

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
ESTRATÉGIA

DISSERTAÇÃO

FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO QUE AFETAM A
PERMANÊNCIA E A EVASÃO EM UM CURSO DE
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, MODALIDADE EAD,
NO MUNICÍPIO DE VALENÇA-RJ

Júlio Cesar da Silva

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA**

**FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO QUE AFETAM A PERMANÊNCIA
E A EVASÃO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO, MODALIDADE EAD, NO MUNICÍPIO DE
VALENÇA-RJ**

JÚLIO CESAR DA SILVA

Sob a orientação da professora
Maria Cristina Drumond e Castro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre**, no curso de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Seropédica, RJ
Abril de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S581f Silva, Júlio Cesar da , 1986-
Fatores Críticos de Sucesso que afetam a
permanência e a evasão em um curso de graduação em
Administração, modalidade EaD, no município de Valença
RJ / Júlio Cesar da Silva. - Valença-RJ, 2023.
258 f.: il.

Orientadora: Maria Cristina Drumond e Castro.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Gestão
e Estratégia, 2023.

1. Educação a Distância . 2. Fatores Críticos de
Sucesso. 3. Evasão no Ensino Superior. 4. Permanência
no Ensino Superior. 5. Estratégias de Retenção
Educativa. I. Castro, Maria Cristina Drumond e,
1960-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Gestão e
Estratégia III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - ICSA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA - MPGE**

JÚLIO CESAR DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 27/04/2023

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Drumond e Castro
Presidente da Banca e Orientadora
Membro Interno
MPGE/UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Marcia Cristina Rodrigues Cova
Membro Interno
MPGE/UFRRJ

Prof. Dr. Americo da Costa Ramos Filho
Membro Externo
UFF

Prof. Dr. Marcelo Jasmin Meirino
Membro Externo
UFF



Emitido em 2023

TERMO Nº 502/2023 - MPGE (12.28.01.00.00.00.05)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/05/2023 07:37)

MARCIA CRISTINA RODRIGUES COVA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DepAdT/IM (12.28.01.00.00.82)

Matricula: ###834#5

(Assinado digitalmente em 11/05/2023 19:39)

MARIA CRISTINA DRUMOND E CASTRO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeprCaduS (12.28.01.00.00.16)

Matricula: ###425#2

(Assinado digitalmente em 09/05/2023 16:03)

AMERICO DA COSTA RAMOS FILHO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.297-##

(Assinado digitalmente em 09/05/2023 15:43)

MARCELO JASMIM MEIRINO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.057-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 502, ano: 2023, tipo: TERMO, data de emissão: 09/05/2023 e o código de verificação: 60b26e079e

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, companheiro fiel nesta jornada chamada vida, responsável por plantar sonhos em meu coração e cuidar do caminho para que estes se tornem realidade. Sem Ele, eu não seria quem hoje sou.

A minha família, que sempre me apoiou e ofertou toda estrutura necessária para que eu investisse em meus estudos. Para representar todos, cito minha prima/irmã, Fernanda Nunes, pelo apoio incondicional e por ser minha referência de trajetória acadêmica. Ainda aguardo ansioso para que me revele o segredo para alcançar o sucesso no mundo acadêmico sem sofrimento, pois embora esteja finalizando o *pós-doctor*, nunca a vi lendo um livro.

A minha orientadora, Cristina Drumond. Desculpe-me pelo clichê, mas não há palavras suficientes para descrevê-la, por isso, destaco suas falas preferidas e recorrentes em nossa convivência: “*Move on*”, “Deixa de preguiça”, “Acaba esse trem logo”, “Boooooora!”, “Estou de férias”, “Já abri a sala (*virtual*)”, “Amanhã não posso, tenho cinco orientações”, “Abriu este evento, vamos escrever um trabalho?”, “Draaaaaaama”, “Já sei, vai me pedir mais tempo”, “Adoro esse meme”, “Quem vai querer orientação essa semana?”. Obrigado por ser esta pessoa especial, por acreditar e confiar em mim desde o nosso primeiro contato durante o processo seletivo, por compartilhar o seu conhecimento e experiência ao longo destes dois anos e, o mais importante, por ter se tornado uma amiga que estará sempre comigo em minha caminhada. Que as inúmeras tarefas e compromissos não interrompa a nossa rotina diária de troca de memes, os quais contribuem para tornar o nosso dia mais leve.

Aos meus amigos, pelo apoio, confiança e torcida. Ter pessoas que acreditam em nós é necessário para que possamos realizar os nossos sonhos. Não irei citar todos para não incorrer no risco de esquecer alguém, mas não posso deixar de mencionar duas pessoas: (1) Fabiana Silva, que tem a capacidade de transmitir no olhar e no abraço a felicidade que sente pelas minhas conquistas. Orgulho de tê-la em minha vida e de ter a oportunidade de compartilharmos momentos como este e (2) Arnaldo Luna, que ofertou a estrutura tecnológica necessária para que eu apresentasse e defendesse o meu projeto na etapa do processo seletivo. Que todos os meus amigos se sintam representados por estas pessoas incríveis que, como vocês, são parte da minha vida.

Aos companheiros de mestrado, Turma AC 2020 e Turma IFAM 2020, pelo apoio, risadas, surtos, companheirismo e ajuda mútua. Nos encontramos de forma presencial uma única vez, mas toda a convivência virtual durante a pandemia foi o suficiente para criar laços de amizades, empatia e solidariedade.

Para representar a Turma AC 2020, cito o Alan Portes e o Hélio Gomes, os quais nunca mediram esforços para auxiliar os colegas, inclusive a mim, na elaboração de alguns gráficos mais sofisticados. Obrigado, amigos, pela ajuda. Hélio, diante da sua ameaça, digo, solicitação, de que me denunciaria por plágio caso eu não o citasse, deixo registrado de forma pública a autoria responsável pela elaboração do gráfico 7, página 62: (GOMES, 2022). Coração, espero que a nossa amizade seja para a vida.

À turma IFAM 2020, meus agradecimentos são representados na figura da Renata Garcia, a melhor pessoa que você poderia solicitar para registrar suas apresentações, pois ela consegue captar os melhores momentos e eternizá-los com as frases citadas no instante do registro. “Mana, você é a melhor!”. A todos da turma IFAM 2020, obrigado pela convivência e pela troca cultural.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), nossa Ruralinda, e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia (PPGE) da instituição. Orgulho-me de fazer parte do corpo discente e de me tornar mestre em uma universidade pública, comprometida com o ensino de qualidade. Em uma sociedade historicamente marcada pelas

desigualdades, as instituições públicas de ensino representam uma oportunidade de transformação social e intelectual para aqueles que desejam mudar esta realidade.

Um agradecimento especial a todos os docentes do PPGE, que dedicaram tempo e compartilharam seus conhecimentos ao longo do mestrado. Suas contribuições, teóricas e práticas, são fundamentais para incutir nos alunos e futuros mestres o pensamento científico, necessário para o sucesso no mundo profissional. Professores, obrigado pela oportunidade e por me proporcionarem o título de mestre. Estendo este agradecimento a todos os servidores administrativos do PPGE: obrigado pela atenção e carinho com que sempre tratam os alunos do programa.

Aos professores Márcia Cova (UFRRJ), Americo Ramos (UFF), Marcelo Meirino (UFF) e Martius Rodriguez (UFF) que compuseram a banca de qualificação e apresentaram importantes contribuições para o aperfeiçoamento da pesquisa. Esforcei ao máximo e espero, dentro do possível, ter atendido as solicitações requeridas. Para mim, tê-los na banca de defesa é motivo de alegria, pois teremos a oportunidade de encerrar este ciclo juntos e, quem sabe, iniciar um novo.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores que fizeram e fazem parte da minha vida. Obrigado pelos ensinamentos, os quais, inúmeras vezes, extrapolaram o conteúdo curricular e contribuíram para que eu me tornasse o profissional que sou. Hoje, ao entrar em uma sala de aula para lecionar, cuido para refletir em meus alunos tudo o que um dia vocês, docentes, ofertaram a mim. Meu eterno agradecimento por escolherem transformar vidas por meio da educação.

Ao Centro Universitário de Valença (UNIFAA), instituição em que me graduei e hoje atuo como professor e tutor. Obrigado pelas oportunidades acadêmicas e profissionais ofertadas e por acreditar em meu trabalho e confiar a mim a missão de transformar vidas por meio da educação. O fato de compartilharmos os mesmos valores é um dos motivos pelo qual sinto orgulho de fazer parte do corpo de colaboradores da instituição. Um obrigado especial ao reitor e diretor do UNIFAA, professor José Rogério Neto, pela disponibilidade e apoio.

Agradeço também ao Pró-reitor de Educação a Distância (PROEaD), Marcio Martins, e ao coordenador de tutoria, Rabib Floriano, os quais acreditam em meu trabalho e contribuem diariamente com o meu crescimento pessoal e profissional. Aos meus colegas da tutoria, obrigado pela parceria e pelas oportunidades de aprendizagem diária.

Não posso cometer o equívoco de não agradecer ao Carlos Carvalho, ex-professor da graduação, hoje amigo e companheiro de trabalho, que sempre torce pelo meu sucesso e não mede esforços para atender aos meus pedidos. Obrigado por tudo, em especial a ajuda que ofertou durante a realização desta pesquisa.

Aos meus alunos da prática diária docente, razão da minha busca contínua por aperfeiçoamento e com os quais aprendo todos os dias. Também agradeço a todos os discentes matriculados e evadidos do curso de graduação a distância que participaram deste estudo e dedicaram tempo e atenção para responder aos questionários e entrevistas. Esta pesquisa só existe por que vocês a tornaram possível, assim, espero contribuir com a temática investigada e proporcionar melhorias em suas experiências na EaD.

Por fim, um agradecimento especial às vozes que habitam a minha cabeça. Obrigado pelas ideias, pela parceria e por me deixarem vencer todos os debates que travamos. Vocês são minhas melhores companhias, inclusive quando me acordam de madrugada para discutir um assunto que poderíamos tratar após o café da manhã.

“As promessas do Senhor merecem confiança; elas são como a prata pura, refinada sete vezes no fogo”.

Salmos 12: 6-8

RESUMO

SILVA, J. C. **Fatores Críticos de Sucesso que Afetam a Permanência e a Evasão em um Curso de Graduação em Administração, Modalidade EaD, no Município de Valença-RJ.** 2023. 259f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

A revolução tecnológica observada nos últimos anos tem modificado e renovado o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo da Educação a Distância (EaD), que cresce de forma significativa e contribui para ampliar o acesso à educação superior. No entanto, mesmo diante da expansão e dos benefícios proporcionados por esta modalidade, garantir a retenção acadêmica e evitar a evasão discente é um problema recorrente na EaD, o que exige dos gestores ações voltadas para mapear e conhecer os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) relacionados à educação a distância. Diante deste fato, a pesquisa aplicada tem como objetivo primário identificar os FCS que afetam a permanência e a evasão no curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pelo Centro Universitário de Valença – UNIFAA. Trata-se de um estudo de natureza aplicada, descritivo-exploratório, de abordagem quali-quantitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica, levantamento de campo, estudo de caso e pesquisa *ex-post-facto*. A população do estudo foi composta por acadêmicos matriculados e evadidos do referido curso e a amostra, do tipo não probabilística, definida pelo critério de acessibilidade. A coleta de dados foi realizada por meio de fichas eletrônicas, questionários, formulários e entrevistas semiestruturadas. Após a coleta, os dados foram analisados por meio da estatística descritiva e da técnica de Análise de Conteúdo. A partir dos resultados, verificou-se, entre os alunos matriculados, que os FCS que facilitam e dificultam a permanência no curso investigado referem-se à instituição e aos alunos, distribuídos em cinco dimensões: (1) suporte à aprendizagem, (2) condições para estudar, (3) autodisciplina, (4) rigor e qualidade do curso e (5) habilidade tecnológica, saúde e incentivo. Quanto aos estudantes evadidos, as categorias de FCS que contribuíram para a evasão foram problemas pessoais, problemas financeiros, pandemia da COVID-19, AVA institucional, falta de disciplina pessoal, não adaptação ao modelo EaD, dificuldades tecnológicas, modelo pedagógico adotado, atendimento ao aluno, gestão do tempo, dificuldade de aprendizagem, modelo de provas, baixo engajamento, aprovação em instituição federal, mudança de cidade, distância do polo, compromissos familiares e de trabalho e acesso à internet. Como contribuição teórica e prática, o estudo possibilitou verificar e ampliar o estado da arte acerca do ensino a distância e dos fenômenos relacionados à persistência e à evasão nesta modalidade educacional, validar o *framework* radar dos fatores determinantes da evasão na EaD apresentado por Lima e Castro (2021), identificar novos fatores que não foram contemplados pelo questionário apresentado por Lott (2017) para avaliar os fenômenos de permanência e evasão em cursos a distância e propor um plano de ação institucional que auxiliará a organização a desenvolver estratégias que reforcem a permanência dos estudantes e minimizem as taxas de evasão discente, o que impactará de forma positiva o orçamento financeiro da instituição, bem como a sociedade, em especial, no município de Valença-RJ, com a ampliação do número de indivíduos graduados no ensino superior.

