesso em: 10 jul. 2019.

COVINGTON, M. V.; OMELICH, C. L. Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, p. 1487-1504, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. *A Universidade temporânea: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: UNESP, 2007.

DANTAS, Aleksandre Saraiva. *As múltiplas faces da evasão na educação superior a distância: a experiência do curso de tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN em dois polos de apoio presencial*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2011.

DETREGIACHI FILHO, Edson. *A evasão escolar na educação tecnológica: estudo de uma unidade do centro estadual de educação tecnológica Paula Souza*. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2012.

EISNER, E. W. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press, 2017.

ERIG, Marisa Helena. *Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

ETHINGTON, Corinna A. A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, v. 31, n. 3, p. 279-293, 1990.

FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *RENOTE*, v. 4, n. 2, 2006.

FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1975.

FLYNN, James Robert. *O que é inteligência?* São Paulo: Bookman, 2009.

FRANCO, Hilário. *A Idade Média e o nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAG, Bruna Elen Borcioni. *Políticas para permanência discente: implementação e consolidação na UTFPR Campus Pato Branco*. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2014.

GABRIEL, K. *Teaching Unprepared Students: Strategies for Promoting Success and Retention in Higher Education*. Virginia: Stylus/Sterling, 2008.

GALE, T.; MILLS, C.; CROSS, R. Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. *Journal of Teacher Education*, 0022487116685754, 2017.

GARLAND, Maureen R. Student perceptions of the situational, institutional, dispositional, and epistemological barriers to persistence. *Distance Education*, v. 14, n. 2, p. 181-198. 1993.

GÓMEZ, M. R. F. *Acesso e permanência de alunos de engenharia da UTFPR - Campus Medianeira. (Mestrado em Educação)* - Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2015.

GRIBOSKI, C. M.; FERNANDES, I. R. Avaliação da Educação Superior: como avançar sem desqualificar. In: MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (orgs.). *Educação Superior - expansão e reformas educativas*. 1. ed. Maringá - PR: EDUEM, 2012, v. 1, p. 99-126.

HAIR, Joseph. F. et al. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAMACHEK, D. E. *Encounters with the self*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1987.

HIMMEL, Erika. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, v. 17, p. 91-107, 2002.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. *Blended*: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

JIANG, M.; TING, E. A Study of Factors Influencing Students' Perceived Learning in a Web-Based Course Environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 317-338. 2000. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Disponível em: <http://www.editlib.org/p/8482>. Acesso em: 12 ago. 2015.

KEMBER, David. *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, 1995.

KIFER, E. Relationships between academic achievement and personality characteristics: a quasilongitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12(2), p. 191-210, 1975.

KLEMENČIČ M.; CHIRIKOV, I. How Do We Know How Students Experience Higher Education? On the Use of Student Surveys. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (eds.). *The European Higher Education Area*. Springer, Cham, 2015.

LEONDARI, A. Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), p. 357-371, 1993.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2012.

LIVRAMENTO, Vanessa. Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Administração) Florianópolis, SC. 2012.

LOURENÇO, Grasiele Aparecida. *Estratégias de Relacionamento para Retenção de Clientes*: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada na Região Metropolitana de Campinas. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. 2011.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing*: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação*: instrumento de gestão universitária. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MARKUS, H.; CROSS, S.; WURF, E. The role of the self system in competence. In: STERNBERG, J.; KOLLIGIAN, J. JR. (eds.). *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press, 1990.

MARTINEZ, Margaret. High attrition rates in e-learning: challenges, predictors, and solutions. *The Elearning Developers Journal*. V. 14. 2003. Disponível em: <http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2016.

McCRINDLE, Mark. *Future is bright for Generation Alpha*. June 03, 2013. Disponível em: <http://www.news.com.au/national/victoria/future-is-bright-for-generation-alpha/storyfnii5sms-1226655050947>. Acesso em: 19 ago. 2015.

