

Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores

Onília Cristina de Souza de Almeida

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil

Gardênia Abbad

Pedro Paulo Murce Meneses

Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

Thais Zerbini¹

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, Brasil

Resumo

O presente estudo buscou investigar os fatores que influenciaram a evasão de 1.113 alunos em dois cursos a distância oferecidos pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília. Entretanto, foram usadas, nesta pesquisa, as respostas de apenas 170 alunos desistentes que teceram comentários ao final do instrumento aplicado por meio eletrônico, postal e telefone. Submetidos à análise de conteúdo, os comentários foram categorizados em quatro motivos: fatores situacionais; falta de apoio acadêmico; problemas com a tecnologia; e falta de apoio administrativo. Esses motivos, além de reforçarem os poucos resultados encontrados na literatura sobre evasão em educação a distância, apontam para importantes aspectos a serem aprimorados em cursos nos quais a responsabilidade sobre o aproveitamento do processo educacional é transferida dos professores para os alunos.

Palavras-chaves: educação a distância, evasão, características da clientela, fatores contextuais

Abstract: Dropout in Distance Education Courses: Influencing Factors

This study aimed to investigate the factors that influenced the dropout of 1113 students attending two distance courses offered by the Center for Distance Education at the University of Brasília. However, the answers of only 170 students who made comments at the end of the instrument through email, post and telephone were used. Subjected to content analysis, those comments were categorized into four reasons for withdrawal: situational factors, lack of academic support, problems with the technology employed in the course and lack of administrative support. These data, besides strengthening the few results in the literature on dropout in distance education, point to important aspects to be improved in such courses, in which the responsibility for the results of the teaching-learning process is transferred from the teachers and their institutions to the students.

Keywords: distance education, dropout, individual characteristics, contextual factors

Resumen: Evasión en Cursos a Distancia: Factores Influyentes

El presente estudio buscó investigar los factores que influyeron en la evasión de 1.113 alumnos en dos cursos a distancia ofrecidos por el Centro de Educación a Distancia de la Universidad de Brasília. Mientras tanto, se usaron en esta investigación las respuestas de sólo 170 alumnos desistentes que hicieron comentarios al final del instrumento aplicado por medio electrónico, postal y telefónico. Sometidos al análisis de contenido, los comentarios fueron categorizados en cuatro motivos: factores situacionales, falta de apoyo académico, problemas con la tecnología y falta de apoyo administrativo. Esos motivos, además de reforzar los pocos resultados encontrados en la bibliografía sobre evasión en educación a distancia, indican importantes aspectos a ser perfeccionados en cursos en los cuales la responsabilidad sobre el aprovechamiento del proceso educativo es transferida de los profesores a los alumnos.

Palabras clave: educación a distancia, evasión, características de los alumnos, factores contextuales

¹ Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Av. Bandeirantes, 3900, 14040-901, Ribeirão Preto-SP, Brasil. Fone: 16 3602 4687. E-mail: thais.zerbini@gmail.com

A humanidade depara-se atualmente com um mundo envolvido em profundas alterações estruturais, onde termos como transitoriedade, novidade e diversidade adquiriram relevância significativa nas últimas décadas. Nas áreas de Administração, Psicologia e Educação, os reflexos desses períodos emergentes também são grandes. Para Vargas (2003) a revolução da informação provocou uma transformação nunca vista na história da humanidade. Conforme a autora supramencionada, foi nesse contexto de mudança, impulsionado e caracterizado pelo uso cada vez mais intenso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), que o processo de ensino-aprendizagem começou a ser repensado. Nessa linha, Vieira (2011) argumenta que não se trata apenas de uma mera transmissão de conteúdos isolada e unilateral, mas de uma construção conjunta do conhecimento, mediada pelas NTIC, o que requer novas formas de ensinar e aprender.

Conforme Brunner (2004), a educação vive um tempo revolucionário marcado por esperanças e incertezas. Nesse cenário, a educação passa a ser considerada um processo realizado ao longo da vida, apoiada por uma institucionalização em redes informacionais que garantem, como assevera Delors (2003), a emergência de uma sociedade educativa em que todos os indivíduos podem acessar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar o grande volume de informações até então acumulado.

Assume centralidade neste contexto, portanto, a Educação a Distância (EAD), tema central deste estudo. Conforme Hanna (2003), a demanda por aprendizagem em todo o planeta está aumentando na medida em que as economias dos países cada vez mais se baseiam no conhecimento. As populações em muitas áreas do mundo estão pressionando as instituições de ensino a responderem com novas e criativas formas de aprendizagem. Em todos os países, a aprendizagem contínua está se tornando essencial na medida em que antigos postos de trabalho são extintos e novos são criados.

Apesar de a EAD consistir proposta de ampliação e democratização da educação, essa modalidade de ensino-aprendizagem ainda por um período de aculturação. Ensinar e estudar a distância não são tarefas fáceis e ambos os atores diretamente implicados – professor e aluno – precisam passar por uma mudança cultural. Além disso, essa mudança atinge, também, as próprias instituições de ensino que se mostram ainda hesitantes em migrar para um novo tempo. Como assevera Peters (2003), é importante reconhecer e admitir que a mudança de um processo eminentemente oral de ensino e aprendizagem para outro mediado tecnicamente representa um rompimento com a tradição acadêmica. Na visão de

Mugnol (2009) representa uma mudança na cultura dos professores e estudantes, que têm como parâmetro o modelo pedagógico presencial, caracterizado pela presença física de professores e estudantes num mesmo tempo e espaço. Esse autor acrescenta ainda que há de se considerar as diferenças sociais e culturais dos estudantes, uma vez que a EAD com o uso de meios de comunicação de massa, atinge público de regiões diferentes dentro de um mesmo país ou até mesmo países diferentes. Isto provoca inquietude e certa insegurança tanto nos professores quanto nos alunos e, portanto, exige novos comportamentos de ensino e aprendizagem.

Tais hesitações, por vezes, resultam em altas taxas de evasão nessa modalidade educacional, objeto principal deste estudo. Há um consenso entre vários autores de que a evasão é um fenômeno multidimensional e que ainda precisa ser mais bem explorado (Almeida, 2007; Parker, 2003; Santos et al., 2008; Sales, Abbad, & Rodrigues, 2011; Walter, 2006). Desta forma, investigar os motivos que levam os alunos a não completarem o curso pode fornecer subsídios importantes para as instituições de ensino, que passariam a fazer um trabalho preventivo para reduzir os níveis de evasão.

A despeito da relevância social do tema, a produção científica sobre evasão em cursos a distância ainda é escassa, tanto na literatura nacional como estrangeira. A temática é nova e, por conseguinte, houve pouco tempo para uma consolidação do conhecimento nas áreas envolvidas. E mesmo sendo apontada como um dos mais relevantes problemas no campo da Educação e do Treinamento a Distância (Sales, 2009), a temática da evasão ainda apresenta sérias deficiências no tocante aos estudos empíricos desenvolvidos, sendo estes relativamente pouco numerosos e conclusivos (Abbad, Carvalho, & Zerbini, 2006; Sales et al., 2011; Walter, 2006). Dessa feita, investigações que vertam luz sobre os fatores que levam os aprendizes a abandonarem seus cursos a distância tornam-se necessários. O presente artigo, portanto, tem como objetivo geral investigar os fatores que influenciaram a evasão de 170 alunos de dois cursos a distância oferecidos pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília.

Referencial teórico

Indubitavelmente, a EAD demonstra uma trajetória consistente no cenário internacional e, seguindo a mesma tendência, também no contexto nacional. Hoje desfruta de maior credibilidade, sendo reconhecida como uma modalidade tão eficaz quanto a presencial. De acordo Gonzalez (2005), essa eficácia depende do tipo de curso

e da motivação do aluno, o ensino e a aprendizagem a distância. Para Belloni (2006) está diretamente relacionada às inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo. Mas, o que significa e caracteriza essa modalidade que cada vez mais tem recebido a atenção de instituições de ensino, organizações empresariais e sociais, pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas do conhecimento?

Há várias definições presentes na literatura de EAD. Para Holmberg (1977), por exemplo, o termo cobre várias formas de estudo não sujeitas à supervisão presencial, contínua e imediata de professores e tutores presentes. Já Peters (1983) a caracteriza como um método racionalizado de prover conhecimento que, como resultado da aplicação de princípios da organização industrial, bem como do uso extensivo da tecnologia, facilita a reprodução da atividade de ensino em grande escala. Nesse mesmo sentido, Moore e Kearsley (1996) a definem como uma aprendizagem planejada que normalmente ocorre em diferentes lugares de onde se encontra o professor, o que requer técnicas especiais de desenho de curso, de tecnologias instrucionais, de métodos de comunicação eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos administrativos e organizacionais especiais.

No Brasil, o decreto 5.622/2005 define a Educação a distância como uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Apesar das diversas definições presentes na literatura (Vargas & Abbad, 2006), pode-se dizer que a EAD constitui uma abordagem de ensino-aprendizagem, mediada ou não por mídias tecnológicas, que torna possível a ocorrência de diferentes formas de interação entre professor-aluno e aluno-aluno (Vargas, 2003). Tendo em vista os modelos de ensino presenciais, a EAD exibe características próprias e singulares, tais como uma metodologia flexível e ajustada para indivíduos adultos. Dessa feita, é possível que os estudantes adaptem e conciliem seus estudos com outras atividades, sejam elas profissionais ou pessoais, exercendo, conseqüentemente, um controle mais intenso dos elementos tempo, espaço e ritmo de estudo (Sales, 2009; Yukselturk & Inan, 2006).

Em relação ao papel desempenhado pelo docente na EAD, este pode ser considerado muito relevante, uma vez que a função de transmissor de informações é substituída por um papel mais complexo que deve primar pela (re) orientação dos processos de aprendizagem dos discentes

empregando, para tanto, estratégias que se coadunem com os aprendizes (Pereira, 2003). Além disso, o tutor deve instigar e incentivar os estudantes e fornecer feedbacks que venham a ser úteis para a aquisição de competências (Appana, 2008; Pereira, 2003).

Um dos principais fatores impeditivos ou complicadores do desenvolvimento e êxito de cursos a distância, seria a dificuldade apresentada pelos professores de manterem seus aprendizes atentos e engajados, tarefa esta considerada difícil, já que o estudante na situação de EaD é circundado por um número maior de elementos distratores do que quando presente em sala de aula (Appana, 2008; Belloni, 2006). No contexto da modalidade de ensino aqui tratada, é fundamental que o aluno não só domine as ferramentas tecnológicas, mas que se disponha a fazer uso das ferramentas disponibilizadas e a tolerar alguns aspectos inerentes à EaD, tal como a típica limitação dos processos de interação professor-aluno e aluno-aluno (Palloff & Pratt, 2004).

Apesar do crescente interesse pelos cursos ofertados a distância e do reconhecimento dos benefícios e vantagens dos mesmos, ainda restam graves hiatos na produção e sistematização dos conhecimentos da área, de forma que análises e discussões que versem sobre ações educacionais a distância se fazem necessárias, principalmente a respeito dos motivos que causam a evasão em cursos dessa natureza (Abbad et al., 2006; Almeida, 2007; Carvalho & Abbad, 2006; Castro & Ferreira, 2006; Santos et al., 2008; Sales et al., 2011; Walter, 2006). Este é o tópico tratado na seção seguinte.

Evasão na Educação a Distância

Os progressos tecnológicos cada vez mais disseminados pelo campo da EaD não foram capazes de evitar a ocorrência da evasão (Sales, 2009). Dados provenientes de revisões de literatura sobre o fenômeno chamam a atenção para índices preocupantes, tais como: em cursos corporativos brasileiros a taxa de evasão ultrapassa 30% (AbraEAD, 2008), enquanto que na Ásia mais da metade dos alunos inscritos em programas de educação a distância não concluem seus estudos – na Europa os índices giram em torno de 50% (Abbad et al., 2006).

Dado o seu relevante papel para o êxito dos programas educacionais, especialmente aqueles apoiados na EaD, a evasão é compreendida, de forma geral, como sendo o abandono definitivo do aluno em algum momento do curso, sem o cumprimento de todos os requisitos estabelecidos (Abbad et al., 2006; Vargas, 2004; Xenos, Pierrakeas, & Pintelas, 2002). Encontra-se associado ao conceito de evasão o termo persistência, o qual se refere

ao período de tempo em que o estudante permaneceu no curso, havendo concluído ou não (Brauer, 2005; Rovai, 2003; Vargas, 2004).

Walter (2006), em uma revisão dos estudos da área, encontrou resultados de vários estudos que indicavam ser elevada a taxa de evasão em cursos a distância. Entre esses estudos, Coelho (2003) investigou as causas da evasão e os fatores que contribuíram para a permanência de participantes em um curso de formação continuada ofertado para 55 docentes de uma instituição federal. A pesquisa contabilizou um índice de evasão de aproximadamente 50% e identificou, como motivos, os seguintes aspectos: falta de tempo; falta de condições de estudo em casa e no local de trabalho; falta de organização pessoal; problemas com a tecnologia; e falta de atendimento às expectativas pessoais.

Já segundo o modelo proposto por Tinto (1975), um dos mais citados em estudos que tratam da evasão no ensino superior presencial, diferenças pessoais seriam menos importantes se comparadas com a integração acadêmica e social. Este modelo, assim, contempla alguns aspectos determinantes da persistência ou da evasão, tais como o compromisso do aluno com os seus objetivos de concluir o curso, o comprometimento com as suas obrigações fora do ambiente acadêmico, a sua formação escolar anterior e, mais importante ainda, a integração acadêmica (intelectual) e social (pessoal).

Amidani (2004) ressalta, todavia, que no contexto de EaD, o modelo de Tinto é restritivo para investigar o fenômeno da evasão, devido às diferenças relacionadas ao método instrucional, às necessidades do aluno a distância e às diferenças no tocante ao envolvimento social. Pesquisa realizada pela autora junto a um curso de Licenciatura em Matemática a Distância destacou a formação escolar anterior exibida pelos alunos como principal causa da evasão.