Palavras-Chave: Evasão no Ensino Superior, Educação a Distância, Estratégias de Retenção Educacional, Evasão Educacional, Fatores Críticos de Sucesso.

ABSTRACT

SILVA, J. C. **Critical Success Factors that Affect the Permanence and Dropout in an Undergraduate Course in Administration, EaD Modality, in the Municipality of Valença-RJ.** 2023. 259f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

The technological revolution observed in the last few years has changed and renewed the teaching and learning process, such as Distance Education (DE), which is growing significantly and contributing to expand the access to higher education. However, ensuring academic retention and avoiding student dropout is a recurring problem in DE, which requires managers to take actions aimed at mapping and knowing the Critical Success Factors (CSF) related to distance education. Given this fact, the applied research aims to identify the CSF that affect the permanence and dropout in the undergraduate course in Administration, EaD modality, offered by the University Center of Valença – UNIFAA. This is a study of applied nature, descriptive-exploratory, of quali-quantitative approach, with procedures of bibliographic research, field survey, case study and ex-post facto research. The study was composed of students enrolled in and dropping out of the course, and the sample was of the non-probabilistic type, defined by the criterion of accessibility. Data collection was carried out using electronic forms, questionnaires, forms, and semi-structured interviews. After collection, the data were analyzed using descriptive statistics and the Content Analysis technique. From the results, it was verified, among the enrolled students that the CSF that facilitate and hinder the permanence in the investigated course refer to the institution and students, distributed in five dimensions: (1) learning support (2) conditions to study, (3) self-discipline, (4) rigor and quality of the course, and (5) technological ability, health, and incentive. As for the students who dropped out, the CSFs that contributed to dropout were personal problems, financial problems, the COVID-19 pandemic, institutional VLE, lack of personal discipline, not adapting to the EaD model, technological difficulties, the pedagogical model adopted, student services, time management, learning difficulty, the exam model, low engagement, approval in a federal college, moving to another city, distance from the center, family and work commitments, and internet access. As a theoretical and practical contribution, the study made it possible to verify and expand the state of the art about distance learning and the phenomena related to persistence and dropout in this educational modality, validate the radar framework of the determinants of dropout in DE presented by Lima and Castro (2021), identify new factors that were not covered by the questionnaire presented by Lott (2017) to evaluate the phenomena of permanence and evasion in distance learning courses and propose an institutional action plan that will help the organization to develop strategies to strengthen the permanence of students and minimize student evasion rates, which will positively impact the financial budget of the institution, as well as society, at especially in the municipality of Valença-RJ, with the expansion of the number of individuals graduates in higher education.

Keywords: Higher Education Dropout, Distance Education, Educational Retention Strategies, Educational Evasion, Critical Success Factors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução dos logotipos institucionais do UNIFAA	22
Figura 2 – Estrutura organizacional do setor de EaD do UNIFAA	24
Figura 3 – <i>Ranking</i> dos 10 maiores cursos EaD em IES Privadas por matrículas – Brasil – 2013 a 2019	28
Figura 4 – O aluno no centro da educação a distância	39
Figura 5 – Evolução da EaD em gerações	45
Figura 6 – <i>Folders</i> de divulgação dos cursos do Instituto Monitor	49
Figura 7 – <i>Folders</i> de divulgação dos cursos do Instituto Universal Brasileiro	50
Figura 8 – Material didático utilizado pelo Telecurso 2000	52
Figura 9 – Modelo de Persistência Composto de Rovai	73
Figura 10 – <i>Framework</i> radar dos fatores determinantes da evasão na EaD	82
Figura 11 – Estrutura organizacional da seção metodologia	118
Figura 12 – Classificação do tipo de pesquisa segundo autores adotados	119
Figura 13 – Escala do tipo Likert para avaliação dos itens do modelo proposto por Lott (2017)	125
Figura 14 – <i>Framework</i> dos FCS que afetam a permanência no curso investigado	172
Figura 15 – <i>Framework</i> dos FCS que afetam a evasão no curso investigado.....	173
Figura 16 – Método SMART	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas na EaD no período 2009-2018	20
Gráfico 2 – Evolução do total de matrículas em cursos EaD regulamentados totalmente a distância (2009-2018)	20
Gráfico 3 – Quantitativo de matrículas anuais em cursos de graduação EaD do UNIFAA ..	25
Gráfico 4 – Distribuição, por semestre, do quantitativo de evasões dos cursos de graduação EaD do UNIFAA	25
Gráfico 5 – Quantitativo anual de matrículas do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA	27
Gráfico 6 – Distribuição, por semestre, do quantitativo de evasões do curso de Administração EaD do UNIFAA	26
Gráfico 7 – Evolução do valor da mensalidade EaD no Brasil, em reais (R\$), no período 2012-2020	61
Gráfico 8 – Número total de matrículas, ingressantes e concluintes em cursos de graduação: Brasil 2010-2019	65
Gráfico 9 – Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação – Brasil – 2010-2019	68
Gráfico 10 – Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2010-2019	69
Gráfico 11 – Taxa de evasão percentual dos cursos regulamentados totalmente a distância, semipresenciais e presenciais em 2018	70
Gráfico 12 – Distribuição, por base de dados, dos artigos pesquisados sobre evasão na EaD	75
Gráfico 13 – Distribuição, por ano, dos artigos pesquisados sobre evasão na EaD	76
Gráfico 14 – Distribuição, por base de dados, dos artigos pesquisados sobre FCS e EaD ..	113
Gráfico 15 – Distribuição, por ano, dos artigos pesquisados sobre FCS e EaD	113
Gráfico 16 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria suporte à aprendizagem	146
Gráfico 17 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria condições para estudar	150
Gráfico 18 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria autodisciplina ..	152
Gráfico 19 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria rigor e qualidade do curso	154
Gráfico 20 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria habilidade tecnológica, saúde e incentivo	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos ofertados pelo UNIFAA, por nível e modalidade (dezembro de 2021)..	23
Quadro 2 – Modalidade Presencial x Modalidade a Distância: características e diferenças	36
Quadro 3 – Principais marcos históricos da EaD a nível mundial	39
Quadro 4 – Resumo das gerações da EaD: tecnologia utilizada e principais características	42
Quadro 5 – Principais eventos históricos da EaD no Brasil	46
Quadro 6 – Dispositivos legais relacionados à evolução da EaD no Brasil	54
Quadro 7 – Exemplos de conceitos de persistência e evasão no ensino superior identificados na literatura	71
Quadro 8 – Causas/fatores relacionados à evasão na EaD	76
Quadro 9 – Distribuição dos fatores/causa de evasão na EaD segundo o modelo proposto por Lima e Castro (2021).....	83
Quadro 10 – Proposta de descrição para as dimensões do modelo de <i>framework</i> radar de Lima e Castro (2021)	91
Quadro 11 – Resumo dos estudos sobre FCS na Educação a Distância	94
Quadro 12 – Dimensões e distribuição de itens do modelo proposto por Lott (2017)	124
Quadro 13 – Categorias relacionadas à evasão e verbalização dos entrevistados	160
Quadro 14 – Fatores que contribuiriam para a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os alunos evadidos.....	169
Quadro 15 – Ferramenta 5W2H	176
Quadro 16 – FCS selecionados para compor o plano de ação	176
Quadro 17 – FCS 04: Método 5W3H proposto	177
Quadro 18 – FCS 03: Método 5W3H proposto	178
Quadro 19 – FCS 07: Método 5W3H proposto	179
Quadro 20 – FCS 01: Método 5W3H proposto	180
Quadro 21 – FCS 09: Método 5W3H proposto	181
Quadro 22 – FCS 02: Método 5W3H proposto	182
Quadro 23 – FCS 08: Método 5W3H proposto	183
Quadro 24 – FCS 06: Método 5W3H proposto	183
Quadro 25 – FCS 05: Método 5W3H proposto	184
Quadro 26 – FCS 10: Método 5W3H proposto	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação Conceito Institucional <i>versus</i> Quantitativo Anual de Polos	60
Tabela 2 – Distribuição dos cursos de graduação no Brasil em 2019	64
Tabela 3 – Número de vagas em cursos de graduação por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino – Brasil – 2019	64
Tabela 4 – Número total de matrículas, de ingressantes e de concluintes em cursos de graduação no Brasil no período de 2010-2019 por categoria administrativa e modalidade de ensino	65
Tabela 5 – Descrição das bases de dados dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 a 2015 em cursos de graduação – Brasil – 2010-2019	68
Tabela 6 – Perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes matriculados	132
Tabela 7 – Cargos/funções dos estudantes matriculados inseridos no mercado de trabalho ..	134
Tabela 8 – Motivos que influenciaram a escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os alunos matriculados	136
Tabela 9 – Perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes evadidos	138
Tabela 10 – Cargos/funções dos estudantes evadidos inseridos no mercado de trabalho ...	140
Tabela 11 – Motivos que influenciaram a escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os alunos evadidos	142
Tabela 12 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria suporte à aprendizagem	143
Tabela 13 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria condições para estudar	147
Tabela 14 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria autodisciplina	151
Tabela 15 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria rigor e qualidade do curso	153
Tabela 16 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria habilidade tecnológica, saúde e incentivo	154
Tabela 17 – Fatores extras que facilitam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os estudantes matriculados.....	157
Tabela 18 – Fatores extras que dificultam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os estudantes matriculados	158
Tabela 19 – Classificação dos elementos da Matriz GUT.....	174
Tabela 20 – Montagem da Matriz GUT	175
Tabela 21 – Análise dos FCS a partir da Matriz GUT	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESVA	Centro de Ensino Superior de Valença
CIER	Centro Internacional de Estudos Regulares
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> 2019
DP	Desvio-Padrão
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAA	Fundação Educacional Dom André Arcoverde
FCS	Fatores Críticos de Sucesso
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SACI	Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAP	Taxa de Permanência
TCA	Taxa de Conclusão Acumulada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Taxa de Desistência Acumulada
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNIFAA	Centro Universitário de Valença
UniRede	Rede de Educação Superior a Distância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Contextualização	19
1.1.1 Caracterização da organização	22
1.1.2 Situação problema	23
1.2 Pergunta de Pesquisa	26
1.3 Objetivos	28
1.3.1 Objetivo primário	28
1.3.2 Objetivos secundários	28
1.4 Justificativa	29
1.4.1 Importância	29
1.4.2 Viabilidade	30
1.4.3 Originalidade	30
1.5 Delimitação do Estudo	31
1.6 Estrutura da Dissertação	31
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1 Educação a Distância	33
2.1.1 Conceito e características da Educação a Distância	33
2.1.2 Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)	37
2.1.3 Origem e evolução mundial da Educação a Distância	39
2.1.4 Educação a Distância no Brasil: origem, evolução e dispositivos legais	45
2.2 Persistência e Evasão na Educação a Distância	64
2.2.1 Conceitos de persistência e evasão na Educação a Distância	70
2.2.2 Evasão na Educação a Distância: causas e consequências	75
2.3 Fatores Críticos de Sucesso (FCS)	92
2.3.1 Origem, definição e importância dos FCS	92
2.3.2 Fatores Críticos de Sucesso e a Educação a Distância	93
3 PERCURSO METODOLÓGICO	118
3.1 Tipo de Pesquisa	118
3.1.1 Natureza do estudo	119
3.1.2 Tipo de abordagem	119
3.1.3 Classificação quanto aos objetivos	120
3.1.4 Procedimentos de pesquisa	121
3.2 População e Amostra	122
3.3 Seleção dos Participantes	123
3.4 Instrumentos de Coleta de Dados	123
3.5 Considerações Éticas	126
3.6 Procedimentos de Coleta de Dados	126
3.7 Análise dos Dados	127
3.8 Limitações do Método e da Pesquisa	129
4 ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS	131
4.1 Perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos matriculados no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA	131