MEDEIROS, Marilú Fontoura; FARIA, Elaine Turk. *Educação a Distância*: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância*: Uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAN, José Manuel. O que é um bom curso a distância? In: *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, SEEED, 2005.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). *Educação a distância*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

MOROSINI, Marília C. Qualidade na Educação Superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. *MOOCs: Produção de conteúdos educacionais*. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

MUSITU, G.; ALLATT, P. *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros, 1994.

NAYYAR, Deepak. Globalização e mercados: desafios para a educação superior. In: GUNI - Global University Network for Innovation (ed.). *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Síntese da Educação Superior GUNI nos relatórios Mundiais. GUNI Series on the social commitment of Universities. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

NORA, Amaury; CABRERA, Alberto F. The construct validity of institutional commitment: A confirmatory factor analysis. *Research in Higher Education*, v. 34, n. 2, p. 243-262, 1993.

NÓVOA, Antonio (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OBSERVATORY. *Magna Charta Universitatum de Bologna*. 1988. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/the-magna-charta-1/the-magna-charta#-->. Acesso em: 12 jul. 2019.

OLIVEIRA, Leandro Duarte. A relação entre as políticas de ação afirmativa e permanência na educação de ensino superior nas instituições federais de ensino: as especificidades do benefício moradia para os discentes de graduação da UFRJ. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO, Rio de Janeiro. 2015.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. *Educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Capes, 2002. p. 25-38.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT -OECD. *Tertiary Education for the Knowledge Society*: Volume 1 and Volume 2, Paris: OECD, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>. Acesso em: 27 abr. 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT -OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris: 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PALACIO, Paula da Paz. *Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2012.

- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PARO, Emilia Maria de Freitas Moreira. *Evasão de alunos na educação superior a distância: uma proposta de enfrentamento*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2011.
- PARRA, Carlos M. et al. Relación del Autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería. *Ingeniería y Sociedad*, 1(09), 40-66, 2015.
- PASCARELLA, Ernest T. Students affective development within the college environment. *The Journal of Higher Education*, v. 56, n. 6, p. 640-663, 1985.
- PASCARELLA, Ernest T.; TERENZINI, Patrick T. Twenty years of research on college students: Lessons for future research. *Research in Higher Education*, v. 32, n. 1, p. 83-92, 1991.
- PEREIRA JÚNIOR, Edgar. *Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão*. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2012.
- PÉREZ GÓMES, Angel I. *Educação na era digital*: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.
- PERNA, Laura W.; THOMAS, Scott L. Theoretical Perspectives on Student Success: Understanding the Contributions of the Disciplines. *ASHE higher education report*, v. 34, n. 1, p. 1-87, 2008.
- PIACENTINI, Claudia Cristina. *Reprovação, Abandono e Evasão*: Um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná. 2012.
- PINTO, Marialva Linda Moog. *Qualidade da Educação Superior e o PROUNI*: Limites e possibilidades de uma política de inclusão. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, RS. 2010.
- PRENSKY, Marc R. *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press, 2010.
- RABELO, Leandro de Oliveira. *Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência*. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2016.
- RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

RISTOFF, Dilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

RISTOFF, Dilvo. *A trajetória dos cursos de graduação a distância*. Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/programa.asp>. Acesso em: 29 jul. 2015.

ROBLYER, M. D.; WIENCKE, W. R. Exploring the interaction equation: Validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 8, n. 4, p. 24-37, 2004.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. *Políticas Públicas para o Ensino Superior: estudo sobre a inclusão e o desempenho acadêmico dos bolsistas do PROUNI em uma IES privada de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais. 2012.

