

Andrezza Rozar

**FATORES QUE INFLUENCIAM NA EVASÃO: ESTUDO DE  
CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA A  
DISTÂNCIA DA UFSC**

Dissertação submetido(a) ao Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rozar, Andrezza

FATORES QUE INFLUENCIAM NA EVASÃO : ESTUDO DE CASO DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA A DISTÂNCIA DA UFSC /  
Andrezza Rozar ; orientadora, Kelly Cristina Benetti  
Tonani Tosta - Florianópolis, SC, 2015.  
152 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa  
de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Evasão. I. Benetti  
Tonani Tosta, Kelly Cristina. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração  
Universitária. III. Título.

Andrezza Rozar

**FATORES QUE INFLUENCIAM NA EVASÃO: ESTUDO DE CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA A DISTÂNCIA DA UFSC.**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 05 de junho de 2015.

---

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Dra  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Fernando José Spanhol, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelas oportunidades que apareceram e aparecem na minha vida e principalmente pelo privilégio de ser parte da família a qual pertencço e sem a qual talvez as oportunidades passassem e eu nem percebesse ou estivesse preparada para aproveitá-las.

São muitas oportunidades que tenho que agradecer, porém, cabe com a entrega desse trabalho o agradecimento a colega de mestrado Joice, a minha cunhada Karina e meu marido Rodrigo pelas caronas que me possibilitaram maior conforto para frequentar as aulas. O primeiro semestre no mestrado foi repleto de mudanças e o apoio deles amenizou parte dos transtornos que as mudanças são capazes de trazer.

Além do apoio com o transporte agradeço as orações da minha Vó Maria Luiza e da minha Mãe Adriana que me trazem energia e inspiração que transcendem qualquer explicação.

Finalmente, agradeço por ter feito parte do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e desejo que o investimento que o Programa fez em mim seja revertido em benefícios para a instituição a qual trabalho e aprendi a amar: a UFSC.



“Eu aprendi que a coragem não é a ausência de medo, mas o triunfo sobre ele. O homem corajoso não é aquele que não sente medo, mas aquele que conquista por cima do medo.”

**Nelson Mandela**





## RESUMO

O curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina apresenta uma evasão de mais de 60% na primeira edição do curso oferecido pela Universidade Aberta do Brasil. A presente pesquisa tem por objetivo Analisar os principais fatores que influenciam na evasão do curso de licenciatura em física na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, se desenvolveu uma pesquisa teórico-empírico, descritivo, *ex-post-facto*, aplicado, bibliográfica, documental, e estudo de caso, tendo uma abordagem quantitativa e qualitativa. Em consulta a pesquisas empíricas foram apontados os possíveis fatores causadores da evasão. Através da aplicação de questionário os alunos evadidos puderam escalonar quais fatores mais contribuíram na decisão de evadir. Pela análise de Pareto foram identificados que a Carga horária de Trabalho e Inflexibilidade do horário do trabalho foram os principais fatores causadores da evasão. Assim os fatores apontados são próprios do perfil do aluno do curso que são trabalhadores que necessitam durante o percurso acadêmico equilibrar o tempo entre as diversas esferas da vida: família, lazer, trabalho e estudo.

**Palavras-chave:** Licenciatura, Física, Educação a distância e Evasão.



## ABSTRACT

The first edition of the Distance Learning Program offered to the undergraduate students of Physics by the Federal University of Santa Catarina under the program UAB (Universidade Aberta do Brasil) showed a dropout rate of more than 60%. The objective of this research is to analyze the main factors that influenced the students to drop out of this Distance Learning course. For this purpose a research was conducted based on data collected from theoretical, empirical, descriptive, ex-post-facto, applied, bibliographical and documental and analyses. The study is quantitative and qualitative. While conducting the survey with the students, a questionnaire with empirical factors was presented as possible causes for their dropping out of the course. The students were asked to evaluate the course and point out the most probable factors that influenced their decisions to discontinue from the course. Through the Pareto analysis, it was identified that the main factors that contributed to the high dropout rate were excess workload and lack of flexibility in the working hours at their jobs. Thus this research has helped to define the profile of the students who enroll in this course. They are full time job holders that need to balance their time between their new academic endeavor and other spheres of their lives such as family, leisure time activities, work and studies.

**Key-words:** undergraduate, physics, distance Learning course and dropout.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Período de abandono do curso .....	91
Gráfico 2: Idade que ingressou no curso .....	93
Gráfico 3: Estado civil quando abandonou o curso.....	94
Gráfico 4: Possuía filhos quando abandonou o curso .....	95
Gráfico 5: Participação na vida econômica da familiar durante o curso	96
Gráfico 6: Distância da residência/trabalho ao polo.....	97
Gráfico 7: Meio de transporte utilizado para chegar ao polo .....	98
Gráfico 8: Atuação como professor.....	99
Gráfico 9: Qual a principal razão pela escolha do curso de física.....	101
Gráfico 10: Questões didático pedagógico.....	106
Gráfico 11: Questões de Motivos Institucionais .....	109
Gráfico 12: Características Individuais - fatores contribuintes da evasão. .....	111
Gráfico 13: Sócio-político-econômico - fatores contribuintes da evasão .....	114
Gráfico 14: Conjunturais - fatores contribuintes da evasão .....	117
Gráfico 15: Retorno ao sistema de ensino superior.....	120



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Definições de Educação a Distância .....	33
Quadro 02: Modelos de EAD estruturados e em funcionamento no Brasil (1994 - 2008) .....	36
Quadro 03: Definição de Evasão e Amplitude do Conceito.....	43
Quadro 04: Possibilidades de ocorrência da evasão na Universidade Federal de Ouro Preto .....	46
Quadro 05: Os percursos dos estudantes e seus aspectos.....	49
Quadro 06: Principais causas da evasão - SESu/MEC .....	54
Quadro 07: Dimensão interna – Biazus.....	56
Quadro 08: Dimensão externa – Biazus .....	57
Quadro 09: Causas da evasão nas pesquisas empírica .....	72
Quadro 10: Fatores internos a instituição.....	80
Quadro 11: Fatores externos a instituição .....	81
Quadro 12: Valores da média ponderada .....	84
Quadro 13: Grade curricular do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância .....	88
Quadro 14: Disciplinas para formação diferenciada na modalidade a distância do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância .....	89





## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Média das categorias – fatores contribuintes à evasão .....	63
Tabela 02: Disciplinas do básico da física .....	66
Tabela 03: Motivos da escolha do curso .....	67
Tabela 04: Causas de ordem pessoal .....	68
Tabela 05: Causas de ordem institucional .....	69
Tabela 06: Número de evadidos por polo .....	78
Tabela 07: Período de abandono .....	91
Tabela 08: Idade que ingressou no curso .....	92
Tabela 09: Estado civil quando abandonou o curso .....	93
Tabela 10: Possuía filhos quando abandonou o curso.....	94
Tabela 11: Participação na vida econômica familiar durante curso.....	95
Tabela 13: Meio de transporte utilizado para chegar ao polo.....	96
Tabela 14: Atuação como professor .....	97
Tabela 15: Qual a principal razão pela escolha do curso de física .....	98
Tabela 16: Didático pedagógico - fatores contribuintes da evasão .....	100
Tabela 17: Motivos Institucionais - fatores contribuintes da evasão...	103
Tabela 18: Características Individuais - fatores contribuintes da evasão.....	107
Tabela 19: Sócio-político-econômico - fatores contribuintes da evasão.....	110
Tabela 20: Conjunturais - fatores contribuintes da evasão.....	112
Tabela 21: Retorno ao sistema de ensino superior .....	115
Tabela 22: Média das categorias internas – fatores contribuintes à evasão.....	121
Tabela 23: Média das categorias externas – fatores contribuintes à evasão.....	121
Tabela 24: Principais fatores causadores da evasão.....	122



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
1.1	OBJETIVOS .....	23
1.1.1	<b>Objetivo Geral</b> .....	<b>23</b>
1.1.2	<b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>23</b>
1.2	JUSTIFICATIVA .....	23
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>27</b>
2.1	ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA .....	27
2.1.1	<b>Avaliação Institucional em educação: avaliação interna</b> .....	<b>29</b>
2.2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	32
2.2.1	<b>Definições: educação a distância e a tecnologia</b> .....	<b>32</b>
2.2.2	<b>Modelos de educação a distância</b> .....	<b>36</b>
2.2.3	<b>Os alunos do curso na modalidade a distância</b> .....	<b>40</b>
2.3	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR .....	42
2.3.1	<b>Evasão: definições e tipologias</b> .....	<b>42</b>
2.3.2	<b>Causas e fatores da evasão</b> .....	<b>48</b>
2.3.3	<b>Causas da Evasão: estudos empíricos por diferentes autores</b> .....	<b>58</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>75</b>
3.1	ABORDAGEM E TIPO DE ESTUDO .....	75
3.2	COLETA DE DADOS.....	76
3.2.1	<b>População da pesquisa</b> .....	<b>77</b>
3.2.2	<b>Instrumento de coleta de dados</b> .....	<b>79</b>
3.3	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	83
<b>4</b>	<b>RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>85</b>
4.1	CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA .....	85
4.1.1	<b>Características do Curso</b> .....	<b>87</b>
4.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	90
4.2.1	<b>Perfil do aluno evadido</b> .....	<b>92</b>
4.2.2	<b>Fatores causadores da evasão</b> .....	<b>102</b>
4.2.3	<b>Tipo de evasão: do curso, da instituição e do sistema</b> .....	<b>118</b>
4.2.4	<b>Análise dos principais fatores causadores da evasão</b> .....	<b>121</b>
4.2.5	<b>Visão da coordenação do curso</b> .....	<b>124</b>
4.2.6	<b>Proposição de Plano de Ação</b> .....	<b>127</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>129</b>
5.1	CONCLUSÃO .....	129
5.2	RECOMENDAÇÕES .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>133</b>

<b>APENDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADOS COM OS ALUNOS EVADIDOS DO CURSO.....</b>	<b>139</b>
<b>APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA DO CURSO.....</b>	<b>151</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O governo federal elaborou o Plano Nacional da Educação PNE (BRASIL, 2001) o qual aponta o que precisa ser melhorado em todos os níveis da educação brasileira e defini as metas e as ações para alcançar essa melhoria. Assim, dentre os problemas destacados no plano estão a necessidade de melhorar a qualidade do ensino básico e possibilitar o acesso desses estudantes ao ensino superior.

Um problema apresentou-se para o atendimento da meta de melhoria do ensino básico: a falta de profissionais habilitados para ministrar aulas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. O relatório “Escassez de professores do ensino médio” (BRASIL, 2007) mostrou o grave problema da falta desses profissionais e a solução imediatista que é utilizada para em parte diminuir esse problema foi contratar para vaga de professor profissionais de habilitações diversas ou estudantes de licenciatura que vêm ocupando as vagas para ministrar as disciplinas do ensino fundamental e do ensino médio. Por meio do plano, o governo expõe que para melhorar a qualidade da formação do ensino médio são necessários professores qualificados, ou seja, diante da escassez de professores é preciso formar esses profissionais. Coube também ao PNE prever programas especiais para formação de professores relacionados à primeira licenciatura ou à segunda.

Com a previsão da escassez de professores principalmente para as localidades do interior (BRASIL, 2007) a modalidade a distância vem para contribuir para o acesso ao ensino superior, possibilitar a qualificação de professores para atuarem em outras disciplinas e fortalecer a escola no interior do Brasil. A educação a distância segundo o MEC (2006) possibilita que levar a universidade até os alunos e diminuir o desnecessário fluxo migratório das pequenas para as grandes cidades em busca do ensino superior.

Diante da pretensão da expansão do número de vagas no ensino superior almejada pelo Governo Federal cabe questionar se as instituições de ensino superior estão preparadas para criar condições de permanência dos alunos no curso.

Na Universidade Federal de Santa Catarina a pesquisa realizada com os evadidos compreendidos do período de 1970 a 1990, ou seja, antes da ampliação do número de vagas do governo, revela que os índices de evasão eram altos e dentre os cursos com alto índice estão os cursos de licenciatura (SOUZA, 1999). Segundo a pesquisa, os cursos com maiores índices de evasão foram o curso de bacharelado em matemática Ext. com 97,90%, o curso de licenciatura em Geografia-

noturno com 96%, o curso de Licenciatura em Física–diurno com 91,50%, o curso de Bacharelado Ext. em Física-Diurno com 90,98% e Licenciatura em Química com 89,80% (SOUZA, 1999). Ainda segundo Souza (1999) os altos índices mostram o desinteresse pelo exercício do magistério. Ou seja, no referido período o problema era a evasão e não a falta de vagas.

Situação semelhante passa o curso de licenciatura em Física na modalidade a distância ofertado pela UFSC cuja oferta começou em 2006.1. Há oferta de vagas, contudo há também um número considerável de alunos evadidos. Na UFSC o curso de Licenciatura em Física disponibilizou 300 vagas pelo projeto Prolicen e no término do curso formou 46 alunos. Ou seja, 15,33% das vagas resultaram na formação de professores. Dado semelhante foi obtido com a primeira oferta do curso pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. Das 340 vagas ofertadas o curso formou 23 alunos, ou seja, apenas 6,76% das vagas resultaram em alunos formados. Sobre a evasão, mais de 60% dos alunos ingressantes evadiram do curso. Esses dados demonstram que a existência de vagas não garante a formação de novos profissionais e expõe a necessidade de melhorar esse índice e uma das formas é através do conhecimento dos índices de evasão e as principais causas para poder agir em prol da diminuição desses índices.

Ainda sobre os cursos de Licenciatura, um estudo realizado na Universidade de Brasília (UnB, 2008) sobre a evasão no curso de Licenciatura em Física desta universidade, tendo analisado dados de 12 anos, indicou taxas de desistência média de 75,5%, noturno, e 57,2%, diurna. Ou seja, apesar da existência de vagas e ingresso no curso de licenciatura o curso não disponibilizou professores de física.

Assim o simples aumento do número de vagas não resolve o problema que as instituições de ensino superior vivenciam: a evasão. Faz-se necessário atentar para o acompanhamento dos índices de ingressantes e de evasão, pois não adianta ampliar o número de vagas é necessário ampliar o número de profissionais disponíveis no mercado.

Diante do contexto e do número de alunos evadidos do curso de licenciatura em física necessita-se de um estudo mais aprofundado sobre os fatores que tem influenciado esta evasão.

A realização desta pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Quais são os principais fatores que influenciam na evasão do curso de licenciatura em física da UFSC na modalidade a distância?

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os principais fatores que influenciam na evasão do curso de licenciatura em física na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever a estrutura do Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UFSC;
- b) Delinear o perfil do estudante evadido;
- c) Identificar as causas da evasão no Curso de Licenciatura em Física na modalidade à distância da UFSC.
- d) Propor ações de minimização dos principais fatores da evasão.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância mostra-se de grande valor social por levar a municípios distantes dos campi de instituições de ensino superior públicas, como a UFSC, cursos superiores que visam a formação de professores para o ensino básico. Segundo Brasil (2007) em breve haverá escassez de professores do ensino médio e torna-se essencial a formação de novos professores. Brasil (2007) baseia esta previsão na perspectiva de aposentadoria dos professores ativos, aumento do número de alunos do ensino médio e também na insuficiência de formação de professores para atender a demanda.

A formação de professores do ensino médio faz parte de uma cadeia de melhoria da educação em todos os níveis no sentido que melhorando a formação dos professores do ensino médio, melhora a qualidade do ensino dos alunos e resulta no encaminhamento para o ensino superior de alunos melhor preparados. (PNE 2001). Essas melhorias estavam previstas como metas no PNE de 2001-2010 e novamente presentes na PNE de 2011-2020.

Uma das iniciativas do Governo Federal para aumentar o número de professores do ensino médio foi a oferta de cursos de

licenciatura pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB atende aqueles que querem iniciar a carreira de docente e professores que procuram a qualificação. Os cursos da UAB são ofertados na modalidade a distância e tem a capacidade de atender municípios longínquos sem a necessidade de criação de um campus na região. A estrutura de pólos possibilita que ali sejam atendidos diversos cursos de diferentes instituições (MEC/UAB). Ou seja, um curso é ofertado para atender a determinada demanda e depois de atendida o pólo pode ofertar outro curso e o mesmo curso pode passar a atender outro pólo.

Portanto, a educação a distância apresentou-se como um meio de alcançar certos objetivos do Plano Nacional de Educação 2000-2010 como a melhoria do ensino básico obtido através da qualificação dos professores tornando-os licenciados para ministrar as aulas. Ao mesmo tempo em que atende ao objetivo de melhorar a remuneração desses profissionais como resultado da qualificação (BRASIL, 2010). Além de aumentar o número de ingressos ao ensino superior.

Para alcançar o objetivo de formar professores para atendimento ao ensino básico é necessário identificar, acompanhar e agir contra os fatores que resultam na evasão do curso.

A pesquisadora, diante desse cenário, pretende através da pesquisa mostrar quais são os principais fatores que causam a evasão e propor ações para minimizar o impacto desses fatores e quando possível eliminá-los. Segundo o Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008) o estudo do sucesso, insucesso e abandono são conhecimentos suscetíveis de serem utilizados nos domínios das políticas públicas, das instituições de ensino superior e da intervenção cívica.

Justifica-se o estudo sobre a evasão, do ponto de vista social, para dar continuidade a oferta de novas turmas, ou seja, garantir que novos professores sejam formados e a qualificação dos professores já atuantes. É necessário conhecer e entender os índices de evasão dos cursos de licenciatura e propor ações que objetivem minimizar e se possível eliminar as causas da evasão.

Além da questão social, esta pesquisa contribui para atrelar a instituição de ensino as práticas de gestão que vinham sendo negligenciadas ao longo da história e que nos últimos tempos vem sendo



difundidas através de avaliações do governo. O mestrado profissionalizante voltado para Gestão Universitária é importante para aqueles que atuam nas instituições de ensino. O conhecimento gerado no referido mestrado serve para suscitar e subsidiar os trabalhadores para agirem além do atendimento direto aos alunos. Para agirem como pesquisadores, profissionais capazes de criar controle dos dados relevantes da instituição, instruir os usuários a alimentar esses controles, identificar as causas dos problemas e ser capaz de projetar e executar ações que visem eliminar ou diminuir os problemas.

Cabe a esta pesquisa, realizada com base na Gestão Universitária, que segue a linha de Gestão Acadêmica e Administrativa, se desenvolver de forma a atender aos anseios da comunidade acadêmica como também as necessidades de profissionalização dos gestores.

Dentro deste cenário, beneficia-se a UFSC por apropriar-se dos resultados e do instrumento da pesquisa, possibilitando a continuidade deste trabalho. Ao PPGAU, programa ao qual está vinculada a pesquisa, que pode demonstrar a comunidade acadêmica que mesmo tendo como atividade fim a educação é necessário a profissionalização daqueles que serão gestores.

E sob o prisma da gestão que esta pesquisa demonstra originalidade. Os cursos de licenciatura são alvos de pesquisadores voltados para educação e não para área de gestão.

A respeito da viabilidade da pesquisa ela é viável devido a secretaria do curso de física na modalidade a distância, ao Departamento de Administração Escolar – DAE e a Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação – SeTIC possuem as informações de quem são os alunos evadidos no 1º semestre da 1ª edição UAB e seus respectivos dados cadastrais. O quantitativo de alunos são informações de livre acesso sendo somente o nome e contato dos alunos informação não disponível ao acesso público. Para fins de pesquisa de relevância para o curso, a coordenação do curso disponibiliza o contato dos alunos.

É viável financeiramente devido os gastos serem absorvidos pelo próprio curso. Não há previsão de gastos com deslocamento de

pesquisadores não incidindo em gastos com transporte, hospedagem e alimentação. Também não há necessidade de contratação de outros pesquisadores, pois diante do público a ser entrevistado versus o tempo disponível um pesquisador consegue realizar as entrevistas. O gasto com a pesquisa resume-se ao uso do telefone e ao acesso a internet.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo traz subsídios sobre três assuntos que permeiam este estudo sobre a evasão: a administração universitária, a educação a distância que é a modalidade de ensino tratada nesta pesquisa a qual apresenta características peculiares e a própria evasão que pode ser estudada a partir de enfoques diferentes.

### 2.1 ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O estudo da evasão no ensino superior exige um conhecimento além da definição do termo e o apontamento das principais causas. A evasão, apesar de a muito estar presente nas instituições, destaca-se a partir das políticas governamentais de avaliação institucional e esbarrasse nas defesas da universidade contra essa mesma avaliação, por esta muitas vezes ir contra as funções da própria universidade. Cabe à administração universitária um papel importante, pois precisa atender as funções da universidade e desenvolver instrumentos de avaliação para compor a avaliação institucional sem retirar-lhe o caráter de instituição social.

A administração está presente nas instituições/organizações independente do fim para o qual elas foram criadas devido à existência de recursos que precisam ser geridos como materiais, tecnológicos, financeiros, humanos e de capital intelectual. Esses recursos estão presentes nas instituições de ensino, logo esta instituição não está isenta da necessidade de gestão.

Na visão de Meyer Jr. et al (2004) a gestão é uma das funções mais negligenciadas nas instituições de ensino superior. E justifica essa realidade trazendo três elementos: atribuir à função gerencial a uma dimensão essencialmente operacional e secundária; ausência de modelos próprios de gestão fazendo uso dos modelos utilizados nas empresas; e o uso da prática amadora e Profissional de gestão sendo as pessoas escolhidas para ocupar posição de gestor muitas vezes desprovida de preparação formal ou adequada experiência (MEYER JR. et al , 2004). .

Ribeiro em 1977 (1977, p.4) já refletia sobre a falta de preparação específica dos gestores, pois “presume-se que quem leciona ou tem um certo nível intelectual é também capaz de administrar” e acrescenta “Estranhamente é a própria universidade que forma especialistas em Administração para oferecê-los ao mercado de trabalho, mas não para utilizá-los como seus administradores.”

Contudo, as restrições a respeito da gestão devem-se ao fato que a universidade não pode ser gerida utilizando os mesmos modelos da administração de empresas conforme o modelo do Banco Mundial parece propor. Segundo Benetti (2008, p. 18) “A Universidade é uma organização que possui características muito particulares e por isso deve ser estudada fora da generalização das teorias da administração de empresas”. Porém, as especificidades dessa instituição não a torna menos administrável a exemplo da gestão hospitalar que não segue a mesma lógica da administração de empresas.

Não há como ignorar a necessidade de aplicar as funções da administração na universidade, pois há uma nova visão da sociedade sobre as atividades das instituições públicas. Uma nova visão que inclui transparência nas atividades e valores investidos não só para o desenvolvimento das atividades fim como também no decorrer das atividades meio.

Neste contexto de transparência e necessidade de administrar a universidade, a avaliação das instituições demonstra importância, pois atua fornecendo informações para o gestor do funcionamento da instituição e possibilita a busca por melhores resultados. Segundo Neiva (1989) a avaliação atua como suporte de processos de planejamento e de tomada de decisões ditas de planejamento. E segundo Belloni (2000) a avaliação institucional pode atuar ainda como um instrumento para aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa das instituições de ensino e visa a melhoria da qualidade e da sua relevância social.

Apesar dos benefícios para gestão é a visão deturpada da avaliação institucional que prejudica sua implantação. Neiva (1989) apresenta possíveis justificativas para as resistências ou dificuldades à prática da avaliação que podem ocorrer devido aos objetivos organizacionais que não estão estabelecidos ou apresentam um caráter difuso, inexistência de relações concorrenciais por resultados de eficiência ou em termos de qualidade e/ou falta de aceitação da comunidade circundante ou das pessoas no interior da organização das medidas de desempenho da avaliação.

Para Rizzati e Dobes (2004) a avaliação estava ligada inicialmente a verificação do grau de eficiência e de eficácia no alcance dos objetivos organizacionais, ou seja, uma visão mecanicista dos processos de produção. Para os autores, atualmente

[...] avaliar a instituição não significa necessariamente (e não deveria ser) um meio fundamentado por informações para punir atos

avaliados, mas, sim, um processo que exige questionamento e reflexão sobre as ações, para que, ao apoiar as decisões, possa levar a correções e direcionamentos, buscando o crescimento do indivíduo e dos processos da organização, implementação de novas estratégias. Trata-se, em verdade, de um julgamento de valor, o qual deverá anteceder a um ato de decisão na perspectiva da mudança ou da melhoria da qualidade dos serviços prestados. Avaliar é, em essência, fazer um julgamento sobre as condições da qualidade e utilidade de algum bem ou serviço. (RIZZATTI; DOBES, 2004, p. 378)

Sobre a reflexão que a avaliação pode trazer, Belloni (2000, p. 53) diz que esse processo coloca a instituição no papel de assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e da gestão acadêmica e científica da instituição. A avaliação institucional proporciona o conhecimento da instituição e é isso que possibilita a universidade praticar sua autonomia. Diante do autoconhecimento a instituição é dona de seu destino, pois conhece suas prioridades e cotidiano e não deixa à rotina, pressões externas ou as políticas governamentais interferir (Belloni, 2000, p. 53).

A avaliação institucional nesta perspectiva é uma aliada das instituições de ensino por proporcioná-las um momento para questionamento e reflexão sobre as ações e também vislumbrar a situação atual e a possibilidade de melhoria.

O governo vem implantando algumas formas de avaliação que não receberam continuidade de um governo para outro ou que também precisavam ser melhorados.

### 2.1.1 Avaliação Institucional em educação: avaliação interna

A avaliação institucional é um dos principais fundamentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Esse sistema foi instituído pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004 e está em vigor.

Ao tratar da avaliação interna nas universidades, vale esclarecer que avaliação institucional em educação é diferente da avaliação educacional. Segundo Belloni (2000, p.40) a avaliação educacional refere-se a aprendizagem enquanto que a avaliação institucional refere-se em “avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados,

inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à superação” (BELLONI, 2000, p.40). Ciente dessa diferença o próprio governo tratou de separá-las propondo três dimensões de avaliação: a avaliação institucional, do curso e do aluno.

A avaliação institucional pode utilizar informações complementares de outros instrumentos como o Censo da Educação Superior, o Cadastro da Educação Superior, os relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de pós-graduação, os documentos de credenciamento e recredenciamento da IES além dos resultados da avaliação do curso e do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Na proposta do SINAES a avaliação institucional desenvolve-se em duas etapas principais: a autoavaliação ou avaliação interna que é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e a avaliação externa realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES (MEC, 2004)

Para nortear a realização da avaliação institucional o SINAES disponibiliza um roteiro de Orientações Gerais para a implementação do processo avaliativo cujo objetivo é servir de um guia aberto para que cada CPA faça a seleção dos indicadores adequados à sua IES (MEC, 2004).

É dentro da proposta do roteiro de Orientações Gerais para a implementação do processo auto-avaliativo, na dimensão Políticas de atendimento aos estudantes, que o estudo da evasão é apontado e recebe grau de obrigatoriedade, pois se encontra dentro do núcleo básico comum, ou seja, os itens desse núcleo devem constar em todas as avaliações institucionais internas. Diferente tratamento é dado aos itens constantes no núcleo de temas optativos que como o próprio nome informa é optativo.

É preciso detalhar com cuidado a dimensão Políticas de atendimento aos estudantes, pois esta dimensão abrange temas/tópicos que são apontados por outras pesquisas como causas ou fatores que influenciam na evasão. Esses tópicos são:

- Políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes (critérios utilizados, acompanhamento pedagógico, espaço de participação e de convivência) e sua relação com as políticas públicas e com o contexto social.

- Políticas de participação dos estudantes em atividades de ensino (estágios, tutoria), Iniciação Científica, Extensão, avaliação institucional, atividades de intercâmbio estudantil.
- Mecanismos/sistemáticas de estudos e análises dos dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, formaturas, relação professor/aluno e outros estudos tendo em vista a melhoria das atividades educativas.
- Acompanhamento de egressos e de criação de oportunidades de formação continuada (MEC, 2004).

O desenvolvimento de mecanismos ou sistemas de estudos e análises dos dados sobre evasão, conforme propõe o roteiro, certamente contribuirão para obtenção de informações para autoconhecimento da instituição e também para busca por melhorias.

Entretanto, Platt Neto et. al.(2008) alerta sobre os riscos do uso do indicador evasão com pressupostos simplistas para análise do desempenho da instituição uma vez que muitos dos fatores que levam o aluno pela decisão de evadir-se não são controláveis pela instituição, logo, se a instituição não pode controla-los não poderia ser avaliado por sua ocorrência. Platt Neto et. al. (2008) apresenta um rol de causas da evasão que não são controláveis pela instituição:

- a) falta de vocação do estudante para a área profissional, motivada por falta de visão de mundo e de mercado quando da realização da sua escolha;
- b) necessidade de o estudante auxiliar sua família ou constituir uma, com demanda de cuidado de filhos e/ou outros parentes;
- c) necessidade de sustentar financeiramente e com trabalho a sua família, implicando sacrifício do estudo (entre outros);
- d) dependência, por parte do aluno, de atividade econômica ou emprego que exija viagens que prejudiquem seus estudos, com descaso de seu empregador ou quando inerente ao seu cargo ou função;
- e) falta de perfil do aluno para se “formar” numa área de atuação profissional;
- f) incapacidade intelectual do aluno nas habilidades que possam ser exigidas em

determinadas áreas do curso, tais como raciocínio lógico e disciplina para pesquisas;  
g) abandono do curso numa instituição para imediato ingresso em outra, no mesmo curso de formação ou não;  
h) doença grave e morte. (PLATT NETO et. al., 2008, p. 66).

Diante dessas e outras causas não citadas de evasão, controláveis ou não, é que precisam ser identificadas no momento da avaliação e contextualizadas para prestação de contas a sociedade.

## 2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O estudo sobre evasão precisa considerar o maior número possível de fatores que podem influenciar na decisão do aluno em evadir. Assim, faz-se necessário conhecer a modalidade de ensino onde a pesquisa será realizada e como as características da modalidade e do modelo do curso podem interferir. Além da modalidade de ensino, se possível, é necessário conhecer o perfil dos alunos que optam por essa modalidade.

Conhecer a modalidade e o perfil dos estudantes possibilita a reflexão, junto com os dados obtidos por meio da pesquisa, sobre se há relação e qual é a relação entre a evasão e a modalidade escolhida de ensino/educação e o perfil dos alunos.

### 2.2.1 Definições: educação a distância e a tecnologia

A realização de uma pesquisa envolvendo a educação a distância deve ser precedida de sua definição, pois do contrário é difícil compreender o papel da tecnologia e as características que a torna diferente da modalidade presencial.

Não diferente de outros termos, a educação a distância não possui uma definição única, até porque, não há um modelo único desta modalidade. E nem deveria haver segundo Vianney (2008).

De todas as definições de educação a distância pesquisada a ideia comum a todas elas é a necessidade de estabelecer um meio de comunicação entre o professor/instrutor e o aluno. Pois, diferente da modalidade presencial na modalidade a distância a comunicação pode não ocorrer face a face precisando utilizar uma tecnologia para que



ocorra. A tecnologia surge com o papel principal para prover a comunicação entre o aluno, os professores e a própria instituição.

Spanhol (2007) traz em sua pesquisa um quadro apresentando algumas definições de educação a distância ao longo do tempo onde é perceptível a importância da comunicação uma vez que na maior parte das definições consta a ênfase neste termo.

#### Quadro 01 – Definições de Educação a Distância

Ano	Autor	Características
1967	G. Dohmem	<i>Fernstudium</i> : uma forma sistemática e organizada de autoestudo através dos <b>meios de comunicação</b> com acompanhamento e supervisão de professores.
1973	O. Peters	<i>Fernunterricht</i> : “método racional de partilhar conhecimento, habilidade e atitudes” através dos <b>meios de comunicação</b> . Não deixa de ser “uma forma industrializada de ensinar e aprender”.
1973	M. Moore	Conjunto de métodos instrucionais na <b>interatividade</b> entre alunos e professores <b>facilitada por meios de impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros</b> .
1977	B. Holwberg	Somatório de várias formas de estudo, nos vários níveis, sob supervisão de tutores que se beneficia do planejamento, direção e instrução da organização de ensino.
1987	W. Perry e G. Rumble	<b>Comunicação</b> de dupla-via.
1989	Bordenave e Diaz	Proposta organizada do processo ensino/aprendizagem, no qual estudantes de diversas idades e antecedentes, em qualquer ambiente, usam materiais auto-instrutivos distribuídos através de <b>diversos meios de comunicação</b> .

*Continua*

Ano	Autor	Características
1998	Decreto nº 2.494, de 10/02/98	Uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos <b>diversos meios de comunicação</b> .
2005	Decreto nº 5655, de 19/12/2005.	Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a <b>utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação</b> , com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Fonte: Spanhol (2007, p. 49).

Pelas definições apresentadas no quadro 01 percebe-se que não há um modelo de educação a distância estabelecido, pois ora autores tratam a educação a distância com a ideia de auto-aprendizagem, auto-instrutivo, auto-estudo o que pode induzir ao pensamento que na educação a distância é possível estudar sozinho e ora os autores apresentam a figura dos professores e tutores para auxiliar no processo de aprendizagem.

Moore e Kearsley (2007) apresentam uma definição a qual também não restringe a educação a distância a um modelo único. Os autores simplificam definindo como

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 01).

A legislação brasileira também traz uma definição de ensino a distância a qual vai ao encontro das definições já apresentadas. A legislação traz

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação a distância como 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 (BRASIL,2005).

Contudo a definição, apesar delas se completarem e não se anularem, utilizada nesta pesquisa será a trazida na legislação brasileira. Esta definição é a mais condizente, pois o presente estudo utilizará como base de pesquisa uma instituição federal de ensino superior pública que faz parte do sistema universidade aberta do Brasil a qual tem suas ações norteadas pela legislação brasileira e principalmente, seu financiamento.

Analisando as definições sobre educação a distância o termo tecnologia está presente e assim necessita ser esclarecido. Segundo Moore e Kearsley (2007) há uma confusão entre o termo tecnologia e mídia. Há também que considerar que a falta de entendimento sobre o termo tecnologia, parte causada pelas instituições de ensino que associam a educação a distância ao uso de tecnologias digitais, remete a mensagem que esta modalidade ocorre somente via internet. A história da educação a distância nos mostra que apesar da ênfase atual na internet foi a correspondência a primeira tecnologia utilizada para educação a distância.

O termo tecnologia segundo Catapan et. al. (2009, p. 86) refere-se “a produção humana” e as autoras complementam apontando exemplos de algumas tecnologias até chegarem a tecnologia utilizada para comunicação:

Pode englobar ferramentas, instrumentos e equipamentos voltados para, entre outras coisas, aumentar a força física do ser humano (o arado, a alavanca, o guindaste), a sua capacidade de locomoção (a carruagem, o automóvel, o avião), a ampliação da sua capacidade sensorial (os óculos, o telescópio, o microscópio), o seu poder de comunicação (o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão, o satélite a fibra ótica). (CATAPAN et al 2009, p. 86).

É dentro da perspectiva de avanços tecnológicos, de evolução, que a modalidade de ensino a distância também evolui, antes contava apenas com atividades assíncronas e atualmente já conta com várias possibilidades de atividades síncronas. É possível dizer que em breve a diferença entre a educação a distância e a educação presencial será somente a questão de espaço geográfico.

### 2.2.2 Modelos de educação a distância

Nesta pesquisa há de se considerar a existência de diferentes modelos de educação a distância que permeiam as instituições de ensino. Esses modelos apresentam características diferenciadas que com frequência se diferem pelas principais tecnologias e mídias utilizadas, existência de encontros presenciais e/ou a forma como o aluno aprende, sozinho ou com auxílio de tutores e professores. Os modelos surgem para atender diferentes necessidades dos públicos e infere-se que esses evadem e permanecem no curso por motivos diversificados.

Este subcapítulo não busca realizar um estudo aprofundado sobre as propostas de educação a distância e sim informar ao leitor que elas existem e que cada uma pode resultar em diferentes causas de evasão.

Vianney (2008) apresenta modelos de EAD estruturados e em funcionamento no Brasil, conforme quadro abaixo:

**Quadro 02** – Modelos de EAD estruturados e em funcionamento no Brasil (1994-2008)

MODELO	DESCRIÇÃO	INSTITUIÇÕES
Tele-educação via satélite.	Geração e transmissão de tele-aulas com recepção em franquias ou tele-salas. Suporte de tutoria presencial e on-line aos alunos, com entrega de material didático impresso ou em meio digital (CD) ou on-line, via internet.	Eadcom/UNITINS; FTC; UNOPAR; UNIDERP; COC; UNIP; UNINTER, CESUMAR; Estácio; UNIMEP; UNISA; METODISTA; CLARETI ANOS;

*Continua*

MODELO	DESCRIÇÃO	INSTITUIÇÕES
Pólos de apoio presencial (semipresencial)	Atendimento aos alunos em locais com infraestrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, e serviços de suporte como biblioteca, laboratório de informática. Uso de materiais impressos de apoio, ou de conteúdos em mídia digital (CD ou on-line).	Instituições do consórcio CEDERJ, UFMT, UnB; UFAL; UDESC; UFPR; UFSC; UFMS; UFOP; UDESC; e instituições vinculadas ao Programa Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação.
Universidade Virtual	Uso intensivo de tecnologias de comunicação digital para o relacionamento dos tutores com os alunos, e destes entre si com. Bibliotecas digitais e envio aos alunos de material didático impresso ou digitalizado. Os tutores atendem remotamente aos alunos a partir da unidade central da instituição. Os locais de apoio aos alunos são utilizados apenas para realização de provas.	Univs. Católicas do PR; MG; DF e RS; UNISUL; FGV; AIEC; UFSC; UNIFESP; UNIS; NewtonPaiva; UNIVERSO; UnB; UFPE; ANHEMBI; IESBE.
Vídeo-educação	Atendimento aos alunos em vídeo-salas com equipamento para reprodução de aulas pré-gravadas, material didático impresso como apoio às aulas em vídeo. Tutoria presencial e on-line.	ULBRA; Univ. Castelo Branco; UNIASSELVI; IESDE.

MODELO	DESCRIÇÃO	INSTITUIÇÕES
Unidade Central	Sistema onde a unidade central da instituição recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de práticas de laboratório. A tutoria é feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.	Universidade Federal de Lavras. Algumas IES fazem uso deste modelo, como a UnB e a UNISUL, para realizar etapas com uso de laboratório em determinados programas.

Fonte: Vianney, 2008, p.4.

Vianney (2008) prevê que o governo através da imposição de um modelo comum a todos os cursos ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil esteja buscando um modelo único para oferta de cursos nesta modalidade. O Ministério da Educação – MEC alega que uma maior carga de presencialidade é importante para uma aprendizagem de qualidade, porém, não traz a público nenhum estudo que comprove (Vianney, 2008). Por outro lado o autor cita estudos que mostram experiências exitosas no ensino superior a distância em diversos países utilizando diferentes programas de educação.

Contudo, cada país apresenta realidades diferentes e a importação de um programa de êxito num país não significa que este terá os mesmos resultados positivos na realidade brasileira.

### 2.2.2.1 Universidade Aberta do Brasil – UAB

Apesar de não ter sido estabelecido um modelo único de oferta de educação a distância o governo federal tem apoiado financeiramente os cursos ofertados pelas instituições de ensino superior públicas que fazem parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Nesta pesquisa é fundamental conhecer o Sistema UAB, pois o objeto de estudo faz parte deste sistema.

A UAB é um sistema de ensino que atende a instituições públicas de ensino superior. Esse sistema foi criado através do decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 e neste decreto fica instituído um

sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância.

O sistema UAB tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Dentre os objetivos da UAB o prioritário é o oferecimento de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2006).

Estão envolvidos na oferta dos cursos pelo Sistema UAB o MEC por intermédio da CAPES que atua fomentando e articulando os processos; as IES propondo, organizando e ofertando os cursos; e os Estados e os Municípios que neste processo se candidatam a receber esses cursos e se responsabilizam pela infraestrutura dos polos em que os alunos terão acesso aos cursos (UAB/CAPES, 2013).

Segundo o decreto nº 5.800, Art. 5º

A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB (BRASIL, 2006).

A respeito dos editais, os quais são responsáveis pelas articulações, eles são publicados no Diário Oficial da União – D.O.U. e são abertos tanto para os polos se inscreverem quanto para os cursos. Os interessados se inscrevem e as propostas são analisadas por uma Comissão de Seleção.

O sistema UAB segue o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e trata da modalidade a distância. Este decreto baliza os cursos ofertados pela UAB como a obrigatoriedade da presencialidade nos polos de apoio para realização de provas e estágio obrigatório, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino quando for o caso (BRASIL, 2005).

Os polos de apoio presenciais que fazem parte desse sistema devem atender aos requisitos do Sistema UAB, porém, apesar de apta para ser um polo UAB para oferta de alguns cursos há mais critérios a

serem atendidos como no caso dos cursos que precisam de laboratórios pedagógicos que podem estar localizados na sede do polo ou em outras instituições parceiras (UAB/CAPES, 2013).

Assim, apesar de não haver um modelo de oferta de educação a distância as instituições de ensino superior públicas integram o sistema UAB e seguem as diretrizes estabelecidas por este sistema.

### **2.2.3 Os alunos do curso na modalidade a distância**

Assim como há diferentes modelos de educação a distância há também alunos que buscam a modalidade a distância por diferentes razões e podem apresentar perfis diferentes.

Segundo Rumble (2003) a educação na modalidade a distância tem por objetivo satisfazer às necessidades de diferentes clientes/alunos e traz o caso dos alunos do ensino fundamental que vivem em regiões distantes onde é impossível o acesso a cursos presenciais, dos jovens portadores de necessidades especiais ou que sofrem de doenças crônicas que os impedem de frequentar a escola regular ou daqueles que mudam constantemente de residência. Rumble (2003) compara a situação dos alunos em idade escolar aos alunos adultos que por razões de ordem social, econômica ou educacional não podem frequentar cursos regulares.

Corroborando com Rumble (2003) sobre satisfazer as necessidades dos alunos, Aretio (2002) acredita que o ideal da modalidade a distância é que se adapte as necessidades, características e interesses pessoais dos estudantes e a disponibilidade de tempo, espaço, motivação, ritmo e estilos de aprender. Contudo, Aretio (2002) informa o lado negativo dessa independência como a solidão, ansiedade e angústia que essa situação pode trazer mas que poderá ser superada com o contato com tutor.

A respeito dos alunos que buscam a educação na modalidade a distância, segundo Aretio (2002), eles possuem características que interferem no próprio processo de formação por serem geralmente maduros, com experiências de vida e por já possuírem algum conhecimento, capacidades, hábitos, atitudes, comportamento e interesses.

A respeito do perfil dos alunos, segundo o Censo ABED, “A maioria dos alunos de EAD é do sexo feminino (56% a 61%), com idade entre 21 e 30 anos (com exceção para os alunos de cursos de pós-graduação e corporativos, cuja idade é de 31 a 40 anos), que estudam e trabalham”.



Sobre os alunos que trabalham, Rumble (2003) expõe que o ensino a distância é adequado para adultos que não podem frequentar cursos regulares. Para Moore e Kearsley (2007) o adulto tem custos ao ingressar num curso educacional, custos que vão além do dinheiro, são custos relacionados a tempo e ao esforço que sobram após satisfazer as exigências normais da vida adulta. Ainda segundo Moore e Kearsley (2007) os alunos adultos são diferentes dos mais jovens, pois possuem experiência de trabalho, buscam saber mais a respeito da área de trabalho e possuem conhecimento da vida, sobre eles mesmos e das relações interpessoais.

Apesar das características positivas dos alunos adultos existem algumas dificuldades no aprendizado do adulto quando comparado a um jovem como: menos expectativas, diminuição da curiosidade, mudança no autoconceito sobre capacidade intelectual, acreditar que é menos dotado de êxito e o cansaço e escassez de tempo.

Schlickmann (2008, p.133) listou em sua pesquisa com alunos de cursos de administração de universidades catarinenses os fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância expostos em ordem crescente:

- 1 - a possibilidade de o aluno escolher o local em que realiza seus estudos;
- 2 - a possibilidade de o aluno escolher o horário em que realiza seus estudos;
- 3 - a atualização profissional;
- 4 - o aprimoramento dos conhecimentos gerais;
- 5 - a vontade de possuir uma nova habilidade profissional;
- 6 - busca por uma realização pessoal;
- 7 - aplicação do aprendizado na atividade profissional;
- 8 - aumento das perspectivas de promoção profissional;
- 9 - e formação superior visto que em outro momento o aluno não teve oportunidade para fazê-lo;
- 10 - a curiosidade em realizar um curso nesta modalidade;
- 11 - a busca por alguma atividade que mantivesse o aluno ocupado;
- 12 - a ausência de instituições presenciais na cidade do aluno;
- 13 - a ampliação das relações sociais do estudante;

- 14 - o aumento do prestígio social do aluno com a obtenção de um diploma;
- 15 - o aumento das perspectivas do aluno na busca por um novo emprego;
- 16 - a impossibilidade de deslocamento diário até uma instituição de ensino presencial;
- 17 - a busca por novas experiências; e
- 18 - a melhora da auto-estima do aluno.

Na lista de Schlickmann (2008) os dois fatores iniciais como determinante para escolha da modalidade a distância estão relacionados ao deslocamento e horário de estudo e o terceiro fator é a atualização profissional.

Os fatores apontados por Schlickmann (2008) revelam um aluno que precisa ter a opção para escolha do local de estudo e alunos que têm outras atividades além do estudo, devido a necessidade de escolher o horário de estudo.

Os motivos que levam o aluno a optar pela educação a distância podem ser os mesmos que levam os mesmos alunos a abandonar o curso.

## 2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Para possibilitar o presente estudo sobre a evasão faz-se necessário definir o que é evasão e quais são os tipos de evasão que ocorre. É necessário também buscar em pesquisas empíricas de diferentes autores quais foram as causas e fatores por eles identificados que levam a evasão.

### 2.3.1 Evasão: definições e tipologias

As instituições de ensino, independente do nível de ensino, não estão isentas do fenômeno evasão cujo estudo possibilita a extração de uma série de dados para análise e autoconhecimento. Segundo Lobo (2012, p.10 - 11) “A Evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no Ensino Superior Brasileiro, público e privado”.

Cursar o ensino básico não é uma opção. Segundo a lei 12.796 de 04 de abril de 2013 ela é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade sendo dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula. Ou seja, é obrigatória a permanência da criança e do adolescente no sistema de

ensino seja em qualquer instituição. Enquanto que o ingresso e permanência no nível superior não é obrigatório e os alunos têm a opção de sair de um curso e ingressar em outro. Assim, as causas de evasão de um nível para outro de ensino se diferem e esta pesquisa se restringirá a abordar a evasão no ensino superior.

Faz-se necessário definir o que é evasão e os tipos de evasão antes de delinear as causas, pois os estudos sobre a evasão (a definição da população do estudo) podem partir de diferentes perspectivas. Vargas (*apud* ALMEIDA 2007) trouxe em sua pesquisa autores como Utiyama e Borda (2003), Maia e Meireles (2005) e Abbad, Carvalho e Zerbini (2005) que centralizam sua definição na etapa do curso que o aluno decide evadir as pesquisas como as realizadas pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESu/MEC, 1997) e Lobo (2012) que tratam das dimensões da evasão ou dos tipos de evasão, já a pesquisa de Costa (1991, *apud* BIAZUS, 2004) trata da temporalidade da evasão se é definitiva ou temporária e a pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (2012) divide a evasão em voluntária, aquela que é pela decisão do próprio sujeito, e a evasão involuntária, que a evasão compulsória por determinação institucional.

Vargas (*apud* ALMEIDA 2007. p. 52) traz em sua obra um quadro abordando autores e suas definições sobre evasão e faz uma análise da amplitude de cada conceito.

### **Quadro 03 - Definição de Evasão e Amplitude do Conceito.**

<b>Autor/Data</b>	<b>Definição</b>	<b>Amplitude do Conceito</b>
Utiyama e Borda (2003)	Evasão é entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.	Ampla. Não foi estabelecido nenhum critério de tempo no curso para a saída do aluno.
Maia e Meireles (2005)	Evasão consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerada como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.	Especifica que mesmo os alunos que nunca começaram o curso devem ser considerados no cálculo das taxas de evasão.

*Continua*

Autor/Data	Definição	Amplitude do Conceito
Abbad, Carvalho e Zerbiní (2005)	Evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso.	Não deixa claro se evasão se aplicaria apenas aos alunos que chegaram a iniciar o curso ou se abrangeria também aqueles que apenas se matriculam e nunca iniciaram o curso.

Fonte: Vargas (2007, apud ALMEIDA 2007, p. 52).

Para estabelecimento da população a ser pesquisada a determinação do que é evasão e a amplitude torna-se essencial, pois certamente o índice de evasão de um estudo que considera os alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso será diferente de um estudo que considera apenas os alunos que frequentaram o curso.

Segundo o estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESu/MEC, 1997, p. 19) entende-se por evasão, de forma geral, para efeitos do estudo “como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. E especifica mais o termo subdividindo-os em tipos de evasão ou conforme mencionado no texto, em “dimensões” que são a evasão de curso, evasão da instituição e a evasão do sistema. Assim definidas:

- **evasão de curso:** quando o estudante desligasse do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- **evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (SESu/MEC, 1997, p. 19)

As tipologias, esse foi o termo utilizado por Lobo, evidenciadas (2012, p.07) vão ao encontro dos três tipos e respectivas definições de evasão presentes no relatório do MEC e Lobo complementa apresentando as dificuldades em obter dados seguros sobre a evasão da instituição ou da evasão sistema de ensino. Ainda de acordo com Lobo (2012, p.07-08) é difícil estabelecer se o abandono aos estudos é

temporário ou definitivo, pois o aluno pode decidir retomar os estudos na mesma instituição ou optar por outra instituição ou não voltar mais ao sistema de ensino superior.

Diferente da perspectiva de tipos de evasão tratados pelo relatório do MEC e por Lobo, que se volta para a dimensão do estudo da evasão em níveis, pois trata da evasão do sistema de ensino, da instituição e do curso, a pesquisa de Scremin trata da temporalidade da evasão.

Segundo Scremin (2008) há dois tipos de evasão: a definitiva e a temporária. A evasão definitiva pode ocorrer de três formas: pelo abandono que ocorre quando o aluno não comparece a matrícula e nem requer o trancamento; pela desistência que é o desligamento do curso por pedido formal do aluno; ou por transferência externa que ocorre quando o aluno pede o desligamento por pedido formal com finalidade de ingressar em outra instituição (SCREMIN, 2008). A evasão temporária “é a saída temporária do estudante, conhecida, também, como trancamento. (SCREMIN, 2008, p. 66)”.

Corroborando com Scremin (2008), Costa (1991, *apud* BIAZUS, 2004) tratou dos tipos de evasão também sob a perspectiva do tempo: evasão definitiva, evasão temporária e acrescentou mais um tipo: a evasão do curso. Cabe destacar que esse último tipo de evasão possui a mesma nomenclatura dos conceitos já apresentados no texto, porém, tem o conceito diferenciado e merece atenção.

Costa (1991, *apud* BIAZUS, 2004, p. 86) definiu que a evasão definitiva “é a saída definitiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição, por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade”.

A respeito da evasão temporária considera como sendo “toda e qualquer saída temporária da instituição; considerando-se todo o tipo de trancamento, isto é, a interrupção do curso – de um até dez semestres”.

E sobre o conceito de evasão do curso Costa (1991, *apud* BIAZUS, 2004) considerou como evasão de curso “tão somente a passagem de um curso para outro da instituição, ou seja, a transferência interna”.

Ambos os termos, evasão definitiva e temporária, são abordados pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESu/MEC, 1997) e são justamente os critérios entendidos como dificultadores, pois quando o rompimento com a instituição não é oficializado pelo aluno ou não estão definidos os períodos máximo de interrupção do curso não é possível definir se a saída é definitiva.

Costa (1991, apud BIAZUS, 2004) ao estabelecer os tipos de evasão em suas respectivas definições trouxe também a definição de termos que comumente são utilizados como sinônimos de evasão, tendo em vista as consultas a pesquisas anteriores, como os termos abandono e desistência. Analisando a definição de Costa esses termos estão contidos na evasão.

O termo abandono no contexto de Costa (1991, apud BIAZUS, 2004) “é o caso do aluno que não compareceu à matrícula nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou, ainda, a do aluno que não requereu a readmissão ou renovação do trancamento”. Em termos gerais pode-se considerar abandono o aluno que não entrou em contato com a instituição para manter ou romper o vínculo.

Em consulta a pesquisas anteriores utiliza-se o termo desistência no lugar do termo evasão. Costa (1991, apud BIAZUS, 2004) apresenta o termo desistência definitiva já Scremin (2008) utiliza somente o termo desistência, porém, em ambos os casos a desistência estaria dentro da “evasão definitiva” e estaria relacionada ao pedido formal de desistência.

Outro tipo de evasão é a utilizada pela Universidade Federal de Ouro Preto (2012) que estabeleceu os tipos de evasão pela decisão ou não do aluno estabelecendo: a evasão voluntária que é a evasão por decisão do próprio sujeito e a evasão compulsória que ocorre por determinação institucional, conforme expresso no quadro 04.

**Quadro 04** - Possibilidades de ocorrência da evasão na Universidade Federal de Ouro Preto

<b>EVASÃO VOLUNTÁRIA POR DECISÃO DO PRÓPRIO SUJEITO</b>		<b>EVASÃO COMPULSÓRIA POR DETERMINAÇÃO INSTITUCIONAL</b>	
<b>Concepção geral</b>	<b>UFOP</b>	<b>Concepção geral</b>	<b>UFOP</b>
Abandono a pedido	Cancelamento de matrícula	Exclusão por tempo	Jubilamento
Abandono	Não renovação de Matrícula (NRM)	Exclusão por desempenho acadêmico insatisfatório	Desligamento

*Continua*

Continuação

EVASÃO VOLUNTÁRIA POR DECISÃO DO PRÓPRIO SUJEITO		EVASÃO COMPULSÓRIA POR DETERMINAÇÃO INSTITUCIONAL	
Concepção geral	UFOP	Concepção geral	UFOP
Mudança de curso na IES	Reopção de curso	Exclusão por ato disciplinar	Desligamento
Transferência de curso / IES	Transferência externa		
Transferência <i>ex-officio</i>	Transferência externa e <i>ex-officio</i>		

Fonte: Universidade Federal de Ouro Preto, 2012, p.03.

Esse quadro possibilita o entendimento sobre a forma como são registradas a interrupção do curso no sistema acadêmico da instituição e possibilita saber quais das concepções ocorrem com maior frequência e também oportuniza o estudo de soluções para a minimização dos índices de evasão por poder analisar cada concepção.

Convém observar que diferente da Universidade Federal de Ouro Preto nem todos os autores consideram a exclusão uma forma de evasão. A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras traz o conceito de Bueno (1993, apud SESu/MEC, 1997, p. 19), no qual:

evasão distingue-se de "exclusão". A primeira corresponde "a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade"; já a segunda "implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante".

Além do termo exclusão, outro termo que é alvo de considerações é a transferência. Segundo o mesmo relatório a transferência, de acordo com Ristoff (1995, SESu/MEC, 1997, p. 19), não seria uma forma de evasão, pois não é um abandono aos estudos, e sim uma forma de mobilidade, uma migração do aluno.

Entretanto, nos conceitos apresentados até este momento o termo transferência tem sido considerado como uma forma de evasão. Dentro da perspectiva de dimensões da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras na dimensão do sistema de ensino e também na dimensão da instituição (transferência interna), não ocorre evasão. Contudo, havendo a mobilidade, considerando a dimensão curso, ocorre a evasão do curso. E os motivos que levam o aluno a sair do curso de origem devem ser alvo de estudos.

Para esta pesquisa o conceito que melhor se adéqua a proposta é o apresentado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras a “evasão do curso” o qual contempla todo e qualquer tipo de desligamento do aluno com o curso.

A presente pesquisa não considera “o trancamento” e a “conclusão do curso fora do prazo previsto” como evasão uma vez que o aluno não saiu do curso.

Em relação aos alunos que efetuam a matrícula e não frequentam o curso esses são considerados evadidos, pois uma vez que estão matriculados eles possuem vínculo com o curso, porém, optam por desligarem-se do curso. Entende-se que alguns dos fatores externos expostos pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras podem influenciar na evasão nos primeiros semestres do curso e esses podem ser os mesmos que o fazem desistir antes de inicia-lo.

Subsidiados com algumas das definições que existem sobre evasão no ensino superior é possível iniciar o estudo sobre as causas conscientes da existência da diversidade de definições sobre o tema e sua complexidade.

### **2.3.2 Causas e fatores da evasão**

A decisão de evadir, diante da exposição das pesquisas que seguem, está atrelada a mais de um fator. Na busca das principais causas da evasão verifica-se que estas podem estar relacionadas a razões próprias do aluno, a família, a política e estrutura da instituição, a questões advindas da sociedade e também as especificidades do próprio curso.

No Relatório Final Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas coordenado por Costa e Lopes (CENTRO DE INVESTIGAÇÕES E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA, 2008) constam informações sobre a trajetória dos alunos durante a vida acadêmica



como o sucesso, insucesso e abandono. O referido relatório, apesar de não tratar especificamente da evasão, traz a tona uma série de fatores que podem influenciar nesta decisão assim como podem agir como motivadores para a permanência no ensino superior.

Os fatores apontados pelo Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008) são provenientes de entrevistas biográficas realizadas com 170 alunos de instituições de ensino portuguesas. Como resultado foram identificados os principais percursos-tipo que são os percursos: tendenciais, contratendência, focados na educação, inflexões, problemas de transição, dificuldades de conciliação de esferas de vida e dificuldades de integração no ensino superior. Os aspectos que caracterizam esses percursos são apontados no quadro 05.

**Quadro 05** – Os percursos dos estudantes e seus aspectos

<b>PERCURSO</b>	<b>ASPECTOS</b>
Percursos tendenciais	Analisando os recursos escolares, sociais e econômicos da família do aluno há uma tendência de percurso: quanto mais recurso mais chances de êxito e quanto menos recursos menos chances.
Percursos de contratendência	Alunos cuja família possui ou não recursos escolares, sociais e econômicos obtêm resultado inesperado: alunos com recursos não obtêm êxito e alunos com menos recursos obtêm êxito.
Percursos focados na educação	São alunos provenientes de famílias com pouco ou razoáveis capitais escolares, mas que reúnem significativos recursos econômicos. Assim, essas famílias convertem o capital econômico em capital escolar.
Percursos com inflexões	São as inflexões (desvios) que interferem no percurso acadêmico. São alunos que não possuem objetivos bem definidos e por isso trocam de curso ou de instituição de ensino; alunos que possuem objetivos bem definidos, porém, no momento não estão focados no estudo; ou alunos que por alguma razão precisam reequacionar os projetos de vida.

*Continua*

<b>PERCURSO</b>	<b>ASPECTOS</b>
Percursos com problemas de transição	Os problemas de transição são decorrentes da passagem da vida adulta que em geral coincide com o ingresso no ensino superior. É nesse período que os jovens passam pelo processo de autonomização e semi-autonomização. Ou seja, passam de alguma forma a ser menos dependentes dos pais.
Percursos com dificuldades de conciliação de esferas de vida	Dificuldade de conciliação entre o estudo e outras esferas da vida como o mundo profissional, trabalho, o mundo da família, dos afetos e o mundo das sociabilidades e lazeres. Segundo a pesquisa principalmente a conciliação com a atividade laboral.
Percursos com dificuldades de integração no ensino superior	Dificuldades de integração que podem estar relacionadas a problemas a nível institucional (aluno e instituição) ou relacional (aluno e colegas ou professores).

Fonte: baseado em Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008).

Os percursos apontados no relatório (CENTRO DE INVESTIGAÇÕES E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA, 2008) e resumidos no quadro 05 têm uma estreita relação entre si, porém, evidenciase aspectos que as diferem. O foco nos estudos relata a trajetória de um aluno que apesar de ser proveniente de uma família de pouco estudo, encontrasse com uma situação financeira que comporta o investimento e apoio aos estudos. Em geral, esse aluno empenhasse nos estudos para compensar a falta de capital cultural e outras deficiências e tem planos de continuar os estudos além da graduação. Esse percurso difere-se do percurso tendencial, pois baseado somente na condição econômica não esperasse êxito desse aluno, essa situação não é uma tendência. Esse aluno também não se encaixa na contratendência, pois ele é um aluno que apresenta condições financeiras para o êxito (CENTRO DE INVESTIGAÇÕES E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA, 2008).

A respeito dos percursos com inflexões ou problemas de transição ou conciliação das fases da vida as diferenças, apesar de tênues as diferenças, infere-se que se encontrem na fase da vida do aluno em que ocorrem.

A inflexão pode ocorrer após o ingresso no curso dúvidas sobre a carreira ou apesar de ter as condições ótimas de estudo e ter certeza sobre a carreira decide por investir seu tempo em socialidades ou lazeres; Já o percurso com problema de transição está relacionado a entrada na vida adulta uma possível separação ou a independência dos pais, ou seja, sem a supervisão, comando ou proteção dos pais o aluno acaba por despender seu tempo “na superação dessa ruptura”. Quanto ao percurso de conciliação ele não está relacionado diretamente a entrada na vida adulta e sim nas dificuldades em se manter no ensino superior. O tempo dedicado aos estudos concorre com outras esferas da vida como família, lazeres e principalmente o trabalho.

O percurso relacionado a dificuldade de integração pode estar relacionado a adaptação do aluno a nível institucional em relação a planos de estudo, carga horária, aos métodos de avaliação do aluno e instalação e equipamentos ou a relações complicadas ou inexistentes entre o aluno, professores ou colegas (CENTRO DE INVESTIGAÇÕES E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA, 2008) e nos casos de cursos na modalidade a distância a relação com os tutores.

Os percursos apontados por Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008) e resumidos no quadro 05 oferecem uma dimensão da trajetória dos alunos que podem ser marcadas por situações dificultosas para o êxito e permanência no ensino superior como questões relacionadas diretamente a família como condição social-econômica-escolar familiar e o foco que é dado aos estudos pelo aluno e família. Assim como questões que permeiam a vida do aluno podem concorrer com o tempo dedicado ao estudo como a dedicação ao trabalho, lazer e família. Nos percursos relacionados apresentou-se também a questão da indecisão sobre qual carreira seguir. Identificou-se também que pode haver problemas de integração do aluno com a instituição ou ao curso. Alguns dos aspectos presentes nos percursos escolares apontados são encontrados nas pesquisas que seguem neste capítulo.

Seguindo uma proposta semelhante, porém, tratando especificamente da trajetória escolar do abandono, Lima Júnior (2013) assim como Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008) classificou os fatores do abandono sob análise sociológica nos níveis estrutural, institucional e individual e fundamentou sua pesquisa ideias de Bourdieu, Lahire e Tinto.

Na visão do Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008) e Lima Júnior (2013), o nível estrutural baseia-se na teoria de Bourdieu (2003) que trata da influência da origem social dos estudantes

na trajetória escolar. Bourdieu (2003) aborda as dificuldades do aluno proveniente da classe popular por não possuir muitas vezes capital cultural para acompanhar as atividades do ensino superior.

As informações por ora necessárias para análise estrutural podem ser encontradas no banco de dados das instituições de ensino, pois em geral já são coletadas via questionário socioeconômico em algum momento pela instituição como na inscrição do vestibular ou no momento que os alunos efetivam a matrícula no curso.

Sob a análise estrutural baseada na teoria de Bourdieu, Lima Júnior (2013) identificou que tanto os filhos da classe popular quanto os da classe dominante são igualmente propensos a evadir, porém, os filhos da classe dominante evadem para ingressar em outros cursos que oferecem carreiras mais prestigiadas e os filhos da classe popular são mais propensos a evadir devido ao fracasso escolar ou para dedicar-se ao trabalho.

Já o nível individual, visão microssociológica, conta com as contribuições de Lahire que analisa o sujeito pela sua individualidade e não pelo grupo do qual é proveniente. Dentro da perspectiva de Lahire, o Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008)<sup>1</sup> e Lima Júnior (2013) utilizam-se da pesquisa biográfica com os alunos para aprofundar seu conhecimento e respectivamente para conhecer a trajetória do aluno e as razões que levam a evasão. Percebesse que a análise individual propícia o conhecimento de fatores influenciadores na trajetória escolar que não são identificados na análise estrutural.

Lima Júnior (2013) com a realização da entrevista biográfica com os alunos evadidos do curso de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul concluiu que além dos alunos que se encaixam nas características tendenciais há também casos de alunos, apesar de menor quantidade, que seguem a contratendência indo ao encontro do relatório do Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008).

A respeito do nível institucional, visão intermediária, baseado no estudo de Tinto, está relacionado a interação entre o estudante e a instituição. Essa análise coloca a instituição e o curso como centro do estudo e verifica internamente qual a relação do aluno com a instituição.

A análise institucional é subsidiada pela visão de Tinto sobre a relação do estudante com o ambiente da instituição de ensino superior e

---

<sup>1</sup> O estudo realizado pelo Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008) contou com a consultoria de Bernard Lahire.

o comprometimento do aluno com o objetivo de se formar e com a própria instituição ou curso (Lima Júnior, 2013).

Segundo Lima Júnior (2013, p.11 - 12) o nível institucional “Diz respeito mais diretamente ao que acontece da sala de aula aos corredores, no contato com os colegas e professores, no uso dos espaços e dos tempos disponibilizados e regulamentados pela instituição”.

É possível perceber nos estudos que seguem a pertinência das teorias dos autores Bourdieu, Lahire e Tinto (apud LIMA JÚNIOR, 2013) para o contexto brasileiro da evasão. Os fatores causadores ou influenciadores da evasão apontados nas teorias desses três autores ainda estão presentes nas pesquisas atuais mesmo naquelas pesquisas que não tenham sido desenvolvidas com base nos referidos autores.

Além da literatura proveniente do exterior, da qual Lima Júnior (2013) utilizou para fundamentar parte de sua tese, no Brasil também ocorreram pesquisas tratando sobre o tema da evasão. Com destaque para o relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras que apesar de haver estudos anteriores foi essa proposta que iniciou uma preocupação nacional sobre o tema. Preocupação esta que se estendeu também a outros documentos governamentais como o REUNI e no roteiro de Avaliação Interna.

O estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESu/MEC, 1997) busca uma unificação no modo de estudar a evasão nas universidades brasileiras e apresentou a definição de evasão, cálculos de evasão e também elencou as possíveis causas da evasão.

A Comissão Especial (SESu/MEC, 1997) acoplou em três grupos as principais causas separando-as em: fatores externos as instituições, fatores referentes a características pessoais do estudante e fatores internos a instituição que podem se interrelacionar estreitamente.

De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESu/MEC, 1997, p. 137-139) as principais causas de evasão são:

### Quadro 06 - Principais causas da evasão - SESu/MEC

<p><b>Fatores externos às instituições</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relativos ao mercado de trabalho;</li> <li>• relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;</li> <li>• afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau;</li> <li>• vinculados a conjunturas econômicas específicas;</li> <li>• relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas;</li> <li>• vinculados a dificuldades financeiras do estudante;</li> <li>• relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;</li> <li>relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.</li> </ul>
<p><b>Fatores referentes a características individuais do estudante</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relativos à habilidades de estudo;</li> <li>• relacionados à personalidade;</li> <li>• decorrentes da formação escolar anterior;</li> <li>• vinculados à escolha precoce da profissão;</li> <li>• relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;</li> <li>• decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;</li> <li>• decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;</li> <li>• decorrentes de dificuldades na relação ensino aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;</li> <li>• decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos;</li> <li>• decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.</li> </ul>

*Continua*

*Continuação*

<b>FATORES</b>	<b>CAUSAS</b>
<b>Fatores internos às instituições</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso;</li> <li>• relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;</li> <li>• relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;</li> <li>• vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc;</li> <li>• decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;</li> <li>• decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc;</li> <li>• inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades<sup>2</sup>.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no SESu/MEC, 1997, p. 137-139.

Cabe destacar que os fatores apontados pelo relatório são provenientes de pesquisas realizadas por IES localizadas em diversificadas regiões do Brasil cujos pesquisadores fazem parte da Comissão.

Biazus (2004) em sua tese onde busca criar um Instrumento das Causas da Evasão – ICE classifica as causas a partir da relação com a instituição de ensino separando-a em duas dimensões: causas internas e

---

<sup>2</sup> Atualmente não é mais permitido a matrícula em mais de uma instituição de ensino superior pública.

externas a instituição. Cada dimensão possui componentes e os componentes são formados por indicadores das possíveis causas da evasão.

A dimensão interna tem como componentes a atitude comportamental, motivos institucionais e requisitos didático-pedagógicos. A dimensão externa tem como componentes: vocação pessoal; características individuais; conjunturais e sócio-político-econômicos. Os indicadores seguem nos quadros 03 e 04.

**Quadro 07 – Dimensão interna - Biazus**

<b>DIMENSÃO INTERNA</b>	
Atitude Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de respeito dos professores para com os alunos;</li> <li>• Impontualidade dos professores;</li> <li>• Didática dos professores ineficiente;</li> <li>• Forma inadequada com que os professores falam do Curso; e</li> <li>• Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações.</li> </ul>
Motivos institucionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de respeito dos professores para com os alunos;</li> </ul> <p>Laboratórios: insuficientes com relação aos equipamentos de informática e conexão com a Internet;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de greves, com prejuízos do calendário escolar;</li> <li>• Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes;</li> <li>• Aspectos inadequados das salas de aulas ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais);</li> </ul>

*Continua*



<b>DIMENSÃO INTERNA</b>	
Requisitos didático-pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho;</li> <li>• Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes;</li> <li>• Cadeia rígida de pré-requisitos;</li> <li>• Sistema de avaliação das disciplinas inadequado;</li> <li>• Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas;</li> <li>• Pouca motivação por parte dos professores;</li> <li>• Inadequação entre os conteúdos das disciplinas; e</li> <li>• Concentração da grade curricular em um único turno.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Biazus (2004).

A dimensão interna de Biazus (2004) vai ao encontro da proposta do relatório do MEC. Em ambas as propostas encontram-se causas que Platt Neto et. al. (2008) classificaria como fatores controláveis, pois a instituição tem como agir sob essas causas. Logo as propostas apontam a problemas advindos da própria instituição e os quais provavelmente caberia a ela buscar soluções para minimizá-los.

#### **Quadro 08 – Dimensão externa - Biazus**

<b>DIMENSÃO EXTERNA</b>	
Conjunturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de residência/domicílio;</li> <li>• Mudança do estado civil;</li> <li>• Pressão familiar sobre a indicação do curso; e</li> <li>• Responsabilidade econômica no sustento da família.</li> </ul>
Características individuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por não ter atendido minhas expectativas;</li> <li>• Discriminação racial; e</li> <li>• Problemas de saúde ou falecimento.</li> </ul>
Vocação pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar cursando paralelamente outro curso superior;</li> <li>• Desconhecimento prévio sobre o curso; e</li> <li>• Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional.</li> </ul>

<b>DIMENSÃO EXTERNA</b>	
Sócio-Político-Econômico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga horária semanal de trabalho;</li> <li>• Falta de apoio da organização onde trabalha;</li> <li>• Trancamento total do curso;</li> <li>• Falta de tempo para estudar;</li> <li>• Mudança no horário de trabalho;</li> <li>• Não estava adequado com o meu trabalho;</li> <li>• Não existe integração entre a universidade e as empresas (estágio supervisionado); e</li> <li>• Dificuldades de acompanhamento do curso.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Biazus (2004).

A respeito da dimensão externa de Biazus (2004) esta contempla as causas apontadas pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras como Fatores referentes a características individuais do estudante e Fatores externos às instituições. Porém, a Comissão buscou separar as causas intrínsecas do aluno das causas provenientes que independem do aluno e do ambiente interno da instituição.

Conforme observada nas pesquisas apresentadas neste subcapítulo há um leque de possíveis causas da evasão no ensino superior. Das quais é necessário se ter conhecimento, porém, para agir de forma concreta e não desperdiçar esforços e orçamento é necessário conhecer na instituição quais são as principais causas, aquelas que acarretam em maior número de evadidos.

### **2.3.3 Causas da Evasão: estudos empíricos por diferentes autores**

Objetivando o conhecimento da realidade do fenômeno evasão nas instituições de ensino superior pública brasileira esse subcapítulo traz algumas pesquisas sobre o tema centralizando principalmente a pesquisa nos indicadores apontados como principais causas desse fenômeno. É possível identificar em consulta a pesquisas anteriores os percursos apontados no relatório do Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008), os traços das teorias de Bourdieu, Lahire e Tinto (*apud* Lima Júnior, 2013) e também as causas apontadas pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESu/MEC, 1997) e por Biazus (2004).

### *2.3.3.1 Pesquisas sobre evasão: baseadas em questões socioeconômicas*

A primeira pesquisa consultada refere-se a questão da renda familiar e a evasão. Também a relação da renda com a possibilidade da escolha do curso que realmente pretende cursar em contraponto com o curso que é possível ingressar devido a concorrência.

Sampaio et. al. (2011) abordou a evasão através da pesquisa realizada na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE com todos os alunos ingressantes em 2003 e 2004, que possuíam seus dados completos no banco de dados da instituição e que ao longo período de análise (que inclui dois anos após ingresso), deixam de frequentar a universidade. A pesquisa contemplou todos os cursos ofertados pela instituição. O índice de evasão da UFPE no período em análise foi de 30%, ou seja, dos 7.582 alunos que tinham seus dados completos 2.274,62 deixaram a instituição.

A pesquisa realizada por Sampaio et. al. (2011, p. 289) tem por objetivo “compreender a decisão de evasão de estudantes universitários. Ênfase é dada à relação entre renda, desempenho no vestibular, evasão e a probabilidade de tentar nova carreira em novo vestibular”. O estudo apesar de não perguntar para o aluno quais as causas da evasão, procuram as causas que levam a evasão na análise dos dados da instituição o que possibilita que a instituição saiba qual o perfil de aluno que tem mais propensão a evasão.

Em consulta aos dados socioeconômicos dos alunos fornecidos pela instituição Sampaio et. al. (2011) observam que a questão da renda está relacionada com a escolha dos cursos, mais concorridos e menos concorridos, devido à possibilidade de melhor preparo para o vestibular através de cursinhos preparatórios. Segundo a pesquisa nos cursos mais concorridos os alunos frequentaram cursinhos preparatórios. Nos cursos menos concorridos como a nota para ingresso é menor a necessidade de cursinhos é menor.

Outros dados obtidos pelo banco de dados são a relação da evasão com a concorrência do curso e o desempenho no vestibular. Sampaio et. al. (2011) constatou que os cursos com menor índice de evasão são aqueles cuja nota mínima de entrada é maior, os mais concorridos. Já os cursos com maiores índices de evasão, os menos concorridos, a nota mínima de entrada é menor. Curiosamente nos cursos mais concorridos a evasão é maior entre aqueles que apresentaram menor nota para ingresso e nos cursos menos concorridos a evasão ocorre tanto com os alunos com menor nota quanto aqueles

com maior nota. Ou seja, nos cursos de menor concorrência tanto o aluno com maior renda quanto o aluno com menor renda evadem do curso, porém, por razões diferentes (SAMPAIO et. al., 2011). Para justificar essa realidade da UFPE, Sampaio et. al. (2011) faz uma relação entre a renda com os motivos que levam a decisão de evadir. Um dos motivos para evadir do curso é a incompatibilidade com o curso, os alunos com melhor desempenho no vestibular e que podem arcar com a preparação para um novo curso, saem do curso para buscar outro, não abandonam o sistema de ensino superior, contudo os alunos com menor nota de ingresso ou menor condições de arcar com uma nova preparação, abandonam muitas vezes o sistema de ensino superior. Outro fator de evasão para os alunos com menor renda seria a atratividade do mercado de trabalho.

### *2.3.3.2 Pesquisa sobre a evasão em cursos na modalidade a distância*

Para observar as principais causas da evasão nos cursos na modalidade a distância foram consultados duas pesquisas realizadas na UFSC onde a pesquisa de Comarella (2009) aborda todos os cursos na modalidade a distância da universidade ofertadas em 2007 utilizando do banco de dados da instituição, consulta aos alunos evadidos e aos tutores presenciais proporcionando uma visão geral sobre esta modalidade de ensino na instituição e a pesquisa realizada por Pacheco (2007) que proporciona a visão das principais causas da evasão num curso específico a qual também se utiliza do banco de dados da instituição, consulta aos alunos evadidos e aos frequentes.

Comarella (2009) em sua pesquisa também apresenta os fatores contribuintes para evasão em cursos na modalidade a distância. O objetivo da pesquisa é “Analisar os fatores que interferem na evasão discente em cursos de nível superior na modalidade a distância nos cursos da Universidade Aberta do Brasil.” Através da consulta ao banco de dados da instituição Comarella (2009) fez uma comparação entre o perfil socioeconômico dos alunos permanentes e os evadidos para encontrar indícios de risco de evasão. Em consulta aos evadidos para obtenção dos dados foram aplicados questionários com 15 questões fechadas e 01 questão aberta com os alunos evadidos que ingressaram em 2007 nos cursos na modalidade a distância de licenciaturas em Ciências Biológicas, Letras-Português, Letras-Espanhol, Filosofia e bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas na Universidade Federal de Santa Catarina. Participaram da

amostra 177 alunos dos 534 alunos evadidos. Num segundo momento buscou-se a opinião dos tutores sobre evasão que contou com uma amostra de 38 tutores.

A pesquisa socioeconômica realizada dentre os dados disponíveis pelo banco de dados foram: Número de pessoas que reside com você, incluindo você; Tempo aproximado para chegar até o polo da sua cidade; Em relação ao ensino superior; Exerce alguma atividade profissional; Frequência prévia em um curso a distância; Conhecimento sobre a utilização do computador e da internet (COMARELLA, 2009).

A comparação dos dados dos estudantes em geral e os dados dos evadidos apresentou uma diferença significativa a quantidade de pessoas que residem com o estudante, demonstrando que os estudantes que moram com mais de duas pessoas correm o maior risco de evadir, e a experiência no ensino superior aqueles que já concluíram um curso de ensino superior ou está cursando outro também apresentam risco de evasão (COMARELLA, 2009). Os demais dados não contribuíram para definir um perfil de risco de evasão, porém caracteriza quem são os alunos que ingressaram em 2007 na modalidade a distância da UFSC: geralmente residem a menos de 30 minutos do polo, trabalham, não tinham experiências anteriores com EaD e tem conhecimento médio ou profundo em informática.

A respeito dos questionários aplicados com os alunos evadidos, o questionário contemplou 15 perguntas fechadas que apresentaram os seguintes resultados (COMARELLA, 2009):

- 69,32% apontaram Pouco tempo para estudar;
- 61,26% evadiram, pois Subestimou o esforço necessário para fazer o curso;
- 60,80% tiveram Dificuldades para participar das atividades presenciais no pólo;
- 39,77 % alegaram Dificuldades com os recursos utilizados no curso;
- 34,66% apontaram que O sistema de avaliação é inadequado, o prazo para entrega das tarefas era curto;
- 22,16% revelaram que Não tinha acesso a um computador com Internet fora do polo;
- 21,02% apontaram que Esperava mais aulas expositivas;
- 19,32% Sentiu falta de base no ensino médio;
- 17,61% apontaram Dificuldades para utilizar o computador;
- 17,61% indicaram Problemas pessoais;
- 14,69% informam que O curso não correspondeu às suas expectativas;

- 11,93% se depararam com Problemas de saúde;
- 10,23% tiveram Mais que 2 reprovações; e
- 7,39% apontaram Problemas financeiros.

Na questão aberta segundo Comarella (2009) percebe-se que a maioria dos fatores do questionário fechado foram abordadas na resposta a questão aberta. Porém, uma questão nova surgiu: de acordo alguns alunos evadidos o curso na modalidade a distância reproduziu o modelo presencial por não permitir flexibilidade de tempo.

A pesquisa realizada com os tutores com 02 questões abertas onde 26,72% dos tutores a evasão está associada aos interesses pessoais do estudante e a crença de que cursos a distância requerem menos esforços, dificuldades em participar das atividades no polo e dificuldades com os recursos utilizados no curso, entre outros (COMARELLA, 2009).

Pacheco (2007) realizou sua pesquisa sobre evasão no curso de bacharelado em administração na modalidade a distância da UFSC. O público alvo do curso eram funcionários públicos da esfera municipal, estadual ou federal ou funcionários do Banco do Brasil. Ou seja, todos os alunos deste curso já exerciam uma profissão e precisavam dividir seu tempo entre o trabalho e o estudo. A população da pesquisa foram os alunos evadidos no 1º semestre do curso.

Os fatores contribuintes para evasão foram classificados em internos e externos a instituição sendo os fatores divididos nas categorias Sócio-político-econômica, Vocação Pessoal, Características individuais e Conjuntural que são considerados como fatores externos a instituição e as categorias Atitude Comportamental, Motivos Institucionais e Requisitos didático-pedagógicos como internos a instituição. Objetivando conhecer se havia um fator preponderante na evasão Pacheco (2007) realizou o cálculo da média ponderada de todas as categorias, apresentando um intervalo entre 1 e 4, com valor 1 sendo o que menos contribuiu e o 4 com o que mais contribuiu decisivamente para o abandono e o resultado foram médias próximas, ou seja, nenhuma categoria se sobressai a outra, conforme pode-se observar na tabela 01.

Tabela 01: Média das categorias – fatores contribuintes à evasão

<b>Categoria externa</b>	<b>Média</b>
Sócio-político-econômicos	1,53
Vocação Pessoal	1,55
Características Individuais	1,73
Conjunturais	1,20
<b>Total</b>	<b>1,50</b>

<b>Categoria interna</b>	<b>Média</b>
Atitude comportamental	1,55
Motivos institucionais	1,50
Requisitos didáticos-pedagógicos	1,55
<b>Total</b>	<b>1,50</b>

Fonte: Pacheco (2007)

Contudo é preciso mencionar que as categorias que apresentaram a média um pouco diferenciada foram a categoria Características individuais, com valor superior as demais e a categoria Conjuntural apresentando o valor inferior as demais categorias. A categoria Características individuais é composta dos indicadores Problemas de saúde o qual 16,98% dos evadidos consideraram como fator contribuinte à evasão, Atendimento do curso às expectativas prévias, que 40,74% consideraram como fator contribuinte à evasão e Adaptação a modalidade a distância que foi citada por 57,41% como fator contribuinte a evasão, sendo que 16,7% informou que contribuiu decisivamente. A pesquisa apontou que a Adaptação a modalidade a distância teve o percentual mais expressivo da pesquisa juntamente com o fator Tempo da categoria Sócio-político-econômica. O fator Tempo foi apontado por 57,41% dos alunos evadidos entrevistados como contribuinte para evasão, sendo que 33,33% indicaram como decisivo para decisão de evadir-se (PACHECO, 2007).

A categoria Conjuntural a qual apresentou o valor inferior as demais categorias é composta pelos indicadores Situação econômica financeira e Influência familiar, ambas foram citadas por 18,52% como fator contribuinte a evasão, Mudança de residência ou cidade e Mudança de estado civil que foram apontadas por 5,56% como fatores contribuintes a evasão e Responsabilidade econômica no sustento da família foi apontado por 16,67% por entrevistados não sendo apontado

por nenhum entrevistado como fator decisivo para evasão (PACHECO, 2007).

Pacheco (2007) chama a atenção para o fato que alguns dos fatores apontados como contribuintes para a evasão tanto fatores externo quanto internos a instituição são fatores relacionados a modalidade a distância. Na categoria Atitude comportamental o indicador mais apontado como influenciador foi o Contato com os professores, com 37,04%. Na categoria Motivos institucionais o indicador mais apontado foi a ausência de tutores nos polos com 35,19%. Na categoria requisitos didático-pedagógicos 55,56% dos evadidos entrevistados informaram que o indicador Carga horária do curso como fator que contribuiu para a decisão de evasão, sendo que 22,22% apontaram como fator decisivo.

Diante da análise dos resultados da pesquisa Pacheco (2007, p. 05) concluiu que “não há um fator preponderante para a evasão, apresenta-se sim um conjunto de fatores, sendo a maioria característicos da modalidade a distância, como os relacionados com contato ou com a tutoria.”

Nas pesquisas de Comarella (2009) e Pacheco (2007) as características da modalidade de ensino influenciaram na decisão de evadir foi o tempo despendido para o curso. Na pesquisa de Comarella (2009) aparece como a inflexibilidade do tempo e na pesquisa de Pacheco como a carga horária do curso.

Cabe destacar que ambas as pesquisas foram realizadas na UFSC cujos cursos na modalidade a distância fazem parte da Universidade Aberta do Brasil que exige presencialidade nos polos para outras atividades além das provas o que pode impossibilitar a permanência de alunos que não possuem dias definidos para o estudo.

### 2.3.3.3 *Pesquisa nos cursos de física*

Além dos fatores específicos da modalidade de ensino escolhido a área do curso também pode apresentar fatores específicos para contribuir para evasão como no caso dos cursos na área de ciências como o curso de física.

A pesquisa do grupo PET – Física informa que o curso de física nos períodos de 01/2001 até 02/2006 teve o segundo pior índice de evasão da universidade chegando a 63,6%. Esses períodos foram objetos de análise da pesquisa que teve como população os alunos ativos do curso, visando conhecer as causas da permanência, e os alunos evadidos, objetivando conhecer as causas da evasão.



O grupo PET, com base na pesquisa, realizou um relatório à Comissão de Graduação do Instituto de Física intitulado de Um estudo da evasão no curso de Graduação em Física as UnB cuja “a principal motivação para este estudo é dar ao problema uma abordagem sistemática, buscando-se identificar os seus principais fatores desencadeantes, e sugerir-se, a partir de então, possíveis profilaxias” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008, p. 04).

O relatório PET (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008) nos permite comparar as informações dos alunos ativos e evadidos e conhecer se há relação entre a participação em atividades extracurriculares, grau de satisfação com a instituição, o desempenho nas disciplinas do básico de física, básico fora da física e profissional, quais os motivos para escolha do curso de física e quais os motivos que levariam os alunos ativos a evadir e quais os motivos que levaram os alunos evadidos a optarem pela evasão.

A pesquisa contou com a participação de 217 alunos ativos e apenas 27 dos 300 questionários encaminhados para os alunos evadidos foram respondidos. Apesar da quantidade pequena, os pesquisadores entendem que os dados não podem deixar de ser levados em conta (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008).

O relatório em pesquisa com os alunos ativos verificou que 42 % dos alunos ativos que responderam ao questionário participavam de Atividades extracurriculares, como monitorias, PIC, PET, e atividades de extensão. Em contrapartida apenas 29,6% dos alunos que evadiram participaram (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008). Pode-se inferir da pesquisa que os alunos que mantém vínculos fora da sala de aula na instituição tendem a permanecer no curso, podendo ser as atividades extracurriculares um dos fatores que influenciam na permanência no curso.

O estudo também demonstra que os alunos ativos e os evadidos quando questionados sobre o grau de satisfação consideraram “ruim” ou “péssimo”, referente a 18% dos alunos ativos e 29,9% dos alunos evadidos consideraram o curso “ruim” ou “péssimo” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008). Menos da metade dos alunos que abandonaram o curso tem uma visão negativa do curso.

Sobre o desempenho nas disciplinas é possível comparar o desempenho entre os alunos ativos e evadidos, conforme informações constantes no quadro 05. Essa comparação possibilita verificar se há relação entre o desempenho nas disciplinas e a permanência ou a evasão.

Os alunos ativos e os evadidos foram questionados sobre a percepção que eles tinham sobre o próprio desempenho sobre as

disciplinas do básico de física, disciplinas do básico fora da física e disciplinas do profissional de física.

Tabela 2: Disciplinas do básico da Física

<b>Disciplinas do básico fora da física</b>	<b>Aproximado</b>	
	<b>Ativos</b>	<b>Evadidos</b>
Péssimo	6%	12%
Ruim		
Regular	62,8%	53%
Bom		
Ótimo	12%	8%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do PET (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008).

O resultado dos alunos ativos foi surpreendente, segundo o relatório, pois os pesquisadores esperavam que os alunos sentissem mais dificuldade com as disciplinas que tratam de assuntos novos como Cálculo Diferencial e Integral oferecidas pela Matemática do que com as disciplinas que foram oferecidas no ensino médio como as Físicas básicas. Analisando os resultados dos alunos evadidos nota-se que o desempenho em disciplinas do básico, fora do IF, foi melhor do que as do próprio curso. Ainda segundo o relatório (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008, p.82):

Gostaríamos de notar que o mau desempenho dos alunos nas disciplinas básicas (em especial no 1.º semestre), seja ele devido ao despreparo do calouro, à dificuldade de adaptação ao ritmo da Universidade, ou a professores que não se empenham em melhorar o grau de aprendizagem de seus alunos (como apontado por muitos respondentes no questionário), pode se traduzir em um fator crucial para o abandono do curso, uma vez que desestimula o aluno, além de dificultar posteriormente a sua maior inserção no curso, através de programas de iniciação científica.

Ao verificar os resultados da distribuição de desempenho em disciplinas do profissional de física observou que a maioria dos alunos evadidos não chegaram aos períodos que essas disciplinas foram oferecidas. Logo, não há como realizar uma comparação entre ativos e

evadidos. Segundo o relatório a maioria dos evadidos não permanece muito tempo na Universidade sendo a posição média do semestre que abandonam 3,3 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008). Ou seja, a maioria desiste antes do 4º período do curso.

Os alunos ativos e evadidos quando questionados sobre os motivos da escolha do curso apresentaram as seguintes respostas:

Tabela 3: Motivos da escolha do curso

<b>Motivos da escolha do curso</b>	<b>Ativos</b>	<b>Evadidos</b>
Curiosidade ou interesse pelas Ciências	63,6%	77,8%
Facilidade/gosto pela Física no ensino médio	53,5%	70,04%
Aspiração à carreira acadêmica ou profissional de Física	44,2%	59,3%
Dificuldade para ingressar em outro curso devido a concorrência elevada	14,8%	25,9%
Indecisão quanto à escolha de um curso ou de uma carreira	13,8%	25,9%
Incentivo de professores no ensino médio	13,4%	25,9%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do PET (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008).

Os pesquisadores do grupo PET chamam a atenção para o fato que uma das motivações para ingresso no curso de física, tanto dos alunos ativos quanto dos evadidos, ter sido o “interesse e gosto pela física” e que a opção “forma de preparação para ingresso em outro curso” teve pouca representação entre os alunos ativos e evadidos do curso. O fato dos alunos mesmo tendo interesse e gosto pela física terem optado pela evasão representa que ocorreram fatos no decorrer da vida acadêmica que os levaram a decisão de evadir. Enquanto que os evadidos que estavam indecisos quanto a escolha do curso ou da carreira, que são 25,9%, e aqueles que optaram por física devido a dificuldade para ingressar em outro curso, com 25,9%, já ingressaram no curso propensos a abandonar o curso em virtude de dificuldades ocasionais. Cabe lembrar que a população de respondentes ativos foi maior que a população de respondentes evadidos.

Os alunos ativos e evadidos foram questionados também sobre o grau de satisfação com o curso. Sobre a origem das causas de insatisfação dos alunos ativos quase 20% informaram que a origem da causa da insatisfação foi de ordem pessoal, mais de 25% informaram que a insatisfação deve-se a instituição e mais de 50% informou que se deve tanto a ordem pessoal quanto a instituição. Já entre os alunos evadidos aproximadamente 48% atribuem a causas de ordem pessoal, quase 15% à instituição e aproximadamente 40% a ambos.

As opções mais e menos apontadas como causas de ordem pessoal encontram-se na tabela abaixo.

Tabela 4: Causas de ordem pessoal

CAUSAS DE ORDEM PESSOAL	Aproximado	
	Ativos	Evadidos
Perspectivas desanimadoras quanto a oportunidades futuras de trabalho	53,3%	38,9%
Falta de tempo ou de disposição para os estudos em decorrência do trabalho	42,9%	38,9%
Dificuldades de adaptação ao ritmo da universidade	33,8%	27,8%
Deficiências de formação no Ensino Médio	24,7%	22,2%
Problemas de ordem familiar ou econômica	17,5%	22,2%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do PET (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008).

Verifica-se que o grau de insatisfação de ordem pessoal tanto dos alunos ativos quanto os que evadiram foi sobre as Perspectivas desanimadoras quanto a oportunidades futuras de trabalho, seguida da Falta de tempo ou de disposição para os estudos em decorrência do trabalho. Seguem no quadro 09 as causas de ordem institucional.

Tabela 5: Causas de ordem institucional

CAUSAS DE ORDEM INSTITUCIONAL	Aproximado	
	Ativos	Evadidos
Alguns professores da Física não atendem à expectativa	77,14%	40%
Os professores da Física, em geral, não atendem à expectativa	11,43%	50%
Alguns professores, fora da Física, não atendem à expectativa	40,0%	40%
Os professores, fora da Física, em geral, não atendem à expectativa	6,29%	20%
Alguns livros adotados na Física não são adequados	32,57%	50%
Os laboratórios didáticos da Física são deficientes	25,71%	70%
Os programas das disciplinas de Física não eram adequados	17,71%	10%
Os programas das disciplinas fora da Física não eram adequados	9,71%	10%
O currículo da minha habilitação não era adequado	14,86%	0%
As disciplinas do básico são repetitivas em relação ao que vi no ensino médio e não abordavam as grandes questões atuais da Física	14,86%	10%
Orientação falha ou inexistente, que leva ao desconhecimento de normas da UnB e do curso	25,71%	60%
Algumas disciplinas têm alto grau de dificuldade	25,71%	20%
Algumas disciplinas era mais matemático do que conceitual	33,71%	30%
Outros	11,43%	60%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do PET (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008).

Como se pode observar as causas com maior índice entre os ativos está ligado ao desempenho de alguns professores da Física e de fora da Física, material didático inadequado, Orientação falha ou inexistente, que leva ao desconhecimento de normas da UnB e do curso e o alto grau de dificuldade de algumas disciplinas.

Já as causas com maior índice entre os alunos evadidos foram a deficiência dos laboratórios didáticos da Física, a Orientação falha ou inexistente, que leva ao desconhecimento de normas da UnB e do curso,

desempenho dos professores tanto de Física quanto fora da Física e Alguns livros adotados na Física não são adequados.

O relatório mostra que os alunos, tanto ativos quanto os evadidos, optaram por física pelo interesse e gosto pela Física como motivo essencial para o ingresso no curso, porém, segundo o relatório, apesar do índice ser menor, a opção pelo curso de física como forma de preparação para ingresso em outro curso deve ser considerado e observa-se que este índice é maior entre os evadidos. Ainda segundo o relatório é de se esperar que os alunos que desde o início não tinham física como objetivo desistissem mais facilmente.

Ainda sobre os cursos de física, Gomes realizou um estudo na IFRN no curso de licenciatura com os alunos evadidos das turmas 2004.2 e 2006.1. Dos 32 alunos inscritos na turma de 2004.2 evadiram 71,9%. Já na turma de 2006.1 que também apresentou 32 alunos inscritos, sendo que 62, 5% evadiram. A pesquisa estruturou-se na consulta ao banco de dados da instituição para colher informações socioeconômicas e também entrou em contato com os alunos aplicando entrevistas semiestruturada. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008).

A consulta ao banco de dados forneceu as seguintes informações: “as maiores desistências ocorreram com alunos que são mulheres; casados; pais de 1 filho; trabalhadores; ingressaram com idade mínima de 23 anos e concluíram o ensino médio a há pelo menos 6 anos.” (GOMES, 2011, p. 97)

Gomes (2011) realizou uma entrevista semiestruturada e pode observar que havia mais de um motivo para evasão do curso, que os motivos eram reincidentes nas respostas dos entrevistados e que a evasão era resultado de mais de uma causa não excludente entre si.

Para poder analisar as respostas Gomes (2011) estabeleceu categorias das principais causas que foram: Opção por outro curso de nível superior, Falta de tempo para se dedicar ao curso, Falta de identificação com a licenciatura, Relacionamento com os professores, Transferência no emprego, Estrutura e funcionamento do curso, Estudar para vestibular na UFRN e Dificuldade financeira. Algumas categorias receberam subcategorias como a categoria Opção por outro curso de nível superior que foi subdividida nas subcategorias Incompatibilidade de horário, Sobrecarga de atividades acadêmicas, Opção pessoal por não ter dupla matrícula; e a categoria Falta de tempo para se dedicar ao curso que recebeu as subcategorias Estudar para concursos públicos, Estar trabalhando, Se dedicar à família e Outras atividades remuneradas (“bicos” ou estágios).

Diante dos resultados da pesquisa, Gomes (2011) identificou que pelo menos 55% dos alunos que evadiram estava fazendo outro curso de ensino superior concomitante com o curso de física, e que acabaram por optar pelo outro curso. 30% até tinham interesse em continuar no curso, porém, os horários dos dois cursos eram incompatíveis. Esse resultado instiga a reflexão. Segundo Gomes (2011) o fato dos alunos evadidos terem optado pelo outro curso demonstra que a licenciatura em física não era principal escolha profissional desses alunos. Alguns até pensam em retornar ao curso e exercer a profissão de professor, porém, de forma complementar ao emprego que pretendem conquistar com o outro curso.

Já a Falta de tempo para se dedicar ao curso, foi o segundo mais mencionado pelos evadidos com 40%. Dos que se reportaram a essa categoria 30% alegaram estar trabalhando não tendo tempo para se dedicar ao curso.

Outro dado que suscita a curiosidade é o fato do curso ser habilitação em licenciatura e 15% dos evadidos apontarem a Falta de identificação com a licenciatura como um dos motivos para evasão. Fato que não foi explicado na pesquisa. Contudo um dado da pesquisa pode justificar esse resultado: os alunos evadidos foram questionados se a baixa concorrência foi o motivo da escolha do curso e se acreditam ter relação entre a baixa concorrência e a desistência. Apesar de quase todos os evadidos, exceção de um entrevistado, alegarem que a baixa concorrência não foi o motivo da escolha do curso quando questionados se acreditam ter relação entre a baixa concorrência e a desistência alguns dos evadidos afirmaram que deve ter sim existir uma relação e expõem que aqueles que ingressam no curso só visam o diploma e muitas vezes não objetivam ser professores e que ao se depararem com o grau de dificuldade das disciplinas do curso acabam desistindo (GOMES, 2011).

Segundo Gomes (2011) a pesquisa respondeu a pergunta “Qual foi o principal motivo da sua desistência?” a pesquisa revelou que não há um motivo único para evadir e que os motivos mais apontados foram os relacionados a causas pessoais.

No quadro 09 foram compiladas as causas de evasão mais indicadas nas pesquisas de Sampaio, Comarella, Pacheco, Universidade de Brasília e Gomes.

**Quadro 09 – Causas da evasão nas pesquisas empíricas**

Categoria	Diversas áreas de estudo			FÍSICA		
	EAD	Pacheco	Universidade de Brasília	Gomes		
Dimensão Externa	Sampato	Comarella	Pacheco	Gomes		
	Incompatibilidade do aluno com o curso escolhido			Opção por outro curso de nível superior		
	Características individuais	Subestimou o esforço necessário para fazer o curso	Adaptação a modalidade a distância			
Dimensão Interna	Atratividade do mercado de trabalho	Pouco tempo para estudar	Tempo para estudar	Falta de tempo ou de disposição para os estudos em decorrência do trabalho		
	Sócio-Político-Econômico	Dificuldades para participar das atividades presenciais no pólo		Perspectivas desanimadoras quanto a oportunidades futuras		
	Requisito didático pedagógico		Carga horária curricular do curso			
	Motivo institucional	Dificuldades com os recursos utilizados no curso		Laboratórios didáticos de física deficientes		

Fonte: elaborado pela autora.



Ao analisar o quadro 09 percebe-se que há uma predominância de causas de evasão relacionadas a questões externas principalmente na categoria sócio-político-econômica, indicador “falta de tempo” que estava presente nas 5 pesquisas independente da modalidade de ensino e do curso objeto de estudo.

A falta de tempo citada nas pesquisas deve-se a fatores diversos como estar cursando outro curso, contudo a predominância é a falta de tempo devido ao trabalho.

As pesquisas citadas no quadro 09 demonstram a dificuldade que os alunos que trabalham possuem em conciliar o tempo de estudo com o trabalho e não conseguindo conciliar essas duas atividades acabam por optar pelo trabalho em detrimento aos estudos.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo desempenhou um papel importante na pesquisa. Ciente de que a pesquisa para ser científica precisa ter o método previamente delineado para ser possível de ser comprovado ou repetido em outro momento. O delineamento possibilita a análise e comparação de resultados. Conforme salienta Soares (2003, p.14) “o método não é algo inventado ou escolhido ao acaso. Ao contrário; o método depende do *objeto de pesquisa*, do *problema* ao qual se propõe resolver e do *objetivo* da pesquisa”.

Assim, prossegue neste capítulo o delineamento da pesquisa.

#### 3.1 ABORDAGEM E TIPO DE ESTUDO

Este capítulo busca informar os procedimentos aplicados no desenvolvimento da pesquisa, expondo a forma que o problema da pesquisa será abordado, o método utilizado para atender aos objetivos da pesquisa delineando os fins e meios e a definição dos instrumentos de coleta de dados.

O problema da pesquisa “Quais são os principais fatores que influenciam na evasão do curso de licenciatura em física na modalidade de ensino a distância?” será abordado à luz da pesquisa quantitativa. Observa-se que há qualificação dos resultados, pois é a quantificação de dados obtidos que contribuirá diretamente para resposta à pesquisa (SOARES, 2003). A obtenção desses dados possibilitará estabelecer quais são os principais fatores que influenciam na evasão. Ocorre também a análise qualitativa, pois por meio desta abordagem é possível interpretar os fatos procurando solução para o problema proposto (SOARES, 2003).

Para atender ao objetivo geral de Analisar os principais fatores que influenciam na evasão do curso de licenciatura em física na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, a pesquisa foi delineada quanto aos fins como descritiva e quanto aos meios como bibliográfica, documental, ex-post facto, estudo de caso e participante.

O estudo caracteriza-se como descritivo, na medida em que expõe características de determinada população ou de fenômeno (VERGARA, 1997). Assim, buscam-se analisar os principais fatores que influenciam na evasão do curso de Física.

Quanto aos meios, embora esta pesquisa não seja desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas e documentais, este

estudo exigiu consulta a material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos o que a caracteriza também como pesquisa bibliográfica (GIL, 2003). Os principais autores sobre evasão foram: SESu/MEC (1997), Biazus (2004), Pacheco (2007), Universidade de Brasília (2008) e Lima Júnior (2013). Foram consultados documentos da secretaria do curso de licenciatura em Física como registro de ingresso, eliminação e abandono dos alunos e também o Projeto Pedagógico do Curso.

O estudo caracteriza-se ainda como ex-post-facto, pois não são realizados estudos regulares de acompanhamento da evasão do curso de licenciatura em física, logo, estamos tratando de fatos passados. Segundo Gil (2007, p. 49, grifo do autor) “A tradução literal da expressão ex-post-facto é “a partir do fato passado”. Isso significa que neste tipo de pesquisa o estudo foi realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos”. Neste caso, estamos pesquisando uma edição do projeto cuja turma formou-se em 2011.2.

O principal procedimento técnico utilizado foi o Estudo de Caso, que está caracterizado como "uma pesquisa bem detalhada sobre um ou poucos objetos, a ideia é refletir sobre um conjunto de dados para descrever com profundidade o estudo de caso - seja ele uma pessoa, uma família, uma empresa ou comunidade" (MASCARENHAS, 2012, p.50). Tendo por objetivo principal analisar os fatores que influenciam na evasão faz-se necessário o uso de uma metodologia que propicie um estudo com profundidade.

Dado a complexidade que é o estudo da evasão, conforme visto na fundamentação teórica deste trabalho, a metodologia empregada para coleta e análise dos dados deve ser delineada de forma cuidadosa e ser capaz de explicitar as minúcias da pesquisa.

### 3.2 COLETA DE DADOS

A metodologia utilizada pelas instituições de ensino superior para o estudo sobre a evasão foi uma das preocupações da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Um dos objetivos da primeira reunião da Comissão “Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados” (SESu/MEC, 1997) o que possibilitaria comparar as causas da evasão entre um curso e outro e assim situar os cursos num panorama nacional. Segundo a Comissão (SESu/MEC, 1997) com base nos resultados das pesquisas realizadas pelas instituições de ensino podem-

se elaborar Políticas Públicas mais adequadas a cada curso ou instituição.

Reproduzindo neste subcapítulo essa preocupação esta pesquisa utilizará o mesmo conceito de evasão para definir a população da pesquisa e também o mesmo instrumento de coleta de dados primários, salvo, algumas modificações que devem ocorrer devido a especificidade do curso objeto de análise da presente pesquisa. O procedimento de coleta de dados que será utilizado como base é a pesquisa de Pacheco sobre “Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina”.

Os dados que comporão essa pesquisa são dados primários, pois serão coletados pelo próprio pesquisador assim como dados secundários, proveniente de outras pesquisas.

A respeito dos dados primários, esses foram coletados junto aos alunos evadidos do curso de Licenciatura em Física, na modalidade a distância da primeira edição UAB através da aplicação de questionário. Foi realizada também uma entrevista estruturada com a Coordenadora do Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da Primeira Edição Prolicen e Primeira Edição UAB e atual Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil na UFSC.

Quanto aos dados secundários buscaram-se compreender dentro da administração universitária a importância do estudo da evasão, conhecer através de pesquisas anteriores sobre evasão quais são as principais causas, além de verificar a definição, tipologias da educação a distância e o perfil dos alunos. Também foi consultado o documentos da secretaria do curso de licenciatura em física na modalidade a distância para saber a quantidade de alunos que ingressaram no curso e a quantidade de alunos evadidos. Do Sistema e Controle Acadêmico da Graduação - CAGR só foram retirados os contatos dos alunos como e-mail e telefone.

### **3.2.1 População da pesquisa**

A pesquisa de campo será realizada com os alunos evadidos da 1ª edição da Universidade Aberta do Brasil – UAB do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância. A escolha desta edição do curso deu-se por duas razões: a turma dessa edição formou-se em 2011.2, logo, será possível pesquisar todos os alunos que evadiram dessa edição; essa edição é mais recente que a 1ª edição Prolicen o que se supõe que o banco de dados com os contatos dos evadidos estão mais atualizados possibilitando o contato para pesquisa.

São considerados alunos evadidos nesta pesquisa, conforme já mencionado, aqueles abandonaram o curso ou aqueles que pediram formalmente o desligamento. Não foi considerado como evasão o trancamento, a conclusão fora do prazo previsto ou a eliminação devido as regras do curso. Essa percepção sobre a evasão vai ao encontro da pesquisa de Pacheco (2007) que utiliza o conceito de evasão definitiva analisando os três tipos: abandono, desistência definitiva e transferência para outra IES. Cabe lembrar que os alunos que efetuam a matrícula e não frequentam o curso também serão considerados evadidos.

O número total de evadidos por polo do curso de Licenciatura em física na modalidade a distância pela 1ª edição UAB foram: 20 de Blumenau, 7 de Braço do Norte, 30 de Canoinhas, 18 de Criciúma, 22 de Lages, 13 de Pouso Redondo e 23 de Tubarão. Contabilizando um total de 133 evadidos do curso nesta primeira edição do curso dos 217 alunos ingressantes pelo vestibular.

Tabela 06: Número de evadidos por polo.

<b>Ingresso por vestibular</b>			
<b>Polo</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Evadidos (%)</b>
BL	51	20	39,22
BN	11	7	63,64
CA	49	30	61,22
CR	37	18	48,65
LG	23	22	95,65
PR	20	13	65,00
TB	26	23	88,46
<b>Total</b>	<b>217</b>	<b>133</b>	<b>61,29</b>

Fonte: dados da secretaria do curso

Os contatos dos alunos evadidos foram coletados no Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) da UFSC. Dos 133 evadidos, 02 alunos não possuíam e-mail cadastrados no sistema. É possível concluir, com a ausência do cadastro do e-mail dos alunos no CAGR, que esses alunos nunca acessaram o ambiente virtual do curso – MOODLE e que só tenham recebido a matrícula e não tenham frequentado o curso já que não tiveram acesso as atividades das disciplinas. Foi encaminhado via *Google drive* o *link* do questionário para os alunos e o período de resposta foi de 14/11 a 17/11/2014 e obteve 44 respostas. A solicitação foi encaminhada novamente no dia

18/11/2014 e o período de resposta foi de 18 a 26/11/2014. Foram obtidas mais 06 respostas.

A pesquisadora não previu ao encaminhar o link através do *Google drive* que este não informa quando o e-mail destino é inexistente ou quando retorna. Assim, o e-mail agradecendo a participação foi encaminhado no dia 01/12/2014 via e-mail e detectado que 29 alunos evadidos não haviam recebido o link do questionário. A pesquisadora tentou contato via telefone e constatou que o telefone de 06 alunos estavam incorretos e 09 alunos não atenderam as três tentativas de contato. Em posse de novos e-mails foram encaminhados 14 novos *links* cujo período de resposta foi de 01/12/2014 a 09/12/2014 e mais 03 alunos responderam.

Assim dos 133 alunos evadidos, os 116 que possuíam seus dados de contato corretos receberam o *link* do formulário. Desses 116 que receberam o link 53 responderam ao questionário.

### **3.2.2 Instrumento de coleta de dados**

Para coleta de dados foi utilizado o método *Survey*. O instrumento utilizado foi o questionário autoadministrado desenvolvido e encaminhado pela plataforma do *Google drive*.

Optou-se pelo questionário por este ser, segundo Roesch (1999), o instrumento mais utilizado em pesquisa de grande escala como as que propõem levantar a opinião política da população ou preferencia do consumidor. E no caso desta pesquisa perguntar para os evadidos as causas de sua evasão. Optou-se pelo questionário autoadministrado eletrônico.

O questionário é composto por questões fechadas com apenas uma opção de resposta sendo obrigatória, ou seja, não haverá respostas em branco. Em alguns casos se utilizou questões abertas somente com o intuito de complementar as questões fechadas. O preenchimento das questões abertas foi opcional.

A formulação das questões foi baseada nas causas de evasão detectadas em estudos empíricos de cursos ofertados na modalidade presencial e a distância e de cursos em diversificadas áreas de conhecimento e especialmente em física.

A primeira questão refere-se ao período que o aluno abandonou o curso. As questões 02 a 09, visam conhecer o perfil sócio-econômico do aluno evadido. A questão 02 trata da idade que ingressou no curso e as demais questões de 03 a 05 tratam do quadro familiar como a situação civil do aluno, filhos e participação na vida econômica da

família. Já as questões 06 a 07 abordam a logística para o aluno chegar ao polo. A questão 08 visa saber se o aluno já atuou como professor e a questão 09 aborda a principal razão pela escolha do curso.

As questões de 10 a 50 utilizam questões no estilo escala likert, com 5 opções: 1- Não contribui para o abandono; 2 – Contribui pouco para o abandono do curso; 3 – Contribui em termos; 4 – Contribui muito para o abandono do curso; 5 – contribui decisivamente para o abandono do curso. Foi utilizado a escala com 5 opções pois segundo Hair Jr. et al (2007) o uso de mais opções proporciona maior precisão.

A construção das questões de 10 a 50 foram baseadas principalmente no documento do MEC que apontou possíveis causas da evasão, da Instrumento das Causas da Evasão - ICE de BIAZUS e do instrumento de pesquisa sobre evasão em curso na modalidade a distância de Pacheco assim como questões específicas do curso de física levantadas por Lima Júnior.

A pesquisadora utilizou os fatores externos e internos apresentados por Pacheco (2007) e fez adaptações como acoplar os indicadores da categoria Atitude Comportamental em Didático Pedagógico por entender que o comportamento da equipe pedagógica assim como o desenvolvimento das interações dos alunos entre si fazem parte da didática. Assim como acoplou os indicadores da categoria Vocacional a Característica Individual.

O questionário da questão 10 a 50 teve suas questões divididas em quatro seções, já definidas de acordo com as categorias: Didático Pedagógico da questão 10 a 25, Motivos Institucionais de 26 a 30, Características Individuais de 31 a 34, Sócio-Político-Econômico de 35 a 42 e Conjunturais de 43 a 50.

As categorias didático pedagógico e motivos institucionais fazem parte das questões internas as instituições e os indicadores que fazem parte desta categoria estão listados no quadro 10.

#### **Quadro 10:** Fatores internos a instituição

<b>FATORES INTERNOS A INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	
Motivos Institucionais	Interação com a secretaria do curso
	Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle
	Biblioteca
	Sentimento de pertencimento a UFSC

*Continua*



*Continuação*

<b>FATORES INTERNOS A INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	
Didático pedagógico	Didática dos professores
	Grau de dificuldade das disciplinas
	Material didático
	Excesso de reprovações no semestre
	Quantidade de encontros presenciais
	Adequação do conteúdo com a prática da profissão
	Relação entre conteúdos das disciplinas
	Interação com professores
	Interação com o tutor
	Interação entre colegas de cursos
	Carga horária curricular do curso
	Incompatibilidade dos dias de encontro presencial com o tempo reservado ao estudo

Fonte: adaptado de Pacheco (2007)

Já as categorias Características Individuais, Sócio-Político-Econômico e Conjunturais pertencem a categoria Fatores Externos a instituição e possuem os indicadores listados no quadro 11.

**Quadro 11:** Fatores externos a instituição

<b>FATORES EXTERNOS A INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	
Características Individuais	Dúvida sobre qual carreira profissional seguir
	Adaptação a modalidade a distância
	Adaptação ao sistema universitário
	Aptidão para cálculos

*Continua*

<b>FATORES EXTERNOS A INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	
Sócio-político-econômico	Ensino médio deficiente
	Acesso ao computador ou a internet fora da instituição de ensino
	Inflexibilidade do horário de trabalho para atender as necessidades do curso
	Carga horária semanal de trabalho
	Não atendimento do curso às expectativas prévias
	Mudança de interesse profissional
	Valorização do diploma
	Remuneração da carreira docente
Conjunturais	Gastos com deslocamento ao polo de ensino
	Meio de transporte para deslocamento ao polo de ensino
	Mudança de estado civil
	Mudança de residência
	Situação econômica
	Influência familiar
	Problemas de saúde

Fonte: adaptado de Pacheco (2007)

A última questão do instrumento de pesquisa, questão 51, está relacionada ao destino do aluno evadido após a saída do curso. Nesta questão é possível identificar se o aluno evadiu apenas do curso ou da modalidade ou do sistema de ensino superior.

Objetivando fortalecer os resultados da pesquisa obtidos através do questionário, foi realizada uma entrevista com Coordenadora do Curso na época. A entrevista estruturada é composta por 5 questões abertas e uma questão fechada. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B.

O resultado da entrevista irá contribuir para o entendimento sobre a evasão no curso no sentido de entender se o índice de evasão é aceitável, quais seriam as situações do aluno consideradas como evasão, quais são os fatores percebidos pelos gestores do curso como causas da evasão, o que poderia ser feito para diminuir o índice de evasão, se diante dos índices de evasão vale a pena manter a oferta do curso e

principalmente para ratificar as causas da evasão apontadas pelos alunos.

### 3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa serão tratados estatisticamente com o uso de frequência e média ponderada.

Os dados provenientes do questionário são de natureza nominal ou categórica. Segundo Roesch (1999) “Tudo o que se pode fazer com esse tipo de dado é verificar a frequência e calcular a porcentagem de cada categoria ou subgrupo em relação ao total”. Assim, a pesquisadora procedeu a distribuição de frequência relativa e absoluta apresentada nesta pesquisa sob a forma tabular e gráfica.

Objetivando identificar dentre os fatores apontados no questionário quais são os principais fatores utilizou-se o método de análise de Pareto, pois essa análise ajuda a classificar e priorizar os problemas uma vez que divide os problemas encontrados em duas classes: os poucos vitais e os muitos triviais de acordo com (CAMPOS, 1994). O que neste estudo de caso é adequado uma vez que foram identificados 35 fatores contribuintes da evasão e torna-se essencial definir quais são os principais, ou seja, os fatores vitais para a evasão.

Sobre a análise da tabela de Pareto, segundo Braz (2011, p. 138) “A análise é simples, bastando verificar quais são os itens de maior impacto”. Os dados para análise serão apresentados numa tabela onde constará os fatores, a frequência com que são apontados esses fatores, a porcentagem do total e a porcentagem acumulada.

Além da pretensão de definir quais são os principais fatores contribuintes da evasão, almejasse saber qual dimensão apresenta mais fatores contribuintes para evasão proporcionando subsídios para elaboração de políticas públicas para diminuição dos índices de evasão. Conforme visto na fundamentação teórica há fatores da evasão que podem ser amenizados pela instituição, em geral fatores pertencentes a dimensão interna a instituição, e fatores que independem da instituição, em geral, pertencentes a dimensão externa a instituição.

Para tanto, será realizada uma análise comparativa entre as categorias utilizando o cálculo da média ponderada. Segundo Barbeta (2012, p. 98) “Em geral, a ponderação é feita sempre que precisamos dar mais importância a um caso do que a outro”.

A escala de valores utilizada foi de 1 a 5, sendo o 1 o que não contribui e o 5 o que contribui decisivamente.

**Quadro 12:** valores da média ponderada

<b>Escala</b>	<b>Valor</b>
Não contribui para o abandono do curso	1
Contribui pouco para o abandono do curso	2
Contribui em termos	3
Contribui muito para o abandono do curso	4
Contribui decisivamente para o abandono do curso	5

Fonte: dados primários

Uma vez definidos a forma de tratamento e análise dos dados a pesquisa está pronta para começar a ser analisada.

## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo traz os resultados dessa pesquisa atendendo os objetivos nela propostos. Para tanto, caracteriza-se o curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UFSC e os alunos que procuram por este curso. É também definido o perfil dos alunos evadidos e torna-se conhecido o grau de contribuição de cada fator com a decisão de evadir. E em seguida ocorre a identificação e análise dos principais fatores contribuintes a evasão no curso.

### 4.1 CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

O curso é fruto do projeto elaborado pelo Consórcio de Universidades do Sul do Brasil para o Desenvolvimento do Ensino à Distância - REDISUL cujo objetivo central era “contribuir com a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio nos Estados da Região Sul do Brasil” (Guia do Aluno, 2005, p. 13). Dentre outras formas de atender ao objetivo central a REDISUL oferece cursos de licenciatura à distância para formação de professores nas áreas de Matemática, Física e Pedagogia sendo que este último engloba os Anos Iniciais e a Educação Especial.

Esse consórcio era formado pelas universidades: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Universidade Estadual de Maringá - UEM e Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC (Guia do Aluno, 2005).

O curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância proposto pela UFSC está vinculado à experiência do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática de 1º grau, realizado em 5 cidades do interior do Estado de Santa Catarina e no curso de complementação para Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia realizados no estado da Bahia, na modalidade a distância. (Projeto Pedagógico do Curso, 2005).

O Consórcio REDISUL ofereceu o curso através do projeto Prolicen, porém, só ofereceu uma turma do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância – UFSC, chamada de 1ª edição Prolicen. Essa edição ofertou 500 vagas distribuídas entre os polos de Araranguá, Braço do Norte, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Pouso Redondo, Praia Grande, Tubarão e Turvo.

Este projeto destinou 80% das vagas, mínimo, para professores e 20% das vagas, máximo, para comunidade (Projeto Pedagógico do Curso, 2005). Sobre o preenchimento das vagas daquelas destinadas a comunidade houve processo seletivo por vestibular. Já para o preenchimento das vagas destinadas aos professores os ocorreram pela indicação dos nomes de professores que estavam inscritos na Plataforma Paulo Freire e cuja aprovação da inscrição estava condicionada a Secretaria da Educação.

O curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância teve uma única oferta do curso pelo projeto Prolicen, pois, atendendo a uma mudança do governo federal o curso buscou vincular-se a Universidade Aberta do Brasil - UAB desvinculando do Prolicen. Ocorreram mudanças nos requisitos para abertura de novos polos e para permanência dos polos existentes.

Na 1ª oferta do curso pelo Sistema UAB ofertou 340 vagas distribuídas entre os polos de Blumenau, Braço do Norte, Canoinhas, Criciúma, Lages, Pouso Redondo e Tubarão. A 1ª edição da UAB não reservou vagas para professores da rede pública de ensino sendo todas as vagas abertas a comunidade através de vestibular.

Apesar de não ter reservado vagas para professores da rede pública de ensino de acordo com o relatório da COPERVE dos 431 inscritos 89,32% são alunos que trabalham e 33,41% já atuavam como docentes em sala de aula e 8,35% atuavam em outras atividades na área da educação. Ou seja, 41,76% dos inscritos atuavam em atividades relacionadas a educação. Este índice demonstra que o público alvo do curso permanece professores que buscam a qualificação e que independe da reserva de vagas.

A coordenação do curso tentou uma nova oferta do curso em 2011.1, porém, teve sua oferta cancelada, pois os polos que foram propostos não estavam estruturados com laboratórios para as aulas instrumentais do Laboratório.

Em 2013.2 o curso conseguiu ofertar uma nova turma a 2ª edição UAB com a disponibilização de 100 vagas atendendo os polos de Tubarão e Pouso Redondo. Os alunos ingressaram pelo vestibular em 2013.2 e pela análise dos pedidos para ingresso em 2014.1 para concorrer a vagas reservadas aos professores.

O curso permanece, 2015, fazendo parte do Sistema UAB e continua sendo ofertado como projeto pela Universidade Federal de Santa Catarina permanecendo a oferta do curso condicionada ao atendimento dos editais lançados pela CAPES e respectiva aprovação para oferta de novas turmas.

### 4.1.1 Características do Curso

O curso de licenciatura em física na modalidade a distância tem duração de 5 anos ou 10 semestres. É ofertado na modalidade semipresencial, sendo que 30% da carga horária da disciplina devem ser de atividades presenciais e 70% de atividades a distância (Guia do aluno, 2009). As atividades presenciais são: provas, videoconferências e aulas com a presença de professores no polo.

Os encontros presenciais foram realizados preferencialmente sexta-feira no período noturno e sábado nos períodos matutino e vespertino para as disciplinas regulares. As disciplinas ofertadas como dependência tiveram suas provas aplicadas na quinta-feira no período noturno devido a falta de possibilidade de encaixá-las no fim de semana.

Quanto a presencialidade, os alunos precisam aferir 75% de presença nas atividades realizadas no polo para que obtenha aprovação. Caso o aluno não compareça as atividades no polo ele é reprovado por frequência insuficiente (FI) e eliminado do curso.

Além da eliminação devido a frequência insuficiente, há a eliminação devido a obtenção de nota inferior a 3,0 na média final ou reprovação na disciplina ofertada em forma de dependência (Guia do aluno, 2009). A medida de eliminar o aluno que foi reprovado na dependência deve-se ao fato que a disciplina dificilmente será ofertada novamente pelo curso naquele polo. Essa forma de eliminação foi estabelecida pelo fato do curso ser um projeto, logo, possui seu financiamento limitado a um período de tempo não podendo reofertar as disciplinas regularmente (CRUZ, 2015).

Além das atividades presenciais, que representam 30% da carga horária, a extensão da sala de aula é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que representa 70% da carga horária da disciplina. A plataforma utilizada pelos cursos ligados a UAB ofertados na modalidade a distância na UFSC como Ambiente Virtual de Aprendizagem é o Moodle. É através dessa plataforma que são disponibilizados textos, atividades, livro-texto (também disponível na forma impressa) e também neste espaço encontra-se o espaço para contatar professores e tutores através de chat, fóruns e e-mail (Guia do aluno, 2009). Por abranger 70% da carga horária da disciplina pode-se dizer que o Moodle tem um papel fundamental no curso.

Para que o ambiente virtual de aprendizagem seja melhor aproveitado nas aulas os professores, por serem os mesmos que ministram as aulas no curso presencial, recebem cursos de formação para o uso da plataforma Moodle. Há cursos de formação tanto para os

professores como para os tutores. Além do curso os professores e tutores contam com o apoio do Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC responsável pelo material didático e mídias disponíveis no ambiente e o LAED responsável pelas videoconferências.

Sobre a estrutura curricular do curso, ele está organizado a partir de três áreas de conhecimento: área de Conhecimentos Específicos, que envolve as disciplinas de conteúdo de Física; área de Formação Pedagógica Geral, que envolve as disciplinas que discutem e analisam os processos educativos; e área de Formação pedagógica Específica, com disciplinas que discutem a formação do professor para a área de Física (Guia do Aluno, 2009). As disciplinas que compõe a grade curricular do curso estão listadas no quadro 13.

**Quadro 13:** grade curricular do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância

<b>Período</b>	<b>Disciplinas</b>
1º Período	MEN 9101 – Introdução a EaD MTM 9109 – Cálculo I FSC 9101 – Física Básica A
2º Período	FSC 9202 – Física Básica B MTM 9110 – Cálculo II MTM 9210 – Geometria Analítica
3º Período	FSC 9103 – Física Básica C-I MTM 9111 – Cálculo III PSI 9401 – Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem FSC 9301 – Laboratório de Física I
4º Período	FSC 9104 – Física Básica C-II MTM 9112 – Cálculo IV EED 9501 – Organização Escolar FSC 9402 – Laboratório de Física II
5º Período	FSC 9204 – Introdução à Física Moderna FSC 9105 – Física Básica D QMC 9502 – Química Básica FSC 9503 – Laboratório de Física III MEN 9603 – Didática Geral

*Continua*



Continuação

<b>Período</b>	<b>Disciplinas</b>
6º Período	FSC 9106 – Física Básica E FSC 9107 – Mecânica Geral FSC 9604 – Laboratório de Física IV
7º Período	QMC 9602 – Tópicos de Química LSB 9904 – Língua Brasileira de Sinais FSC 9111 – Instrumentação para o Ensino de Física I MEN 9703 – Metodologia e Prática de Ensino de Física
8º Período	MEN 9801 – Estágio Supervisionado para o Ensino de Física A FSC 9112 – Instrumentação para o Ensino de Física II FSC 9121 – Estrutura da Matéria I
9º Período	FSC 9901 – Laboratório de Física Moderna FSC 9113 – Instrumentação para o Ensino de Física III FSC 9122 – Estrutura da Matéria II MEN 9802 – Estágio Supervisionado para o Ensino de Física B
10º Período	FSC 9903 – Evolução dos Conceitos de Física MEN 9803 – Estágio Supervisionado para o Ensino de Física C

Fonte: disponível em <https://ead.ufsc.br/fisica/grade-curricular-uab-1-2009/>

Além das disciplinas que constam na grade curricular o curso oferece disciplinas para formação diferenciada. Essas disciplinas são ofertadas como disciplina extracurricular.

**Quadro 14:** Disciplinas para formação diferenciada do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância

<b>Disciplinas para Formação Diferenciada</b>
EED 9105 – Educação e Sociedade
EED 9304 – Fundamentos Filosóficos da Educação
FSC 9001 – Tópicos de Física Nuclear partículas
FSC 9002 – Tópicos de Física da Matéria Condensada
FSC 9003 – Tópicos de Astrofísica
Seminários I
Seminários II
FSC 9127 – Atividades Complementares

Fonte: disponível em <https://ead.ufsc.br/fisica/grade-curricular-uab-1-2009/>.

As disciplinas constantes na grade curricular do curso de licenciatura em física na modalidade a distância são equivalentes as disciplinas do curso ofertado na modalidade presencial possibilitando o aluno “migrar” do curso a distância para o presencial e vice e versa. Logo, além do curso contar com os mesmos professores do curso presencial o conteúdo das disciplinas se assemelham inferindo que o curso ofertado na modalidade a distância é próxima a qualidade do presencial.

As disciplinas constantes no quadro 14 são disciplinas eletivas que objetivam a complementação da formação dos alunos. Elas não são obrigatórias, porém, o curso tem o compromisso de ofertar essas disciplinas. Para esta 1ª edição do projeto UAB foram ofertadas as disciplinas de Seminários II, Tópicos de Astrofísica, Tópicos de Física Nuclear e Partículas, Tópicos de Física da Matéria Condensada.

O Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UFSC caracteriza-se pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem como principal meio de comunicação dos professores e tutores da disciplina com os alunos e pela constância de disciplinas que envolvem cálculos matemáticos e de física presentes nos 3 primeiros semestres. Logo, deve-se esperar que os alunos deste curso tenham habilidades no uso do computador e também conhecimento de cálculos básicos para acompanhamento das aulas.

#### 4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

No presente subcapítulo serão analisados os fatores que influenciaram os alunos do Curso de Licenciatura em Física a evadir do curso. Nesta pesquisa o publico alvo, conforme já citado, foram os alunos que evadiram do curso de licenciatura em física na modalidade a distância da UFSC, 1ª edição UAB. A pesquisa obteve resposta de 53 alunos evadidos.

A análise inicia com a questão sobre o período de abandono do curso, segue com a questão socioeconômica dos alunos, posteriormente ocorre a análise das categorias já apresentadas no subcapítulo 3.2.2 Instrumento de coleta de dados. E por último a questão sobre a dimensão da evasão onde esta pesquisa busca conhecer se a evasão é do curso, da instituição ou do sistema de ensino. O modelo do questionário está disponível no apêndice A.

Sobre o período de abandono do curso, a tabela 07 apresenta o período que ocorre maior evasão.

Tabela 07: Período de abandono

	Freq. Abs.	Freq. Abs. Acumulada	Freq. Rel.	Freq. Rel. Acumulada
1º período	23	23	43,40%	43,40%
2º período	7	30	13,21%	56,60%
3º período	8	38	15,09%	71,70%
4º período	8	46	15,09%	86,79%
5º período	4	50	7,55%	94,34%
6º período	2	52	3,77%	98,11%
7º período	0	52	0,00%	98,11%
8º período	1	53	1,89%	100,00%
9º período	0	53	0,00%	100,00%
10º período	0	53	0,00%	100,00%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>		<b>100,00%</b>	

Fonte: dados primários

Conforme o relatório do Grupo PET (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008) e a pesquisa de Gomes (2011) o maior índice ocorre nos períodos iniciais do curso. Nesta pesquisa, os dados comprovam esta tese. Só no primeiro período ocorreram 43,40% da evasão e chegando ao segundo período totalizando 56,60% da evasão do curso. Até o 3º período ocorreram 71,70% das evasões.

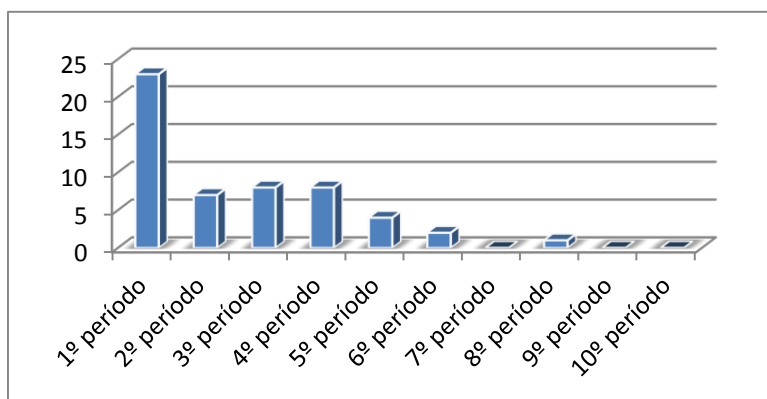


Gráfico 1: Período de abandono do curso

Fonte: dados primários

O período que os alunos optam pelo abandono do curso, que por ser o período inicial pode significar um período de adaptação, pode ter seu entendimento complementado pela análise dos dados Sócio-Político-Econômicos apresentados nos tópicos que seguem neste capítulo.

#### 4.2.1 Perfil do aluno evadido

As análises que seguem abordam questões socioeconômicas dos alunos evadidos.

Tabela 08: Idade que ingressou no curso

	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. Rel.</b>
de 17 a 20 anos	9	16,98%
de 21 a 30 anos	17	32,08%
de 31 a 40 anos	23	43,40%
de 41 a 50 anos	4	7,55%
de 51 a 60 anos	0	0,00%
Mais de 60 anos	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: dados primários

Conforme tabela 08, 50,94% dos alunos evadidos possuem mais de 31 anos. Pela idade infere-se que pouco menos de 50% são alunos mais jovens ou entrando na fase adulta e um pouco mais de 50% dos alunos são adultos. Diante desses resultados pode-se inferir que metade dos alunos evadidos se encaixariam no percurso de problemas de transição apontados pelo Relatório do Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (2008), ou seja, problemas relacionados a entrada na vida adulta. Infere-se também que a outra metade podem estar atrelados a problemas de conciliação das esferas da vida onde o adulto se depara com outras responsabilidades além da dedicação aos estudos.

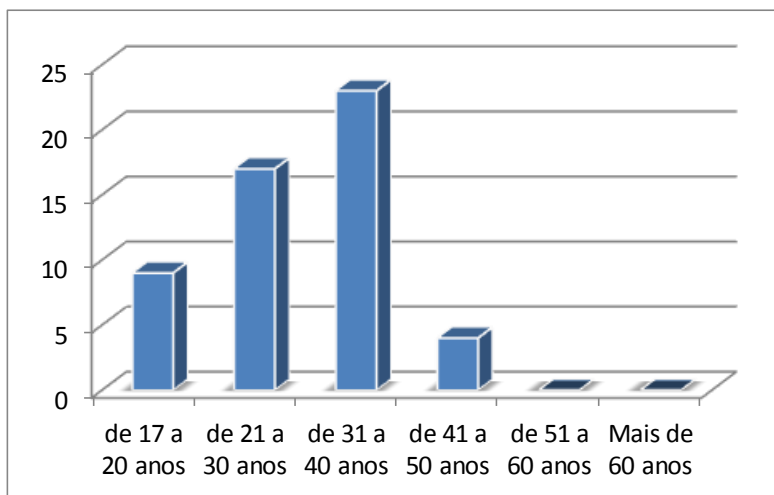


Gráfico 2: Idade que ingressou no curso

Fonte: dados primários

A tabela 09 traz o Estado civil do aluno quando ele abandonou o curso e mostra graficamente, no gráfico 3, os resultados.

Tabela 09: Estado civil quando abandonou o curso

	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. Rel.</b>
Solteiro (a)	20	37,74%
Casado (a) / União estável / Amasiado	32	60,38%
Separado (a)	1	1,89%
Viúvo (a)	0	0,00%
Outro(s)	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: dados primários.

Verifica-se que mais da metade dos evadidos, 60,38%, são casados ou possuem união estável ou estão amasiados. Ou seja, possuem responsabilidades familiares.

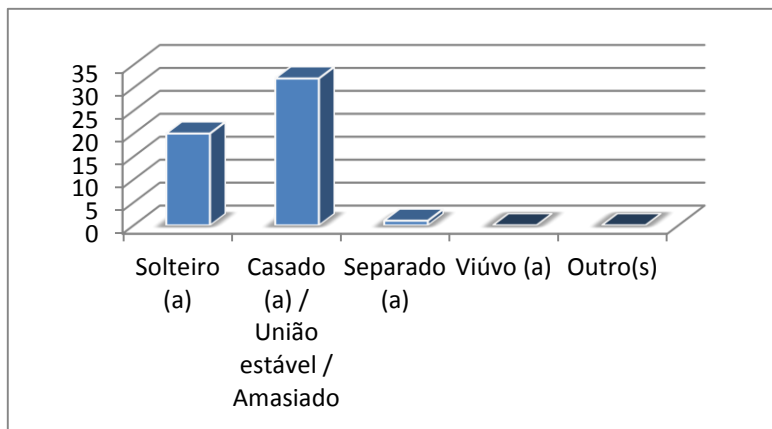


Gráfico 3: Estado civil quando abandonou o curso

Fonte: dados primários.

Ainda sobre a situação familiar do aluno, verifica-se na tabela 10, se havia a concorrência da atenção com os filhos quando o aluno abandonou o curso.

Tabela 10: Possuía filhos quando abandonou o curso

	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. Rel.</b>
Não possui filhos	24	45,28%
1 filho	19	35,85%
2 filhos	7	13,21%
Mais de 2 filhos	3	5,66%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: dados primários.

Apesar de maiores de 31 anos, Casado (a) / União estável / Amasiado quase metade dos alunos evadidos, 45,28%, não possuíam filhos no momento da evasão.

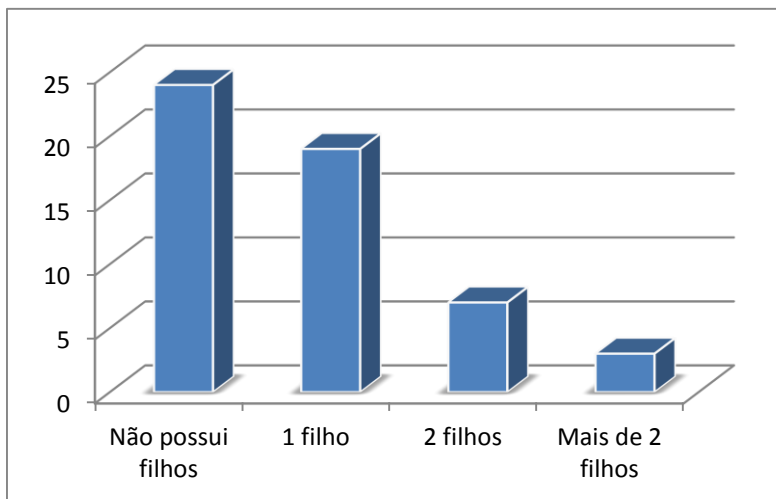


Gráfico 4: Possuía filhos quando abandonou o curso

Fonte: dados primários

A próxima tabela traz a contribuição do aluno na vida econômica da família durante o curso.

Tabela 11: Participação na vida econômica familiar durante o curso

	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. Rel.</b>
Não contribuo com o sustento familiar	5	9,43%
Sou parcialmente responsável pelo meu próprio sustento	7	13,21%
Sou principal responsável pelo meu próprio sustento	13	24,53%
Sou principal responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento familiar	9	16,98%
Sou principal responsável pelo meu próprio sustento e o de minha família	19	35,85%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: dados primários

A tabela 11 mostra que 35,85% dos alunos evadidos eram o principal responsável pelo próprio sustento e o da família, que 16,98% dos evadidos são principal responsável pelo próprio sustento e contribuí

parcialmente para o sustento familiar e que 24,53% é o principal responsável pelo próprio sustento. Ou seja, dos alunos evadidos pesquisados, 77,36% são responsáveis pelo próprio sustento. É possível que diante da responsabilidade financeira na impossibilidade de conciliar o trabalho com o estudo o aluno acabe optando pelo trabalho.

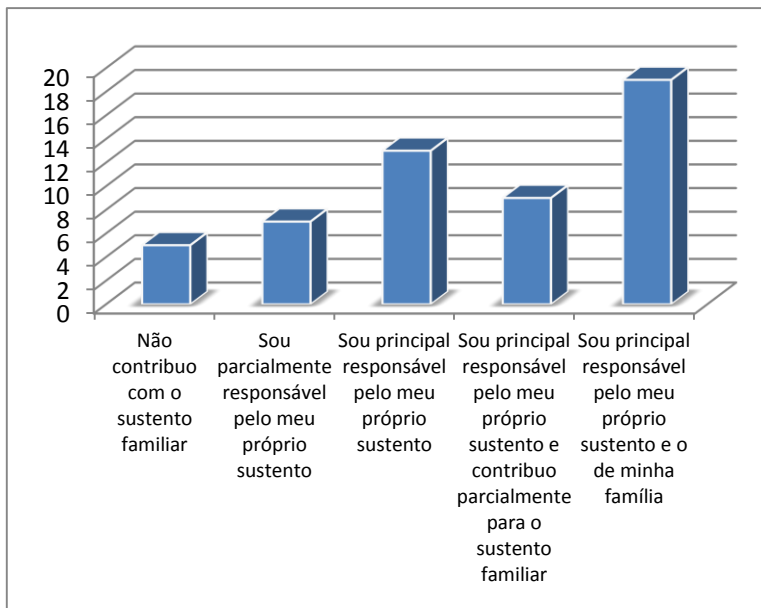


Gráfico 5: Participação na vida econômica da familiar durante o curso

Fonte: dados primários.

Os dados que seguem são a respeito do deslocamento do aluno para polo como a distância que o aluno percorre para chegar ao polo e o meio de transporte utilizado.

Tabela 12: Distância da residência/trabalho ao polo

	Freq. Abs.	Freq. Abs. Acumulada	Freq. Rel.	Freq. Acumulada	Rel.
Menos de 10 km	21	21	39,62%	39,62%	
entre 10 a 39 km	11	32	20,75%	60,38%	
entre 40 a 69 km	9	41	16,98%	77,36%	
entre 70 a 99 km	6	47	11,32%	88,68%	



entre 100 a 129 km	3	50	5,66%	94,34%
Mais de 129 km	3	53	5,66%	100,00%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>		<b>100,00%</b>	

Fonte: dados primários

A respeito da distância da residência/trabalho do aluno para polo a maior parte dos alunos evadidos, 60,38%, deslocava-se a uma distância máxima de 39 km.

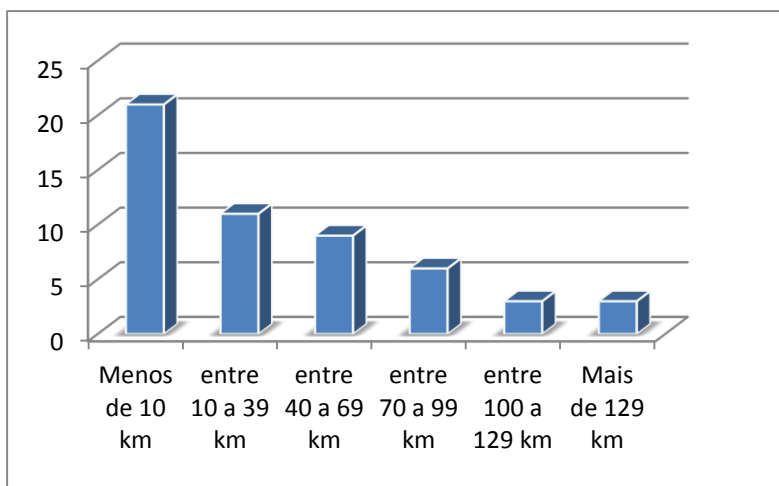


Gráfico 6: Distância da residência/trabalho ao polo

Fonte: dados primário

Além da distância percorrida pelo aluno até chegar o polo segue na próxima tabela as informações sobre o meio de transporte utilizado.

Tabela 13: Meio de transporte utilizado para chegar ao polo

	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. Rel.</b>
A pé	3	5,66%
Bicicleta	1	1,89%
Ônibus	8	15,09%
Fretamento (por exemplo, vans)	0	0,00%
Carro/moto (próprio)	39	73,58%
Carro/moto (carona)	2	3,77%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: dados primários

Os alunos na maioria, 73,58%, utilizam como meio de transporte para chegar ao polo condução motorizada própria.

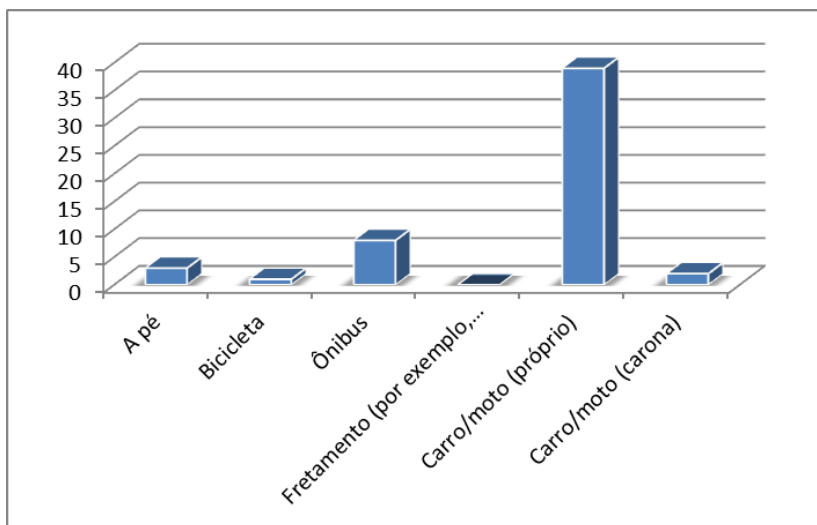


Gráfico 7: Meio de transporte utilizado para chegar ao polo

Fonte: dados primários.

A tabela 14 informa a relação dos alunos com a docência.

Tabela 14: Atuação como professor

	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. Rel.</b>
Nunca atuou	17	32,08%
Já atuava quando ingressou no curso	31	58,49%
Passou a atuar durante o curso	5	9,43%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: dados primários

A pesquisa mostra que 58,49% dos alunos respondentes que evadiram do curso já atuavam como professores quando ingressaram. O presente resultado desperta interesse, pois há fatores financeiros que poderiam motivar a permanência tanto professores que lecionam para instituições de ensino públicas quanto os da iniciativa privada. Os

professores efetivos de escolas públicas que ainda não possuem formação superior ou formação específica na área recebem aumento no salário e os professores que são admitidos em caráter temporário (ACT), melhoram sua pontuação no processo seletivo de ACT. O aumento do salário ou aumento da pontuação deveriam motivar os alunos que já atuam como professores a finalizar a graduação. Quanto os professores de instituições privadas o diploma contribui para melhor concorrência e colocação no mercado.

Contudo infere-se a necessidade de trabalhar com uma carga horária de 40 horas semanais para recebimento do salário de valor aproximado de R\$ 1.490,40. O cargo de professor está atrelada as atribuições que vão além da sala de aula como Elaborar programas, planos de curso e de aula no que for de sua competência; Promover experiências de ensino e aprendizagem contribuindo para o aprimoramento da qualidade do ensino (SECRETARIA DO ESTADO, 2012).

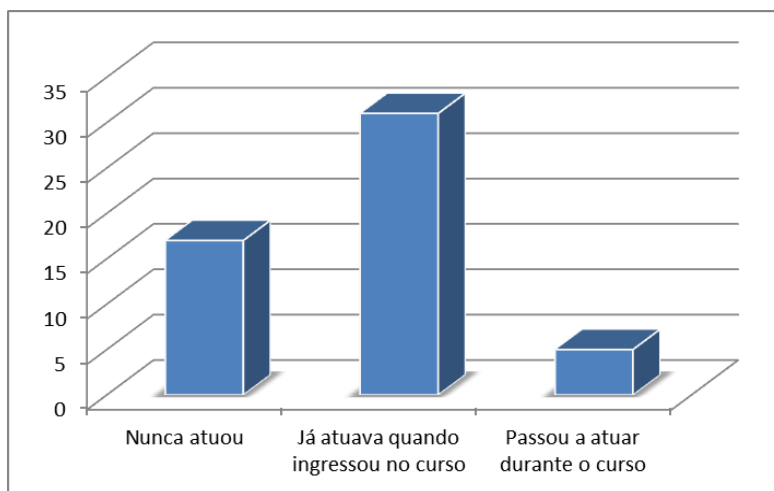


Gráfico 8: Atuação como professor

Fonte: dados primários

A questão Qual a principal razão pela escolha do curso de física traz informações sobre o interesse do aluno no curso.

Tabela 15: Qual a principal razão pela escolha do curso de física

	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. Rel.</b>
Menor índice candidato vaga no vestibular	0	0,00%
Interesse pela área de ciências	30	56,60%
Interesse pela licenciatura	10	18,87%
Maior oferta de vagas de emprego (escolas públicas e privadas)	3	5,66%
O curso de física não era a primeira opção, porém, apresenta similaridade da grade curricular com o curso almejado	1	1,89%
Único curso gratuito na região	1	1,89%
Único curso gratuito na modalidade a distância na região	2	3,77%
Já estar trabalhando como professor e precisa do diploma	6	11,32%
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: dados primários

A pesquisa mostra que mais da metade dos alunos evadidos, 56,60%, ingressaram no curso pelo interesse pela área de ciências seguido de 18,87% de alunos que ingressaram no curso devido ao interesse pela licenciatura. E outros 11,32% escolheram ingressar no curso devido já estar trabalhando como professor e precisar do diploma. A maioria dos alunos que evadiram do curso, 86,79%, ingressaram por motivos relacionados ao curso e não como segunda ou única alternativa para entrar no ensino superior.

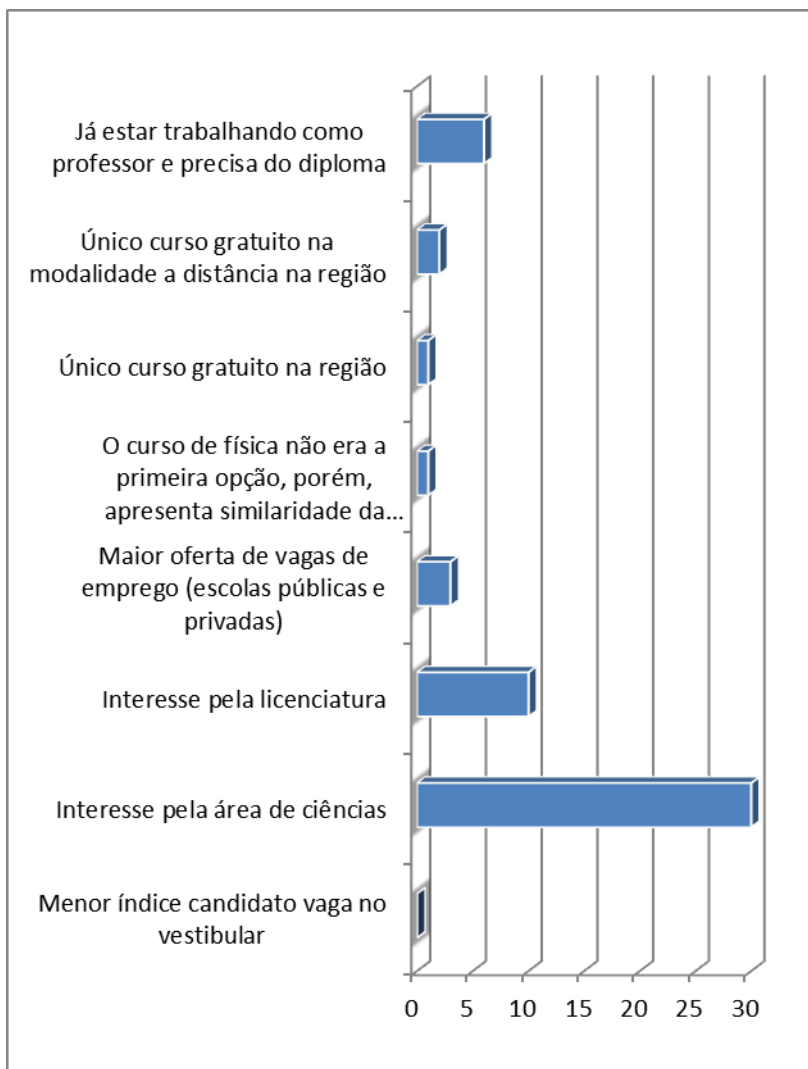


Gráfico 9: Qual a principal razão pela escolha do curso de física  
 Fonte: dados primários.

Esta primeira parte do questionário traz informações importantes para a análise das demais questões da pesquisa. Essa parte inicial mostra que um pouco mais da metade dos alunos do curso possuem mais idade, logo, as chances de estarem na fase de descoberta

profissional são menores. A maioria desses alunos são responsáveis pelo próprio sustento e a maioria já trabalha como professor, ou seja, quando ingressaram no curso já conheciam os desafios da profissão como as atividades a serem desempenhadas, carga horária de trabalho e salário. Eles são casados, porém a maioria não possui filhos, o que possivelmente aumenta o tempo livre em casa para dedicação aos estudos e a maioria reside na distância máxima de 39 km do polo, que é uma distância possível de trafegar para chegar ao curso que é oferecido sexta no período noturno e sábado no decorrer do dia. Além do mais é preciso considerar que a maioria se desloca com carro próprio.

Os resultados obtidos com a análise do perfil dos evadidos aparentemente não são fatores impeditivos para permanência no curso. Diante desses dados aguçasse a curiosidade de saber quais fatores influenciaram a decisão de abandono do curso.

#### **4.2.2 Fatores causadores da evasão**

Aos alunos evadidos do curso foi solicitado que dentre os fatores apresentados como possíveis causadores da evasão fossem escalonados aqueles que mais contribuíram para a decisão de evadir. Essa escala possibilitou verificar quais fatores e em qual grau (pouco, em termos, muito e decisivamente) interferem na decisão e quais não interferem.

Seguindo a análise dos resultados da pesquisa apresentam-se os indicadores que compõe a dimensão interna a instituição de ensino.

	NÃO contabiliza...		Contribuiu POUCO ...		Contribuiu em TERMOS		Contribuiu MUITO ...		Contribuiu DECISIVAMENTE	
	F.A.	FR	F.A.	FR	F.A.	FR	F.A.	FR	F.A.	FR
Didática dos professores	22	41,51	8	15,09%	11	20,75%	7	13,21%	5	9,43%
Grau de dificuldade das disciplinas	14	26,42	18	33,96%	8	15,09%	9	16,98%	4	7,55%
Material didático	32	60,38	6	11,32%	11	20,75%	3	5,66%	1	1,89%
Excesso de reprovações no semestre	34	64,15	7	13,21%	3	5,66%	6	11,32%	3	5,66%
Quantidade de encontros presenciais	22	41,51	8	15,09%	11	20,75%	7	13,21%	5	9,43%
Adequação do conteúdo com a prática da profissão	29	54,72	8	15,09%	10	18,87%	3	5,66%	3	5,66%
Relação entre conteúdos das disciplinas	31	58,49	12	22,64%	6	11,32%	4	7,55%	0	0,00%
Interação com professores	21	39,62	11	20,75%	9	16,98%	7	13,21%	5	9,43%
Interação com o tutor	25	47,17	13	24,53%	10	18,87%	4	7,55%	1	1,89%
Interação entre colegas de cursos	39	73,58	7	13,21%	4	7,55%	2	3,77%	1	1,89%
Carga horária curricular do curso	36	67,92	9	16,98%	4	7,55%	2	3,77%	2	3,77%
Incompatibilidade dos dias de encontro presencial com o tempo reservado ao estudo	27	50,94%	6	11,32%	5	9,43%	6	11,32%	9	16,98%

Tabela 16: Didático pedagógico - fatores contribuintes da evasão  
Fonte: dados primários.

A respeito da Categoria Didático Pedagógico o indicador com maior representatividade que Contribuiu DECISIVAMENTE para o abandono do curso, com 16,98%, foi a Incompatibilidade dos dias de encontro presencial com o tempo reservado ao estudo. Ainda sobre este indicador 11,32% dos evadidos informaram que este indicador Contribuiu MUITO para o abandono do curso e 9,43% indicou que Contribuiu em TERMOS e 11,32% que o indicador Contribuiu POUCO para o abandono do curso. Logo, 37,73% informaram que o indicador influencia para o abandono do curso.

A questão 24 abre espaço para comentários dos alunos a respeito da incompatibilidade dos dias do encontro presencial com o tempo reservado para estudo e os alunos evadidos que optaram por responder essa questão, do total de 13 alunos, 07 respostas estavam relacionadas ao trabalho, 04 relacionadas a realização de outro curso, 01 aluno relacionou ao dia da semana que ocorrem as aulas, sexta á noite e final de semana, e outro relacionou ao período do ano, pois os presenciais poderiam ocorrer no recesso escolar do ensino médio já que o curso atende pessoas que atuam como professor.

Tendo em vista que mais da metade dos alunos evadidos ao ingressar no curso já trabalhavam ou começaram a trabalhar após o ingresso infere-se a necessidade de haver estrutura que possibilite ao aluno conciliar o estudo e o trabalho. Principalmente quando se trata da evasão dos alunos que representam aqueles que podem contribuir para o atendimento das políticas públicas de formação de professores sem formação na área que já lecionam.

Os resultados encontrados neste fator corrobora com os dados apontados por Comarella (2009) e Pacheco (2007) sobre a dificuldade por parte dos alunos com o tempo para estudo.

Outras questões pertencentes a Categoria Didáticas Pedagógicas mais apontados que Contribuíram DECISIVAMENTE para o abandono do curso, com 9,43%, foram a Didática dos professores, a Quantidade de encontros presenciais e a Interação com professores. Sobre a quantidade de encontros e a interação, respectivamente as questões abertas 16 e 22 dispõem de espaço para que os evadidos façam suas considerações e alguns comentários explicam o índice. Dos 25 que optaram por responder 07 relataram que os presenciais eram suficientes, 03 informaram que houve excesso de aulas e 15 alunos acreditam que a quantidade era insuficiente. Os 10 alunos que responderam sobre a interação apontaram a falta de resposta por e-mail e a falta de suporte. Segundo um relato teve professor que informou que não responde e-mail. Dois alunos responderam que se sentiam diferentes do restante da



turma um alegou que se sentia assim por não estar lecionando como os demais alunos e outro devido a falta de conhecimento básico para entender os conteúdos das disciplinas. Alguns alunos alegaram também problemas com os tutores por estes estarem despreparados e por não demonstrarem interesse na atividade de tutoria.

Nota-se que os problemas apontados podem estar relacionados a modalidade de ensino. Os 15 alunos que alegaram aulas insuficientes podem ter trazido o modelo do presencial onde o estudo depende da presença do professor em sala de aula. Nos resultados aparece também a falta de adaptação do professor a modalidade de ensino uma vez que a comunicação e suporte fora da sala de aula é a principal forma de interação entre professor e aluno.

Outro indicador mais apontado que Contribuiu DECISIVAMENTE para o abandono do curso foi o Grau de dificuldade das disciplinas com 7,55%. Contudo se considerar que esse indicador de alguma forma contribui para o abandono o índice sobe para 73,58%. Assim, o indicador pode não ser decisivo, porém, ele influenciou na decisão de abandono do curso. Sobre essa questão, os alunos evadidos tiveram a oportunidade de complementar a resposta através da questão aberta 12 e quando questionados sobre a principal dificuldade as respostas giraram em torno do tempo para dedicar ao estudo, Dificuldade em interagir pelo computador, Falta de conhecimento prévio para acompanhar a disciplina e Necessidade de ir ao polo para assistir as videoconferências e os Problemas nas videoconferências.

Sobre a falta de conhecimento prévio para acompanhar a disciplina é possível que haja relação com o fato da maioria dos alunos que ingressaram no curso terem cursado o ensino médio em escolas públicas. Segundo Sampaio et al. (2011) nas escolas públicas em geral o ensino é mais fraco o que pode prejudicar o acompanhamento das disciplinas. Além da possível deficiência nos conteúdos do ensino médio a maior parte dos alunos trabalham o que pode resultar em menos tempo para dedicar-se ao estudo, aprender a interagir pelo computador e frequentar o polo de apoio presencial para buscar auxílio com os tutores presenciais.

Ainda nesta categoria o indicador mais apontado que NÃO contribuiu para o abandono do curso, com 73,58%, foi a Interação entre colegas de cursos, seguido do indicador Excesso de reprovações no semestre, com 64,15%.

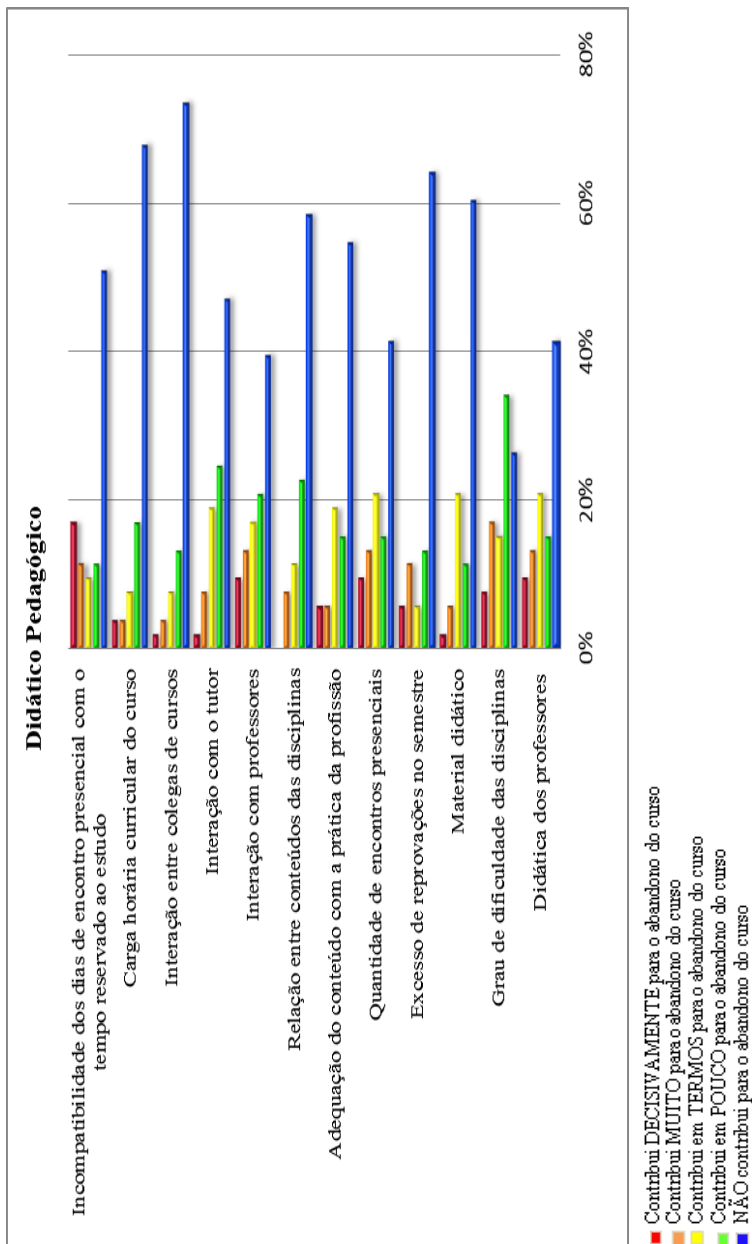


Gráfico 10: Questões didático pedagógico

Fonte: dados primários

Devido aos resultados obtidos dos indicadores “grau de dificuldade das disciplinas” e “excesso de reprovações” entendeu-se que os alunos podem não ter reprovado na disciplina mesmo essas sendo difíceis. Assim, a reprovação não seria o motivo para o abandono, porém, identificasse que o grau de dificuldade é grande exigindo maior tempo de estudo prejudicando a permanência no curso. Esse resultado pode ser associado ao resultado da pesquisa de Comarella (2008) de que os alunos subestimam o esforço necessário para fazer o curso.

Cabe explicitar que o curso elimina os alunos que reprovam numa disciplina com média menor que 3,0 e também quando o aluno reprova na disciplina ofertada em forma dependência, conforme já explicado no item 4.1.1 Características do Curso. Assim, aqueles que poderiam vir a evadir mais adiante no curso pelas reprovações provavelmente já foram eliminados do curso.

Tabela 17: Motivos Institucionais - fatores contribuintes da evasão

	NÃO contribuiu		Contribuiu POUCO		Contribuiu em TERMOS		Contribuiu MUITO		Contribuiu DECISIV	
	F.A	F.R %	F.A	F.R %	F.A	F.R %	F.A	F.R %	F.A	F.R %
Interação com a secretaria do curso	38	71,70	9	16,98	3	5,66	3	5,66	0	0,00
Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle	30	56,60	7	13,21	8	15,09	7	13,21	1	1,89
Biblioteca	28	52,83	10	18,87	7	13,21	4	7,55	4	7,55
Sentimento de pertencimento a UFSC	37	69,81	6	11,32	5	9,43	1	1,89	4	7,55

Fonte: dados primários

Os indicadores mais apontados como DECISIVOS na categoria Motivos Institucionais foram a Biblioteca e o Sentimento de pertencimento a UFSC. Cabe ressaltar que o indicador Sentimento de pertencimento a UFSC foi objeto de estudo, pois Tinto, um dos autores citados em grande parte dos estudos empíricos consultados sobre evasão, apresenta esse indicador como causa da evasão. Visando não

apenas saber se esse indicador influenciava na evasão do curso de física foi acrescentada uma questão aberta para entender as razões. Apesar de 69,81% informar que este indicador não contribui para evasão, a pesquisa obteve respostas tanto dos alunos que apontaram que esse fator influencia como daqueles que informaram que não influencia. As respostas foram diversificadas: um dos alunos relatou que tinha orgulho de falar que estudava num curso oferecido pela UFSC. Outro aluno respondeu indagando “Pertencíamos a UFSC?”, outro informou que eles estudavam numa estrutura precária e que faltavam os benefícios que tem os alunos do presencial na UFSC. E um quarto aluno informou que há muito preconceito da sociedade por tratar-se de um curso na modalidade a distância. Um quinto aluno informou que “Ficou evidenciado na fala do próprio coordenador do curso em visita ao polo que alguns professores tinham que "engolir" o curso a distância e não nos viam como seus alunos regulares”. A maioria dos respondentes da questão aberta deixou evidente que se sentiam a margem da UFSC. Contudo, conclui-se com base nos dados que esse fator não contribui para evasão, mas que devido as respostas a questão aberta esse fator deve ser alvo de reflexão por parte do coordenador do curso e docentes.

Apesar do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle ter recebido apenas 1,89% na opção contribuiu **DECISIVAMENTE**, 13,21% responderam que Contribuiu **MUITO** para o abandono do curso, 15,09% que Contribuiu em **TERMOS** e 13,21% informa que Contribuiu **POUCO** para o abandono do curso. Contudo, mesmo não sendo decisivo este indicador influencia os alunos chegando a ser apontado por 43,40% dos alunos.

O papel do Moodle no curso é fundamental por corresponder a 70% da carga horária do curso. O fato deste indicador ter sido apontado por mais de 40% dos alunos evadidos representa que os alunos tiveram problemas de interação a uma parte importante do conteúdo do curso.

Quanto ao indicador que menos influencia na decisão de abandono do curso foi apontado a Interação com a secretaria do curso, com 71,70%.

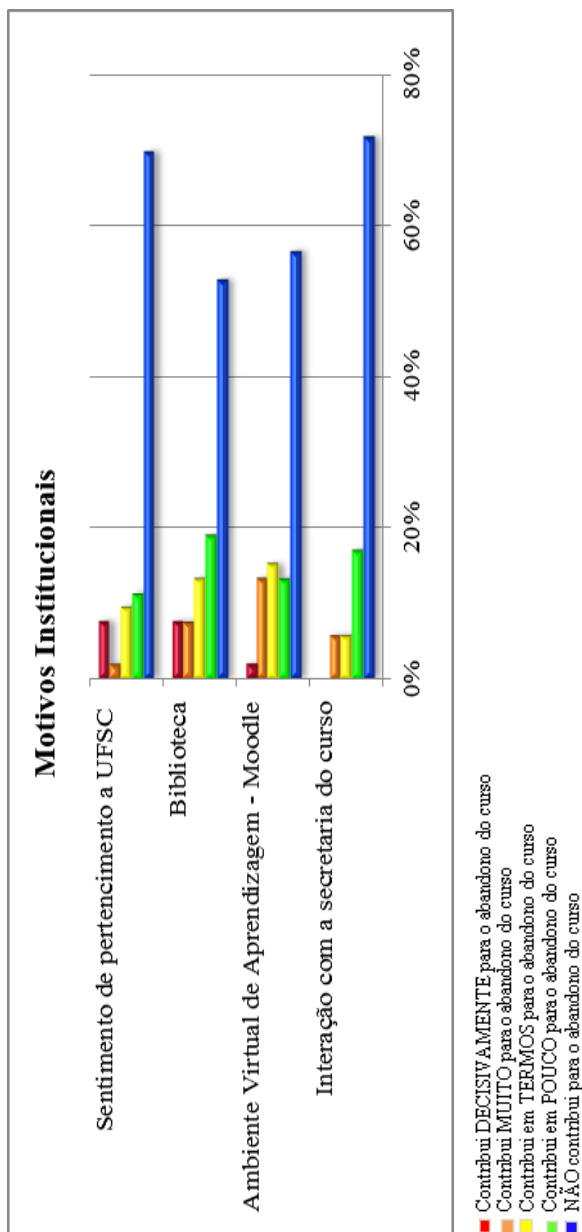


Gráfico 11: Questões de Motivos Institucionais

Fonte: dados primários

Além das categorias que compõe a questão interna a instituição, segue a análise das questões externas a instituição, ou seja, aquelas, conforme visto na fundamentação teórica, que não tem relação direta com instituição de ensino e especificamente ao curso.

Tabela 18: Características Individuais - fatores contribuintes da evasão

	NÃO contribuiu		Contribuiu POUCO		Contribuiu em TERMOS		Contribuiu MUITO		Contribuiu DECISIV	
	F.A	F.R %	F.A	F.R %	F.A	F.R %	F.A	F.R %	F.A	F.R %
Dúvida sobre qual carreira profissional seguir	38	71,70	5	9,43	8	15,09	1	1,89	1	1,89
Adaptação a modalidade a distância	25	47,17	9	16,98	8	15,09	4	7,55	7	13,21
Adaptação ao sistema universitário	38	71,70	6	11,32	6	11,32	1	1,89	2	3,77
Aptidão para cálculos	32	60,38	10	18,87	5	9,43	3	5,66	3	5,66

Fonte: dados primários

O indicador mais apontado que Contribuiu DECISIVAMENTE para o abandono do curso foi a Adaptação a modalidade a distância com 13,21%. Analisando o fator de forma geral, um pouco mais da metade, 52,83%, apontaram que esse indicador contribuiu para o abandono dado que revela que a modalidade de ensino pode contribuir para evasão.

Quanto ao indicador aptidão para cálculos, 60,38% informaram que esse fator não contribui para evasão ao mesmo tempo em que 73,58% alegam que o grau de dificuldade das disciplinas contribui para decisão de evadir. Neste momento pode-se associar a didática dos professores apontada por 58,49% como contribuinte a evasão.

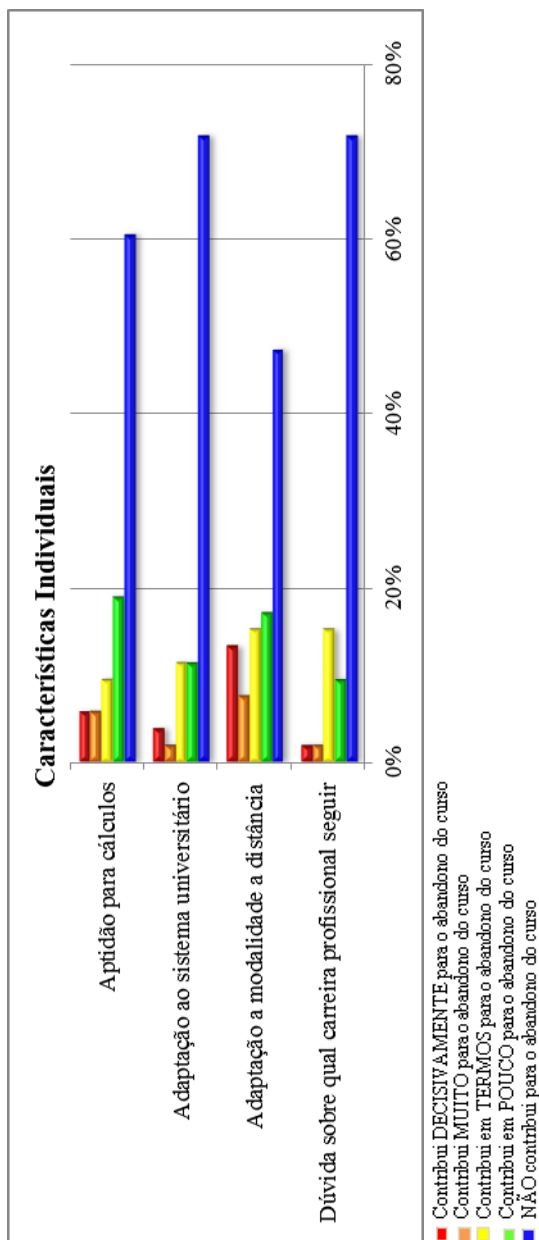


Gráfico 12: Características Individuais - fatores contribuintes da evasão  
 Fonte: dados primários

Pode-se constatar com base nos resultados apontados por esta pesquisa que os alunos associam a decisão de evadir a modalidade de ensino. Outros dados demonstram como os resultados encontrados nos fatores encontrados presenciais, interação com professor, Moodle (43,30%) e adaptação a modalidade de ensino a distância, que existe a relação entre a evasão e a modalidade de ensino.

**Tabela 19: Sócio-político-econômico - fatores contribuintes da evasão**

	NÃO contribuiu		Contribuiu POUCO		Contribuiu em TERMOS		Contribuiu MUITO		Contribuiu DECISIV	
	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ensino médio deficiente	26	49,06	5	9,43	9	16,98	7	13,21	6	11,32
Acesso ao computador ou a internet fora da instituição de ensino	41	77,36	7	13,21	1	1,89	3	5,66	1	1,89
Inflexibilidade do horário de trabalho para atender as necessidades do curso	12	22,64	6	11,32	10	18,87	13	24,53	12	22,64
Carga horária semanal de trabalho	9	16,98	5	9,43	12	22,64	13	24,53	14	26,42
Não atendimento do curso às expectativas prévias	28	52,83	8	15,09	10	18,87	4	7,55	3	5,66
Mudança de interesse profissional	37	69,81	4	7,55	6	11,32	0	0,00	6	11,32
Valorização do diploma	42	79,25	4	7,55	4	7,55	1	1,89	2	3,77

Fonte: dados primários.



Sobre a categoria Sócio-político-econômico, 26,42%, dos evadidos alegaram que a Carga horária semanal de trabalho Contribuiu DECISIVAMENTE para o abandono do curso e no total de 83,02% informou que este indicador acaba contribuindo em diferentes intensidades. O segundo indicador com maior representatividade foi a Inflexibilidade do horário de trabalho para atender as necessidades do curso com 22,04% Contribuiu DECISIVAMENTE para o abandono do curso e um total de 77,96% que o indicador contribuiu para o abandono. As questões relacionadas ao tempo e ao trabalho afetam grande parte dos alunos que decidiram pela evasão.

Sendo a qualificação dos professores que lecionam no ensino médio uma proposta do governo este deveria promover, no mínimo nas instituições de ensino públicas, o apoio das instituições onde trabalham através da flexibilização do horário. Contudo diante do cruzamento de dados verificasse que dos 67,92% alunos evadidos que atuaram como professores durante seu vínculo com o curso 75% dos alunos professores evadidos alegaram que esse fator contribuiu na decisão de abandonar o curso. Fica evidente a falta de contrapartida dos contratantes que exigem qualificação, porém, não viabilizam que os professores estudem. O indicador Valorização do diploma foi o menos apontado como contribuinte para o abandono. Pode-se atribuir ao fato de que os alunos que atuam como professores melhoram as condições de concorrência no mercado de trabalho ou recebem aumento quando possuem o diploma de licenciados na disciplina de atuação.

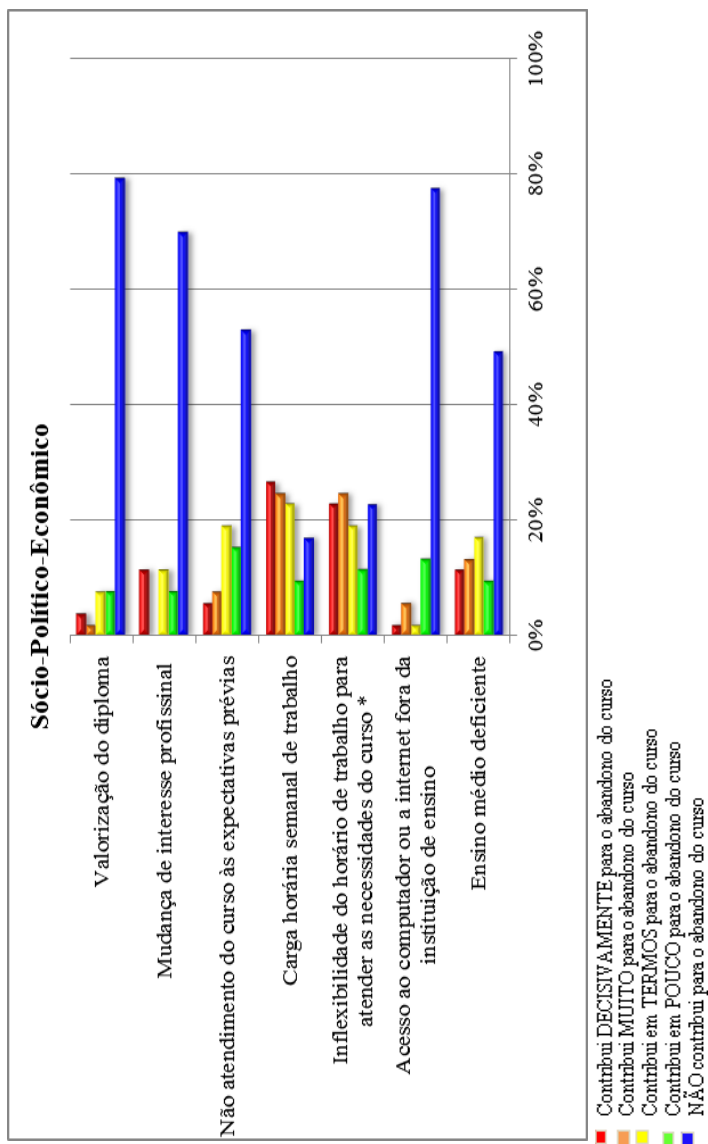


Gráfico 13: Sócio-político-econômico - fatores contribuintes da evasão  
 Fonte: dados primários

Após a identificação dos aspectos Sócio-político-econômico, segue na tabela 20 a análise dos fatores contemplados nas questões Conjunturais.

Tabela 20: Conjunturais - fatores contribuintes da evasão

	NÃO contribuiu		Contribuiu POUCO		Contribuiu em TERMOS		Contribuiu MUITO		Contribuiu DECISIV	
	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R
Remuneração da carreira docente	29	54,72	5	9,43	9	16,98	6	11,32	4	7,55
Gastos com deslocamento ao polo de ensino	34	64,15	6	11,32	7	13,21	3	5,66	3	5,66
Meio de transporte para deslocamento ao polo de ensino	38	71,70	4	7,55	5	9,43	2	3,77	4	7,55
Mudança de estado civil	50	94,34	1	1,89	1	1,89	0	0,00	1	1,89
Mudança de residência	47	88,68	1	1,89	2	3,77	1	1,89	2	3,77
Situação econômica	37	69,81	4	7,55	5	9,43%	4	7,55	3	5,66
Influência familiar	41	77,36	4	7,55	3	5,66	1	1,89	4	7,55
Problemas de saúde	48	90,57	0	0,00	2	3,77	1	1,89	2	3,77

Fonte: dados primários

A respeito da categoria Conjunturais houve três indicadores com maior representatividade que Contribuiu DECISIVAMENTE para o abandono do curso com 7,55% que foram: Remuneração da carreira docente, Meio de transporte para deslocamento ao polo de ensino e Influência familiar.

Percebesse que na categoria Conjuntural os indicadores Mudança de estado civil, Problemas de saúde e Mudança de residência

são os que menos contribuem para evasão. Porém, é preciso considerar os indicadores citados não estão presentes na vida a todo o momento. Assim, a maior parte dos alunos evadidos podem não ter passado por esses indicadores, o que não quer dizer, que se tivessem passando não abandonariam o curso. Logo, a tabela 20 mostra que os alunos ou não passaram por essas situações ou se passaram esse fato não contribuiu para evasão.

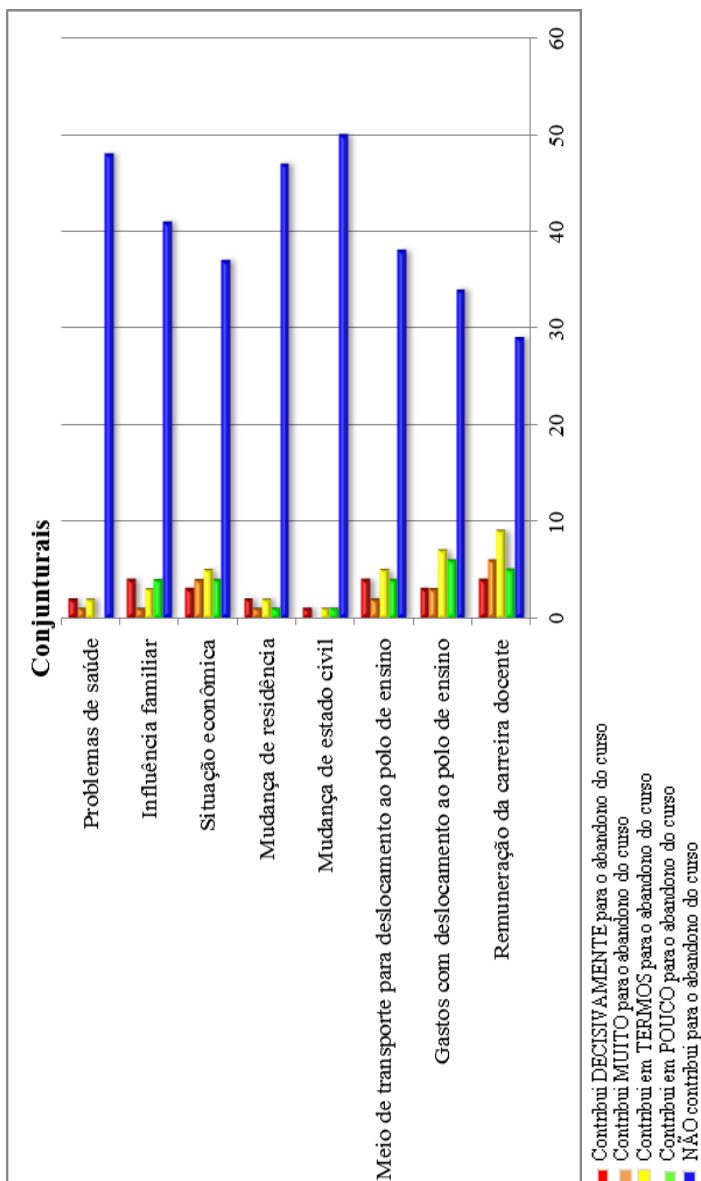


Gráfico 14: Conjunturais - fatores contribuintes da evasão

Fonte: dados primários

A questão 50 abre espaço para os alunos evadidos citarem outros indicadores não abordados no questionário, porém, a maioria dos alunos que responderam não apontaram nenhum fator diferente daqueles presentes no questionário. Um fator novo apontado pelo aluno foi o custo/benefício, segundo o aluno “Sou licenciado em Matemática e atuo como professor de Matemática e Física. Diante dos fatos já mencionados ficou claro que a relação custo/benefício não estava equilibrada. Muito esforço por nada: baixa remuneração, falta de respeito com o estudante, metodologia de ensino arcaica, gasto de tempo e dinheiro no deslocamento, quebra de contrato, pois as aulas deveriam ser no polo de Blumenau e passou para Florianópolis.” e outro aluno apontou que as aulas eram maçantes e cansativas.

#### 4.2.3 Tipo de evasão: do curso, da instituição e do sistema

A última questão abordada está relacionada a existência de vida acadêmica do aluno após o abandono do curso.

Tabela 21: Retorno ao sistema de ensino superior

	F.A	F.R. %
Não, devido a falta de interesse ou possibilidade de frequentar o curso	2	3,77
Não, pois não foi ofertado no polo curso do meu interesse	5	9,43
Não, pois não foi ofertado nas instituições de ensino superior próximas curso do meu interesse	5	9,43
Sim, porém, numa nova oferta do curso de física na modalidade a distância	0	0,00
Sim, no mesmo curso, porém, na modalidade presencial	2	3,77
Sim, no mesmo curso, porém, optei pela habilitação em bacharelado	0	0,00
Sim, porém, em outro curso da área de ciências ou matemática mantendo a escolha em licenciatura	5	9,43
Sim, porém, na área da engenharia	10	18,87

*Continua*

	<i>Continuação</i>	
	<b>F.A</b>	<b>F.R. %</b>
Sim, porém, em outro curso cujo curso e área não foi mencionado nos itens anteriores	7	13,21
Como já tinha uma formação superior retomei os estudos porém em nível de pós-graduação	17	32,08
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: dados primários.

Dos alunos evadidos que responderam esse questionário apenas 22,64% não voltaram a estudar dos quais apenas 3,77% informaram não ter retornado devido a falta de interesse ou possibilidade de frequentar o curso e 9,43% alegaram que o curso de interesse não foi ofertado no polo e outros 9,43% até buscaram outras instituições, porém, não ofereciam cursos de interesse. Dos que retornaram ao ensino superior somente 9,43% continuaram na licenciatura, 18,87% optaram por curso na área de engenharia e 13,21% informaram que cursaram outro curso, porém não foi mencionado.

Como alguns dos alunos já possuíam diploma de nível superior após abandonarem o curso 32,08% retomaram os estudos, porém, em nível de pós-graduação.

Ainda sobre o retorno aos estudos, apesar de nenhum aluno ter optado pelo item “Sim, porém, numa nova oferta do curso de física na modalidade a distância” a pesquisadora teve o retorno de 08 alunos via e-mail pedindo informações sobre a abertura de novas turmas. O que demonstra algum interesse em retomar os estudos.

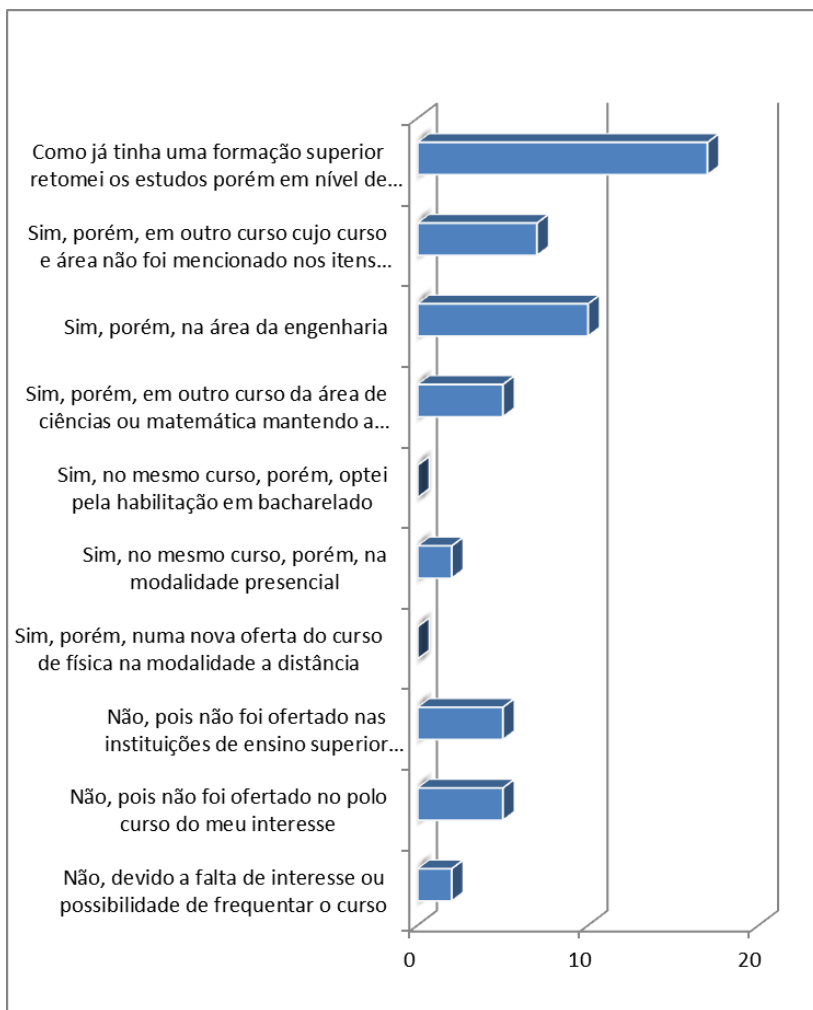


Gráfico 15: Retorno ao sistema de ensino superior

Fonte: dados primários.

Diante dos dados obtidos, objetivando conhecer a representatividade de cada indicador e categoria e fazer uma comparação foi realizada a média ponderada considerando os valores expressos no capítulo Tratamento e Análise de dados onde é atribuído os valores 0 = Não contribui para o abandono do curso, 1 = Contribui POUCO para o abandono do curso, 2 = Contribui em TERMOS, 3 =



Contribui MUITO para o abandono do curso e 4 = Contribui DEFINITIVAMENTE para o abandono do curso.

Tabela 22: Média das categorias internas – fatores contribuintes à evasão

<b>Categoria Interna</b>	<b>Média</b>
Didático Pedagógico	1,00
Motivos Institucionais	0,75
<b>Total</b>	<b>0,87</b>

Fonte: dados primários

Tabela 23: Média das categorias externas – fatores contribuintes à evasão

<b>Categoria Externa</b>	<b>Média</b>
Características Individuais	0,77
Sócio-Político-Econômico	1,19
Conjunturais	0,56
<b>Total</b>	<b>0,84</b>

Fonte: dados primários

Verifica-se que as médias têm valores muito próximos variando de 0,87a 0,84 não se destacando nenhuma categoria. O resultado vai ao encontro da pesquisa de Pacheco (2007, p.112) quando afirma que “são vários os fatores que influenciam na decisão de abandono do curso”.

#### 4.2.4 Análise dos principais fatores causadores da evasão

Em posse dos dados obtidos com a pesquisa de campo, a tabela de Pareto objetiva apontar quais os principais fatores que influenciam na decisão dos alunos de evadir do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UFSC. A tabela possibilita identificar que dentre os 35 fatores aqueles que representam maior contribuição na decisão de evadir.

Tabela 24: Principais fatores causadores da evasão

<b>FATORES</b>	<b>Total</b>	<b>Total Acum.</b>	<b>Porcent.</b>	<b>Porcent. Acum.</b>
Carga horária semanal de trabalho	124	124	7,58%	7,58%
Inflexibilidade do horário de trabalho para atender as necessidades do curso	113	237	6,91%	14,49%
Grau de dificuldade das disciplinas	77	314	4,71%	19,19%
Didática dos professores	71	385	4,34%	23,53%
Quantidade de encontros presenciais	71	456	4,34%	27,87%
Interação com professores	70	526	4,28%	32,15%
Incompatibilidade dos dias de encontro presencial com o tempo reservado ao estudo	70	596	4,28%	36,43%
Ensino médio deficiente	68	664	4,16%	40,59%
Adaptação a modalidade a distância	65	729	3,97%	44,56%
Remuneração da carreira docente	57	786	3,48%	48,04%
Biblioteca	52	838	3,18%	51,22%
Não atendimento do curso às expectativas prévias	52	890	3,18%	54,40%
Adequação do conteúdo com a prática da profissão	49	939	3,00%	57,40%
Interação com o tutor	49	988	3,00%	60,39%
Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle	48	1036	2,93%	63,33%
Excesso de reprovações no semestre	43	1079	2,63%	65,95%
Material didático	41	1120	2,51%	68,46%
Aptidão para cálculos	41	1161	2,51%	70,97%

*Continua*

*Continuação*

<b>FATORES</b>	<b>Total</b>	<b>Total Acum.</b>	<b>Porcent.</b>	<b>Porcent. Acum.</b>
Gastos com deslocamento ao polo de ensino	41	1202	2,51%	73,47%
Mudança de interesse profissional	40	1242	2,44%	75,92%
Situação econômica	38	1280	2,32%	78,24%
Relação entre conteúdos das disciplinas	36	1316	2,20%	80,44%
Meio de transporte para deslocamento ao polo de ensino	36	1352	2,20%	82,64%
Sentimento de pertencimento a UFSC	35	1387	2,14%	84,78%
Carga horária curricular do curso	31	1418	1,89%	86,67%
Adaptação ao sistema universitário	29	1447	1,77%	88,45%
Influência familiar	29	1476	1,77%	90,22%
Dúvida sobre qual carreira profissional seguir	28	1504	1,71%	91,93%
Interação entre colegas de cursos	25	1529	1,53%	93,46%
Interação com a secretaria do curso	24	1553	1,47%	94,93%
Valorização do diploma	23	1576	1,41%	96,33%
Acesso ao computador ou a internet fora da instituição de ensino	22	1598	1,34%	97,68%
Mudança de residência	16	1614	0,98%	98,66%
Problemas de saúde	15	1629	0,92%	99,57%
Mudança de estado civil	7	1636	0,43%	100,00%

Fonte: dado primário

Analisando a tabela 24 percebe-se que os fatores Carga horária semanal de trabalho e Inflexibilidade do horário de trabalho para atender as necessidades do curso são os itens mais apontados como contribuintes para evasão. Os dois fatores mais apontados pertencem a categoria Sócio-Político-Social, dimensão externa. De acordo com Platt Neto (2008) esses seriam fatores não controláveis pela instituição, ou seja, diretamente é difícil a instituição agir para diminuir esses fatores causadores de evasão.

Para analisar os principais fatores causadores da evasão buscase na proposta do curso e no perfil dos alunos evadidos a possível

origem da causa. O presente curso por tratar-se de licenciatura objetiva a formação de professores e especificamente este curso foi forjado objetivando o atendimento a formação de novos professores e também a formação daqueles que já exercem a profissão. Cabe trazer para esta análise também a modalidade de ensino na qual este curso é ofertado que é a modalidade a distância reconhecida na fundamentação teórica desta pesquisa como a opção dos alunos que precisam conciliar o trabalho e o estudo.

Contudo, é justamente o fator trabalho que compõe o perfil dos alunos evadidos que traz como principais fatores causadores da evasão a carga horária de trabalho e a inflexibilidade da carga horária do trabalho. Essa situação gera para instituição a necessidade de estabelecer ações que visem diminuir o impacto desses fatores no percurso acadêmico do aluno. O desafio está que os fatores apontados como principais são fatores considerados como não controláveis, ou seja, diretamente a instituição não pode fazer agir para diminuir a incidência.

É possível associar ainda ao perfil do aluno e a modalidade de ensino os 05 próximos fatores principais que são o Grau de dificuldade das disciplinas, Didática dos professores, Quantidade de encontros presenciais, Interação com professores e Incompatibilidade dos dias de encontro presencial com o tempo reservado ao estudo. Uma vez que esses fatores podem ser relacionados a questão do tempo como quantidade de encontros e Incompatibilidade dos dias de encontro presencial e também a parte pedagógica como o grau de dificuldade das disciplinas, didática dos professores que são fatores muito mais dificultadores se pensado que para superar esses problemas do curso o aluno precisa despende mais tempo do que seria habitual para estudar. Tempo este que ele muitas vezes não dispõe.

#### **4.2.5 Visão da coordenação do curso**

A Coordenadora do curso na oferta da 1ª edição UAB manifestou sua opinião sobre alguns pontos levantados por esta pesquisadora como a opinião da coordenadora sobre o índice de 61,29% de evasão levantado por esta pesquisa, em quais situações o aluno deve ser considerado no cálculo de evasão, diante da sua experiência como coordenadora quais fatores apontaria como principais causas da evasão e quais ações e de quem deveria executá-las poderiam ser tomadas para diminuição do índice de evasão, mesmo diante do baixo índice de formados é pertinente a oferta do curso e buscou-se saber qual a opinião

da coordenadora sobre os principais fatores apontados pelos alunos como contribuintes da evasão.

Inicialmente a entrevistada questionou como a pesquisa chegou ao resultado de 61,29% de evadidos. Após a explicação sobre quem a pesquisa considerou como alunos evadidos a coordenadora diz ter recebido uma outra pesquisa, em andamento, revelando valor inferior ao que está sendo apresentado nesta pesquisa tendo a mesma edição do curso como objeto de análise. A coordenadora frisou a importância do estabelecimento do que será considerado evasão e exemplificou as diferenças informando que tem cursos que não consideram evadidos os alunos que se matriculam e não frequentam as aulas e outras instituições que consideram. Por fim a coordenadora ratificou a porcentagem apresentada por esta pesquisa.

Este aspecto levantado pela coordenadora do curso na 1ª edição UAB corrobora com a literatura consultada onde são apresentados diferentes conceitos sobre evasão.

A respeito do alto índice encontrado de evasão no curso, segundo a entrevistada se o índice apresentado for comparado com o curso de licenciatura em física na modalidade presencial a 1ª edição UAB apresentou uma evasão abaixo da média nacional. Ainda segundo a entrevistada esse resultado contradiz a fala que no curso na modalidade a distância há mais evasão que no curso presencial. A entrevistada considerou que sim, a média de evasão do curso é aceitável por comparação a área, a habilitação e modalidade, porém, não é a média desejada pelo curso.

A entrevistada informou ainda que comparado ao curso presencial de licenciatura em física da UFSC a 1ª edição Prolicen formou a maior turma de licenciados em física num semestre. E comparou os resultados do Prolicen ao resultado da CEDERJ que no mesmo período e com uma quantidade semelhante de alunos ingressantes formou apenas 3 contra os 50 alunos formados na 1ª edição do Prolicen.

Na questão levantada na entrevista sobre as situações nas quais os alunos deveriam ser considerados evadidos a entrevistada considera evasão as situações de abandono e a desistência. E complementou informando que os alunos eliminados devido as regras do curso não podem ser considerados como evadidos, pois não foi decisão do aluno sair do curso. A entrevistada acrescentou que na sua opinião os alunos que se matriculam e nunca frequentaram as aulas não deveriam entrar no cálculo da evasão.

A presente pesquisa utilizou o mesmo entendimento que a coordenadora do curso sobre considerar alunos evadidos aqueles que tomam a decisão de sair do curso. Ou seja, a evasão estaria atrelada a decisão do aluno.

A coordenadora também foi questionada qual (is) seria (am) a (s) principal(is) causa(s) da evasão. Sobre a causa da evasão a coordenadora listou em 1º lugar o Desconhecimento do nível de exigência do curso de física (independente se é presencial ou a distância), no 2º lugar a formação básica que não prepara para o curso de física, no 3º lugar a Falta de perspectiva de trabalho: em termos de baixo salário e carreira não atrativa. Segundo a entrevistada para o aluno não vale a pena o esforço que o curso exige diante das perspectivas da carreira e por último o curso de licenciatura em física não ser a primeira escolha dos alunos.

Quanto a questão sobre as ações necessárias para diminuição dos índices de evasão nos cursos de licenciatura na modalidade a distância, a coordenadora atrelou as ações a Valorização da carreira de professor do ensino médio, Salário mais atraente e Rediscussão do currículo do ensino médio no sentido de promover a alfabetização científica. O aluno não precisa saber calcular ele precisa conhecer a física que está presente no dia a dia. E todas essas ações dependem do Estado e no estabelecimento de legislação que esteja presente nas prioridades que vão além do mandato de um candidato.

Sobre a pertinência da oferta do curso mesmo com um índice baixo de alunos formados por edição, a entrevistada diz que se numa região não há nenhum professor formado em física, um professor formado já faz muita diferença. Já faz valer a pena. Um professor ministrando a aula com qualidade irá multiplicar o conhecimento obtido no curso e quem sabe despertar o interesse de seus alunos para área de física.

E finalmente os resultados da pesquisa com os alunos foi apresentado para entrevistada que foi questionada sobre sua opinião a respeito dos cinco fatores mais apontados pelos alunos como contribuintes a evasão. A coordenadora relacionou os cinco fatores principalmente ao fator “Desconhecimento do nível de exigência do curso de física”, independentemente se é na modalidade presencial ou a distância.

Segundo a coordenadora a física é uma área difícil e precisa de dedicação para obter êxito e certamente vai precisar de tempo de estudo em casa. O que exige dos alunos que trabalham uma redução da carga horária de trabalho. Para aqueles que trabalham como professores é

difícil, pois o salário dos professores do ensino médio é baixo e a redução da carga horária significa um salário ainda menor.

Quanto ao grau de dificuldade da disciplina, a coordenadora relacionou ainda a evasão dos alunos com dificuldade e a eliminação do curso. Os alunos sabendo que estão indo mal na disciplina pela segunda vez acabam por desistir do curso, pois sabem que não vão vencer o conteúdo e serão eliminados do curso.

Neste aspecto o conhecimento da eliminação e existência de somente duas oportunidades de cursar a disciplina que o aluno tem dificuldade pode antecipar a saída do aluno do curso, ocasionando numa saída voluntária, a evasão e não a saída pelo desligamento do curso.

#### **4.2.6 Proposição de Plano de Ação**

O conhecimento de quais são os principais fatores causadores da evasão segundo os alunos evadidos propicia a proposição de algumas ações visando a eliminação das causas ou minimização do impacto dessas causas na vida acadêmica do aluno.

1) Fatores:

- Carga horária semanal de trabalho
- Inflexibilidade do horário de trabalho
- Interação com os professores

Objetivo 1: demonstrar ao aluno que além do horário estabelecido de contato síncrono e pessoal com o tutor e professor há outros horários e formas para contatar os tutores e professores para tirar dúvidas.

Ações:

- Incentivar o uso do ambiente virtual assíncrono (e-mail, fórum) através de: vídeo demonstrando como os alunos podem expor suas dúvidas via e-mail e fórum e do contato semanal dos tutores via e-mail e fórum se disponibilizando a ajudar os alunos.

2) Fatores:

- Grau de dificuldade das disciplinas
- Didática dos professores

Objetivo 1: preparar o aluno para o aprendizado do novo conteúdo.

Ações:

- Informar para os alunos quais são os conhecimentos prévios necessários para compreender o novo conteúdo.
- Fazer a resolução on line de lista de cálculos base para a disciplina como se fossem revisões dos conteúdos anteriores. Uso da mesa digitalizadora.

Objetivo 2: identificar os conteúdos que os alunos possuem mais dificuldade e ajudar o aluno a superá-la.

- Reavaliação sobre a forma de prova aplicada aos alunos. Atualmente as provas são classificatórias, ou seja, classificam o aluno em “bom” e “ruim”. Após a aplicação da prova o aluno continua com a mesma dificuldade o que irá atrapalha-lo no entendimento dos demais conteúdos que serão passados. Propõe-se a aplicação de provas diagnósticas onde o objetivo é identificar quais habilidades e competências precisam continuar a ser desenvolvidas<sup>3</sup> (LUCKESI, 1996).
- Gravação de videoconferências de revisão de conteúdo. Os conteúdos serão revisados com base no diagnóstico fornecido pela prova.

### 3) Fatores:

- Quantidade de encontros presenciais
- Incompatibilidade dos dias de encontro presencial com o tempo reservado ao estudo

Objetivo1: Diminuir a quantidade de encontros presenciais

Ações:

- Retirar a necessidade de ir ao polo assistir as videoconferências. As dúvidas podem ser encaminhadas para os tutores e professores por e-mail;
- Priorizar as videoconferências em detrimento aos encontros presenciais para disciplinas cujo programa contemple mais a exposição teórica do conteúdo e que não apresentem a necessidade de experimentos ou atividades expositivas.

---

<sup>3</sup> Luckesi, 1996, traz a distinção entre avaliações classificatórias e diagnóstica.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo traz as considerações finais desta pesquisa através da conclusão da pesquisadora ao atingir os objetivos propostos e tendo analisado os resultados obtidos. Traz também recomendações através de propostas para pesquisas futuras e apresenta as limitações desta pesquisa.

### 5.1 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa o objetivo geral traçado foi Analisar os principais fatores que influenciam na evasão do curso de licenciatura em física na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

No percurso da busca pelos principais fatores identificou-se a necessidade de estabelecer em quais situações o aluno é tido como evadido e a concepção que melhor se adequou foi aquela onde o aluno é quem toma a decisão de sair do curso de forma formal, desistência, ou não formal, abandono. Somente considerando que a evasão é uma decisão do aluno é que poderíamos pergunta-lo quais fatores influenciaram na evasão.

Para atender ao objetivo geral foi estabelecido como diretriz a descrição da estrutura do Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UFSC, o delineamento do perfil do estudante evadido, o apontamento dos fatores que influenciam na evasão no ensino superior e a identificação das causas da evasão no Curso de Licenciatura em Física na modalidade à distância da UFSC trazidas pelos alunos evadidos.

A descrição do curso trouxe informações importantes para o entendimento do contexto no qual ocorreu a evasão. Soube-se que o curso foi idealizado pelo Projeto Prolicen para atender principalmente aos professores na busca da primeira ou segunda formação. E constatou-se que o Projeto UAB, mesmo sem ter reservado vagas para professores, continua atendendo esse público.

Assim a pesquisa demonstrou que a modalidade de ensino a distância é sim um modelo que atraí alunos que já exercem uma atividade laboral e que precisam conciliar com os estudos. A pesquisadora entende que é justamente a modalidade a distância que vem propiciando aos alunos-professores a possibilidade de almejar o retorno aos estudos. Ao mesmo tempo, que essa modalidade pode exigir mais do aluno pelo fato de ter que aprender a administrar o tempo de estudo fora da aula, e aprender a utilizar o ambiente virtual de

aprendizagem e se sentir a vontade para tirar suas dúvidas através do meio virtual. O que se percebe é que além do professor os alunos dispõem de tutores selecionados especificamente para disciplina além do tutor presencial que no caso do curso de física são profissionais já formados em física e que estão cursando ou já concluíram um curso de pós-graduação na área. Ou seja, cabe mesmo a disponibilização de tempo para estudar e de intimidade com os meios de comunicação.

A respeito da estrutura curricular, o período de maior evasão são os períodos iniciais do curso, situação reconhecida pelos estudos empíricos, porém, no curso de física a situação se agrava pela predominância nos semestres iniciais de disciplinas de cálculo. Ou seja, além do período de indecisão e adaptação pode-se também relacionar o período de maior evasão nos semestres iniciais a predominância de disciplinas de cálculo.

Complementando a descrição do curso segue o outro objetivo estabelecido e atendido que foi o delineamento do perfil dos alunos evadidos. Verificou-se que os alunos evadidos são na maioria adultos, casados e responsável financeiramente pelo sustento da família, além de trabalhadores. Ou seja, pelo delineamento do perfil os alunos evadidos podem ter problemas em conciliar as várias esferas da vida. E que entre as demais esferas da vida e o estudo os alunos evadidos acabam por desistir dos estudos.

Outro objetivo estabelecido foi a busca pelas possíveis causas da evasão. Na consulta a pesquisas empíricas verificou-se que há mais de um fator que influencia a decisão de evasão. Esses fatores foram classificados em fatores internos e externos a instituição.

A dimensão interna contempla questões Didático-Pedagógico e Motivos Institucionais. As questões Didático-Pedagógicas são formadas por 12 fatores e A questões de Motivos Institucionais são formadas por 04 fatores. Já a dimensão externa é composta por questões de Características Individuais composta por 04 fatores, as questões Sócio-político-econômico composta por 08 fatores e as questões Conjunturais formadas por 07 fatores.

Em posse desses fatores, foi elaborado um questionário respondido por 53 alunos evadidos onde os alunos apontam o grau de contribuição de cada fator na decisão de evadir do curso. Para tanto foram utilizadas questões no estilo escala likert, com 5 opções: 1- Não contribui para o abandono; 2 – Contribui pouco para o abandono do curso; 3 – Contribui em termos; 4 – Contribui muito para o abandono do curso; 5 – contribui decisivamente para o abandono do curso.

Diante dos resultados obtidos com o questionário foi possível conhecer o grau de influência de cada fator na decisão de evasão. E considerando as questões didático pedagógico, destacaram-se como decisivo para evasão o fator Incompatibilidade dos dias de encontro presencial com o tempo reservado ao estudo. Para os fatores relacionados aos Motivos Institucionais destacaram-se como decisivo o fator Biblioteca e o fator Sentimento de pertencimento a UFSC. Nos fatores referentes as questões de Características Individuais o fator que mais contribuiu foi Adaptação a modalidade a distância. Já os fatores que compõem as questões Sócio-Político-Econômicos destacou como decisivo a Carga horária semanal de trabalho e nas questões Conjunturais foram os fatores que contribuíram decisivamente foram os fatores Remuneração da carreira docente, Meio de transporte para deslocamento ao polo de ensino e Influência familiar. A pesquisa demonstrou que é pouca a diferença entre os fatores apontados como decisivo. O que pode levar a crer que a decisão de evadir é a soma de vários fatores.

Assim buscou-se uma melhor visualização através das médias, contudo, também ao analisar as médias percebe-se que os valores são próximos não havendo destaque entre as categorias internas e externas.

Almejando atingir o objetivo geral desta pesquisa, utilizou a tabela de Pareto que demonstrou entre todos os fatores pesquisados aqueles que possuem maior contribuição para evasão.

Através da análise de Pareto identificou dois fatores mais apontados como contribuintes a evasão estão relacionados a questão do trabalho como a carga horária semanal de trabalho e a Inflexibilidade do horário de trabalho para atender as necessidades do curso.

Os alunos do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância evadidos apontaram como fatores principais aqueles relacionados a necessidade de manter concomitantemente ao período de estudo outras atividades como o trabalho.

Assim os fatores apontados são próprios do perfil do aluno do curso que são trabalhadores que necessitam durante o percurso acadêmico equilibrar o tempo entre as diversas esferas da vida: família, lazer, trabalho e estudo.

## 5.2 RECOMENDAÇÕES

O estudo da evasão no ensino superior deve-se atentar inicialmente e principalmente a população a ser pesquisada, ou seja, quem serão os evadidos, explicitar o que a pesquisa considera como

evasão. É irrelevante comparar, por exemplo, o resultado de um curso numa instituição com o mesmo curso de outra instituição se a definição de evasão e a metodologia não forem as mesmas ou no caso de haver diferenças essas não forem relatadas. Certamente não resultará de uma análise séria. Recomenda-se desta forma deixar claro o conceito evasão e a metodologia utilizada na coleta de dados.

Aproveito também para expressar algumas reflexões sobre o assunto estudado que devido a limitação do tempo e a necessidade de objetividade no trabalho não puderam ser desenvolvidos nesta pesquisa e que seguem como propostas para trabalhos futuros.

Como sugestão para pesquisas futuras seria importante estabelecer e divulgar para as instituições qual o índice médio de evasão nos cursos de licenciatura e o índice médio entre os cursos de licenciatura por campo de conhecimento.

Destaca-se como complementar a presente pesquisa conhecer o aluno egresso a respeito de qual profissão está exercendo, se atua em empresas públicas ou privadas e se atua em grandes centros ou em cidades do interior do país. Essas informações expõe a sociedade se o curso de Licenciatura em Física EaD atingiu seu objetivo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Evasão em cursos a distância**: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência. Brasília, 2007. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação). Universidade de Brasília.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2002.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 8. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis, 2004. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

BELLONI, Isaura. A função Social da Avaliação Institucional. DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.) **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, p. 37 – 58, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.622/2005 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800/2006 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. [Brasília]: 2006.

\_\_\_\_\_. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. [Brasília]: 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. [Brasília]: [2010]. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> >. Acesso em 12 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Orientações Gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. [Brasília]: 2004.

BRAZ, Moacyr Albano. Ferramentas e Gráficos Básico. In: RAMOS, Alberto Wunderler (coord.). **Seis sigma: estratégia gerencial para a melhoria de processos, produtos e serviços**. 1.ed. - 8. reimp. - São Paulo: Atlas, 2011.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC controle da qualidade total : no estilo japonês**. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia: Fundação Christiano Ottoni, 1994.

CENTRO DE INVESTIGAÇÕES E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA (Instituto Universitário de Lisboa). **Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos, Promoção de Boas Práticas (Relatório Final)**. Coordenadores Antônio Firmino Costa e João Teixeira Lopes. [Lisboa]: [s.n], 2008.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação Superior a Distância: evasão discente**. Florianópolis, 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC.

CRUZ, Sonia Maria Silva Correa de Souza. **A evasão no curso de Licenciatura em Física na UFSC**. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 18 mai. 2015. Entrevista para pesquisa sobre Fatores que influenciam na evasão: estudo de caso do Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância.

FARIA, Adriano Antônio; SALVADORI, Angela. **A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil**. *Revista das Faculdades Santa Cruz*, v. 8, n. 1, janeiro/junho, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Fernando Costa Fernandes. **A desistência de alunos na licenciatura em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate**. Natal, 2011. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

HAIR JÚNIOR, Joseph F. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIMA JÚNIOR, Paulo. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. Porto Alegre, 2013. Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, Cecília Eugenia Rocha (org. e coord.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. ABMES Cadernos nº 25. Brasília : Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto (Org.). **METODOLOGIA CIENTÍFICA**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MEYER JUNIOR, Victor; SERMANN, Lúcia I. C.; MANGOLIM, Lúcia. **Planejamento e gestão estratégica: viabilidade nas IES**. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: 2004. Disponível em <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35823>>. Acesso em junho de 2014.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

NEIVA, Cláudio Cordeiro. A avaliação como Instrumento de Apoio ao Planejamento e Tomada de Decisões: A perspectiva da Eficiência

Institucional e da Qualidade do Ensino dentro de um Enfoque Político. In: VAHL, T. R., MEYER Jr. V., FINGER A. P. (orgs.) **Desafios da administração universitária**. Florianópolis: Ed. UFSC, p. 78-94, 1989.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PLATT NETO; Orion Augusto; CRUZ, Flávio da; PFITSCHER, Elisete Dahmer. **Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas**. REPeC - Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, Brasília, v. 2, n. 2, art. 4, p. 54-74, maio/ago. 2008.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária**: a teoria, o método. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

RIZZATI, Gerson; DOBES, Cantalícia Elaine Ibarra. Avaliação como estratégia de mudança visando à melhoria da qualidade nas instituições de ensino superior. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson. (orgs.) **Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, p. 377 – 384, 2004.

ROESCH, Silva Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yony; MELLO, Euler P. G. de; MELO, Andrea S. **Desempenho no vestibular, background familiar e evasão**: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*, v. 15, n. 2, 2011, pp. 287-309.

SCHLICKMANN, Raphael. **Fatores Determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância**: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-



Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO da Educação do Estado de Santa Catarina. **Edital nº 21/2012/SED.** Disponível em <[http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/Documentos/cat\\_view/337-concurso-ingresso-2012-magisterio?start=20](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/Documentos/cat_view/337-concurso-ingresso-2012-magisterio?start=20)>. Acesso em 12 de maio de 2015.

SESu/MEC.ANDIFES.ABRUEM. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de Instituições de Ensino Superior Públicas.** Relatório da Comissão Especial para Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. [Brasília]: 1997.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia Científica:** Lógica, Epistemologia e Normas. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.** xiii, 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 1999.

SPANHOL, Fernando Jose. **Critérios de avaliação institucional para pólos de Educação a Distância.** 2007. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Área Mídia e Conhecimento. PPEGP/UFSC.Florianópolis, 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / Instituto de Física / PET Física – Programa de Educação Tutorial. **Um estudo da evasão no curso de graduação em física da UnB:** Relatório à Comissão de Graduação do Instituto de Física. Brasília: 2008. 138 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP. **Estudo sobre o fluxo de alunos: diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação da UFOP 2003-2012:** Subsídio para discussões do CEPE. 2012.

VIANNEY, João. **A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil.** Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu. Volume 5, Número 17, Julho de 2008.



## **APENDICE A – Questionário aplicados com os alunos evadidos do curso.**

Caros alunos!

Sou mestranda da Pós Graduação em Administração Universitária da UFSC e também atuei na secretaria do curso de Física-EaD UFSC. Este questionário faz parte da pesquisa que devolvo para o programa de mestrado, mas principalmente para o curso de Física e objetiva identificar as principais causas que levaram vocês, ex- alunos do curso de Física EaD da UFSC, à evasão. É com base em suas respostas que o coordenador do curso poderá pensar em soluções para diminuir a evasão e possibilitar que os novos alunos consigam prosseguir com os estudos e que os jovens do ensino médio tenham em sala de aula professores capacitados. Todas as informações aqui apresentadas serão sigilosas, não havendo identificação em momento algum da pesquisa.

Agradeço desde já a atenção dispensada e enfatizo a importância de sua resposta para o sucesso desta pesquisa.

Atenciosamente,  
Andrezza Rozar

\*Obrigatório

1) Período de abandono do curso \*

- 1º período
- 2º período
- 3º período
- 4º período
- 5º período
- 6º período
- 7º período
- 8º período

- 9º período
  - 10º período
- 2) Idade que ingressou no curso \*
- de 17 a 20 anos
  - de 21 a 30 anos
  - de 31 a 40 anos
  - de 41 a 50 anos
  - de 51 a 60 anos
  - Mais de 60 anos
- 3) Estado civil quando abandonou o curso \*
- Solteiro (a)
  - Casado (a) / União estável / Amasiado
  - Separado (a)
  - Viúvo (a)
  - Outro(s)
- 4) Possuía filhos quando abandonou o curso \*
- Não possui filhos
  - 1 filho
  - 2 filhos
  - Mais de 2 filhos
- 5) Participação na vida econômica familiar durante o curso \*
- Não contribuo com o sustento familiar
  - Sou parcialmente responsável pelo meu próprio sustento
  - Sou principal responsável pelo meu próprio sustento
  - Sou principal responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento familiar

- Sou principal responsável pelo meu próprio sustento e o de minha família
- 6) Distância da residência/trabalho ao polo \*
- Menos de 10 km
  - entre 10 a 39 km
  - entre 40 a 69 km
  - entre 70 a 99 km
  - entre 100 a 129 km
  - Mais de 129 km
- 7) Meio de transporte utilizado para chegar ao polo \*
- A pé
  - Bicicleta
  - Ônibus
  - Fretamento (por exemplo, vans)
  - Carro/moto (próprio)
  - Carro/moto (carona)
- 8) Atuação como professor \*
- Nunca atuou
  - Já atuava quando ingressou no curso
  - Passou a atuar durante o curso
- 9) Qual a principal razão pela escolha do curso de física \*
- Menor índice candidato vaga no vestibular
  - Interesse pela área de ciências
  - Interesse pela licenciatura
  - Maior oferta de vagas de emprego (escolas públicas e privadas)
  - O curso de física não era a primeira opção, porém, apresenta similaridade da grade curricular com o curso almejado

- Único curso gratuito na região
- Único curso gratuito na modalidade a distância na região
- Já estar trabalhando como professor e precisa do diploma

**DE ACORDO COM OS ITENS A SEGUIR, DETERMINE O GRAU DE CONTRIBUIÇÃO NA DECISÃO DE ABANDONO DO CURSO.**

- 1 - NÃO contribuiu para o abandono do curso
- 2 - Contribuiu POUCO para o abandono do curso
- 3 - Contribuiu em TERMOS
- 4 - Contribuiu MUITO para o abandono do curso
- 5 - Contribuiu DECISIVAMENTE para o abandono do curso

**QUESTÕES DIDÁTICA PEDAGÓGICA**

10) Didática dos professores \*

- |                  |                       |                       |                       |                       |                       |                            |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
|                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                            |
| Não<br>contribui | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Contribui<br>decisivamente |

11) Grau de dificuldade das disciplinas \*

- |                  |                       |                       |                       |                       |                       |                            |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
|                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                            |
| Não<br>contribui | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Contribui<br>decisivamente |

12) Sendo possível, aponte a principal dificuldade

13) Material didático \*

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|

Não contribui      Contribui decisivamente

14) Excesso de reprovações no semestre \*

1 2 3 4 5

Não contribui      Contribui decisivamente

15) Quantidade de encontros presenciais \*

1 2 3 4 5

Não contribui      Contribui decisivamente

16) Se possível, informe se houve excesso ou insuficiência de encontros

17) Adequação do conteúdo com a prática da profissão \*

1 2 3 4 5

Não Contribui      Contribui decisivamente

18) Relação entre conteúdos das disciplinas \*

1 2 3 4 5

Não contribui      Contribui decisivamente

19) Interação com professores \*

1 2 3 4 5

Não contribui      Contribui decisivamente

20) Interação com o tutor \*

1 2 3 4 5  
 Não contribui      Contribui decisivamente

21) Interação entre colegas de cursos \*

1 2 3 4 5  
 Não contribui      Contribui decisivamente

22) Espaço para comentários sobre as interações com os professores, tutores e entre os colegas

23) Carga horária curricular do curso \*

1 2 3 4 5  
 Não contribui      Contribui decisivamente

24) Incompatibilidade dos dias de encontro presencial com o tempo reservado ao estudo \*

1 2 3 4 5  
 Não contribui      Contribui decisivamente

25) Se possível, informe o(s) motivo(s) da incompatibilidade



## QUESTÕES DE MOTIVOS INSTITUCIONAIS

26) Interação com a secretaria do curso \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

27) Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle \*

*(Dificuldade de utilização no moodle)*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

28) Biblioteca \*

*(Disponibilidade da literatura de apoio das disciplinas; Ambiente adequado para estudo)*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

29) Sentimento de pertencimento a UFSC \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

30) Se possível, aponte as razões por não se sentir aluno da UFSC

**QUESTÕES REFERENTES A CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS**

31) Dúvida sobre qual carreira profissional seguir \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

32) Adaptação a modalidade a distância \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

33) Adaptação ao sistema universitário \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

34) Aptidão para cálculos \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

**QUESTÕES SÓCIO-POLÍTICO-ECÔNOMICO**

35) Ensino médio deficiente \*

*(Os conhecimentos obtidos no ensino médio não foram suficientes para acompanhar as aulas. Exemplo deficiência na matemática básica)*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

36) Acesso ao computador ou a internet fora da instituição de ensino \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

37) Inflexibilidade do horário de trabalho para atender as necessidades do curso \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

38) Carga horária semanal de trabalho \*

*(A carga horária é elevada o que diminui o tempo disponível para estudo)*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

39) Não atendimento do curso às expectativas prévias \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

40) Mudança de interesse profissional \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

41) Valorização do diploma \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

42) Remuneração da carreira docente \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

**QUESTÕES CONJUNTURAIIS**

43) Gastos com deslocamento ao polo de ensino \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

44) Meio de transporte para deslocamento ao polo de ensino \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

45) Mudança de estado civil \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

46) Mudança de residência \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

47) Situação econômica \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

48) Influência familiar \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

49) Problemas de saúde \*

	1	2	3	4	5	
Não contribui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribui decisivamente

50) Aponte outro(s) fator(es) que contribui(ram) para sua decisão de abandonar o curso

51) Após o abandono do curso de licenciatura em física você retornou ao sistema de ensino superior? \*

- Não, devido a falta de interesse ou possibilidade de frequentar o curso
- Não, pois não foi ofertado no polo curso do meu interesse
- Não, pois não foi ofertado nas instituições de ensino superior próximas curso do meu interesse
- Sim, porém, numa nova oferta do curso de física na modalidade a distância
- Sim, no mesmo curso, porém, na modalidade presencial
- Sim, no mesmo curso, porém, optei pela habilitação em bacharelado

- Sim, porém, em outro curso da área de ciências ou matemática mantendo a escolha em licenciatura
  - Sim, porém, na área da engenharia
  - Sim, porém, em outro curso cujo curso e área não foi mencionado nos itens anteriores
  - Como já tinha uma formação superior retomei os estudos porém em nível de pós graduação
-

**APENDICE B – Roteiro de entrevista com Coordenadora do curso**

Prezada Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Maria Silva Corrêa de Souza Cruz,

Sou Andrezza Rozar mestranda da Pós Graduação em Administração Universitária da UFSC e também atuei na Secretaria do Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UFSC. Este questionário faz parte da pesquisa que devolvo para o programa de mestrado, mas principalmente para o curso de Lic. em Física na modalidade a distância e objetiva identificar as principais causas que levaram os alunos da 1<sup>a</sup> edição UAB à evasão.

\*Obrigatório

1) A respeito do número de alunos evadidos (61,29%), a senhora considera um índice aceitável para a área de estudo, habilitação e modalidade de ensino? Se possível, por favor, justifique. \*

2) Na sua opinião quais situações os alunos deveriam ser considerados evadidos? \*

Por favor, selecione as situações de evasão:

- Alunos trancados
- Alunos que solicitaram transferência para outra instituição ou para outro curso
- Alunos eliminados / excluídos (pelas regras do curso foi desligado do curso)
- Alunos abandono (sem pedido formal do aluno, simplesmente deixou de matricular-se)
- Alunos desistentes (com pedido formal do aluno para sair do curso)
- Alunos que não integralizaram a carga horária curricular dentro do prazo.
- Alunos que se matriculam e não chegam a frequentar o curso.
- Alunos falecidos

3) Diante da sua experiência como coordenadora de duas das três edições do curso, qual a principal causa da evasão? \*

Se for mais de uma causa, por favor, coloque por ordem sendo 1º para aquele que mais contribui para evasão.

4) Quais ações seriam necessárias para diminuição dos índices de evasão nos cursos de licenciatura na modalidade a distância? E de quem dependem essas ações? \*

5) Na sua opinião é pertinente a oferta do curso mesmo com um índice baixo de alunos formados por edição? Por quê?

6) A pesquisa com os alunos apresentou os principais fatores causadores da evasão, listados abaixo. Qual sua percepção sobre o resultado encontrado nesta pesquisa? \*

Resultado da pesquisa - Fatores que mais contribuem para evasão: 1º Carga horária de Trabalho , 2º Inflexibilidade do horário de trabalho para atender as necessidades do curso, 3º Grau de dificuldade das disciplinas, 4º Didática dos professores e 5º Quantidade de encontros presenciais.