4.2 Perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA	138
4.3 Fatores que facilitam ou dificultam a permanência dos alunos no curso investigado	143
4.4 Fatores que conduzem à evasão sob a ótica dos alunos evadidos do curso investigado ...	160
4.5 Síntese dos FCS que facilitam e dificultam a permanência e que conduzem à evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA	171
5 PLANO DE AÇÃO INSTITUCIONAL	174
5.1 Matriz GUT	174
5.2 Método SMART	175
5.3 Instrumento 5W2H	175
5.4 Plano de Ação	176
5.5 Considerações acerca do plano de ação proposto	186
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	219
A – Modelo de ficha eletrônica	219
B – Questionário aplicado aos alunos matriculados	220
C – Formulário aplicado aos alunos evadidos	225
D – Roteiro para condução da entrevista semiestruturada junto aos alunos evadidos	227
E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado aos alunos matriculados	228
F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado aos alunos evadidos ..	230
G – Carta de apresentação e convite ao aluno matriculado para participar do estudo	232
H – Carta de apresentação e convite ao aluno evadido para participar do estudo.....	233
I – Relatório Técnico Conclusivo	234

1 INTRODUÇÃO

Esta seção apresenta a contextualização do problema de pesquisa, a instituição investigada, a pergunta de pesquisa, a suposição inicial, os objetivos do estudo, as justificativas para sua realização, suas delimitações e a forma como se estrutura esta dissertação.

1.1 Contextualização

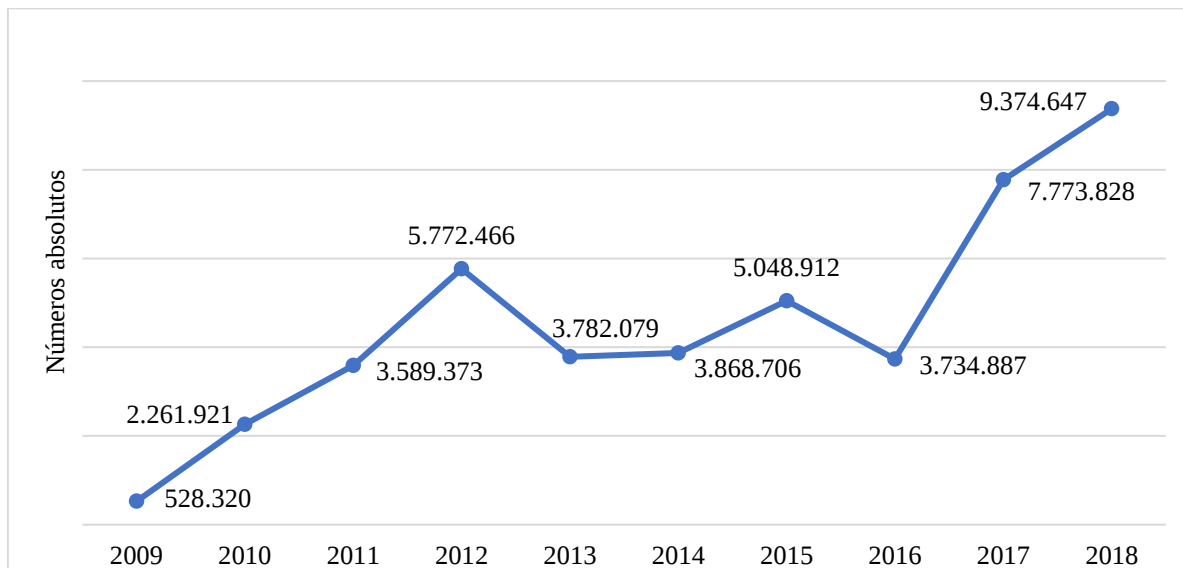
O progresso científico, técnico e social vivenciado atualmente pela sociedade exige, segundo Senhorinha *et al.* (2021), renovação constante e qualidade do ensino superior. Uma forma de atender a essa necessidade é a aplicação das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no campo educacional, as quais possuem o poder de romper as barreiras de espaço e tempo e, devido a essa característica, têm renovado o processo de ensino e aprendizagem, principalmente por meio da Educação a Distância (EaD), que se renova e se revitaliza para atender as demandas por conhecimento contínuo (SANTOS; NETO, 2009), e acesso à educação de forma igualitária (COLPANI, 2018), o que contribui para a massificação do ensino em todos os níveis, principalmente no superior (KARPINSKI *et al.*, 2017).

A EaD caracteriza-se por ser uma modalidade de ensino em que professores e alunos, fisicamente distantes, utilizam tecnologias e meios de comunicação para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, o que possibilita expandir o nível de educação da população, desenvolver qualificação profissional superior, formar especialistas com conhecimentos em diversas áreas, bem como sanar as desigualdades que impedem/dificultam a aquisição do saber (BRASIL, 2017a; COLPANI, 2018; SENHORINHA *et al.*, 2021).

Essas características possibilitaram um rápido crescimento da EaD no país, a qual emerge como uma tendência educacional para os próximos anos e representa uma oportunidade de negócios, sobretudo para as instituições de ensino privadas (BALTAR; SILVA, 2017; BUSSLER *et al.*, 2019).

Dados do Censo EAD.BR, realizado em 2018, pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, demonstram um crescimento significativo no número de matrículas em cursos EaD (totalmente a distância, semipresenciais, cursos livres não corporativos e cursos livres corporativos), principalmente nos períodos de 2009-2012 e 2016-2018 (ABED, 2019), conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrículas na EaD no período 2009-2018

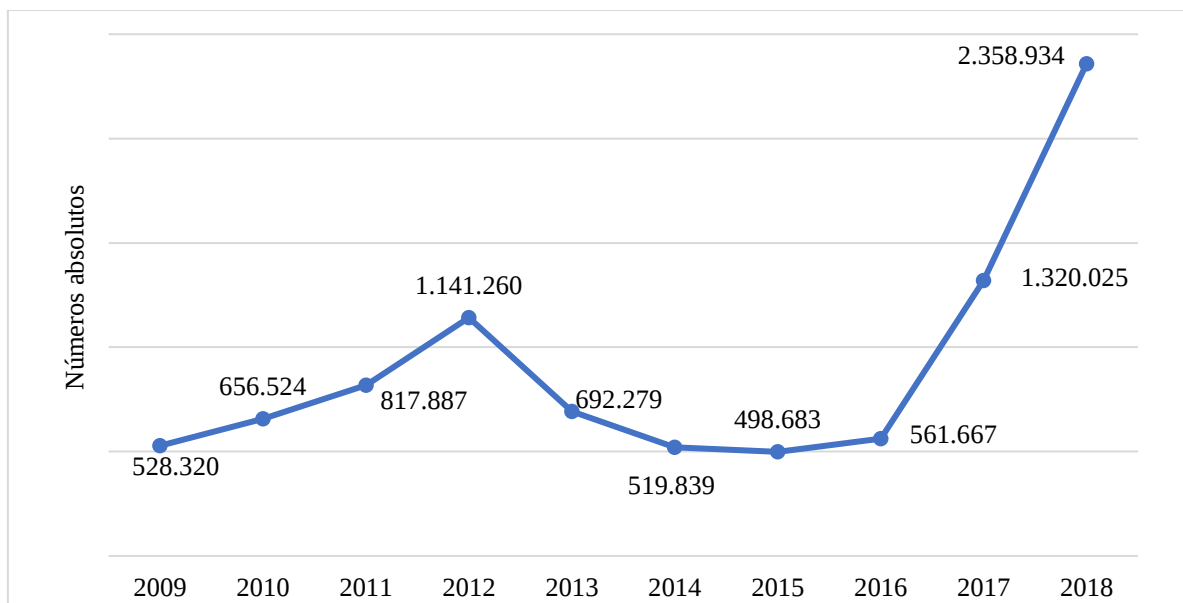


Fonte: ABED (2019, p. 61).

A análise do gráfico 1 possibilita identificar que no período 2009-2012 houve uma rápida ascensão no número de matrículas, um crescimento de 992,60%. Na sequência, entre 2013-2016, observam-se quedas e crescimento no quantitativo de matrículas. De 2016 para 2017, há um crescimento vertiginoso, condição que se repete de 2017 para 2018, embora de forma menos acentuada do que no período anterior. Em relação a 2016, o ano de 2018 apresenta um crescimento percentual de 151%.

Ao avaliar, no mesmo período, a evolução do quantitativo de matrículas em cursos EaD regulamentados totalmente a distância (gráfico 2), o cenário acompanha a tendência observada no gráfico 1.

Gráfico 2 – Evolução do total de matrículas em cursos EaD regulamentados totalmente a distância (2009-2018)



Fonte: ABED (2019, p. 62).

Os dados do gráfico 2 apontam um crescimento rápido no número de alunos em cursos totalmente a distância entre 2009 e 2012, período que coincide, segundo a ABED (2019), com a criação da maioria das instituições formadoras em EaD. Em relação a 2009, o ano de 2012 apresenta um crescimento de 116,01%. Entre 2013 e 2015 verificam-se quedas sucessivas no número de matrículas, com destaque para os anos de 2013 e 2014, que sofreram baixas significativas.

A partir de 2016, observa-se nova ascensão, acentuada em 2017 e repetida em 2018. Este crescimento, principalmente a partir de 2017, resulta da flexibilização legal e normativa da oferta de cursos nessa modalidade, que teve como pontos principais a simplificação de processos, a redução de exigências, oferta de maior autonomia para aspectos específicos, alterações em processos e atribuições de órgãos e mudanças em indicadores (ABED, 2019; COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020).

Os números observados no Censo EAD.BR 2018 (ABED, 2019) são corroborados pelo Censo da Educação Superior 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. De acordo com o órgão, em 2019, do total de vagas ofertadas no ensino superior, 63,2% foram na modalidade EaD. Neste ano, na rede privada, 50,7% dos ingressantes optaram por cursos a distância, contra 49,3% que escolheram a modalidade presencial (INEP, 2020).

Ainda em 2019, o número de matrículas na modalidade a distância representou 43,8% do total de matrículas de graduação, um crescimento de 378,9% em relação a 2009 contra apenas 17,8% na modalidade presencial neste mesmo período. Das matrículas contabilizadas em 2019 nos cursos de graduação a distância, 93,56% estavam sediadas na rede privada. Para reforçar esse panorama, o número de concluintes na modalidade EaD aumentou 15,3% em 2019 quando comparado a 2018 (INEP, 2020).

No entanto, mesmo em face dos benefícios e da expansão significativa da EaD, esta modalidade de ensino enfrenta problemas recorrentes e que merecem destaque, a exemplo das dificuldades para garantir a permanência acadêmica e evitar a evasão discente.

Para Lakhal, Khechine e Mukamurera (2021), a permanência representa a persistência do estudante no curso *on-line* após o período de adição ou desistência. Já a evasão, segundo Lott (2017), é a desistência definitiva do aluno, em qualquer período do curso, após sua participação na primeira aula.