RODRIGUES, Sonia Maria Yassue Okido. *Investigando a evasão acadêmica para subsidiar propostas de políticas públicas de acesso e permanência na UNESPAR/FECILCAM*. (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

SALES JUNIOR, Jaime Souza. Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

SALGADO, Bernard; McDONALD, Peter. In: HANSEN, Jane. *Future is bright for GenerationAlpha*. 3 jun. 2013. Disponível em: <http://www.news.com.au/national/victoria/future-is-bright-for-generationalpha/storyfnii5sms-1226655050947>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SANTOS, Ângela Ribas dos. *Estudantes bolsistas PROUNI e o curso de pedagogia da PUCRS: do acesso à permanência*. (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

SANTOS, Priscila Kohls dos. *Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia*. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia M. Martins. Evasão na Educação Superior: um estudo sobre o censo da Educação Superior no Brasil. In: *TERCERA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (III CLABES)*. 2013.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. *Trajetórias: personalização da aprendizagem em cursos a distância*. Curitiba: CRV, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, João Augusto Ramos. *A Permanência de Alunos nos Cursos Presenciais e a Distância de Administração: contribuições para gestão acadêmica*. 275f. Tese (Doutorado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 2012.

SILVA, Robson Santos da. *Gestão de EAD: Educação a Distância na Era Digital*. São Paulo: Novatec, 2013.

SOLÍS, Patricio; RODRÍGUEZ, Eduardo Rocha; BRUNET, Nicolás. Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la Educación Media Superior: El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 18. Número 59, p. 1103-1136, 2013.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971.

STUDENT YEARBOOK 2019. *Unite Studentes*. London: Unite Group. 2019. Disponível em: <http://www.unite-group.co.uk/campaign/student-yearbook-2019>. Acesso em: 29 jul. 2019.

TAYLOR, Leah; PARSONS, Jim. Improving student engagement. *Current Issues in Education*, v. 14, n. 1, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TELLO, Steven F. An analysis of student persistence in online education. In: *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 3(3), 47-62, 2007.

THOMAS, Douglas; BROWN, John Seely. *A new culture of learning: cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, KY: CreateSpace, 2011.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

TINTO, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, v. 71, p. 33-51, 1989.

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

TINTO, Vincent. *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press, 2012.

TINTO, Vincent. Reflections on student persistence. *Student Success*, v. 8, n. 2, p. 1-8, 2017.

TINTO, Vicent; PUSSER, Brian. *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. Virginia: University of Virginia. 2006. Disponível em: http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPEC_5_Tinto_Pusser_Report.pdf. Acesso em: 15 jun. 2014.

TROWLER, Vicki. *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy, 2010.

UMEKAWA, Elienay Eiko Rodrigues. *Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância*. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*, 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2016.

URQUIJO, Sebastián. Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF*, v. 7, n. 2, p. 211-218, 2002.

VASCONCELOS, Sílvia Andréia et al. *Acesso ao ensino superior e ações afirmativas: bolsas de estudo integrais*. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

VERGER, Jacques. *Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII*. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

VOOS, J. B. A. *Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2016.

WANDERLEY, L. E. W. *O que é universidade?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

XENOS, Michalis; PIERRAKEAS, Christos; PINTELAS, Panagiotis. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

ZARAGOZA, Federico Mayor. Tendências políticas e sociais de globalização: desafios para a educação superior. In: GUNI - Global University Network for Innovation. *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Síntese da Educação Superior GUNI nos relatórios Mundiais. GUNI. Series on the social commitment of Universities. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

**Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra
UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da
Universidade Católica de Brasília**

1. CALIMAN, G. (Org.). *Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação*, 2013.
2. SIVERES, L. (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
3. MACHADO, M. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
4. BRITO, R. O. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
5. GOMES, C. A. (Org.). *Juventudes: Possibilidades e Limites*, 2013.
6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
7. RIBEIRO, O.; MORAES, M. C. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
8. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
9. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Orgs.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
12. SÍVERES, L. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*, 2015.
13. SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, 2015.
14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.). *A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional*, 2015.
15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*, 2015.
16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. *Violência e Escola*, 2015.
17. MANICA, L.; CALIMAN, G. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho*, 2015.