Vargas (2004), ao avaliar um curso de Especialização para profissionais de uma empresa de energia elétrica, identificou as seguintes causas de evasão: sobrecarga de serviço; falta de equipamento adequado; problemas de estabilidade da rede e velocidade da internet; falta de informações adequadas sobre a importância do curso que estavam realizando; problemas de desempenho do tutor; falta de domínio da tecnologia; e desmotivação em permanecer no curso em função de outras prioridades que surgiram. Por meio de correlações não-paramétricas, a autora ainda demonstrou que persistência se relacionou significativamente com ansiedade em testes, crenças de aprendizagem e aversão ao computador.

Pesquisa realizada por Maia e Meireles (2005) em 50 instituições de ensino superior do Brasil, constataram

a relação entre o índice de evasão (de 18% nos cursos semipresenciais e de 28% nos cursos totalmente a distância) e a tecnologia utilizada no curso, o modelo de ensino, o ambiente de aprendizagem e o desenho do curso. Agrupadas, essas variáveis contribuíram para a explicação de 34% da variabilidade das taxas de evasão nos cursos investigados.

Brauer (2005) analisou o relacionamento entre características da clientela (dados demográficos, valor instrumental do curso e hábitos de estudo) e evasão no mesmo curso avaliado por Abbad et al. (2006). Os resultados indicaram que indivíduos mais jovens e com menor grau de escolaridade foram os que mais se evadiram, fato que diferencia o estudo de outros até então realizados. O autor acredita que uma explicação para esses resultados pode estar no foco do curso, voltado para o empreendedorismo e a possível abertura de um negócio próprio. Resultado semelhante foi encontrado por Petty, Johnston e Shafer (2004), segundo os quais alunos com nível de escolaridade inferior ao exigido para realizar cursos a distância estariam mais predispostos a desistir se comparados àqueles dotados dos requisitos de participação exigidos.

Abbad et al. (2006) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar variáveis explicativas da evasão de alunos em um curso gratuito a distância, via *internet*, oferecido em nível nacional. O estudo comparou os alunos concluintes e não-concluintes e apresentou, como principal resultado, o fato de que os alunos não-concluintes eram aqueles que tendiam a não utilizar os recursos eletrônicos de interação, quais sejam o mural de notícias, *chats*, troca de mensagens eletrônicas.

O estudo conduzido por Sales et al. (2011), realizado na Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária no período de 2008 a 2009, buscou identificar variáveis preditivas de persistência e evasão em treinamentos a distância. Os dados coletados por meio de questionários permitiam avaliar a percepção dos alunos sobre os fatores que facilitaram, dificultaram ou obstaculizaram a permanência nos treinamentos. A amostra final de respostas válidas foi de 535 concluintes e 48 evadidos. Os autores realizaram análises de regressão logística para identificar a influência exercida por características do treinamento, do contexto e do perfil dos participantes dos treinamentos sobre a variável-critério: situação do participante ao final dos cursos (concluinte/evadido). Sales et al. (2011) consideraram “evadidos” os alunos que iniciaram o curso, mas não realizaram as atividades obrigatórias para conclusão e certificação. Nesse sentido, os resultados mostraram que foram maiores as chances de concluir o treinamento para aqueles

que expressaram auto-avaliações mais favoráveis de disciplina para estudar e de interesse pelo curso e manifestaram maior satisfação com o desempenho dos tutores. Nos achados das autoras, mostraram que o uso adequado da ferramenta de interação, denominada “Fórum de Discussão” e a dedicação de tempo para realização do curso e menos problemas familiares, possibilitou a conclusão nos treinamentos. Sales et al. (2011) destacam ainda que houve maior evasão nos treinamentos gerenciais do que nos técnicos. Para as autoras, o desenho do curso não influenciou a explicação da evasão dos alunos, possivelmente em função da pouca diversidade entre a estrutura dos cursos analisados. Outro ponto que não influenciou a permanência ou desistência, foram as variáveis demográficas, tais como gênero e idade.

A partir das pesquisas supracitadas, verifica-se que se encontram situadas entre as características do aluno que influenciam o abandono de cursos em EaD a falta de habilidades do estudante de fazer uso das ferramentas eletrônicas disponibilizadas, a inabilidade de organizar o tempo de estudo e a autodisciplina. Pesquisas indicam que os indivíduos que experimentam maiores dificuldades em relação ao manejo dos elementos eletrônicos do curso possuem maiores chances de evadirem-se dos programas educacionais (Abbad et al., 2006; Almeida, 2007; Lucena et al., 2012) ou em ambientes corporativos (Sales et al., 2011). Em seu estudo, Zerbini (2003, 2007) propõe a investigação de algumas variáveis antecedentes da evasão, tais como características de cunho individual do estudante; de acordo com a pesquisadora, tais variáveis contribuem para a compreensão da evasão e da persistência em treinamentos a distância.

Além disso, percebe-se que as variáveis do contexto de estudo do aluno ligadas à ocorrência da evasão figuram como muito importantes, uma vez que a EaD não só admite maior flexibilidade de horários e locais de estudo, bem como expõe o estudante a uma quantidade mais elevada de estímulos. De acordo com Sales (2009), tais variáveis se relacionam à adequação do ambiente familiar, do trabalho e outras questões que envolvem a vida do aluno e que podem interferir nos seus estudos.

Em relação às variáveis do curso relacionadas à evasão, a literatura relata que problemas relacionados ao desempenho do tutor, como falta de apoio ao aluno, falta de *feedback*, falta de conhecimentos ou inabilidade para transmiti-los, são descritos como uma das acusações para o abandono de cursos (Abbad et al., 2006; Vargas, 2004). Apesar desses e de outros achados, os estudos empíricos na área ainda são pouco extensos e conclusivos, de modo que assim se justifica a realização de investigações que se proponham a avaliar o fenômeno da evasão, a exemplo deste relato.

Método

A pesquisa foi conduzida no Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília/CEAD, unidade ligada diretamente à Reitoria da instituição. A presente pesquisa foi realizada no ano de 2007 e, nesse período, o CEAD contava com 82 funcionários efetivos e três funcionários temporários. Tem como missão desenvolver e viabilizar ações de Educação a Distância que contribuam para o fortalecimento da publicização da Universidade de Brasília e a emancipação do cidadão na sociedade brasileira, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. E, como visão, pretende ser um referencial na produção e na disseminação de conhecimento na modalidade de Educação a Distância.

A pesquisa avaliou a evasão em dois cursos – Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial. Em relação ao primeiro, esse curso foi elaborado pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional do Ministério do Esporte, em parceria com o próprio CEAD. O público-alvo foi formado pelos professores da rede pública estadual e municipal associados ao Programa Segundo Tempo e tinha como objetivos: criar nas escolas públicas de ensino fundamental um banco de competências em Esporte Escolar para implantação e consolidação do referido Programa; e capacitar (especialização) os professores de Educação Física de ensino fundamental, da rede pública estadual e municipal, associados ao Segundo Tempo.

O curso (390 horas) era dividido em seis módulos, cada qual com duração estimada de dois meses: (a) esporte e sociedade; (b) dimensões pedagógicas do esporte; (c) jogo, corpo e escola; (d) manifestação dos jogos; (e) manifestação dos esportes; e (f) elementos do processo de pesquisa em esporte escolar. Além desses módulos, com duração de 60 horas ou aproximadamente oito semanas cada, o aluno deveria elaborar uma monografia (30 horas adicionais) que envolvia a realização de um pré-projeto e de uma pesquisa de campo.

Quanto aos materiais didáticos, esses eram compostos por seis livros distribuídos no início de cada módulo. Os demais recursos foram inseridos na plataforma de aprendizagem utilizada pelo CEAD para oferta do curso, qual seja o Ambiente de Aprendizagem Dinâmico-Modular Orientado a Objetos (*Moodle*). Apesar das possibilidades de desenvolvimento de estratégias instrucionais ofertadas pela plataforma, a falta de uma estrutura física apropriada e a pequena familiaridade do público-alvo com a tecnologia resultaram no uso mais intenso de materiais impressos e de canais de comunicação tipicamente usados em cursos a distância não virtuais, como *e-mail*, telefone, fax ou carta.

Já o curso de Redação Oficial foi completamente elaborado pelo CEAD e oferecido para os servidores do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e da Cultura (MinC). Tinha como objetivos: planejar a produção de textos; elaborar corretamente os gêneros textuais da Redação Oficial e Legislativa; desenvolver habilidades para a escrita adequada da norma padrão da Língua Portuguesa do Brasil; e identificar as características e redigir corretamente os documentos.

Este curso foi desenvolvido na modalidade *web*, com carga horária total de 60 horas. Todo o seu conteúdo foi disponibilizado no ambiente de aprendizagem virtual *Moodle* e estruturado em função dos conteúdos desenvolvidos: memorando; ofício; parecer; exposição de motivos; nota técnica; e atos normativos. Diferentemente da especialização, neste caso houve uma utilização mais intensiva de materiais instrucionais virtuais.

Participantes

A pesquisa abrangeu diferentes grupos de participantes, provenientes dos dois cursos investigados, conforme discriminado adiante. No caso da Especialização em Esporte Escolar, houve 2030 matrículas, desse quantitativo, 49% desistiram do curso, ou seja, 999 alunos. Já no curso de Redação Oficial, o percentual de desistência foi semelhante, de 245 matrículas, 114 dos alunos evadiram (47%). Considerando os dois cursos, a população desta pesquisa é de 1.113 alunos desistentes, para os quais se enviou o instrumento de pesquisa em seguida caracterizado. Desse quantitativo, 228 alunos responderam ao instrumento, mas foram usadas as respostas de apenas 170 alunos os quais teceram comentários sobre os motivos da desistência à questão aberta apresentada ao final do instrumento de preenchimento opcional. Os 170 alunos compõem, dessa forma, a amostra dessa pesquisa, ou seja, uma taxa de retorno de 15,27%. Esses alunos, portanto, compuseram o grupo de participantes desta pesquisa.

Quanto ao perfil deste grupo, no que diz respeito ao Curso de Especialização, a maior parte dos participantes: pertence ao sexo feminino (55%); tinha até 35 anos de idade (36%); era casada (49%); e tinha mais de 11 anos de tempo de serviço (35%). Similarmente, no curso de Redação Oficial, a maioria dos alunos: pertence ao sexo feminino (56%); tinha acima de 35 anos de idade (34%); era casada (50%); possuía curso superior completo (38%); e tinha mais de seis anos de tempo de serviço (66%).

Instrumento

O instrumento usado na pesquisa denomina-se

Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância, desenvolvido por Walter (2006). A versão original do instrumento, validada teórica e experimentalmente pela autora, divide-se em duas partes. Na primeira, composta por 22 itens para serem respondidos por uma escala do tipo *Likert* de 11 pontos que variava de 0 (Discordo Totalmente) a 10 (Concordo Totalmente), avaliava-se comportamentos e atitudes dos alunos diante de facilitadores ou limitadores de sua participação em um dos cursos ora estudados. Esse instrumento foi revalidado por Almeida (2007), o qual foi acrescentado mais sete itens: um deles, relativo à disponibilização de material didático impresso, foi acrescentado para atender às demandas do centro promotor dos cursos ora avaliados. Os outros seis itens acrescidos, que investigavam as condições de estudo dos alunos, haviam sido criados originalmente pela proponente do instrumento, que, devido a problemas nos arquivos dos dados constituídos, acabou excluindo-os da primeira validação estatística do instrumento. Além disso, a escala de resposta foi reduzida a fim de que se adequasse melhor ao leiaute eletrônico do ambiente virtual de aprendizagem. Em vez de 11 pontos, eram apresentadas apenas 5 opções de resposta para os alunos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente). A segunda parte do questionário, integrada por 11 questões relacionadas ao contexto de estudo do aluno, deveria ser respondida com marcações afirmativas (sim) ou negativas (não).

A título de informação, o instrumento de medida, após realizadas as análises necessárias para verificar evidências de validade, mostrou uma estrutura empírica com 27 itens distribuídos em três fatores: (a) Fator 1, “Planejamento e Suporte Social ao Estudo” (12 itens, cargas fatoriais variando entre 0,37 e 0,67 e $\alpha = 0,81$); (b) Fator 2, “Dificuldades de Adaptação ao Estudo a Distância” (9 itens, cargas fatoriais variando entre 0,34 e 0,74 e $\alpha = 0,77$); (c) Fator 3, “Condições de Estudo” (6 itens, cargas fatoriais variando entre 0,55 e 0,92 e $\alpha = 0,90$).

Ao final deste questionário era apresentada aos alunos uma questão aberta, na qual se deveria relatar os supostos motivos que os tinham levado a desistir dos cursos analisados. Ainda que o instrumento comporte também itens fechados de resposta, este estudo se concentra efetivamente nas respostas à questão aberta apresentada ao final do questionário, a qual tinha por objetivo compreender melhor os motivos das desistências dos participantes de ambos os cursos analisados. De qualquer forma, considerando que as respostas aos itens fechados podem constituir importantes explicações sobre tais desistências, serão enfatizadas também no capítulo de resultados e discussão.

Procedimentos de coleta e análise de dados

O CEAD da UnB disponibilizou o cadastro da população de alunos desistentes dos dois cursos descritos na seção anterior. De posse desse cadastro os alunos foram divididos em dois grupos - alunos com e sem endereço eletrônico, para facilitar o contato inicial. Cada agrupamento de desistentes foi submetido a um conjunto específico de procedimentos de coleta de dados, conforme se discute em seguida.

No caso dos 696 alunos cujos cadastros repassados continham o endereço eletrônico, foi enviado um *e-mail* contendo o *link* de acesso ao questionário. Logo em seguida, cerca de 321 (33%) retornaram por motivos como endereço errado, bloqueio de *spam*, política da empresa e caixa de correio lotada. Transcorridas duas semanas, apenas 23 questionários eletrônicos foram respondidos e devolvidos ao CEAD.

Em relação ao grupo formado pelos 417 alunos que não tinham endereço eletrônico, optou-se pelo envio de correspondência contendo o formulário impresso e um envelope selado e timbrado do CEAD, para que o aluno pudesse devolver, sem ônus, o instrumento preenchido. Do total enviado, apenas 15 alunos responderam à pesquisa e 84 correspondências retornaram ao remetente devido a endereços insuficientes, à mudança de endereço, à ausência de pessoa na residência por mais de três tentativas etc.

Ante a baixa taxa de retorno, algumas estratégias foram adotadas: sorteio de um aparelho de *MP3 Player*, pela Loteria Federal, como forma de estimular a participação voluntária na pesquisa (Cunha, 2010). Além disso, foram enviadas mensagens eletrônicas, por telefone celular, solicitando o preenchimento do questionário. Com a introdução dessas estratégias, 228 questionários retornaram ao final do período de coleta (50 dias), mas para a presente pesquisa, foram utilizadas as respostas de apenas 170 alunos como explicado anteriormente.

As respostas aos questionários foram então digitadas em um arquivo eletrônico do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), a fim de que pudessem ser devidamente analisadas e interpretadas. Para os dados quantitativos, estatísticas descritivas (média e desvio-padrão, moda, mínimo e máximo) foram calculadas. A ideia era que tais informações pudessem ser usadas para se compreender melhor a razão da desistência de tais alunos, ainda que isso tenha sido feito de forma meramente especulativa, haja vista não terem sido empregadas técnicas estatísticas inferenciais.

No caso das respostas à questão aberta apresentada ao final do questionário, conteúdo focado

prioritariamente na constituição de explicações para as desistências constatadas, empregou-se a técnica de análise de conteúdo orientada pelos pressupostos metodológicos da análise categorial temática propostos por Bardin (2007): leitura rápida do texto para apropriação do conteúdo; leitura detalhada para identificação dos temas recorrentes a partir do registro das verbalizações; confirmação por dois juízes da identificação dos temas categorizados e incorporação das sugestões; e agrupamento em categorias por critérios de semelhança de conteúdos, lógica e pertinência, para a análise final e interpretação das informações. A unidade de análise foi o tema e os critérios para a elaboração das categorias foram a frequência, a pertinência e o significado do conteúdo em relação à questão condutora. O tópico a seguir apresenta as análises e discussão dos resultados.

Resultados e Discussão

Como informado, 228 alunos de ambos os cursos analisados responderam ao instrumento desenvolvido por Walter (2006). Destes, 170 alunos acrescentaram comentários sobre os motivos da desistência à questão aberta apresentada ao final do instrumento de preenchimento opcional. A partir da leitura desses comentários foi elaborado um quadro com a identificação dos temas recorrentes e suas respectivas verbalizações, primeiro passo para a construção das categorias. Após a análise dos juízes e aceitação das sugestões propostas, os temas foram agrupados em cinco categorias-síntese: falta de apoio acadêmico; problemas com a tecnologia; falta de apoio administrativo; e sobrecarga de trabalho. A Tabela 1 representa a definição da primeira categoria constituída (Falta de Apoio Acadêmico) a partir das verbalizações registradas, bem como a frequência com que emergiu nas falas dos participantes e alguns exemplos das verbalizações por estes emitidas.

Entre os comentários tecidos, destacam-se, nessa primeira categoria: problemas familiares; trauma causado por morte de um aluno; problemas de saúde (descontrole emocional; depressão; uso de medicamentos para dormir; déficit de memória ou concentração; gravidez de risco; uso de remédios); falta de apoio no trabalho; desinteresse por estar cursando outro curso (especialização ou mestrado) ou já ter outra especialização; início de outro curso no mesmo período ou busca de novos horizontes profissionais; problemas judiciais; aposentadoria; demissão; problemas financeiros.

Além disso, muitos relataram ter desistido dos cursos devido ao excesso de trabalho e, conseqüentemente, por não conseguirem conciliar estudo, trabalho e família.

Relatam que exercem atividades extras para complementação da renda familiar. Com isso, têm uma carga horária de trabalho de mais de 13 horas diárias, ou trabalho em três turnos, em alguns casos. A função que exercem exige uma carga de trabalho extra, o que acarreta em um acúmulo de atividades. No caso de coordenadores de núcleos, esses são os responsáveis pelos relatórios diários,

prestações, participação e coordenação de eventos esportivos, competições e equipes. Adicionalmente, a atividade de professor de educação física em alguns casos segue um calendário rígido de eventos esportivos, que requer uma dedicação intensa ao treinamento das equipes participantes e acaba por limitar o tempo destinado à participação no curso.

Tabela 1

Categoria Síntese 1 – Fatores situacionais

Definição: aspectos relacionados ao contexto profissional e familiar no qual se inserem os alunos dos cursos e demais questões pessoais associadas à participação efetiva nos cursos.

Temas:

- Problemas de saúde
- Problemas familiares
- Possui ou iniciou outro curso
- Falta de apoio no trabalho
- Dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família
- Falta de tempo para dedicar ao curso
- Falta de organização para estudo

Frequência: 111

Verbalizações:

“Problemas familiares e de trabalho”.

“Tive um agravante que foi a morte de uma criança de 10 anos na unidade Sesi que trabalho, fiquei muito descontrolada, tive depressão, e usava remédios para dormir e passar o dia, minha memória ficou ruim”.

“Já tenho especialização, fiquei um pouco sem interesse”.

“Quando recebi o pra cursar a pós a distância, estava fazendo uma outra especialização”.

“Além do trabalho tive que dar conta de um outro curso de pós-graduação (biotecnologia). Neste mesmo período entrei em uma depressão muito forte onde tive que tomar alguns remédios entre outros problemas de ordem particular”.

“A falta de tempo para estudar mais a fundo e responder às atividades solicitadas. Trabalho em três lugares diferentes, acumulando uma carga horária de treze horas. Também tenho que planejar em casa para cada trabalho, e ainda tenho que estudar para outro curso de especialização”.

“Trabalho em dois empregos com jornada tripla. Devido a isso, não consegui fazer as tarefas no tempo determinado. Isto me desmotivou a continuidade do curso”.

A emergência dessa categoria reforça os resultados encontrados por outros pesquisadores que investigaram a evasão em cursos a distância (Abbad et al., 2006; Almeida, 2007; Brauer, 2005; Coelho, 2003; Cookson, 1990; Desmarais, 2000; Lucena et al., 2012; Phythian & Clements, 1980; Sales et al., 2011; Vargas & Lima, 2004; Woodley & McIntosh, 1977) ou em ambientes corporativos. Autores como Kennedy e Powell (1976) destacam que a evasão é um fenômeno causado primariamente pela combinação de características dos alunos e suas circunstâncias de vida. Características pessoais

que tendem a mudar de forma mais lenta incluem: motivação, estágio do desenvolvimento adulto, nível de escolaridade, personalidade, atitude e autoconceito de educação. As circunstâncias da vida que podem mudar mais rapidamente incluem mudanças na ocupação profissional, relacionamento com os pares e com os familiares, saúde, finanças e suporte da instituição que oferece o curso a distância.

Para os autores supracitados, alunos que estudam a distância têm dificuldade em manter as pressões da sua vida em equilíbrio: pressões emergem do seu trabalho,

da sua família, das atividades do curso e das possíveis variações de sua própria personalidade. Se uma ou mais dessas pressões aumentam de forma muito acentuada, o equilíbrio é quebrado e o aluno pode ficar em risco de desistir. Quanto mais fortes forem as características do aluno, menos chances há de que um aumento na pressão de alguma das circunstâncias da vida irá quebrar o seu equilíbrio.

Em uma outra perspectiva de análise, Carr (2006) afirma que os alunos mais velhos, por terem mais obrigações em determinadas situações, priorizam as questões familiares. Logo, nessas circunstâncias, tendem a desistir dos cursos a distância. Analisando os depoimentos de professores de cursos *on-line*, o autor constatou que muitos alunos desistem em razão de matrimônios, mudança de trabalho, gravidez e outras transições pessoais e

profissionais. Os achados de Carr (2006) guardam similaridade com os resultados deste estudo.

Como observado, há alguns relatos na literatura que apoiam os resultados encontrados na Categoria Síntese 1 – Fatores Situacionais –, confirmando que alguns imprevistos como problemas de saúde e familiares, mudanças de interesse no curso e falta de apoio no trabalho podem contribuir para a desistência do aluno adulto que estuda a distância.

Outra categoria extraída das análises efetivadas incluiu aspectos relacionados à Falta de Apoio Acadêmico para realização do curso (Tabela 2). Resumidamente, essa categoria enfatiza problemas com relação à falta de interação entre o professor-tutor e os alunos, tais como falhas de comunicação com o tutor e falta de *feedback* do tutor sobre as atividades enviadas. Maiores comentários são apresentados em seguida.

Tabela 2

Categoria Síntese 2 – Falta de apoio acadêmico

Definição: aspectos relacionados à interação síncrona e assíncrona estabelecida entre alunos e tutores.

Temas:

- Falta de *feedback* do tutor
- Falta de apoio do tutor
- Falta de interação alunos/professor
- Falta de contato com o tutor

Frequência: 70

Verbalizações:

“Falta de retorno do tutor após trabalhos realizados”.

“Para mim foi a dificuldade de ter um contato maior com o tutor, digo o horário que ele estava disponível no telefone eu não estava, e a dificuldade de falar interurbano pelo custo que eu teria, tive muitas dúvidas que foram se acumulando”.

“Em primeiro lugar, eu não abandonei o curso, ao contrário, os responsáveis pelo mesmo é que me abandonaram. Nunca tive apoio do tutor, pois o mesmo, nunca se comunicou com a minha pessoa, nem mesmo para informar a “nota” das avaliações. Quando o curso iniciou, havia um tutor que iria me apoiar, depois fiquei sabendo que já havia trocado para outra pessoa e esta jamais se comunicou comigo”.

“Não houve contato para tirar dúvidas, fórum de discussão, debates, e-mail, nada nesse sentido; sou da área de pedagogia, primeiro módulo foi totalmente dedicado a esporte senti muita dificuldade, tinha dúvidas.”.

As respostas dos alunos agregadas nessa categoria indicam que os tutores não forneceram sistematicamente *feedback* sobre as atividades ou avaliações. Além disso, os alunos consideraram que os contatos da tutoria foram insuficientes, e também que tiveram dificuldades para se comunicar com a tutoria. Sentiram falta de encontros presenciais para melhor interação com os participantes e para tirar dúvidas, ou formação de grupos de estudos nos seus municípios. A interação por meio dos

fóruns também foi considerada insuficiente ou inexistente, o que acarretou baixa interação com os colegas e professores; muitas vezes foram realizados *chats* em horários incompatíveis com os horários de acesso do aluno. Além disso, muitos alunos não conseguiam, com os monitores, esclarecer suas dúvidas de conteúdo ou em relação à tecnologia. O horário de atendimento para este serviço em muitos casos era incompatível com o horário do aluno.

Vale destacar que tais aspectos também podem ser observados nas respostas dos 228 alunos às questões fechadas do questionário de pesquisa. Nesse sentido, a partir de uma escala de julgamento de cinco pontos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente), os alunos relataram que: foram pouco estimulados a participar das atividades em grupo projetadas para os cursos (Média = 2,73 e Desvio-Padrão = 1,50); sentiram falta de aulas presenciais (M = 3,56 e DP = 1,56); sentiram falta de contatos virtuais com outros alunos (M = 3,58 e DP = 1,54); e sentiram falta da presença física de outros alunos (M = 3,18 e DP = 1,58).

Esses resultados reforçam os resultados da pesquisa qualitativa e aqueles relatados por Cookson (1990) em uma revisão de literatura sobre evasão. Em uma das pesquisas,

o autor encontrou que dois terços dos alunos haviam desistido de um curso por não terem recebido auxílio acadêmico algum. A importância do papel do professor-tutor nos cursos a distância também é enfatizada por Hricko (2002) e Harasim, Teles, Turoff e Hiltz (2005). Essas autoras destacam que a aprendizagem em grupo *on-line* exige que o professor desempenhe um papel de facilitador, observador e monitor, para auxiliar o aluno no processo de interação, além de prestar, em tempo hábil, as informações necessárias.

Além de fatores situacionais restritivos e da baixa interação entre alunos e tutores nos cursos sob análise, outros comentários à questão aberta apresentada ao final do questionário permitiram a criação de uma outra categoria de conteúdo, desta vez relacionada a problemas com a tecnologia, conforme disposto na Tabela 3.

Tabela 3

Categoria Síntese 3 – Problemas com a tecnologia

Definição: falta de recursos ou de habilidades para manuseio adequado de recursos tecnológicos.

Temas:

- Falta de computador
- Falta de acesso à internet
- Envio de tarefas via fax ou correio
- Falta de habilidade para o uso das tecnologias

Frequência: 46

Verbalizações:

“Não tive condições de concluir, pois os horários propostos para contato com a net eram noturnos e trabalho até as 22h”.

“Eu mandava a correspondência via correio, porque ainda não tinha computador”.

“O computador do meu trabalho não estava liberado para entrar no curso. Quando liberou, não consegui acompanhar. Por esse motivo atrasou todas as datas de entregas das atividades e leitura dos textos”.

“Não houve contato para tirar dúvidas, fórum de discussão, debates, e-mail, nada nesse sentido”.

Entre os comentários tecidos pelos alunos, destaca-se, no caso daqueles que não possuíam computadores pessoais, a dificuldade de envio de tarefas via fax ou pelo correio. Mesmo alunos que possuíam tais equipamentos relataram falta de habilidade para seu devido uso e dos recursos tradicionalmente empregados em ações educacionais a distância, como, por exemplo, *internet*, *chats* ou fóruns. Outros ainda afirmaram que somente tinham acesso a computadores e *internet* no trabalho, fato que, associado ao uso de ferramentas de bloqueio praticado por suas empresas, impedia-os de acompanhar devidamente o curso. Mesmo os que tinham acesso a computador ou a *internet* em suas residências, devido à qualidade dos recursos (e.g., velocidade de conexão

reduzida) foram prejudicados. Além desses problemas, constatou-se também que muitos alunos não tinham conhecimento sobre como sanar eventuais dúvidas relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos empregados em cursos a distância.

Tais relatos, de alguma forma, encontram sustentação caso sejam observadas as respostas às questões fechadas do questionário, especialmente aquelas de natureza dicotômica. Ao todo, 79% dos respondentes afirmaram nunca terem tido experiência com cursos a distância, 38% relataram não saber utilizar *chats* e 51% mencionaram que não sabiam usar fóruns de discussão. É provável que tais aspectos tenham contribuído para a constituição de um perfil de aluno pouco adaptado a

situações de educação a distância, que geralmente oneraram os participantes com outras responsabilidades não diretamente relacionadas ao contexto de estudo.

Relatos de problemas com a tecnologia são recorrentes na literatura de evasão, principalmente naqueles em que a mídia condutora é o computador ou a *internet*. Galusha (1997) ressalta que a falta de treinamento referente às questões tecnológicas é uma grande barreira para os alunos que estudam a distância. Muitos alunos adultos não estão bem preparados para usar uma tecnologia como computadores e *internet*. Nesse mesmo sentido, como destaca Harasim et al. (2005), para que os alunos sejam bem-sucedidos em um curso a distância usando a *internet* eles precisam, antes, aprender a usar a tecnologia.

Assim, Palloff e Pratt (2004) afirmam que a orientação do aluno *on-line* é fundamental; tanto os professores como os administradores não podem considerar como certo que o aluno saberá intuitivamente acessar e navegar na plataforma virtual de aprendizagem. Além disso, destacam que questões geográficas podem sustentar ou interferir na capacidade de um aluno *on-line*. Nem todos podem acessar a aula a qualquer momento e de qualquer lugar. As autoras afirmam que essa questão deve ser considerada pelos administradores ao elaborarem projetos de cursos *on-line*, pois muitos alunos ainda têm dificuldades de acesso aos recursos de informática. Observa-se no presente estudo que as verbalizações relatam essa questão como uma barreira, já que muitos alunos afirmaram não ter acesso à *internet*, enquanto outros reclamaram

dos custos da conexão de alta velocidade e do serviço telefônico.

Outra categoria de conteúdo resultante das análises empregadas abarca os problemas relacionados ao apoio administrativo ofertado pela instituição de ensino promotora dos cursos em estudo (Tabela 4). Integrada por 43 verbalizações, essa categoria reúne problemas quanto ao recebimento de módulo, aos prazos estabelecidos para cumprimento das tarefas, à logística de distribuição de material e ao acúmulo de atividades.

Conforme os relatos observam-se problemas quanto ao recebimento de módulos (que não chegavam ou chegavam atrasados), casos de módulos incompletos e cobrança de entrega de atividades de módulos não entregues. Os participantes relataram, ainda, que durante o curso houve troca de coordenadores dos núcleos, estes eram responsáveis pela entrega dos módulos. Esse atraso na entrega do material provocou acúmulo dos trabalhos e um grande atraso no envio das tarefas solicitadas. Além disso, os alunos apontaram uma falta de consistência na comunicação entre a instituição de ensino responsável pelos cursos e os núcleos regionais responsáveis pela distribuição do material didático. Também não havia uma pessoa em cada local remoto para responder a assuntos relativos aos aspectos administrativos e técnicos do curso em questão. Esses resultados corroboram aqueles obtidos por Almeida, (2007), Garland (1993) e Santos e Neto (2009) que apontou a ineficiência dos serviços administrativos como uma das razões para os alunos desistirem de cursos a distância.

Tabela 4

Categoria Síntese 4 – Falta de apoio administrativo

Definição: problemas relacionados ao apoio ofertado pela instituição de ensino promotora dos cursos.

Temas:

- Logística de distribuição de material
- Prazos curtos para envio das tarefas
- Informações imprecisas sobre o curso

Frequência: 43

Verbalizações:

“Observem os grupos da região para que recebam o material e marquem encontros para estudos, pois quase todos os estagiários que trabalham não receberam nenhuma informação sobre o curso e poderíamos estar todos estudando.”

“Deixei de receber os módulos, só recebi o primeiro, procurando contato com a FUNDESPI não tive solução. Não tinha quem soubesse orientar o aluno houve mudanças na direção da FUNDESPI e a coisa não andou mais”.

“Previsão de início do curso: na época, o curso era para iniciar entre março e junho aproximadamente. Depois passou para agosto e outubro, e no fim, só iniciou no fim do ano, não lembro bem, mas foi perto de novembro. Estas eram as informações passadas pela organização”.

Em síntese, os comentários e respostas apresentados pelos alunos no instrumento de pesquisa empregado evidenciam que as desistências nos cursos a distância analisados se deveram, principalmente, a aspectos situacionais não contornados por meio de apoio acadêmico, tecnológico ou administrativo. Conforme observado, muitos alunos relataram que problemas de saúde, familiares e no trabalho, bem como a realização paralela de outros cursos, foram os motivadores de suas desistências, decididas efetivamente após constatarem a insuficiência ou inadequação do apoio disponibilizado por diversas instâncias, com destaque para a própria instituição promotora dos cursos e seus representantes (tutores e equipe técnico-administrativa, por exemplo).

Considerações finais

Como informado, este estudo tinha como objetivo analisar os motivos de desistência relatados pelos alunos na questão aberta opcional disponibilizada no instrumento desenvolvido por Walter (2006). A análise de conteúdo das verbalizações dos alunos registrados nos comentários, conforme exposto na seção anterior, apontou que os motivos da desistência dos cursos podem ser agrupados em quatro principais categorias: (a) fatores situacionais; (b) falta de apoio acadêmico; (c) problemas com a tecnologia; e (d) falta de apoio administrativo.

Esses resultados corroboram aqueles encontrados nos poucos estudos disponíveis na literatura científica sobre a temática da evasão em Educação a Distância.

Outro achado importante diz respeito ao fato de que, dentre essas quatro categorias resultantes da análise de conteúdo, uma delas – denominada de Fatores Situacionais –, não estava representada nos itens do instrumento mencionado, fato que reforça a posição de vários autores sobre a importância de se trabalhar com experimentos multivariados que envolvam não somente fatores individuais relacionados à evasão, mas também aqueles de origem situacional.

O presente estudo segue recomendações de pesquisas feitas por diversos autores (Abbad et al., 2006; Borges-Ferreira, 2005; Brauer, 2005; Parker, 2003; Vargas, 2003; Walter, 2006; Zerbini, 2003, 2007, entre outros) sobre a realização de estudos sobre cursos oferecidos a distância e evasão. Nesse sentido, embora pesquisas dessa natureza não possam ter seus resultados generalizados, é possível que, em menor escala, possam contribuir na revisão de literatura da área de evasão; na revalidação do instrumento “Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância”, com a inclusão do fator referente às Condições de Estudo do aluno; na descoberta de novas variáveis que podem ser relacionadas com evasão, tais como informações sobre o curso antes da matrícula, experiência anterior, dificuldade de custear o curso a distância e a realização de curso simultâneo. Espera-se que os resultados aferidos com este trabalho possam fornecer importantes subsídios para nortear futuras ações educacionais conduzida pela instituição pesquisada e por outras instituições, com as devidas ressalvas, responsáveis por empreendimentos desta natureza.

Referências

- Abbad, G., Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (2006). Evasão em curso via internet: Explorando variáveis explicativas. *RAE Eletrônica*, 7(2), 1676-5648. doi:10.1590/S1676-56482006000200008
- Almeida, O. C. S. (2007). *Evasão de cursos a distância: Validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, DF.
- Amidani, C. (2004). *Evasão no ensino superior a distância: O curso de licenciatura em matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ7-RJ* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, DF.
- Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância-ABRAEAD [Anuário]. (2008). São Paulo, SP: Instituto Monitor.
- Appana, S. (2008). A review of benefits and limitations of online learning in the context of the student, the instructor and the tenured faculty. *International Journal on E-Learning*, 7(1), 5-22.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. São Paulo, SP: Autores Associados.
- Borges-Ferreira, M. F. (2005). *Avaliação de reações e aprendizagem em disciplinas de curso técnico profissionalizante oferecidas a distância* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, DF.
- Brauer, S. (2005). *Avaliação de um curso a distância: Valor instrumental do treinamento, barreiras pessoais à conclusão e evasão* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, DF.
- Brunner, J. J. (2004). Educação no encontro com as novas tecnologias. In J. C. Tedesco (Ed.), *Educação e novas tecnologias: Esperança ou incerteza?* (pp. 17-76). São Paulo, SP: Cortez.

- Carr, S. (2006). As distance learning comes of age, the challenge is keeping the students: Chronicle of higher education. *Chronicle of Higher Education*, 46(23), A39-A41.
- Carvalho, R. S., & Abbad, G. S. (2006). Avaliação de treinamento a distância: Reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(1), 95-116. doi:10.1590/S1415-65552006000100006
- Castro, M. N. M. C., & Ferreira, L. D. V. (2006). TD&E a distância: Múltiplas mídias e clientelas. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 322-339). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Coelho, M. L. (2003). A formação continuada do docente universitário em cursos a distância via internet: Um estudo de caso. Recuperado de <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto06.htm>
- Cookson, P. (1990). Persistence in distance education. In M. G. Moore, P. Cookson, J. Donaldson, & B. A. Quigley (Eds.), *Contemporary issues in American distance education* (pp. 192-204). Oxford, England: Pergamon Press.
- Cunha, T. R. (2010). *Pagamento a sujeito de pesquisa na perspectiva ética de membros do Sistema CEP/CONEP* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, DF.
- Decreto nº 5.622. (2005, 19 de dezembro). Regulamenta o artigo 80 da LDB. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Delors, J. (Ed.). (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (8a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Desmarais, L. (2000). Persistence in distance education: A case study. *Web Journal ALSIC*, 3, 23-34.
- Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology*, 5(3/4), 6-14.
- Garland, M. R. (1993). Student perceptions of the situational, institutional, dispositional and epistemological barriers to persistence. *Distance Education*, 14(2), 181-198. doi:10.1080/0158791930140203
- Gonzales, M. (2005). *Fundamentos da tutoria em educação a distância*. São Paulo, SP: Avercamp.
- Hanna, D. E. (2003). Organizational models in higher education, past and future. In M. G. Moore & W. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 67-79). London, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harasim, L., Teles, L., Turoff, M., & Hiltz, S. R. (2005). *Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo, SP: Editora Senac.
- Holmberg, B. (1977). Models and principles of course design. *Epistologidaktika*, 1, 65-74.
- Hricko, M. (2002). Student retention in distance education. In V. Phillips (Ed.), *Motivating and retaining adult learners on-line* (pp. 3-10). Essex: GetEducated.com. Recuperado de <http://www.geteducated.com/articles/JournalMotivateRetain.pdf>
- Lucena, K. T., Moura, L. B., Silva do Nascimento, S. M., Oliveira Filho, A. R., Souza, G. G., & Lucena Filho, W. C. (2012). *O desafio da educação a distância na Amazônia: Um estudo de caso*. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional de Educação a Distância, Universidade Federal de São Carlos.
- Kennedy, D., & Powell, R. (1976). Student progress and withdrawal in the open university. *Teaching at a Distance*, 7, 61-75.
- Maia, M. C., & Meireles, F. S. (2005). Evasão nos cursos a distância e sua relação com as tecnologias da informação e comunicação. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 29.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Mugnol, M. (2009). A educação a distância no Brasil: Conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), 335-349.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2004). *O aluno virtual: Um guia para trabalhar com alunos on-line*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Parker, A. (2003). Identifying predictors of academic persistence in distance education. *Usdla Journal*, 17(1), 55-62.
- Pasquali, L. (1996). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília, DF: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida da Universidade de Brasília.
- Pereira, E. W. (2003). Educação a distância: Concepção e desenvolvimento. *Revista da Faculdade de Educação*, 9(17), 197-212.

- Peters, O. (1983). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Sewart, D. J. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 95-113). New York, NY: St. Martin's Press.
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In M. G. Moore & W. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 87-112). London, England: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Petty, L., Johnston, J., & Shafer, D. (2004). *Handbook of distance education for adult learners* (3rd ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Phythian, T., & Clements, C. (1980). Post-foundation tutorial planning. *Teaching at a Distance*, (18), 38-43.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16. doi:10.1016/S1096-7516(02)00158-6
- Sales, P. A. O. (2009). *Evasão em Cursos a Distância: Motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Sales, P. A. O., Abbad, G., & Rodrigues, J. L. (2011). Variáveis preditivas de evasão e persistência em treinamentos a distância [CD-Rom]. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (Org.). *Anais do XXXV ENANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD.
- Santos, E. M., Tomotake, M. E., Neto, J. D. O., Cazarini, E. W., Araújo, E. M., & Oliveira, S. R. M. (2008). *Evasão na educação a distância: Identificando causas e propondo estratégias de prevenção*. Recuperado de: <http://www.abed.org.br/congrsso/tc/511200845607PM.pdf>
- Santos, E. M., & Neto, J. D. O. (2009). Evasão na educação a distância: Identificando causas e propondo estratégias de intervenção. *Paideia@, Revista Científica de Educação a Distância*, 2(2). Recuperado de: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=101&path%5B%5D=96>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Vargas, M. R. M. (2003). Educação a distância no contexto da mudança organizacional. In S. M. V. Lima (Org.), *Mudança organizacional: Teoria e gestão* (pp. 291-315). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Vargas, M. R. M. (2004). *Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, DF.
- Vargas, M. R. M., & Abbad, G. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 137-158). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vargas, M. R. M., & Lima, S. M. V. (2004). Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância. *Anais do Congresso Internacional de Educação a Distância, II*. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/092-TC-C3.htm>
- Vieira, L. A. (2011). *Entre o real e o virtual: A educação a distância (EaD) como um espaço para o educar (aprender e ensinar) pela pesquisa* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Walter, A. M. (2006). *Variáveis predictoras de evasão em dois cursos a distância* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, DF.
- Woodley, A., & McIntosh, N. E. (1977). People who decide not to apply to the open university. *Teaching at Distance*, 9, 18-26.
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39(4), 361-377. doi:10.1016/S0360-1315(02)00072-6
- Yukselturk, E., & Inan, F. A. (2006). Examining the factors affecting student dropout in an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(2), 76-88. Recuperado de <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/index.htm>
- Zerbini, T. (2003). *Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, DF.

Zerbini, T. (2007). *Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, DF.

Recebido: 28/06/2012

1ª Revisão: 13/03/2013

2ª Revisão: 27/04/2013

Aceite final: 27/04/2013

Sobre os autores

Onília Cristina de Souza de Almeida é Professora do curso de Especialização em Educação a Distância – CEAD UnB, é Mestre em Gestão Social e Trabalho pela Faculdade de Administração e doutoranda em Gestão de Políticas Públicas pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Gardênia Abbad é Mestre e Doutora em psicologia pela Universidade de Brasília, é Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações – PSTO e o Programa de Pós-graduação em Administração – PPGA da Universidade de Brasília.

Pedro Paulo Murce Meneses é Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília, é Docente e Pesquisador do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Universidade de Brasília.

Thaís Zerbini é Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília é Docente e pesquisadora no Departamento de Psicologia da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.