No ensino a distância, os índices de evasão são elevados, superiores aos dos cursos presenciais, o que constitui uma preocupação para o mercado de EaD (VIEIRA *et al.*, 2020; ABED, 2019). Menolli *et al.* (2020) corroboram que a evasão no ensino a distância representa um fenômeno comum e complexo, tanto para instituições públicas quanto para privadas e ocasiona, conforme destacam Baesse, Grisolia e Oliveira (2016) e Bittencourt e Mercado (2014), perdas pessoais, sociais e econômicas, além do fechamento de cursos com altos índices de abandono estudantil.

Contudo, a evasão acadêmica, segundo Bruno-Faria e Franco (2011), não deve ser considerada inevitável ou própria à EaD, mas um problema inerente à gestão dessa modalidade de ensino. Por isso, faz-se necessário que instituições, educadores e pesquisadores identifiquem as causas que contribuem para a desistência dos estudantes na modalidade a distância e, assim, estejam aptos para identificar possíveis estratégias para ampliar o percentual de retenção e de formandos na EaD (BRUNO-FARIA; FRANCO, 2011; VIEIRA *et al.*, 2020; BUSSLER *et al.*, 2019; BALTAR; SILVA, 2017).

Neste sentido, para compreender e evitar as perdas ocasionadas pela evasão discente, instituições, educadores e pesquisadores têm desenvolvido estudos com o objetivo de detectar os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) que afetam a permanência e a evasão na EaD.

Os FCS representam, segundo Rockart (1979), os elementos essenciais para garantir o sucesso e a competitividade de uma organização. Na EaD, o estudo de tais fatores possibilita,

de acordo com Santos e Neto (2009), compreender os fenômenos de permanência e evasão e estabelecer ações corretivas e preventivas que contribuam para garantir a sobrevivência e a viabilidade dos cursos a distância.

Ao analisar os resultados de diferentes estudos realizados, verifica-se uma variedade de FCS responsáveis pela desistência, relacionados, em sua maioria, a causas internas e externas às instituições, bem como referentes aos próprios estudantes. Diante dessa constatação, pode-se dizer que a evasão acadêmica configura um fenômeno multivariado que não pode ser superado em sua totalidade, porém, compreendê-lo de forma minuciosa o torna passível de minimização (OLIVEIRA, 2018).

O objeto de estudo e de identificação dos FCS que afetam a permanência e a evasão discente em cursos de graduação a distância refere-se ao Centro Universitário de Valença – UNIFAA, uma instituição de ensino privada localizada no município de Valença, interior do estado do Rio de Janeiro.

1.1.1 Caracterização da organização

A trajetória do Centro Universitário de Valença (UNIFAA), segundo dados disponíveis no *site* institucional (UNIFAA, 2021), iniciou-se em 1966. Neste ano, é fundada, na cidade de Valença, interior do estado do Rio de Janeiro, a Fundação Educacional Dom André Arcoverde (FAA). A denominação ocorreu em homenagem a um dos grandes educadores da cidade, o bispo diocesano Dom André Arcoverde.

Com 55 anos de tradição e história, a instituição tornou-se Pessoa Jurídica de Direito Privado, sendo enquadrada como uma entidade educativa de natureza filantrópica. Hoje, a FAA é mantenedora do UNIFAA, do Hospital Escola de Valença e do Colégio Arcoverde, três instituições que desempenham um papel relevante na cidade de Valença-RJ.

Em 1985, criou-se o Centro de Ensino Superior de Valença (CESVA), órgão da Fundação Educacional Dom André Arcoverde. O CESVA tornou-se responsável por reunir todos os cursos e atividades acadêmicas da instituição. Ao longo de sua trajetória, que perdurou por mais de três décadas, o CESVA adquiriu ampla experiência institucional e reconhecida integração com a comunidade local e regional.

Características como qualidade de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), corpo docente de excelência, metodologia de ensino diferenciada e crescente investimento em infraestrutura e implementação de novos cursos conferiu ao CESVA a classificação de melhor Centro de Ensino Superior do Brasil. Em 2019, torna-se Centro Universitário de Valença (UNIFAA), já iniciando sua trajetória como o melhor centro universitário do Estado do Rio de Janeiro. Frente a essa mudança, a instituição mantida foi intitulada UNIFAA.

Ao longo desse processo evolutivo, a instituição adotou três logotipos que representam sua marca na cidade e região, conforme apresenta a figura 1.



Figura 1 – Evolução dos logotipos institucionais do UNIFAA
Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *site* institucional do UNIFAA (2022).

Em 2022, o UNIFAA possui uma estrutura moderna composta por três *campi* (Sede, Saúde e Hospital Veterinário Escola) e oferta diferentes cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Com ensino voltado para a prática e aulas apoiadas em metodologias ativas, a instituição promove o engajamento dos estudantes e, principalmente, coloca-os em constante exercício da profissão escolhida.

Conforme exposto no *site* da instituição, o UNIFAA tem como missão organizacional “transformar vidas por meio de uma educação comprometida com o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais que prepare as pessoas para um mundo conectado, global e sustentável”.

Associada a esta missão, o UNIFAA definiu a seguinte visão: “ser reconhecido pela excelência e inovação acadêmicas com ênfase no desenvolvimento regional e na expansão de suas atividades”. Constituem valores da instituição: no centro, estudantes; mente e coração alinhados; movimento crescente e contínuo; respeito como princípio do bem-estar; acreditamos na capacidade de cada pessoa e, sem fronteiras, sem distância. Por fim, os princípios da organização advêm da palavra EDUCAR: Educação transformadora; Desenvolvimento permanente; Universalização do ensino; Cooperação; Acolhimento e Responsabilidade socioambiental (UNIFAA, 2021).

Em 2022, além de desempenhar um papel de destaque na formação acadêmica e profissional de valencianos e de moradores de cidades e municípios vizinhos, o UNIFAA representa a segunda instituição que mais emprega colaboradores na cidade de Valença-RJ¹, o que destaca a importância que a organização possui para o desenvolvimento social e econômico da cidade.

1.1.2 Situação problema

Para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e as novas tendências no campo educacional, o UNIFAA iniciou, em 2018, sua trajetória no ensino a distância, com a oferta dos seguintes cursos de graduação nesta modalidade: Pedagogia, Processos Gerenciais, Marketing, Administração e Gestão de Recursos Humanos. No início de 2020, a instituição passou a ofertar cursos semipresenciais e, em setembro do mesmo ano, para reforçar a expansão da EaD, o UNIFAA iniciou a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu on-line*.

Segundo informações disponibilizadas no *site* da instituição, em dezembro de 2021 o UNIFAA ofertava 25 cursos de graduação totalmente a distância, 09 cursos semipresenciais e 60 cursos de pós-graduação *on-line*, conforme apresenta o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Cursos ofertados pelo UNIFAA, por nível e modalidade em dezembro de 2021 (continua)

Nível	Modalidade	Cursos
Graduação	Semipresencial	Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Estética e Cosmética, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição.
	EaD	Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Educação Física, Empreendedorismo, Gestão Comercial, Gestão de Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Hospitalar, Gestão Pública, História, Letras, Logística, Marketing, Matemática, Pedagogia, Pedagogia – 2º licenciatura, Pedagogia para não licenciado, Processos Gerenciais, Redes de Computadores, Serviço Social e Sistemas de Informação.

¹ Informação verbal do coordenador de Recursos Humanos do UNIFAA.

Quadro 1 – Continuação

Nível	Modalidade	Cursos
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	EaD	Administração de Bibliotecas Públicas e Escolares, Administração e Marketing Esportivo, Administração Industrial 4.0, Auditoria Bancária, Auditoria da Gestão de Serviços de Enfermagem, Auditoria da Gestão de Sistemas de Saúde, Auditoria da Gestão Hospitalar, Contabilidade Pública, Engenharia de Produção, Gerenciamento Ágil de Projetos, Gerenciamento da Mobilidade Urbana, Gestão de Custos Empresariais, Gestão de Equipes de Alta Performance, Gestão de Projetos e Programas Sociais, Gestão e Serviço Social, Gestão em Saúde Pública, Gestão Estratégica da Tecnologia da Informação, Licitações e Compras Públicas Sustentáveis, MBA em Administração Estratégica da Qualidade, MBA em Assessoria Executiva, MBA em Coaching, MBA em Comunicação Corporativa, MBA em Comunicação e Marketing de Serviços, MBA em Comunicação e Marketing de Turismo, MBA em Controladoria de Organizações Bancárias, MBA em Curadoria, Museologia e Gestão de Exposições, MBA em Gestão Bancária, MBA em Gestão de Clínicas e Consultórios, MBA em Gestão de Departamento Pessoal e Relações Trabalhistas, MBA em Gestão de Investimentos, MBA em Gestão de Processos, MBA em Gestão de Projetos, MBA em Gestão Estratégica de Pessoas, MBA em Gestão Estratégica em Comércio Exterior, MBA em Gestão Hospitalar, MBA em Jornalismo Digital, MBA em Jornalismo Esportivo, MBA em Marketing e Gestão do Agronegócio, MBA em Meio Ambiente e Sustentabilidade, MBA em Redes Sociais, MBA em Segurança Corporativa, MBA em Sustentabilidade Empresarial, Desenvolvimento Orientado a Objetos com JAVA, Ciência Política, Criminologia, Direito Ambiental, Direito Aplicado aos Serviços de Saúde, Direito Civil, Direito da Família, Direito Processual Civil, Direito Judicial e Extrajudicial, Docência do Ensino Superior, Educação 4.0, Educação de 0 a 3 Anos: A Especificidade do Trabalho na Primeiríssima Infância, Educação e Novas Tecnologias, História do Brasil, Libras e Braille, MBA em Educação Cognitiva: Gestão da Aprendizagem Mediada, Neuroeducação e Filosofia.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações disponibilizadas no site do UNIFAA (2022).

Para atender a essa expansão da EaD, a instituição possui um setor exclusivo dedicado a esta modalidade de ensino, composto por uma equipe multidisciplinar que atua em conjunto, o que possibilita o alcance dos objetivos estabelecidos pela organização em relação ao ensino a distância. A figura 2 a seguir ilustra a estrutura organizacional que prevalece no setor de EaD do UNIFAA.

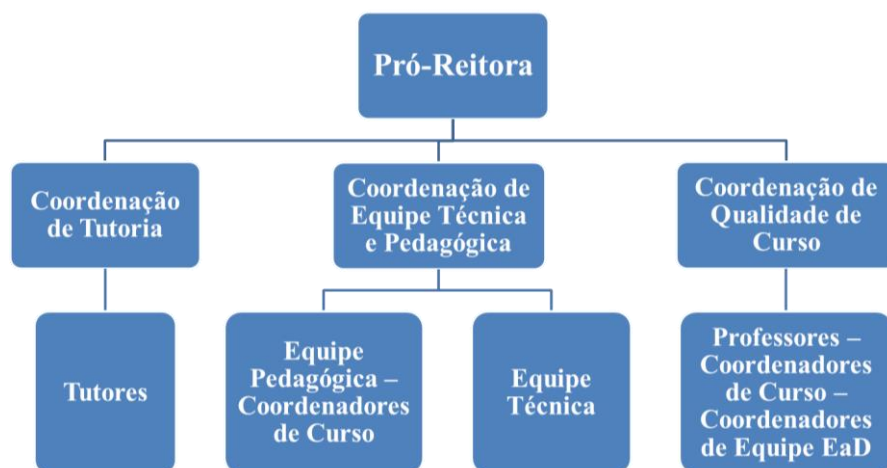
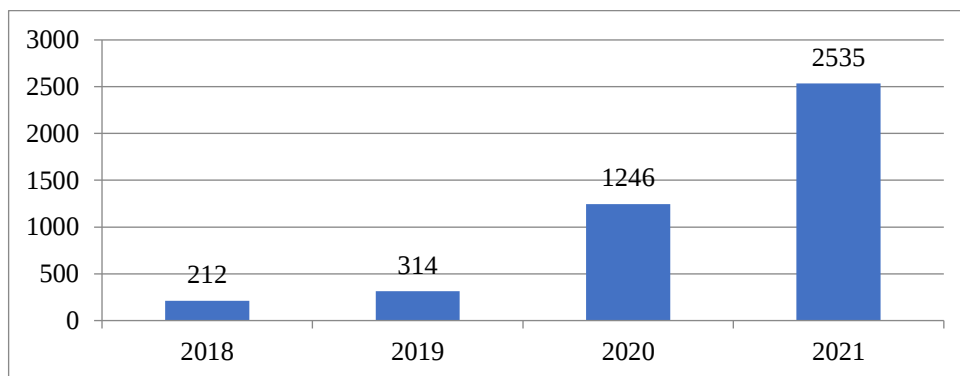


Figura 2 – Estrutura organizacional do setor de EaD do UNIFAA

Fonte: Elaborado pelo autor em parceria com o coordenador de tutoria (2022).