18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, 2015.
19. CUNHA, C. (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.
20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*, 2016.
21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos*, 2016.
22. SIVERES, L. (Org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*, 2016.
23. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUSA, M. F. M. (Orgs.). *Políticas de Educação*, 2016.
24. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). *Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República*, 2016.
25. JESUS, W. F.; CUNHA, C. (Orgs.). *A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares*, 2016.
26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O. L. C. (Orgs.). *Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes*, 2017.
27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Diálogo: um processo educativo*, 2018.
28. BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C.. *Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais*, 2018.
29. MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Orgs.). *Magistério: formação, avaliação e identidade docente*, 2018.
30. FERREIRA, V. A. (Org.). *Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu*, 2018.
31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.). *Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos*, 2018.
32. CALIMAN, G. (Org.). *Cátedras UNESCO e os desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019.
33. BRITO, R. O. *Escolas sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro*, 2019.
34. CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. (Orgs.). *Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*, 2019.
35. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão*, 2019.
36. SIVERES, L.; LUCENA, J.I.A. (Orgs.). *Diálogo: uma perspectiva educacional*, 2019.
37. DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; CASTRO, G. (Orgs.). *Transdisciplinaridade e educação do futuro*. 2019.

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 10 anos em 2018. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Já publicou inúmeros artigos científicos, e chegando à quantidade de 40 livros, tendo presença ativa em eventos, tais como congressos e seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 20 professores, dentre coordenador e leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 25 universidades e/ou centros de pesquisa. Ao comemorar seus 10 anos de funcionamento, a Cátedra Unesco/UCB promoveu uma pesquisa que fundamenta a presente publicação, sendo replicada na Rede IUS internacional, que é formada por cinco universidades: a Universidad Politécnica Salesiana (UPS), do Equador; a Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), do Chile; a Universidad Don Bosco (UDB), de El Salvador; a Universidad Salesiana de Bolivia (USB) e a Universidade Católica de Brasília (UCB). Essa pesquisa se encaminha para estudos da UCB sobre inclusão e exclusão juvenil realizados no âmbito brasileiro.

Geraldo Caliman,
Coordenador da Cátedra UNESCO de
Juventude, Educação e Sociedade



Pricila Kohls dos Santos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pesquisadora Universidad Politécnica de Madrid (2014). Pós-Doutora em Educação Superior pelo Centro de Estudos em Educação Superior CEES/PUCRS. Membro fundador da RedGUIA. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil (GeTIPE). Docente e Pesquisadora Permanente do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

E-mail: pricila.kohls@gmail.com

Em consonância com o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda de Desenvolvimento adotado pela UNESCO (Agenda 2030 da Educação), instamos os Estados a promover uma vigorosa política de expansão da oferta de educação superior, a revisão aprofundada dos procedimentos de acesso ao sistema, a geração de políticas de ação afirmativa - com base em gênero, etnia, classe e deficiência - para alcançar o acesso universal, permanência e graduação.

Nesse contexto, os sistemas de educação superior devem ser pintados de várias cores, reconhecendo a interculturalidade de nossos países e comunidades, para que a educação superior seja um meio de equalização e ascensão social e não um meio de reprodução de privilégios. Não podemos calar a boca diante das carências e dores de homens e mulheres, como Mario Benedetti argumentou veementemente: "existem poucas coisas tão ensurdecedoras quanto o silêncio".

É imperativo e indispensável que hoje nossas instituições de educação superior se comprometam ativamente com a transformação social, cultural, política, artística, econômica e tecnológica. Devemos educar os líderes de amanhã com consciência social e com a vocação da irmandade latino-americana e caribenha. Vamos construir comunidades de trabalho onde o desejo de aprender e a construção dialógica e crítica do conhecimento entre professores e estudantes seja a norma. Vamos construir ambientes de aprendizagem democráticos, onde sejam desenvolvidas as manifestações vitais da personalidade e as criações artísticas, científicas e tecnológicas sejam expressas sem limites.

A educação superior a construir deve exercer sua vocação cultural e ética com a maior autonomia e liberdade, contribuindo para gerar definições políticas e práticas que influenciem as mudanças necessárias e desejadas de nossas comunidades. [...] Vamos olhar para o futuro e trabalhar sem pausa na reforma educacional permanente, no renascimento da cultura e da vida de nossas sociedades e povos.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - CRES 2018



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



• Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília