



**GESTÃO DA PERMANÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL
SOCIOECONÔMICO, PERMANÊNCIA E EVASÃO DOS DISCENTES DO CURSO
DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UAB/UNEMAT**

GUSTAVO DOMINGOS SAKR BISINOTO

Universidade do Estado de Mato Grosso

bisinoto@gmail.com

MARLENE VALERIO DOS SANTOS ARENAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

marlenearenas@unir.br

ERITON HOLANDA DE SOUSA

Universidade Federal de Rondônia

eriton.holanda@gmail.com

NATALIA TALITA ARAUJO NASCIMENTO

Universidade Federal de Rondônia

natalia.kimpos163@hotmail.com

PAULO ADRIANO DA SILVA

Universidade Federal de Rondônia

paulo@pge.ro.gov.br

RESUMO: O artigo trata dos fatores que motivam os alunos a permanecerem ou evadirem do curso, desdobrando-se nos objetivos, que consistem em analisar o perfil socioeconômico e os fatores mais significativos que influenciam a tomada de decisão pelo aluno. Como embasamento apresentou-se os modelos teóricos e empíricos sobre permanência e evasão. A pesquisa possui característica descritiva, com método *survey* e abordagem quantitativa e qualitativa. Foi escolhido um nível de confiança de 95% e um erro amostral de 5%. A amostra compreendeu 246 alunos, sendo 186 permanentes e 60 evadidos. Pôde-se concluir que a EaD exige metodologias de ensino desenvolvidas para atender as especificidades; o perfil socioeconômico revelou predomínio do gênero feminino para permanência; os alunos possuem perfil adulto compreendido na faixa dos 25 a 34 anos; há falta de políticas públicas específicas para a permanência dos alunos da UAB; os fatores que motivam os alunos a permanecer são o aperfeiçoamento dos conhecimentos, a obtenção de um diploma de nível superior e o interesse pela área/carreira; os fatores que motivam os alunos a evadirem são: acesso e locomoção ao polo, demora ou ausência de *feedback* dos agentes, falta de tempo para dedicar aos estudos e problemas pessoais.

Palavras-chave: Gestão da Permanência. UNEMAT. UAB. Evasão. EAD.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educativa que já está enraizada no mundo ocidental desde a década de 80. No Brasil, acreditou-se que até a década de 90 não era possível fazer ensino regular a distância, o que ocasionou um represamento da EaD no País. “Contudo, ainda que a EaD não seja a modalidade predominante no ensino brasileiro, faz-se presente no processo educacional do País, tanto em instituições públicas quanto privadas” (SARTORI, 2002, p. 38). Dados do Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2015 demonstram a representatividade da modalidade presencial em 2013, correspondendo a 96,07% do total de matrículas, ante 3,93% da modalidade EaD.

Laruccia, Almeida e Ruiz (2010) afirmam que a educação a distância tem ocupado um lugar de destaque na atual “sociedade do conhecimento”. A quantidade de oferta de cursos EaD em nível de pós-graduação e graduação universitária vem crescendo no Brasil. Dentre as matrículas de graduação, incluindo cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos, a EaD corresponde a 18,75% (MEC/INEP, 2015).

A democratização do ensino tem trazido à tona questões novas, para as quais as Instituições de Ensino Superior (IES) não encontraram respostas ainda, pois pressupõe a formação de grupos heterogêneos de alunos, em termos de diferenças de desempenho no ensino básico, no *background* cultural, nas condições socioeconômicas, entre outros aspectos. Neste contexto, o conhecimento do perfil do aluno virtual pode maximizar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a favor da aprendizagem, ajudando na materialização de práticas educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem.

O processo de formação na modalidade a distância é influenciado por alguns fatores que não podem ser desconsiderados. Além do perfil e características intrínsecas ao aluno, existe a interferência de outros fatores mediadores, como a metodologia utilizada no curso, a estrutura e a organização do ambiente virtual, a relação do aprendiz com os demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem, entre outros. Compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem e conhecer o perfil do estudante inserido na modalidade EaD é o *start* para otimizar o processo e aperfeiçoar a formação nesse ambiente.

Um dos problemas enfrentados por esses cursos é a evasão, que é um problema generalizado. As perdas de alunos que iniciam, mas não terminam os cursos geram impactos acadêmicos, econômicos e sociais. São comuns relatos de gestores educacionais de que os motivos da evasão estão centrados em problemas financeiros e acadêmicos, no entanto estudos já divulgados de evasão (PEIXOTO; BRAGA, 1998; SILVA FILHO, et al., 2007) indicam que acadêmicos evadem por dificuldades pautadas em relacionamentos, condições geográficas, logística e comportamento.

Por gestão da permanência entende-se o trabalho centrado no relacionamento e em condições que permitam que o acadêmico sinta e faça parte do processo educacional como um todo. No caso do curso de Administração Pública da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o número de alunos evadidos representa um valor aproximado de 12% a 35%, dependendo do Polo e turma.

Os alunos que estudam na modalidade a distância têm diversas formações e necessidades, originam-se de variados grupos socioeconômicos, de diferentes idades e compromissos familiares. Conhecer o perfil e o estilo de aprendizagem, incluindo as preocupações, os anseios, as limitações e motivações do aluno que escolhe esta modalidade, abre possibilidades de se adequar o planejamento e a didática do ensino às necessidades dos envolvidos (BOLZAN, 1998).

Para ampliar a compreensão sobre os fatores influenciadores do processo de evasão e permanência na formação de administradores públicos, no contexto da educação a distância,

surgiu o interesse em desenvolver um estudo que respondesse a seguinte questão: Quais os fatores que motivam os alunos a permanecerem ou evadirem em um curso de Bacharelado em Administração Pública, na modalidade de ensino a distância (EaD)? Neste contexto, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar o perfil socioeconômico dos alunos e os fatores que mais contribuem para a permanência e a evasão dos alunos das turmas ingressantes em 2012/1 e 2012/2 do curso de ensino a distância de bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A concepção de permanência na legislação atual é um dos princípios para a execução do ensino no Brasil, assegurado no art. 206 da Carta Magna de 1988, do qual destaca-se os incisos primeiro (ministrar aulas com igualdade de condições para o acesso e permanência), segundo (garantir liberdade para aprender, ensinar, realizar pesquisas e divulgar os resultados, pensamentos e as opiniões, sem prejuízo a arte e ao saber), sexto (realizar a gestão democrática do ensino público conforme a legislação) e sétimo (garantir um padrão de qualidade para oferta dos cursos).

Para Rodriguez (2011, p. 9-10):

[...] os gestores de uma IES devem preocupar-se em buscar a excelência na prestação de serviços. E, como o serviço é intangível e seu benefício altamente subjetivo e de percepção ao longo do tempo, a interferência das expectativas e necessidades pessoais, comunicação e experiência passada tende a estabelecer uma relação conflituosa entre o serviço esperado e o serviço percebido.

Alguns fatores são relevantes para o estudo da permanência dos alunos na Educação Superior. Silva (2012) afirma que a psicologia positiva surgiu da necessidade de buscar nos seres humanos características “virtuosas”, tendo em vista as potencialidades, capacidades e motivações para solucionar conflitos frente aos desafios que se apresentam. Para Paludo e Koller (2007), de acordo com essa nova perspectiva, a compreensão das forças e virtudes seria capaz de dar condições para o *flourishing* das pessoas, da sociedade e de suas instituições.

Keyes e Haidt (2003) salientam que o florescimento significa uma condição em que os sujeitos sentem emoção positiva pela vida, apresentam ótimo estado emocional, com boa convivência social e contam com boa saúde mental. Não significa dizer que deve ser um “super-herói”, mas sim, indivíduos que vivem intensamente, mais do que simplesmente existem.

A escolarização positiva está fundamentada em cuidados, confiança e respeito pela diversidade, em que o professor deve incentivar o aluno, motivando-o a partir de bom planejamento e determinando objetivos específicos para a disciplina. Esse modelo propõe um ambiente de apoio para que nesse contexto o aluno possa desenvolver suas capacidades e alcançar seus objetivos, tanto acadêmicos quanto pessoais. Para tanto, necessitam de exemplos de professores-referência, que devem estar disponíveis constantemente (SNYDER; LOPEZ, 2002).

Para Silva (2012, p. 71):

[...] as contribuições da psicologia para a educação estão para além do processo de ensino-aprendizado, posto que é preciso que os alunos se percebam enquanto participantes de um processo social mais amplo ao qual estamos todos ligados aprendendo uns com os outros, compartilhando experiências positivas.

Assim, a psicologia positiva pode auxiliar na permanência dos alunos, desde que os agentes envolvidos no processo educacional, façam sua parte.

Segundo Silva (2012), um dos primeiros registros que demonstram a preocupação educacional com a retenção, permanência e evasão dos alunos em universidades brasileiras, foi elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, constituída pela Sesu/MEC/Andifes/Abrium, em 1996.

Foi intitulado “diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas”, e precedido pelo seminário organizado pela SESU/MEC denominado “Evasão nas Universidades Brasileiras”, em 1995, e decorreu de uma discussão iniciada em 1994, quando da criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Mas, de acordo com Polydoro (1995, p. 25), “esse assunto já estava pautado na agenda das principais universidades brasileiras e do próprio MEC desde 1972”.

Os estudos sobre evasão e permanência no Brasil iniciaram-se na década de 70 e tratavam, basicamente, do contexto da evasão, e não explicavam como e por que o fenômeno ocorria. A partir de 2006, nota-se uma realidade diferente, com muitos modelos estabelecidos e abordagens não só na evasão, mas também, na retenção e permanência dos alunos.

Considerando a complexidade e a gama de conceitos sobre o tema da permanência, organizou-se no Quadro 1 uma síntese dos modelos teóricos e empíricos sobre a permanência no ensino superior, que mais se destacaram nas pesquisas em relação ao número de citações e relação com este trabalho.

Quadro 1 - Prováveis hipóteses determinantes das características individuais dos estudantes, internas e externas das IES.

Modelo	Descrição e Enfoque Teórico
Modelo do Processo de Abandono, de Spady (1970, 1971)	Propõe um modelo das etapas de abandono, onde trata a evasão fundamentando na Teoria do Suicídio sugerido por Durkheim (1961), que afirma que o suicídio é a consequência da ruptura do indivíduo com a sociedade devido sua falta ou mesmo impossibilidade de interagir com a sociedade. Para que esse “suicídio social” não ocorra, é necessária uma elevada consciência moral e alimentar o sentimento de pertencer a um determinado grupo. A perspectiva desse modelo é sociológica, tendo o contexto familiar como principal elemento de estudo para evitar a desistência dos alunos bem como o suporte ou amparo de amigos, a integração social (com vizinhos, colegas de trabalho ou grupo social), o desempenho do acadêmico e o entendimento entre os objetivos acadêmicos e as normas institucionais. Tais fatores acabam criando uma combinação entre expectativa e realidade (satisfação). Estes fatores bem administrados influenciam positivamente a decisão de permanência do aluno, diminuindo em contraponto, as chances de evasão.
Teoria de Integração dos Estudantes, de Tinto (1975, 1986, 1987 e 1993)	É proposto nesta teoria que as interações entre os alunos e as IES podem impactar no processo de evasão ou permanência dos alunos. É um misto por duas dimensões: a interna, originada de fatores adquiridos da experiência escolar antecessora ao ingresso do aluno na graduação e das características individuais do aluno; a de integração, embasada nas experiências vividas na graduação. Esse modelo exige uma ação organizacional que fomente a integração social e intelectual do aluno.
Modelo de desgaste, de Pascarella (1980)	Seu modelo proposto baseia-se em Tinto (1975), e nas relações entre instituição e ambiente. Concluiu seus estudos criando um modelo fundamental em cinco variáveis resultantes da combinação entre o modelo de Tinto, as características da instituição e o ambiente acadêmico: condutas, rendimento escolar, identidade pessoal, anseios e identidade étnica. Propõe uma abordagem psicológica no estudo da permanência e retenção dos alunos.
Teoria de Desgaste do Estudante, de Bean e Metzner (1985)	Defende que o estudante não é mais um aluno que apenas estude e não trabalhe. Busca estabelecer quatro fatores: variáveis pré-acadêmicas, ambientais, resultados acadêmicos e resultados psicológicos. Assim, alunos iniciantes acabam sofrendo influencia pelo contexto social do qual pertencem, tolerando pressões impostas pela sociedade que os direcionam a escolher um curso superior pelo simples fato de “ser

Modelo	Descrição e Enfoque Teórico
	um curso de nível superior” e acabam assim, não se identificando com conteúdo objeto do curso, provocando esse <i>turnover</i> dentro da instituição (quando procura dentro da mesma instituição, outros cursos ou <i>campus</i>), fora dela (quando sai da instituição e procura outro curso e/ou outra instituição) e no próprio curso (mudança de turma influenciada pelas suas relações - ou a pela falta de relações - entre alunos, professores e instituição).
Teoria do Envolvimento do Estudante, de Astin (1985)	Astin (1985) desenvolve sua teoria com enfoque comportamental, e como o aluno se comporta é um fator determinante para entender seu comprometimento. A oportunidade para o envolvimento é ajustada pela instituição e o ambiente em que o indivíduo está inserido, e assim, considerando seu tempo disponível, desejos e necessidades seriam ofertadas oportunidades de integração. Pressupondo que o envolvimento do estudante corresponde à ação de se envolver, o aluno deve esforça-se para aproveitar as oportunidades dadas. Assim, quanto maior for o envolvimento do estudante, maior será a sua chance de permanência na instituição.
Modelo do desgaste de alunos adultos, de MacKinnon-Slaney (1991)	Defende sua teoria com base em seus estudos próprios sobre educação andragógica e processos de ensino/aprendizagem para apresentar o Modelo de Desgaste de Estudantes Adultos, pressupondo que o público adulto possui comportamento e participação de maneira específica e diferente (no sentido de adaptação) ao processo de aprendizagem e, dessa forma, precisa de didáticas especiais e customizadas que instiguem a permanência no curso. As dimensões pessoais abarcam elementos como discernimento de competência, autoconhecimento, disposição de esperar para aguardar recompensa (fazer um esforço no presente para ter uma recompensa no futuro); as dimensões relacionadas ao aprendizado contemplam as competências intelectuais, educacional e política; já as dimensões ambientais abordam temáticas de obtenção de informação, consciência da dificuldade e oportunidade (onde o esforço despendido será recompensado no futuro). Essas dimensões tendem a favorecer a permanência.
Modelo de síntese ou integrador de Cabrera, Castañeda e Nora (1992)	Esse modelo considera que devem ser observadas as seguintes variáveis: recursos financeiros; desempenho acadêmico; compromisso e dedicação com a IES e compromisso com a aprendizagem e término do curso (atendimento ao objetivo). Destaca-se que o compromisso com o objetivo é fator mais relevante que trilha o caminho para a decisão de permanecer.
Teoria do Aprendizado de Vygotsky (1993)	O autor destaca que o aprendizado depende da interação dos indivíduos envolvidos no processo, ou seja, a aprendizagem envolve a interação social. Para o autor, o ser humano cresce em um ambiente social e o seu desenvolvimento está associado à interação com as pessoas.
Teoria da Expectativa de Vroom (1995)	Tratada como a teoria clássica da motivação de adultos no ambiente de estudos baseia-se em três fatores “[...] (1) o valor colocado no resultado; (2) a probabilidade de que os resultados serão alcançados, dado que certos resultados aconteçam; e (3) a crença que uma pessoa tem de que um determinado esforço levará a resultados que serão recompensadores.”(KNOWLES; HORTON; SWANSON, 2011, p. 200).
Modelo de Gestão da Permanência de Oliveira (2014)	Apresenta os primeiros conceitos sobre Gestão da Permanência e seus mecanismos. O autor aborda sua pesquisa com base nos estudos de Tinto (1975) e aponta que para a Gestão da Permanência não há uma fórmula, mas sim um processo a ser seguido, utilizando abordagens da Administração Contingencial, uma vez que o ambiente e o contexto sofrem influências das variáveis ambientais constantemente. Propõe um modelo de Gestão da Permanência voltado para as IES particulares, mas que pode ser facilmente adaptado para as IES públicas. Aponta a necessidade de seguir cinco passos para executar a Gestão da Permanência (1 - diagnóstico da evasão, pesquisando os evadidos; 2 – Criar um projeto específico para lidar com os evadidos e convidá-los a retornar para o curso; 3 – traçar um perfil dos evadidos; 4 – A partir do diagnóstico e com base nos motivos contudentes, criar mecanismos anti-evasão; 5 – Aplicar a Gestão da Permanência a partir do diagnóstico do perfil do evadido.

Fonte: Adaptado e atualizado de Silva (2012 p. 79-84).

2.2 - EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

É necessário estudar a evasão, concomitantemente, com a permanência. Quando se pensa em evasão, a primeira questão que emerge diz respeito ao aspecto financeiro, conforme

aponta Silva Filho *et al* (2007). Os autores afirmam que, apesar de serem relevantes outros aspectos como questões de ordem acadêmica e de expectativas dos alunos em relação à sua formação e a sua aceitação no meio acadêmico, são outros fatores que podem motivar o aluno a desistir do curso. Os estudos de Durkheim (1961) sobre a Teoria do Suicídio foi um dos primeiros a explicar a evasão no ensino superior, comparando-a com o suicídio na esfera social, fato comum quando não há integração entre as partes.

A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo e não pode ser estudado fora de um contexto histórico amplo, pois caracteriza a expressão da realidade de níveis anteriores de ensino, baseados em uma cultura social de aprendizagem, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso.

Segundo Ristoff (2008), a evasão nas IES do Brasil se deve a duas conjunturas do setor educacional: uma quanto ao modelo e a outra gerencial, daí a relevância que tem balizado a temática e a necessidade de aclarar as diversas conceituações do que seja a evasão.

A partir dos estudos de Silva (2012) e da própria regulamentação acadêmica da UNEMAT, expressa pela Resolução 054/2011 - CONEPE, para melhor compreensão, apresenta-se no Quadro 2 uma compilação de definições sobre evasão, mais utilizadas e aceitas atualmente:

Quadro 2 - Definições e conceitos de evasão aceitos atualmente.

Autor	Definição
Biazus (2004)	A evasão é a saída do aluno da universidade ou do curso, temporária ou definitiva, por qualquer motivo, exceto a diplomação.
Bueno (1993)	Aborda os conceitos de evasão e exclusão: Evasão—quando ocorre uma decisão ativa do aluno que decide abandonar o curso por sua própria responsabilidade. Exclusão - provoca a aceitação de uma responsabilidade da IES e de seu ambiente por não ter meios de direcionamento ou atenção ao jovem que se dispõe a uma formação.
MEC (1994)	Evasão do sistema educacional: quando o aluno abandona definitivamente o ensino superior. Evasão da IES: quando o aluno desvincula-se formalmente da IES a qual está vinculado. Evasão do curso: quando o aluno desvincula-se do curso, seja abandonando, desistindo por conta própria, transferindo, trancando ou excluído em razão de descumprimento de norma institucional.
Pacheco (2010)	Define como evasão definitiva o abandono permanente da IES, ou seja, é quando se afasta da instituição de forma permanente, seja por abandono, desistência do curso ou transferência para outra IES.
Teles (1995)	Toda e qualquer forma de saída do curso, à exceção da conclusão da graduação, considerando como forma de evasão a mudança de curso, abandono, desistência, falecimento, de integralização do tempo máximo para concluir o curso (jubilamento) e reprovações.
Resolução 054/2011 – CONEPE/UNEMAT	A matrícula é o ato formal que cria o vínculo do aluno com a UNEMAT. A matrícula do aluno configura aceite e concordância de que o aluno conhece todas as normas internas e regimentais da UNEMAT, estabelecendo um compromisso do aluno matriculado em cumprir e respeitar o estatuto, os regulamentos e as normas da UNEMAT. O discente perde o direito de renovação do vínculo com a UNEMAT se não integralizar o curso no tempo estipulado. A não renovação de matrícula pelo aluno, no prazo estipulado em Calendário Acadêmico, implicará na consideração de abandono do curso bem como na perda do direito de matricular-se, por consequência, nos períodos subsequentes, causando sua desvinculação da UNEMAT.

Fonte: Adaptado de Silva (2012 p. 93-94).

Neste estudo, o termo evasão será entendido na perspectiva da própria UNEMAT. Para fins de objetividade, apresenta-se no Quadro 3 um agrupamento das conclusões das pesquisas mais relevantes sobre os fatores contribuintes para a evasão no ensino superior.

Quadro 3 - Conclusão dos estudos sobre fatores para a evasão no Ensino Superior.

Autor	Conclusão
Kember (1995)	Atribuiu quatro características principais: integração acadêmica, participação social, razões externas e falta de compatibilidade com o curso ou instituição acadêmica.
Workman e Sternard (1996)	Enumeraram cinco necessidades pertencentes aos alunos de EaD: consistência e objetividade quanto aos estudos, automotivação, identificação de problemas e dificuldades comuns com os colegas e com a IES, integração social (com a comunidade externa através dos projetos de extensão) e infra estrutura e/ou suporte institucional principalmente para solucionar problemas de ordem acadêmica.
Coelho (2002)	Estudou causas da evasão e os fatores que contribuíram para a permanência dos alunos em um curso EaD e concluiu como principais causas da evasão: a falta da relação presencial (tradicional) entre professor e alunos; Insuficiente (ou ausência de) domínio técnico do uso do computador, da <i>Internet</i> e de ferramentas básicas (como digitalizador, conversor de arquivos e compactador de arquivos); ausência de reciprocidade na comunicação (aluno/professor, aluno/tutor, aluno/aluno) e a falta de contato físico (ou agrupamento) entre pessoas numa instituição, fazendo com que o aluno da modalidade a distância não se sinta incluído num sistema de ensino. Concluiu também que a principal causa de evasão é a falta de tempo por parte dos alunos, que também é uma causa relevante e encontrada nos estudos sobre evasão de alunos de cursos da modalidade presencial.
Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002)	Apontaram que as principais razões relatadas pelos alunos para efetivar a evasão são aquelas relacionados ao trabalho, as rotinas acadêmicas (assistir as aulas, fazer trabalhos, estudar para provas), a família, a saúde e questões pessoais. A evasão dos alunos está condicionada a três causas: interna, pela percepção do aluno, externa, ao curso e atendimento dos tutores (presenciais e a distância) e relacionadas às condições e características demográficas onde o polo oferta o curso. Identificaram que o grupo de alunos que mais evadem pertence à faixa etária compreendida entre 28 a 35 anos.
Rovai (2003)	Concluiu que as maiores taxas de evasão são registradas nos dois semestres iniciais ou no primeiro ano de vida acadêmica do aluno.
Maia, Meirelles e Pela (2004)	Concluíram que há relação entre evasão de alunos nos cursos superiores a distância e a tecnologia utilizada nestes cursos. Destacaram como variáveis relevantes, o modelo de educação utilizado e a interação entre professores e alunos. Observaram também que a evasão dos cursos semipresenciais (em média 8%) é menor que a dos os cursos totalmente a distância (em média 30%).
York e Longden (2004)	Destacaram em sua pesquisa que os fatores para evasão incluem quatro categorias relevantes: fatores relacionados aos alunos, à gestão dos cursos, aos tutores e fatores sócio-demográficos.
Santos e Oliveira Neto (2009) com base no Modelo de Rovai (2003)	Realizaram uma pesquisa sobre evasão na qual fizeram uma análise de conteúdo sobre seis variáveis: três antes do ingresso do aluno na IES (idade, gênero e estado civil) e três após o ingresso do aluno na IES (horas de trabalho, horas semanais dedicadas ao estudo e motivos relevantes para evasão). Concluíram que os fatores que frequentemente levam à evasão são de origem externa ao curso, como a falta de tempo, falta de habilidade em lidar com o estudo em EaD, problemas relacionados à saúde do aluno e não adaptação ao modelo de aprendizagem. Em relação aos fatores internos destacaram a falta de atenção do tutor e de incentivo institucional.

Fonte: Adaptado de Silva (2012 p. 86-104).

De acordo com as conclusões dos estudos mais relevantes que abordam a temática da evasão, entendeu-se que as razões podem ser agrupadas em cinco dimensões: relacionamentos, geográfica, logística, comportamental e tecnológica. Estas dimensões subsidiaram as perguntas deste estudo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possui característica descritiva. Visa detalhar o fenômeno dos fatores motivadores para permanência e evasão dos alunos e, com base nestes, formular ações para implementação pela IES em estudo. Quanto aos procedimentos, utilizou-se do método de

levantamento ou *survey* para aplicação dos questionários. Sobre a *survey*, é a pesquisa que procura informação diretamente com grupo de pessoas do qual se espera obter as respostas.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva quantitativa e qualitativa. Sob esse prisma, Santos Filho e Gamboa (1995, p. 51) afirmam que os aspectos contextuais explicam os fenômenos, considerando a objetividade e trabalhando a correlação entre variáveis, entendendo que as variantes “não podem ser interpretadas independentemente das considerações qualitativas extra observação e extra teoria”.

Em contraponto, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador a observação, o registro e a análise de interações reais entre pessoas e grupos e entre pessoas e instituições. Gamboa (2007, p. 30) afirma que “a pesquisa educacional não pode limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos [...]”, é necessário manter o nexos entre o método a ser utilizado e as bases epistemológicas que levam à compreensão das articulações entre os diversos elementos constitutivos da investigação científica.

O universo foi composto por 1.100 alunos, e foi obtida uma amostra do tipo probabilística aleatória simples, entre permanentes e evadidos. Para o cálculo, utilizou-se a seguinte fórmula, disponibilizada por SOUZA (2015):

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

n = tamanho da amostra;

N = tamanho da população;

σ^2 = nível de confiança escolhido, em número de desvios (sigmas);

p = proporção das características pesquisadas no universo (percentual);

q = proporção do universo que não possui a característica pesquisada (percentual);

E^2 = erro de estimação permitido;

n_e = tamanho da amostra dos evadidos;

n_p = tamanho da amostra dos permanentes.

Como regra geral serão utilizados $p=76\%$ e $q=24\%$, pois essa proporção representa o número total de alunos permanentes ($832/1100=75,63\% \approx 76\%$) e evadidos ($268/1100 = 24,37\% \approx 24\%$) em relação à população. Será utilizado também o nível de confiança de 95%, equivalente a $1,96\sigma$ de acordo com a Tabela de Distribuição normal padronizada (COSTA, 1998) e um erro de estimação permitido de 5%. Diante do exposto, obtiveram-se os seguintes tamanhos de amostras para o universo estudado:

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot (0,76) \cdot (0,24) \cdot 1100}{(0,05)^2 \cdot (1100 - 1) + (1,96)^2 \cdot (0,76) \cdot (0,24)}$$

$$n = \frac{770,77}{3,4482}$$

$$n = 223,53 \approx 224,00$$

Considerando que aproximadamente 76% da população é formada por alunos permanentes e que 24% pertencem ao grupo dos evadidos, rateou-se a amostra para obedecer à mesma proporção, obtendo-se os seguintes resultados:

$$n_e = (224 \cdot 0,24) = 53,76 \approx 54 \text{ participantes.}$$

$$n_p = (224 \cdot 0,76) = 170,24 \approx 170 \text{ participantes.}$$

A população para estudo dos alunos permanentes compreende o total de 832 alunos que estavam matriculados no sistema acadêmico, no semestre letivo de 2015/1 e ativos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A amostra probabilística aleatória obtida na pesquisa foi de 186 alunos. A população para estudo dos alunos evadidos compreende o total

de 268 alunos que, por algum motivo, não estavam mais vinculados ao sistema acadêmico no semestre letivo de 2015/2 e ativos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A amostra probabilística aleatória obtida foi de 60 alunos.

O instrumento para a coleta de dados da pesquisa foi o questionário eletrônico, criado a partir do *Google Docs*. Por se tratar de pesquisa quanti-qualitativa, foi realizada a validação dos dois questionários, através de duas formas: a primeira refere-se à validação por especialistas da área e a segunda refere-se à validação pelo Alfa de Cronbach.

Os questionários de permanência e evasão foram enviados para três professoras com doutorado na área objeto de estudo. As professoras analisaram as perguntas e fizeram sugestões de alteração em algumas perguntas. Ao término, formalizaram a validação através do Parecer 001/2016.

Para realizar o cálculo do *Alpha de Cronbach* utilizou-se o *software SPSS*, versão 22, obtendo-se o seguinte resultado demonstrado na Tabela 1. Destaca-se que os itens comuns entre permanência e evasão foram analisados em conjunto, separados apenas por *status* (0=evasão, 1=permanência), totalizando 246 respostas e os itens específicos da evasão foram analisados em separado, haja vista que estes itens não foram pesquisados com os alunos permanentes, totalizando 60 respostas:

Tabela 1 – Resultado do *Alpha de Cronbach* aplicado aos questionários de permanência e evasão.

Estatísticas de confiabilidade	Alfa de Cronbach	N de itens
Permanência e Evasão (itens comuns)	0,752	22

Fonte: Calculado pelo autor, após o agrupamento em dimensões de mesmo aspecto.

De acordo com Freitas e Rodrigues (2005) a classificação da confiabilidade a partir do coeficiente *α de Cronbach* segue a regra disposta na Tabela 2.

Tabela 2– Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente *α de Cronbach*.

Confiabilidade	Muito Baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito Alta
Valor de α	$\alpha \leq 0,30$	$0,30 < \alpha \leq 0,60$	$0,60 < \alpha \leq 0,75$	$0,75 < \alpha \leq 0,90$	$\alpha > 0,90$

Fonte: Freitas (2005, p. 4).

As informações coletadas sobre o perfil socioeconômico, fatores motivacionais de permanência e qualidade durante o curso de graduação, foram organizadas e sistematizadas utilizando o software eletrônico *Google Docs* e *softwares* de planilha eletrônica Microsoft Office Excel 2013. Para apresentação dos fluxos, *layout* e esquemas, foi utilizado o *software* Microsoft Visio 2007. A análise dos dados quantitativos foi realizada através da estatística descritiva (média, mediana, moda, variância, desvio padrão e variação) e inferência estatística (Teste T com duas amostras independentes). A análise das questões abertas foi realizada por meio de um processo de categorização e de uma operação de classificação dos elementos constitutivos do conjunto de dados, segundo os procedimentos de análise de conteúdo de Guerra (2006), que busca a compreensão das relações existentes que vão além do aparente nas falas. Ao final, a observação empírica auxiliou no processo de triangulação dos dados, para gerar informações confiáveis e de serventia para o curso e para a instituição.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 – PERFIL SOCIOECONÔMICO

Quanto ao perfil socioeconômico dos alunos permanentes, na época da matrícula inicial constavam uma média de 55% alunas e 45% alunos. Na pesquisa obteve-se o resultado de 69,90% participantes do gênero feminino e 30,10% do gênero masculino.

Notou-se que nenhum dos participantes está na faixa de 15 a 19 anos e apenas 13,10% estão com até 24 anos. O IBGE reconhece o público jovem na escala de 14 a 24 anos. Outra constatação revela que 59,10% dos participantes estão na faixa etária compreendida entre 25 a 39 anos. Tal informação destaca um perfil de aluno do tipo adulto, em teoria, mais responsável e amadurecido, conforme apontam os estudos do MEC/INEP (2015).

Esse perfil permite ressaltar que a opção pela EaD acaba proporcionando o acesso ao ensino superior para aqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que pode representar uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo, que se trata da opção por uma segunda graduação, para fins de aperfeiçoamento profissional.

O último item do perfil socioeconômico dos alunos permanentes traz a renda familiar média aproximada. Observou-se que 57,92% dos alunos permanentes possuem renda familiar compreendida no intervalo de R\$ 1.484,01 a R\$ 4.681,00 (equivalente a aproximadamente 1,88 a 5,94 salários mínimos em vigência na época da pesquisa). De acordo com a Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP, 2013), estes alunos pertenceriam à “baixa classe média” e “média classe média”, fator este significativo na busca de melhoria da renda familiar, através da qualificação profissional.

Quanto ao perfil socioeconômico dos alunos evadidos, obteve-se o resultado de 51,70% participantes do gênero feminino e 48,30% do gênero masculino. Analisando o gênero, nota-se que os alunos evadidos mantêm a proporcionalidade aproximada quanto aos dados dos ingressantes, predominando a evasão das mulheres, mas em número bem equilibrado com os homens. Quanto aos alunos permanentes, nota-se que as mulheres permanecem mais do que os homens, em razão maior do que a proporcionalidade de ingressantes. A Tabela 3 demonstra um comparativo entre os resultados do gênero dos participantes da pesquisa.

Tabela 3 – Comparativo de Gênero dos participantes

Gênero	Ingressantes	Permanentes	Evadidos
Masculino	45,00%	30,10%	48,30%
Feminino	55,00%	69,90%	51,70%

Fonte: Dados coletados pelo autor mediante questionário eletrônico.

Quanto à faixa etária, nota-se que nenhum dos participantes evadidos está na faixa de 15 a 19 anos e apenas 11,70% estão com até 24 anos. Outra constatação revela que 68,30% dos participantes estão na faixa etária compreendida entre 25 a 39 anos. Essa informação corrobora com os resultados, visto que na faixa etária de 25 a 29 anos contempla 38,3% dos evadidos e 21,5% dos permanentes, enquanto que na faixa etária de 30 a 34 anos estão contidos 18,3% dos alunos evadidos e 25,8% dos alunos permanentes. Assim, entende-se que os alunos mais amadurecidos (30 a 34 anos) tendem a permanecer mais do que os alunos mais jovens (25 a 29 anos).

A última análise do perfil socioeconômico dos evadidos traz a renda familiar média aproximada. De acordo com os resultados, nota-se que 60% dos alunos evadidos possuem renda familiar compreendida no intervalo de R\$ 1.484,01 a R\$ 4.681,00 (equivalente a aproximadamente 1,88 a 5,94 salários mínimos em vigência). Esse número é bem próximo, se comparado com os alunos permanentes (57,92%). Esses dados indicam que a renda não influencia, diretamente, na evasão ou permanência, haja vista que a proporcionalidade de renda entre os permanentes e evadidos é aproximada.

4.2 – FATORES MOTIVADORES PARA A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS

A Tabela 4 demonstra que tanto os alunos permanentes (23,66%) quanto os alunos

evadidos (36,67%) apontaram aperfeiçoar os conhecimentos como fator mais relevante, seguido pela obtenção de um diploma de Ensino Superior (19,89% para permanentes e 26,67% para evadidos) e interesse pela área da Administração Pública e carreira profissional (16,67% para permanentes e 13,33% para evadidos). Com estas respostas é possível sugerir que os interesses para permanência mais relevantes são comuns para ambos os estudantes.

Outras informações relevantes extraídas dos dados correspondem ao apoio da família e às ações dos agentes envolvidos (professores, tutores e coordenações). Nota-se que, mesmo em proporção menor de relevância, houve alunos permanentes que apontaram o apoio da família e as ações dos agentes envolvidos, como fatores relevantes para a permanência deles. Em contraponto, nenhum aluno evadido apontou apoio da família ou dos agentes como fator relevante para a permanência. Esses dados indicam que o apoio da família e dos agentes pode auxiliar na permanência dos alunos.

Tabela 4 - Aspectos relacionados ao contexto comportamental em que se inserem os alunos: fatores motivadores para a permanência.

Categoria Síntese 4 – Dimensão Comportamental				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Aperfeiçoar os conhecimentos;	44	23,66	22	36,67
• Obtenção de um Diploma de Nível Superior;	37	19,89	16	26,67
• Interesse pela área da Administração Pública e Carreira Profissional;	31	16,67	8	13,33
• Melhora na situação financeira;	26	13,98	3	5,00
• Apoio da família;	13	6,99	0	0,00
• Agentes envolvidos (professores, tutores e coordenações);	10	5,38	0	0,00
• Estudar em uma IES pública;	8	4,30	4	6,67
• Metodologia EaD;	8	4,30	5	8,33
• Ocupar o tempo;	3	1,61	0	0,00
• Nenhum fator motivador específico;	3	1,61	2	3,33
• Não se expressou corretamente;	2	1,08	0	0,00
• Acessibilidade ao polo;	1	0,54	0	0,00

Fonte: Coleta de Dados na pesquisa.

Essas informações estão de acordo com as características conceituais da EaD. Do ponto de vista dos aspectos dependentes e independentes para a permanência, pode-se dizer que a busca pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos parte do estudante e cabe às IES instigarem e alimentarem a vontade de continuar motivado para o estudo; já o interesse pela área da administração pública e carreira, depende de fatores externos, ligados aos contextos políticos, econômicos e sociais e pode depender da IES quando se relaciona à atualização dos componentes curriculares.

Outro fator contribuinte é a Psicologia Positiva proposta por Paludo e Koller (2007). O modelo de escolarização positiva propõe um ambiente de apoio aos estudantes, para que possam desenvolver suas capacidades e alcançar seus objetivos acadêmicos e pessoais. O modelo de Gestão da Permanência de Oliveira (2014) também corrobora nesse sentido, uma vez que propõe um processo e não uma fórmula a ser seguida. As verbalizações mais expressivas sobre os fatores motivadores para a permanência estão listadas a seguir:

“A oportunidade de com uma graduação a mais, poder melhorar na minha carreira profissional.”

“Quero muito um curso superior.”

“O fato de conhecer como funciona a Administração Pública e seus processos, algo que estou conhecendo no curso; a possibilidade de uma carreira profissional que vá além de atender as próprias necessidades, mas que pode contribuir de alguma maneira para uma sociedade melhor, entre outros.”

Nota-se nas expressões que a procura pelo conhecimento, diploma e carreira profissional, tem relação com um futuro melhor, como se buscassem nos estudos uma forma de garantir um futuro melhor, do ponto de vista de estabilidade financeira e profissional.

4.3 – FATORES MOTIVADORES PARA A EVASÃO DOS ALUNOS

Na Tabela 5 estão demonstrados os fatores motivadores para a evasão. Nota-se que para os alunos permanentes, a maioria dos respondentes (22,58%) não apontaram um fator motivador relevante para a evasão, seguido por problemas de acesso e locomoção até o Polo (21,51%), demora ou ausência de *feedback* dos professores ou tutores EaD (13,44%) e falta de tempo para dedicar aos estudos (10,75%). Já para os alunos evadidos, o acesso e locomoção até o Polo foi apontado como o fator mais relevante para motivar a evasão (25%), seguido por problemas pessoais (16,67%), falta de tempo para dedicar aos estudos (13,33%) e a dificuldade de estudar sozinho (10%).

Percebe-se que há certa semelhança nas prioridades dos fatores motivadores para a evasão dos estudantes permanentes e evadidos. Quanto aos problemas pessoais, foram descritos os mais diversos tipos, impossibilitando até de criar subcategorias. Entretanto, pode-se afirmar que os problemas pessoais mais relevantes estão relacionados à ausência de apoio da família, problemas financeiros, de saúde, relacionados ao trabalho e problemas psicológicos, conforme expresso nas verbalizações.

Tabela 5 - Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos: fatores motivadores para a evasão.

Categoria Síntese 4 – Dimensão Comportamental	Temas	Permanentes		Evadidos	
		Freq.	%	Freq.	%
	• Nenhum fator desmotivador;	42	22,58	2	3,33
	• Acesso e locomoção até o polo;	40	21,51	15	25,00
	• Demora ou ausência de <i>feedback</i> ;	25	13,44	4	6,67
	• Falta de tempo para dedicar aos estudos;	20	10,75	8	13,33
	• Poucas atividades presenciais;	12	6,45	2	3,33
	• Problemas pessoais;	8	4,30	10	16,67
	• Alto nível das provas e atividades;	7	3,76	3	5,00
	• Estudar sozinho;	5	2,69	6	10,00
	• Falta de livros e materiais impressos;	5	2,69	0	0,00
	• Falta de base de estudo do Ensino Médio;	4	2,15	2	3,33
	• Dificuldade na orientação de TCC;	4	2,15	0	0,00
	• Dificuldade com o uso da tecnologia;	3	1,61	2	3,33
	• Problema de relacionamento entre colegas e/ou tutores presenciais;	3	1,61	2	3,33
	• Desinteresse para atuar na área da formação;	3	1,61	2	3,33
	• Não se expressou corretamente;	3	1,61	1	1,67
	• Dificuldade com a inconstância da <i>internet</i> ;	2	1,08	1	1,67

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Quanto à falta de tempo para dedicar aos estudos, cabe ressaltar que a EaD exige organização e dedicação mínimas para os estudos. O aluno é livre (sujeito ativo) para escolher o(s) melhor (es) horários para dedicar aos estudos. Quando os alunos respondem que não estão tendo tempo para dedicar aos estudos, entende-se que, também, não teriam tempo de dedicar aos estudos, caso a modalidade fosse presencial. A EaD é a metodologia de ensino que proporciona maior flexibilidade nos horários de estudos e, se mesmo assim, o aluno não consegue se dedicar, esse fator não pode ser solucionado pelas IES. As verbalizações mais expressivas encontradas nos relatos foram:

“No início a falta de apoio dos professores e tutores a distância, pois como não tivemos muitas aulas presenciais, isto nos deixa muito desmotivado.”

“No meu caso é somente a distancia - minha cidade fica á mais de 200 km, do Polo, mas fora isso os obstáculos que aparecem são enfrentados, pois sem esforço não conseguimos nada.”

“Dificuldade para ir ao Polo realizar as provas e aulas presenciais e dificuldade em conciliar trabalho, família e estudos.”

“Todo mundo pensa é a faculdade á distância é moleza. Mas é difícil estudar sozinho. Não entendo certas matérias, precisamos da ajuda dos professores. Mas eles nem respondem as msgs que mandamos.”

“Problemas pessoais. Passei por problemas com meu filho na escolinha um problema serio minha cabeça a mil. Esta sendo difícil. Meu filho estava beijando outro menino, foi uma turbulência pra mim e quase desisti do curso.”

Os resultados convergem para as teorias sobre abandono de Spady (1970), modelo de desgaste de Pascarella (1980) e Bean e Metzner (1985) e modelo de comprometimento estudante-instituição de Nora, Barlow e Crisp (2005). Este último é o único que contempla os três fatores mais relevantes para a evasão, incluindo as condições de deslocamento e condições logísticas. Os relatos ratificam as conclusões de Kember (1995), Coelho (2002), Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) e York e Longden (2004).

4.4 – TESTE DE HIPÓTESE T - FATORES RELEVANTES

No teste de hipóteses foi adotado o seguinte critério: H_0 = hipótese nula de igualdade entre as médias, ou seja, é a hipótese que se assume como verdadeira para a construção do teste; H_1 = hipótese alternativa de igualdade entre as médias, ou seja, é quando não há evidência estatística que sustente os valores dentro da média e, portanto, não há evidência suficiente para rejeitar H_0 ; Para fins de interpretação e análise dos resultados de cada uma das variáveis, H_0 corresponderá à influência para a permanência dos alunos, ou seja, quando a hipótese nula for aceita, a variável pode influenciar para a permanência e quando a hipótese nula for rejeitada, a variável não deve influenciar para permanência. Na Tabela 6 estão demonstrados os valores do teste de amostras independentes, calculados por variável e por status (permanentes ou evadidos).

As variáveis que tratam dos relacionamentos com “Colegas”, “Tutores presenciais”, “Tutores a distância”, “Coordenação de Curso”, “Local onde reside”, “Distância até o polo”, “Dificuldade em participar das atividades presenciais” e “sentimento de defasado tecnologicamente”, indicam estatisticamente que a falta de relacionamento, o local em que reside e a distância que percorre até o polo, a dificuldade em participar das atividades presenciais e a percepção de defasagem tecnológica não influenciam a permanência e por consequência, podem influenciar a evasão.

As variáveis “relacionamento com professores”, “residir na cidade polo”, “a cidade possuir transporte coletivo”, “ter base de estudos do ensino médio”, “participar de mais atividades presenciais”, “não ter dificuldade em utilizar o computador”, “possuir computador em casa e no trabalho” tentem estatisticamente a influenciar na permanência dos alunos.

Tabela 6 - Teste de amostras independentes - detalhado por variável

		Teste de Levene para igualdade de variações		teste t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
Relacionamento com Colegas	Variações iguais assumidas	57,141	,000	-4,930	244	,000	-,942	,191	-1,319	-,566
	Variações iguais não assumidas			-3,801	72,321	,000	-,942	,248	-1,437	-,448
Relacionamento com Tutores Presenciais	Variações iguais assumidas	29,490	,000	-5,092	244	,000	-,825	,162	-1,144	-,506
	Variações iguais não assumidas			-4,021	73,943	,000	-,825	,205	-1,233	-,416
Relacionamento com tutores a Distância	Variações iguais assumidas	16,667	,000	-2,383	244	,018	-,488	,205	-,891	-,085
	Variações iguais não assumidas			-2,068	81,840	,042	-,488	,236	-,957	-,019
Relacionamento com Professores	Variações iguais assumidas	13,403	,000	-1,641	244	,102	-,344	,210	-,757	,069
	Variações iguais não assumidas			-1,419	81,458	,160	-,344	,243	-,827	,138
Relacionamento com a Coordenação de Curso	Variações iguais assumidas	21,685	,000	-2,796	244	,006	-,581	,208	-,990	-,172
	Variações iguais não assumidas			-2,311	77,456	,023	-,581	,251	-1,081	-,080
Reside na Cidade Polo?	Variações iguais assumidas	,038	,845	-1,253	244	,211	-,093	,074	-,239	,053
	Variações iguais não assumidas			-1,250	99,519	,214	-,093	,074	-,241	,055
Reside em área Urbana ou Rural	Variações iguais assumidas	30,453	,000	-2,432	244	,016	-,117	,048	-,212	-,022
	Variações iguais não assumidas			-3,332	200,453	,001	-,117	,035	-,187	-,048
Distância até o polo	Variações iguais assumidas	3,980	,047	-2,560	244	,011	-,966	,377	-1,709	-,223
	Variações iguais não assumidas			-2,441	92,756	,017	-,966	,396	-1,751	-,180
A cidade possui transporte coletivo	Variações iguais assumidas	10,328	,001	1,737	244	,084	,246	,141	-,033	,524
	Variações iguais não assumidas			1,531	83,418	,129	,246	,160	-,073	,565
Sentiu falta da base dos estudos do Ensino Médio	Variações iguais assumidas	6,105	,014	-1,332	244	,184	-,151	,113	-,373	,072
	Variações iguais não assumidas			-1,258	91,364	,212	-,151	,120	-,388	,087
Mais atividades presenciais melhorariam o aprendizado	Variações iguais assumidas	,027	,871	-1,350	244	,178	-,190	,141	-,468	,087
	Variações iguais não assumidas			-1,313	95,480	,192	-,190	,145	-,478	,097
Dificuldade Participar das atividades no Polo	Variações iguais assumidas	18,759	,000	-4,739	244	,000	-,690	,146	-,977	-,403
	Variações iguais não assumidas			-3,868	76,438	,000	-,690	,178	-1,046	-,335
Dificuldade em usar o Computador	Variações iguais assumidas	10,475	,001	1,608	244	,109	,253	,157	-,057	,563
	Variações iguais não assumidas			1,843	129,814	,068	,253	,137	-,019	,525
Defasado Tecnologicamente	Variações iguais assumidas	38,637	,000	4,439	244	,000	,553	,125	,308	,799
	Variações iguais não assumidas			5,403	149,090	,000	,553	,102	,351	,756
Polo propicia acesso a computadores e internet?	Variações iguais assumidas	12,329	,001	1,929	244	,055	,363	,188	-,008	,735
	Variações iguais não assumidas			2,104	116,878	,038	,363	,173	,021	,706
Possui computador em Casa e/ou no trabalho?	Variações iguais assumidas	1,869	,173	-,593	244	,553	-,061	,103	-,265	,142
	Variações iguais não assumidas			-,545	87,884	,587	-,061	,112	-,285	,162

Fonte: dados coletados pelo autor.

5. CONCLUSÕES

Ao término da pesquisa, pode-se concluir que a Educação a Distância exige métodos e metodologias de ensino desenvolvidos para atender às especificidades. Em vez de pensar em uma única melhor maneira de ensinar, deve-se pensar nas várias formas de ensinar, garantindo o atendimento das especificidades de cada local. Para tanto, o projeto PNAP deveria possibilitar adequações a cada gestão de curso, mediante a realidade cultural, geográfica e socioeconômica.

É interessante destacar que a evasão ocorre de maneira acentuada na UNEMAT (tanto no ensino presencial quanto no EaD), geralmente, nos três primeiros semestres do curso (aproximadamente 70% da evasão registrada ocorreu nos três primeiros semestres do curso). Uma das possibilidades desse fenômeno ocorrer pode estar ligada à distribuição curricular das disciplinas. Das 19 disciplinas ofertadas nos três primeiros semestres do curso, sete disciplinas são da área de Ciências Humanas, apenas cinco são específicas da área da administração, três são da área de Economia, duas são da Matemática e duas são de Ciências Contábeis. A falta de percepção de disciplinas mais voltadas à área da Administração e à própria formação profissional tende a deixar o aluno um pouco desacreditado, uma vez que ele projeta todo o curso, no parâmetro de ensino inicial.

Quanto ao perfil socioeconômico dos alunos, nota-se o predomínio do gênero feminino, tanto para permanentes quanto para evadidos. O destaque é que a proporção das alunas que ingressam e permanecem é maior que as alunas que ingressam e evadem, podendo concluir que as alunas tendem a permanecer mais que os alunos. Notou-se, também, que o público participante do curso apresenta um perfil amadurecido (quase metade dos alunos estão na faixa dos 25 a 34 anos) e que tem vontade de estudar e quer aproveitar a chance de frequentar um curso, em uma IES pública na sua cidade ou região. Percebeu-se que esses fatores acabaram agregando valor à procura pelo curso e fez com que alguns alunos permanecessem, pois havia um entendimento de que esta seria uma oportunidade ímpar (única) e que por isso deveria ser aproveitada. Apresentam idade um pouco mais elevada que os alunos do mesmo curso da modalidade presencial. Quanto à renda, constatou-se que mais da metade dos alunos apresentam renda de, aproximadamente 1,5 a 5 salários mínimos vigentes à época, o que caracteriza um público que possui boa renda para sustento da família, mas que ainda assim buscam a melhoria da renda através dos estudos.

Quanto aos fatores motivadores para a permanência, tanto alunos permanentes quanto evadidos apontaram os mesmos, na ordem de relevância: aperfeiçoar os conhecimentos, obtenção de um diploma de nível superior e interesse pela área/carreira da administração pública. Devido a essa similaridade, pode-se afirmar que à medida que o descrédito nesses fatores aumenta, o aluno tende a evadir. E à medida que acredita nesses fatores, o aluno tende a permanecer.

Quanto aos fatores desmotivadores para a permanência, notou-se similaridade, com alguns contrapontos. Para os alunos permanentes, os fatores mais relevantes para a evasão são: acesso e locomoção até o Polo, demora ou ausência de feedback dos professores ou tutores e a falta de tempo para dedicar aos estudos. Enquanto para os alunos evadidos os fatores são: acesso e locomoção até o Polo, problemas pessoais e a falta de tempo para dedicar aos estudos. A pouca possibilidade de interação entre aluno e professor, em aula, também dificulta o aprendizado. O EaD exige elevada capacidade de autonomia e determinação acadêmica de estudos, pelo aluno. O apoio da família é fundamental para a continuidade dos estudos. Estudar consome energias e a família exerce o papel de “carregador das baterias”, metaforicamente expressando. A permanência requer, ainda, competência docente elevada e que saiba diferenciar o ensino presencial do ensino EaD.

REFERÊNCIAS

- ABEP. Critério de Classificação Econômica Brasil. São Paulo, SP – 2013. Disponível em <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=01> . Acesso em 01 mar 2016.
- BOLZAN, R. F. F. de A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.
- BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 21 jan. 2016.
- COSTA, S. F. **Introdução Ilustrada à Estatística**. 3. ed. São Paulo, Harbra, 1998, p.169.
- DURKHEIM, E.. **Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education** (traduzido por E. K. Wilson, & H. Schnurer). New York: Free Press, 1961.
- FREITAS, A. L. P., RODRIGUES, S. G. A avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. XII SIMPEP – Bauru-SP, 2005. Disponível em: http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_12/copiar.php?arquivo=Freitas_ALP_A%20avalia%20a%20confiabilidade.pdf. Acesso em 16 mai. 2016.
- KEYES, C. L. M., e HAIDT, J. **Flourishing: Positive psychology and the life well lived**. Washington DC: American Psychological Association (2003).
- LARUCCIA, M. M.; ALMEIDA, R.; RUIZ, T. T. O Desenvolvimento das habilidades e competências profissionais de um grupo de estudantes de administração. **Revista Científica Internacional: Inter Science Place**, v. 3, n. 11, p. 142-165, jan./fev., 2010.
- MEC – Ministério da Educação / INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília, 2015. Acesso em: 28/ fev. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf
- PALUDO, S. S. e KOLLER, S. H. **Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões**. Paidéia, 2007, 17(36), 9-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a02.pdf> Acesso em 30 mar. 2016.
- PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.. A evasão no ciclo básico da UFMG. In: **ANPED**, 21, 1998, Caxambú. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/21/PEIXOTO.htm> . Acesso em 21 abr. 2015.
- POLYDORO, S. A. J.. **Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar**. 1995. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.
- RISTOFF, D. I. **Educação Superior do Brasil - 10 anos pós-LDB: expansão à democratização**. In: BILLAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Organizadores). Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- RODRIGUEZ, A. **Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior brasileiro – um estudo de caso**. Caderno de Administração. Revista da Faculdade de Administração da FEA. ISSN 1414-7394. v. 6, n. 1 (2011). Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/article/view/9009/6620> Acesso em 04 abr. 2016.
- SARTORI, A. S. Educação a distância: novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e comunicação. **Linhas**, v. 3, n. 2, p. 123-130, 2002.
- SILVA FILHO *et al.* **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.37, n.132, p.641-649, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300007&script=sci_arttext Acesso em: 04 abr. 2016.
- SILVA, J. A. R. **A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de Administração: contribuições para a gestão acadêmica**. Tese (Doutorado em Administração) defendida em 03 jul. 2012. 273 f. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.
- SOUZA, W. A. da R. de. Guia do Trabalho de Conclusão Final – TCF. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <http://www.profiap.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/Guia-do-Trabalho-de-Conclus%C3%A3o-Final-%E2%80%93TCF-junho-2015-v-final.pdf> . Acesso em 20 nov 2015.