Por meio da estrutura organizacional indicada na figura 2 e do trabalho da equipe multidisciplinar, o UNIFAA alcançou, em dezembro de 2021, um quantitativo acumulado de 2.535 matrículas², conforme apresenta o gráfico 3.

Gráfico 3 – Quantitativo de matrículas anuais em cursos de graduação EaD do UNIFAA



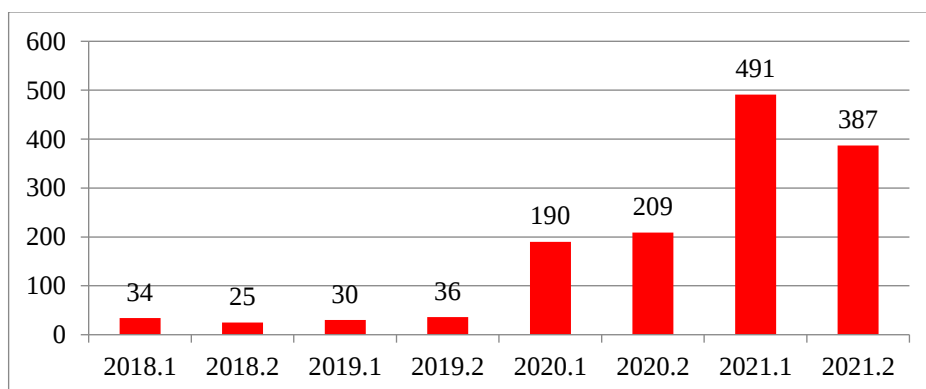
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela Inteligência Corporativa do UNIFAA (2022).

A análise do gráfico 3 permite observar um crescimento positivo no número de matrículas desde o início da oferta de cursos de graduação EaD pela instituição. De 2018 para 2019, o crescimento foi de 48,11%; de 2019 para 2020, de 296,82%; de 2020 para 2021, de 103,45%. Embora o crescimento percentual verificado em 2021 seja inferior ao ocorrido em 2020, este ainda mantém uma tendência positiva no aumento do número de novos alunos.

Para garantir e manter a tendência de crescimento observada no gráfico 3, a instituição realiza ações de desenvolvimento com foco no corpo docente, tutores, estratégias de marketing, infraestrutura, novas metodologias de ensino e novas ferramentas educacionais tecnológicas.

Entretanto, assim como outras instituições de ensino superior, garantir a permanência acadêmica e evitar a evasão nos cursos *on-line* tem se revelado um desafio para a gestão da EaD no UNIFAA. Ao considerar apenas os cursos de graduação totalmente a distância, verifica-se, ao longo do período 2018-2021, a ocorrência de 1.402 evasões discentes. O gráfico 4 apresenta a distribuição destas evasões por semestre de cada ano.

Gráfico 4 – Distribuição, por semestre, do quantitativo de evasões dos cursos de graduação EaD do UNIFAA



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela Inteligência Corporativa do UNIFAA (2022).

² O cálculo de base anual considera a quantidade de Registros Acadêmicos (RA) distintos matriculados no ano e que efetuaram, no mínimo, um pagamento e inclui captação, matrícula e evasão (transferência interna, externa, trancamento e cancelamento).

Ao avaliar a distribuição do quantitativo de evasões por ano, verifica-se o total de 59 evasões em 2018; 66 em 2019; 399 em 2020 e 878 em 2021. Os dos primeiros anos de oferta dos cursos de graduação EaD, 2018 e 2019, respondem, respectivamente, por 4,20% e 4,70% do total de evasão. Já os anos de 2020 e 2021, por 28,42% e 62,62%, respectivamente. Embora se observe crescimento no número total de evasões no ano de 2021, o segundo semestre desse ano apresenta uma queda em relação ao primeiro, -21,18%.

É importante destacar que o crescimento na taxa de evasão a partir de 2020 coincide com o início da pandemia de COVID-19, a qual inseriu o país em um cenário de incertezas, principalmente em relação à economia e ao mercado de trabalho.

Para garantir a permanência dos estudantes e minimizar os impactos que o fenômeno da evasão discente ocasiona ao orçamento da instituição, o setor de EaD do UNIFAA adota três procedimentos.

O primeiro consiste no monitoramento dos alunos pelos tutores, os quais, ao identificar inatividade do discente por mais de 72h, entra em contato com o mesmo por meio de mensagens, *e-mails* e telefonemas. Caso o estudante não responda e informe a razão pela qual não acessa o sistema, o diretor do curso em que o discente está matriculado é informado e o mesmo se encarrega de realizar novo contato para identificar o motivo de inatividade.

O segundo ocorre quando o aluno, decidido a sair do curso, procura a secretaria da instituição. Durante o atendimento, busca-se persuadi-lo a não desistir. Se essa ação não gerar efeito, recorre-se ao terceiro procedimento, que é encaminhar o discente para conversar com o diretor do curso ou, em algumas vezes, com o gestor do setor de EaD, os quais tentarão encontrar uma solução para que o mesmo continue a graduação, sendo a decisão final do aluno. Das três medidas citadas, a primeira também é usada para monitorar e garantir a permanência dos estudantes matriculados.

Contudo, mesmo diante destas estratégias, a instituição apresenta uma taxa de evasão considerável, o que exige medidas para minimizar ou evitar o problema, uma vez que o mesmo tem reflexo direto no orçamento da organização, além de impactar as metas de expansão estabelecidas no plano estratégico organizacional.

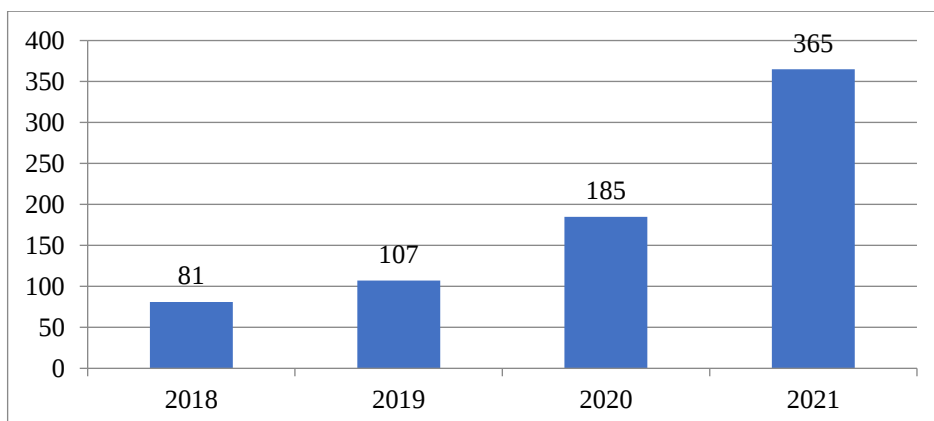
1.2 Pergunta de Pesquisa

Diante do crescimento e dos benefícios proporcionados pelo EaD, das consideráveis taxas de evasão observadas nesta modalidade de ensino, da inserção do UNIFAA no ensino a distância e do cenário observado na instituição, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: “Quais Fatores Críticos de Sucesso afetam a permanência e a evasão no curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pelo Centro Universitário de Valença – UNIFAA?”.

A escolha pelo curso de Administração como objeto de estudo se justifica pelo fato de este ser o curso de graduação com a maior taxa de evasão, bem como aquele que a instituição deseja manter viável ao longo do tempo. Em dezembro de 2021, o referido curso contabilizava 365 matrículas³, conforme apresenta o gráfico 5 a seguir.

³ O cálculo de base anual considera a quantidade de Registros Acadêmicos (RA) distintos matriculados no ano e que efetuaram, no mínimo, um pagamento e inclui captação, rematrícula e evasão (transferência interna, externa e cancelamento).

Gráfico 5 – Quantitativo anual de matrículas do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA

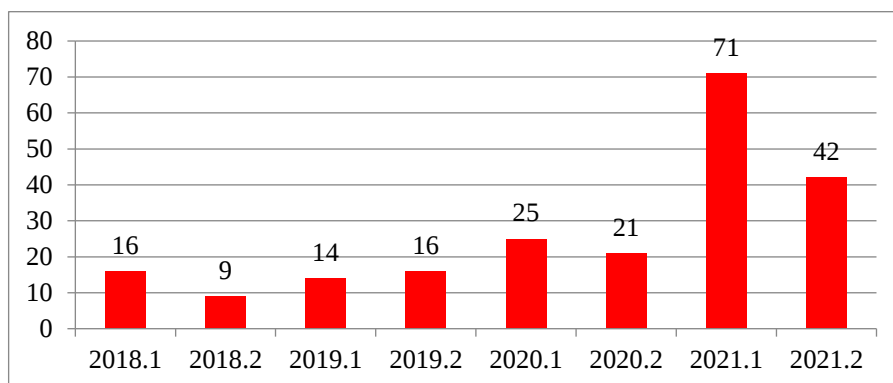


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela Inteligência Corporativa do UNIFAA (2022).

De acordo com o gráfico 5, desde a abertura, o curso de Administração do UNIFAA, modalidade EaD, apresenta uma taxa de crescimento positiva ao longo dos anos. Em 2019, verifica-se um crescimento de 32,10%; em 2020, de 72,90%; em 2021, de 97,30%. Mantida a tendência de crescimento, o curso sinaliza para uma captação positiva de estudantes, logo, importante para o portfólio de cursos da instituição.

No entanto, apesar do crescimento positivo observado, o curso também coleciona taxas significativas de evasão⁴, como se observa no gráfico 6.

Gráfico 6 – Distribuição, por semestre, do quantitativo de evasões do curso de Administração EaD do UNIFAA



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela Inteligência Corporativa do UNIFAA (2022).

Verifica-se, de acordo com o gráfico 6, que ao longo de 2018-2021, período que coincide com a graduação da primeira turma do curso, ocorreram 214 evasões, assim distribuídas: 25 em 2018 (11,68%), 30 em 2019 (14,01%), 41 em 2020 (19,15%) e 113 em 2021 (52,80%). Esses números apontam para o crescimento do fenômeno no curso de Administração, principalmente em 2021, ano responsável por mais da metade das evasões, mesmo diante da queda de -40,85% observada no segundo semestre do referido ano.

Além das motivações institucionais internas citadas, a escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, também se justifica pelo cenário relacionado a este curso e descrito pelo Censo da Educação Superior 2019.

⁴ Considera transferência interna ou externa, trancamento e cancelamento.

Segundo o INEP (2020), em 2019 verificou-se a existência de 229 cursos de Administração a distância no país. Destes, 218 (95,19%) eram ofertados por instituições privadas. O número de vagas oferecidas neste curso foi de 362.016, o de candidatos inscritos, de 1.118.390 e o de ingressos, de 145.805. Já o número de matrículas contabilizadas no curso era de 259.285, sendo que 96,99% deste quantitativo pertenciam a instituições privadas. Por fim, em 2019, graduaram-se em Administração, modalidade EaD, 25.997 estudantes, a maior parte, 25.628 (98,50%) em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares.

Quando se considera o *ranking* dos 10 maiores cursos oferecidos na modalidade EaD em IES privadas brasileiras por matrículas, o de Administração ocupa a segunda posição no ano de 2019 e também nos seis anos anteriores a este, conforme ilustra a figura 3.

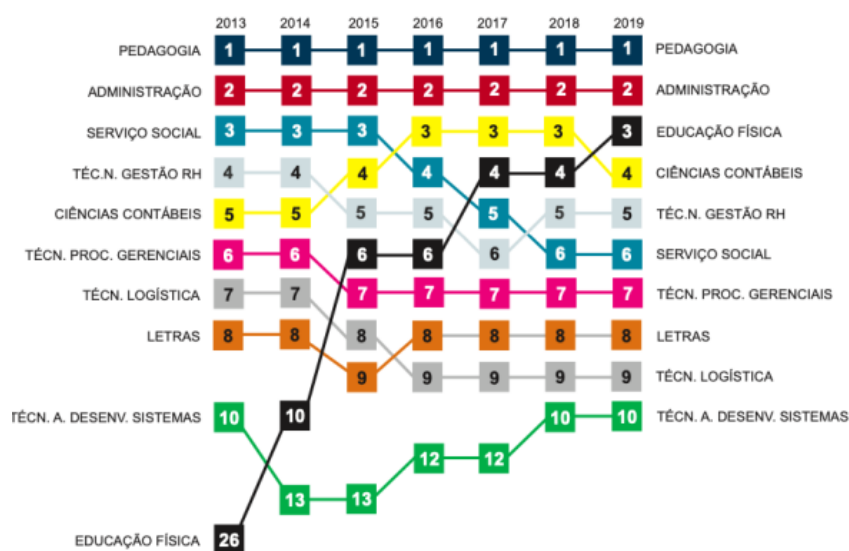


Figura 3 – Ranking dos 10 maiores cursos EaD em IES Privadas por matrículas – Brasil – 2013 a 2019
Fonte: Polizel; Hernandes; Vianney (2021, p. 11).

De acordo com os dados do INEP (2020) e de Polizel, Hernandes e Vianney (2021) apresentados, o curso de Administração ocupa um lugar de destaque no ensino superior a distância, o que reforça o interesse em estudá-lo sob a ótica da permanência e evasão acadêmica.

1.3 Objetivos

Ao considerar o problema de pesquisa, qual seja, a identificação dos fatores críticos de sucesso que afetam a permanência e a evasão no curso de graduação em Administração, modalidade EaD, definiram-se o objetivo primário e os objetivos secundários.

1.3.1 Objetivo primário

A pesquisa aplicada tem como objetivo primário identificar os Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência e a evasão no curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pelo Centro Universitário de Valença – UNIFAA.

1.3.2 Objetivos secundários

Para alcançar o objetivo primário, foram estabelecidos os seguintes objetivos secundários:

- Levantar o estado da arte acerca da EaD, persistência e evasão nesta modalidade e FCS relacionados a estes fenômenos;
- Descrever o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes investigados;
- Verificar, a partir da perspectiva dos alunos, os fatores que facilitam ou dificultam a permanência e a evasão no curso pesquisado;
- Identificar os problemas relacionados à retenção e à evasão de alunos;
- Elaborar um plano de ação para orientar e auxiliar o planejamento estratégico institucional.

1.4 Justificativa

Quanto à justificativa, esta deve abranger, de acordo com Castro (1977) e Markoni e Lakatos (2002), a importância, a viabilidade e a originalidade do estudo. Para Castro (1977), o fator importância representa uma situação que afeta um segmento específico da sociedade ou relaciona-se a uma situação teórica que requer atenção; o fator viabilidade apresenta os prazos, recursos financeiros e disponibilidade de informações necessárias para a condução do estudo; o fator originalidade, por sua vez, representa a capacidade de surpreender por meio dos resultados.

1.4.1 Importância

Ao identificar os fatores que facilitam ou dificultam a permanência e a evasão dos alunos no curso de graduação em Administração, modalidade EaD, do centro universitário investigado, espera-se resultados imediatos, de médio e longo prazo que contribuam para a viabilidade administrativa dos cursos a distância ofertados pela instituição.

De imediato, fornecer informações sobre o problema no cenário vigente, propor ações que subsidiarão a tomada de decisões por parte dos gestores e apresentar um plano de ação que auxiliará o planejamento estratégico institucional.

Em médio prazo, permitir que a gestão acadêmica monitore os índices de permanência e evasão, avaliando a eficácia das ações propostas, mantendo-as ou modificando-as, de acordo com os resultados observados.

Em longo prazo, ampliar a permanência dos estudantes e reduzir os níveis de evasão, o que impactará de forma positiva o orçamento da organização.

Além disso, a pesquisa adquire relevância social, pois seu resultado contribuirá para o desenvolvimento de quatro objetivos proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) no documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, quais sejam: erradicação da pobreza (ODS 1), educação de qualidade (ODS 4), trabalho decente e desenvolvimento econômico (ODS 8) e redução das desigualdades (ODS 10).

O documento elaborado de forma coletiva pela ONU em 2015 tem como objetivo orientar as ações da comunidade internacional e apresentar um plano de ação para todos os cidadãos e o planeta, de modo que o mundo esteja em um caminho mais sustentável e resiliente até 2030. O plano é composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) integrados e indivisíveis, abrangendo de forma equilibrada as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. As 169 metas distribuídas entre os 17 ODS é um plano de responsabilidade de governos, sociedade, empresas, academia e indivíduos (AGENDA 2030, 2021).

Ao elaborar estratégias para fortalecer a permanência acadêmica e reduzir as taxas de evasão discente no curso investigado, as quais também poderão ser aplicadas em outros cursos de graduação, modalidade EaD, da instituição, o UNIFAA contribuirá para ampliar o número

de graduados na sociedade, em especial no município de Valença-RJ e regiões adjacentes. O alcance de uma formação educacional de nível superior possibilita aos indivíduos a oportunidade de obterem melhores posições no mercado de trabalho, o que pode contribuir, em longo prazo, com o desenvolvimento econômico desses sujeitos, contribuindo, assim, com a redução das desigualdades e pobreza existentes na sociedade em que vivem.

1.4.2 Viabilidade

A viabilidade do estudo relaciona-se ao acesso aos dados, aos custos e ao tempo. Em relação aos dados empíricos, estes são de fácil acesso, uma vez que o pesquisador atua como tutor presencial na área de gestão no UNIFAA desde janeiro de 2020 e, por isso, tem contato direto com o gestor e os alunos matriculados nos cursos de graduação.

Contudo, a obtenção de informações pode ser difícil no caso dos estudantes evadidos, pois o investigador não possui acesso aos dados referentes à evasão discente na modalidade EaD. Ademais, com a adesão da instituição à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que dispõe sobre o tratamento de dados pessoais por parte das instituições com o objetivo de proteger a pessoa natural (BRASIL, 2018a), acessar tais dados pode ser uma tarefa delicada. Para resolver estes problemas, será necessária a colaboração dos setores responsáveis pelas matrículas, relacionamento com os alunos e parte jurídica do UNIFAA.

Quanto aos custos, estes são representados por despesas com serviços como revisão e tradução de artigos, inscrições em eventos científicos, a exemplo de simpósios e congressos, compra de material didático e artigos indexados em bases internacionais para condução do estudo e aparelhos de áudio para gravações de entrevistas, caso estas sejam possíveis diante do cenário pandêmico vivenciado atualmente.

Além desses custos, inclui-se o tempo de dedicação do pesquisador, pois este recebeu autorização da instituição para ausentar-se do trabalho durante o período de realização de aulas e eventos relacionados à pesquisa. Todos os custos especificados foram de responsabilidade do investigador.

Em relação ao tempo para desenvolvimento do estudo, este mostrou-se viável dentro do cronograma proposto para elaboração da dissertação, com início em março de 2021 e término em março de 2023.

1.4.3 Originalidade

A revisão de literatura sobre permanência e evasão no ensino superior a distância aponta que os estudos sobre a temática, em sua maioria, descrevem apenas as variáveis que influenciam tais fenômenos, sem, no entanto, propor estratégias específicas para garantir a retenção discente e/ou evitar o abandono estudantil ou, quando estas são apresentadas, são citadas de forma generalizada.

Sendo assim, este estudo se diferencia por propor, a partir dos resultados identificados, a criação de um plano de ação específico elaborado com a utilização de ferramentas estratégicas, o qual poderá ser utilizado para orientar e auxiliar o planejamento estratégico do UNIFAA, bem como servir de *benchmarking* para outras instituições que atuam no ensino a distância, uma vez que estes documentos serão disponibilizados em repositórios *on-line* gratuitos de dissertações.

Vale destacar que a produção técnica é uma exigência para a conclusão do mestrado profissional em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e poderá ser aplicada ou não pela organização em estudo, após interesse e decisão do gestor do setor de EaD.

1.5 Delimitação do Estudo

O presente estudo aplicado, desenvolvido no UNIFAA, instituição de ensino privada, localizada na cidade de Valença-RJ, restringe-se ao setor de EaD, atualmente situado no *campus* sede da instituição. O foco desta pesquisa é o curso de Administração, modalidade a distância, ofertado pela organização.

A pesquisa bibliográfica possui uma delimitação conceitual e temporal, pois a revisão do estado da arte se restringe ao conhecimento científico sobre EaD (origem, trajetória, definição e legislação brasileira), permanência e evasão nesta modalidade (definição e fatores que influenciam os fenômenos) e FCS relacionados à permanência e à evasão no ensino a distância, publicado no intervalo compreendido entre 2010 e 2021, com vista a garantir uma revisão atual dos temas abordados, com exceção de autores seminais a esse período e que, por sua importância e contribuição, necessitam ser citados ao longo do estudo.

A pesquisa de campo compreendeu o intervalo de novembro a dezembro de 2022 com a coleta de dados junto aos alunos matriculados e evadidos do curso de Administração do UNIFAA, modalidade EaD.

1.6 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está estruturada em seis seções, incluindo esta introdução, que apresenta a contextualização do tema, a organização objeto de estudo, a situação problema, a pergunta de pesquisa, a suposição inicial, os objetivos, a justificativa para a condução da pesquisa e a delimitação do estudo.

A próxima seção, fundamentação teórica, aborda o estado da arte acerca da EaD, permanência e evasão nesta modalidade e FCS relacionados aos fenômenos de permanência e evasão no ensino a distância, de modo a destacar as contribuições que estes temas proporcionam para a compreensão e condução do estudo. No que se refere à EaD, discorre-se sobre seu conceito, características, relação com as TICs, origem e evolução e principais marcos da legislação brasileira sobre esta modalidade de ensino. Quanto à persistência e à evasão na EaD, discute-se seus conceitos e principais causas e consequências do abandono discente. Em relação aos FCS, aborda-se origem, conceito, importância e aplicação no campo da educação a distância.

A terceira parte, percurso metodológico, volta-se para o delineamento da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para conduzir o estudo e alcançar os objetivos estabelecidos, com apresentação do tipo de pesquisa, população e amostra investigadas, critérios de seleção dos participantes, instrumentos e técnicas para coleta de dados, considerações éticas, procedimentos de coleta e análise de dados e limitações do método e da pesquisa.

Na quarta seção, análise dos dados e do resultados, apresentam-se, a partir dos métodos de análises empregados, os dados e os resultados da pesquisa com base nos principais autores que constituem o arcabouço teórico do estudo. Nesta parte, expõe-se o perfil sociodemográfico e acadêmico dos discentes matriculados e evadidos, bem como os fatores que facilitam ou dificultam a permanência dos estudantes ativos no curso e os fatores que facilitam a evasão sob a ótica dos alunos evadidos.

Na sequência, a quinta seção apresenta o plano de ação institucional proposto para subsidiar o planejamento estratégico organizacional. A proposta fundamenta-se na pesquisa de campo, a qual apontou os principais fatores críticos de sucesso que afetam a permanência e a evasão no curso EaD investigado. O plano de ação institucional elaborado, com base nas orientações estratégicas oriundas do arcabouço do estudo, visa apresentar um conjunto de ações

que ao serem implantadas contribuem para garantir a permanência e reduzir a evasão em cursos a distância ofertados pela instituição.

Por fim, a última seção, considerações finais, apresenta uma síntese dos principais resultados observados, as contribuições teórica e prática, as limitações identificadas e as sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica dos temas relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa e está dividido em três partes: Educação a Distância (EaD), persistência e evasão na EaD e Fatores Críticos de Sucesso (FCS).

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Esta seção discorre sobre EaD e apresenta conceito, características, relação com as TICs, origem, evolução e legislação brasileira relacionada a esta modalidade de ensino.

2.1.1 Conceito e características da Educação a Distância

Ao discorrer sobre educação, deve-se considerar que esta pode se manifestar em diferentes modalidades de ensino, a exemplo da EaD, que sofre um processo de ampliação nas instituições educacionais e representa um avanço contra as barreiras impostas pelo sistema educacional (CARVALHO JÚNIOR, 2012), pois possui a capacidade de atender a um quantitativo maior de pessoas e as suas necessidades, assumindo um papel de destaque no desenvolvimento social, relações de trabalho, aprendizagem e ensino (SANTOS; GIRAFFA, 2017).

Ao analisar a literatura, é possível verificar a existência de diferentes definições de EaD. Essa multiplicidade de conceitos relaciona-se, segundo Rabello (2007), com as diversas nomenclaturas estabelecidas em diferentes tempos e contextos, tais como educação a distância, ensino a distância, aprendizagem a distância, estudo independente, estudo por correspondência, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, estudo residencial (*home study*), estudos externos, dentre outras possibilidades.

Entretanto, mesmo em face da diversidade de terminologias referentes à EaD, nem todas devem ser consideradas sinônimas, pois o uso de algumas relaciona-se com o período evolutivo dessa modalidade, enquanto outras são específicas de alguns países. Porém, o termo educação a distância é genérico e inclui uma gama de estratégias de ensino e aprendizagem adotadas por diferentes instituições que utilizam essa modalidade e, portanto, engloba todas as terminologias citadas (KEEGAN, 1996, p. 34 *apud* RABELLO, 2007).

Sá (1998) complementa que as diferentes terminologias atribuídas à EaD contribuem para compreender o assunto de forma ampla e aberta, o que evita a adoção de um conceito cristalizado e único para tentar significar uma realidade que por sua natureza configura-se multifacetada e dinâmica.

Para Aretio (2001), a EaD é um sistema de tecnologia de comunicação bidirecional e multidirecional, que pode ser massivo e substituir a interação pessoal que ocorre entre aluno e professor na sala de aula tradicional, como opção preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diferentes recursos didáticos associados ao apoio de uma organização e tutoria separadas fisicamente dos estudantes, o que lhes proporciona um aprendizado independente e flexível.

Neste conceito, observa-se que Aretio (2001) já destaca características marcantes da EaD: separação física entre aluno e professor, utilização de meios ou recurso tecnológicos para aproximar docentes e discentes separados geograficamente, apoio de uma organização e tutoria, as quais fortalecem a interação, o acompanhamento e as relações pedagógicas que se

desenvolvem, aprendizagem independente e flexível, que fortalece a autonomia do estudante e comunicação bidirecional e multidirecional, responsável por estabelecer diálogos e interações entre os envolvidos no processo (CECAD-UABJO, 2020).

Em sua contribuição para definir EaD, Mill (2018, p. 198) afirma que “numa acepção mais ampla, a educação a distância pode ser definida como uma modalidade de educação, também conhecida pela sigla EaD, no feminino” e tem como característica principal a “separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (especialmente as tecnologias digitais) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem” (MILL, 2018, p. 200).

Ainda sobre o conceito de EaD, Mill (2018, p. 198) chama a atenção para o termo “modalidades” e o define, no contexto educacional, como “modos ou tipos de configuração para o ensino-aprendizagem, formas de organização administrativa, técnica, logística e pedagógica da educação”. Segundo o autor, além da modalidade presencial, considerada modalidade-mãe de todas as outras, há sete modalidades de ensino-aprendizagem previstas na legislação brasileira: Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação especial, educação profissional e tecnológica, educação escolar do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância (EaD).

Para Mill (2018, p. 199), apesar da recente popularidade e expansão da EaD, sua noção não é clara para todos, “sendo por vezes adotadas concepções contraditórias e/ou equivocadas em pesquisas pedagógicas envolvendo a modalidade”, o que sinaliza para a necessidade de suprir a carência de estudos científicos mais detalhados sobre os fundamentos dessa modalidade.

Ainda sobre a tentativa de conceituar EaD, a legislação brasileira apresenta a sua contribuição e expõe, por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), a definição mais atualizada sobre esta modalidade de ensino. O referido dispositivo, em seu Artigo 1º, esclarece que

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a, p. 1).

De acordo com o exposto no decreto, a EaD apresenta-se como uma modalidade de ensino que se vale das TICs, associadas a outros elementos, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, independente das barreiras geográficas e temporais existentes entre estudantes e profissionais da educação.

Na visão de Moran (2002), a EaD configura-se ensino/aprendizagem com professores e alunos separados, porém, conectados/interligados por tecnologias, com predomínio das telemáticas, como a internet. Ainda para o autor, a separação física pode ser superada pela utilização de outras tecnologias como o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e outras semelhantes. Neste conceito, verifica-se a menção a ferramentas tecnológicas utilizadas principalmente no início do surgimento desta modalidade de ensino.

Baesse, Grisolia e Oliveira (2016), Lakhal, Khechine e Mukamurera (2021) e Senhorinha *et al.* (2021) corroboram os autores anteriores e definem EaD como um método de aprendizado flexível, ofertado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com base na autonomia individual e conveniência de acesso, sem exigir que instrutores e alunos estejam sempre juntos no mesmo espaço e período de tempo.

Como exposto, verifica-se, na literatura sobre o tema, diferentes definições acerca da EaD, contudo, é possível perceber nos diversos conceitos a presença constante de elementos singulares que caracterizam essa modalidade, tais como separação física e temporal de alunos e professores, utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e metodologia flexível que se adapta ao usuário.

A seguir, algumas considerações acerca dessas características presentes em todos os conceitos citados.

- **Separação física e temporal de alunos e professores**

A proposta de ensinar e aprender sem a necessidade de que estudantes e professores estejam no mesmo local e espaço é, segundo Mill (2012), a característica essencial da EaD. Diferente do que ocorre na sala de aula tradicional, o aluno torna-se responsável pelo aprendizado, o que exige autonomia e dedicação e, ao mesmo tempo, proporciona flexibilidade. O docente deixa de ser o único detentor do conhecimento e com a colaboração de outros educadores, como os tutores, passa a estabelecer com os discentes uma relação horizontal para a troca de informações.

No entanto, apesar da separação física e temporal, o uso de diferentes tecnologias aproxima alunos e professores e as atividades podem ser desenvolvidas de forma síncrona ou assíncrona. Na forma síncrona, a comunicação e a interação entre os participantes acontecem em tempo real, como ocorre em *chats*, vídeo/webconferências ou telefone, os quais conectam participantes que estão em diferentes espaços. Na forma assíncrona, os participantes não estão conectados de forma simultânea e a interação ocorre em diferentes tempos, como se observa em fóruns, listas de discussão, *e-mail* ou aulas gravadas (GARCIA; CARVALHO JUNIOR, 2015).

- **Utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**

A modalidade de EaD vale-se de diferentes meios e tecnologias que permitem, de acordo com Ribeiro (2014, p. 14), “a transmissão de dados, imagens e/ou sons, utilizando-se de voz/áudio, vídeo/imagem, dados e impressos”, o que possibilita, segundo Branco (2019), a concretização do processo de troca e compartilhamento de informações, bem como o estímulo a uma aprendizagem dinâmica, comunicativa e que conduz ao aprendizado.

Pela importância que adquirem na EaD, as tecnologias da informação e comunicação serão exploradas com mais detalhes no tópico 2.1.2.

- **Metodologia flexível que se adapta ao usuário**

As diferentes metodologias usadas na EaD conferem autonomia aos estudantes e se adaptam as suas necessidades a partir da conveniência de acesso (BAESSE; GRISOLIA; OLIVEIRA, 2016). O aluno utiliza-se de materiais didáticos que facilitam a mediatização dos conhecimentos e a promoção da autoaprendizagem e, conforme seu estilo de aprendizado, possui liberdade para definir horário e local de estudo, como destaca Costa (2017).

Diante destas características, pode-se afirmar que a EaD é uma modalidade que possui determinadas particularidades e, por isso, diferencia-se do ensino tradicional, caracterizado pela comunicação direta entre aluno e professor fisicamente presentes em um espaço denominado “sala de aula”.

Kowalski (2020) sintetiza e apresenta as características e as diferenças existentes entre as modalidades de ensino presencial e a distância, conforme exposto no quadro 2.

Quadro 2 – Modalidade Presencial x Modalidade a Distância: características e diferenças

Educação Presencial	Educação a Distância
Conduzida pelo professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala.
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas não descartadas a ocasião para os encontros presenciais
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: Kowalski (2020, p. 82).

A partir do quadro 2, verifica-se que o modelo de ensino presencial prioriza a figura do professor, que assume o centro do processo e dita as regras, como, por exemplo, o compartilhamento de informações de forma vertical (docente-aluno), elaboração, controle e correção das atividades realizadas pelo estudante e atendimento de orientação em horários inflexíveis e restritos à sala de aula. Ainda neste modelo, professores e alunos convivem no mesmo espaço e a comunicação ocorre de forma interativa (face a face).

Já na modalidade à distância, o processo centra-se na figura do aluno e o professor assume a figura de um orientador e passa a atuar em conjunto com outros profissionais, a exemplo do tutor. A avaliação e o atendimento ao aluno são estabelecidos com antecedência, em dias, horários e locais que priorizem o ritmo determinado pelo estudante. A transmissão de informações acontece por meio de diferentes fontes e a interatividade ocorre de forma presencial, em encontros pré-estabelecidos, ou à distância, mediada pela tecnologia.

É importante destacar que a adoção das chamadas Metodologias Ativas contribui para reduzir algumas das diferenças entre a modalidade presencial e a distância citadas por Kowalski (2020). As Metodologias Ativas, segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017), utilizam-se de estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no aprendiz, diferente do que ocorre na abordagem pedagógica tradicional, a qual centra-se na imagem do professor, que assume o papel de transmissor de informação ao aluno.

Segundo Moran (2015), o uso atual da tecnologia possibilita a integração de todos os espaços e tempos, o que possibilita a aprendizagem em qualquer lugar, hora e com muitas pessoas diferentes, fato que amplia o acesso à informação e conduz a uma reflexão sobre os métodos tradicionais, os quais privilegiam a transmissão de informações pelos docentes.

Assim, a adoção de Metodologias Ativas, principalmente as que envolvem a tecnologia, possibilita eliminar diferenças entre o ensino presencial e a distância, a exemplo do contato face a face entre professor e aluno.

Após analisar os diferentes conceitos e características da EaD, destaca-se o papel que as TICs desempenham nesta modalidade, como exposto a seguir.

2.1.2 Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

As TICs possuem o poder de romper as barreiras de espaço e tempo e, por meio de sua influência e eficácia, têm permitido à EaD uma noção de “interação”, inclusive em tempo real, como ocorre nas videoconferências (SANTOS; NETO, 2009; SILVA; MELO; MUYLDER, 2015), o que destaca a importância de se adotar tecnologias na educação como meio de criar oportunidades para construir soluções produtivas que inovem e qualifiquem os processos educativos (ANJOS; SILVA, 2018).

Almeida (2003, p. 330) pontua que

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento.

Assim como Almeida (2003), outros autores destacam as contribuições que as TICs conferem à EaD (ALMEIDA *et al.*, 2013; COLPANI, 2018; LAHAM; LEMES, 2016; LOTT, 2017; NASCIMENTO, 2019). Contudo, observa-se a adoção de termos diferentes adotados por esses pesquisadores, a saber: Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o que sinaliza para a necessidade de se diferenciar tais termos.

De acordo com Barros (2013), o termo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) refere-se a todas as tecnologias que possuem a capacidade de interferir na realização e mediação dos processos de informação e comunicação. Ainda para a autora, as TICs “podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam, por meio das funções de hardware, a automação e a comunicação dos processos. São diretamente relacionadas à comunicação e à ação direta da comunicação na educação” (BARROS, 2013, p. 46).

A definição de Barros (2013) é reforçada por Rodrigues (2016), que define TICs como o conjunto total de tecnologias que possibilitam produzir, acessar, propagar informações e permitir a comunicação entre indivíduos. Na EaD, as funcionalidades das TICs citadas pelo autor são imprescindíveis para que o processo educacional se concretize.

Quanto às NTICs, Zacarias *et al.* (2015) as definem como tecnologias e métodos resultantes do processo evolutivo ocorrido na segunda metade da década de 1970 e que sofreram um avanço significativo a partir de 1990, em consequência da Revolução Informacional ou Terceira Revolução Industrial.

Os autores complementam que as NTICs

[...] tiveram uma evolução gradativa, em sua maioria tem função de agilizar, horizontalizar e torna menos tangível o conteúdo produto da comunicação, seja por meio da digitalização como também por comunicação em redes de computadores, para a captação, transmissão e distribuição da informação em questão, com uso das multimídias presentes (ZACARIAS *et al.*, 2015).

Diante das definições de TICs e NTICs, pode-se considerar que a adoção do segundo termo ocorre a partir do momento em que se verifica um avanço tecnológico que abre novas possibilidades, inclusive no campo educacional. Contudo, é possível perceber, entre alguns autores que discutem EaD, a utilização das duas expressões como sinônimas.

Já as TDICs, de acordo com Côrrea e Brandemberg (2021, p. 38), representam o “conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas que geralmente utilizam a internet e

diferenciam-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) também pela presença do termo digital”.

Característica das TDICs, o termo digital deriva de dígito, que em sua formação etimológica, do latim *digitus*, significa dedo e, ao ser inserido em tecnologias, possibilita o acesso a inúmeras informações a partir do simples toque dos dedos. Além disso, refere-se à recepção de sinal, que deixa de ser analógico e passa a ser digital, bem como se relaciona ao conjunto de tecnologias que possibilita transformar qualquer linguagem ou dado em números, especificamente zeros (0) e uns (1), denominado sistema binário de representação, a linguagem reconhecida pelos dispositivos (CÔRREA; BRANDEMBERG, 2021).

Loiola e Ustra (2021) destacam que há uma convergência de concepções entre TICs e TDICs, com a segunda constituindo-se em particularidades da primeira, ou seja, qualquer dispositivo ou tecnologia que envolva ou possibilita a navegação na internet.

Para Afonso (2002, p. 169), a rigor, as tecnologias digitais de informática e de redes de troca de dados, que simbolizam as TICs, deveriam ser representadas pela sigla TDICs, uma vez que “tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX”. Assim, diante das ferramentas tecnológicas atuais, a utilização do termo TDICs apresenta-se mais apropriado.

Frente ao exposto, pode-se dizer que as tecnologias representam um meio importante para a concretização da EaD, com a criação e a oferta de um ciberespaço que, segundo Lévy (2011), amplia, exterioriza e modifica numerosas funções cognitivas humanas, como a memória, a imaginação, a percepção e o raciocínio. Ainda para o autor, as tecnologias intelectuais existentes no ciberespaço favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento.

Contudo, para acessar esses benefícios, as TDICs requerem dos docentes “conhecimento sobre as ferramentas multimídias disponíveis, a utilização do dispositivo para buscar, interpretar e comunicar informações, avaliar seu uso e julgar criticamente as informações recolhidas”, como salientam Anjos e Silva (2018, p. 25).

Ainda, deve-se considerar o impacto que as TDICs exercem nas relações de poder implícitas que se estabelecem entre professor-aluno, pois

Os alunos, muitas vezes, têm mais acesso às TDIC do que o professor. Essas ferramentas podem confrontar os saberes do professor, propiciando um tensionamento constante de sua prática pedagógica e expondo suas limitações frente às TDIC, levando à perda de poder e ameaçando a hegemonia docente. As relações hierárquicas e assimétricas tão características da educação são colocadas em xeque a partir do surgimento das TDIC, de forma que é possível um aluno ter mais conhecimento sobre a usabilidade de determinadas tecnologias. Dessa forma, a figura do professor como detentor do saber é rechaçada (ANJOS, SILVA, 2018, p. 25).

Ao refletir sobre essa alteração de relação indicada pelos autores, torna-se necessário que professores e estudantes utilizem de forma conjunta as TDICs, definidas a partir do diálogo e da troca de experiência entre ambos, pois, assim, o processo de ensino e aprendizagem ocorrerá de forma horizontal e simétrica e, na EaD, a autonomia do aluno será respeitada e garantida.

Por fim, é preciso levar em conta que apesar das inúmeras contribuições e possibilidades que as tecnologias proporcionaram à EaD, o aprendiz deve ser considerado o aspecto essencial de qualquer situação de ensino e aprendizagem, embora se observe muitas vezes uma preocupação excessiva com o uso das tecnologias, o que distorce o foco, pois desloca para segundo plano o aprendiz e a aprendizagem (LEVINE, 2011). Moore e Kearsley (2008) corroboram o autor e afirmam que o aluno, na educação a distância, deve ocupar o centro do

processo (figura 4). Assim, nesta modalidade, as diferentes tecnologias devem constituir meios e não finalidades.

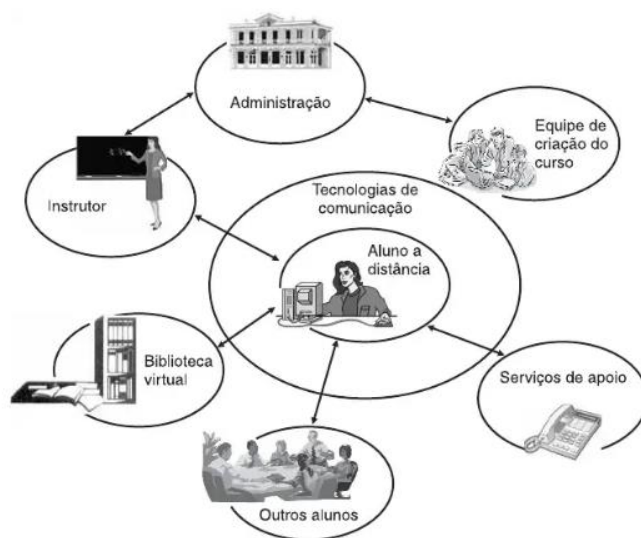


Figura 4 – O aluno no centro da educação a distância
Fonte: Moore; Kearsley (2008, p. 22).

Após discutir o papel das tecnologias na EaD, aborda-se a origem e a evolução desta modalidade de ensino a nível mundial.

2.1.3 Origem e evolução mundial da Educação a Distância

De modo geral, não se observa, entre os autores que pesquisam o assunto, consenso quanto ao marco inaugural da EaD a nível mundial. Para Golvêa e Oliveira (2006 *apud* ALVES, 2011), as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na bíblia, são identificadas por alguns compêndios como a origem histórica dessa modalidade de ensino. Tais documentos, segundo os autores, enviados por volta de meados do século I, orientavam quanto às condutas de vivência dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis.

A partir desta informação e com base em Gouvêa e Oliveira (2006) e Vasconcelos (2010), Alves (2011) estabelece alguns marcos históricos que contribuíram para a consolidação da EaD no mundo a partir do século XVIII. Diante das divergências observadas na literatura, adota-se, neste estudo, a classificação proposta pela autora, conforme apresenta o quadro 3.

Quadro 3 – Principais marcos históricos da EaD a nível mundial (continua)

Data	Marco Histórico
1728	Anúncio de um curso a distância na edição de 20 de março da Gazeta de Boston. Neste curso, o prof. Caleb Philipps, de Short Hand, ofertava material para ensino e tutoria por correspondência. Considera-se este fato marco inicial da EaD. Após iniciativas particulares tomadas por diversos professores e por um período extenso de tempo, esta modalidade de ensino começa a existir institucionalmente no século XIX.
1829	Inauguração, na Suécia, do Instituto Lîber Hermondes, o qual possibilitou que mais de 150.000 pessoas realizassem cursos por meio da EaD.
1840	A faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, inaugura a primeira escola por correspondência na Europa.
1856	Em Berlim, os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied recebem patrocínio da Sociedade de Línguas Modernas para ensinarem Francês por correspondência.

Quadro 3 – Continuação

Data	Marco Histórico
1892	Cria-se, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago (EUA), a Divisão de Ensino por Correspondência, a qual se voltava para a preparação de docentes.
1922	Início de cursos por correspondência na União Soviética
1935	O <i>Japanese National Public Broadcasting Service</i> inicia seus programas escolares pelo rádio, com vista a complementar e enriquecer a escola oficial.
1947	Início da transmissão, por meio da Rádio Sorbonne, de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França.
1948	Criação, na Noruega, da primeira legislação para escolas por correspondência.
1951	Nascimento da Universidad de Sudáfrica, hoje, única universidade a distância da África que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade.
1956	A Chicago TV College (UUA) inicia a transmissão de programas educativos pela televisão. A iniciativa influencia outras universidades do país, que passam a criar unidade de ensino a distância baseadas fundamentalmente na televisão.
1960	Criação, na Argentina, da Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, cuja função era integrar os materiais impressos à televisão e à tutoria.
1968	Criação da Universidade do Pacífico Sul, uma universidade regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania.
1969	Cria-se, no Reino Unido, a Fundação da Universidade Aberta.
1971	Fundação da Universidade Aberta Britânica
1972	Fundação da Universidade Nacional de Educação a Distância na Espanha.
1977	Criação da Fundação da Universidade Nacional Aberta na Venezuela.
1978	Fundação, na Costa Rica, da Universidade Estadual a Distância.
1984	Holanda implanta a Universidade Aberta
1985	Criação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência.
1985	Implantação, na Índia, da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi.
1987	Divulgação do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia.
1987	Criação da Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.
1988	Criação, em Portugal, da Fundação da Universidade Aberta.
1990	Implantação da rede Europeia de Educação a Distância, com base na declaração de Budapeste, e no relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

Fonte: Adaptado de Alves (2011).

Em um contexto histórico, é possível observar, a partir dos estudos de Alves (2011), quadro 3, a contribuição de diferentes iniciativas para a evolução da EaD a nível mundial, com destaque para a oferta, em 1728, de um curso de taquigrafia por correspondência, na cidade de Boston (EUA), ofertado pelo professor Caleb Phillips.

Para Cury ([19--?], p. 2)

O mérito maior de Caleb Phillips foi o de ter ousado. Ainda hoje, com os modernos meios de ensino on-line, há pessoas que duvidam que se possa aprender taquigrafia sem aulas presenciais. Na época de Caleb Phillips, certamente a descrença deveria ser maior. Mas, como todos os pioneiros e idealistas, ele acreditou na sua iniciativa arrojada. E como todo pioneiro, acabou entrando para a História.

Ainda sobre esta iniciativa, Cury ([19--?]) a destaca como impulsionadora para a adoção do ensino de taquigrafia por meio da educação a distância por outros professores, como Isaac Pitman, autor do sistema de taquigrafia Pitman, que em 1840, passou a ensinar o método por meio de cartões postais, que eram enviados aos alunos e depois devolvidos para correção.

A partir do feito de Caleb Phillips, a EaD inicia sua trajetória pelo mundo. Em 1829, inaugura-se, na Suécia, o Instituto Líber Hermondes, que possibilita a formação de mais de 150.000 pessoas por meio da educação a distância. O ano de 1840 marca a inauguração da primeira escola por correspondência na Europa. Em 1856 inicia-se, em Berlim, o ensino de francês a distância. Cria-se, em 1892, nos EUA, a Divisão de Ensino por Correspondência com

o objetivo de promover o preparo de professores. A União Soviética, em 1922, inicia a oferta de cursos por correspondências (ALVES, 2011).

A EaD continua a evoluir e atingir outros países, conforme explica Alves (2011). Em 1935, o *Japanese National Public Broadcasting Service* inicia programas escolares pelo rádio. Na França (1947), a Rádio Sorbonne passa a transmitir as aulas de praticamente todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris. A Noruega, em 1948, torna-se pioneira ao criar a primeira legislação para escolas por correspondência. No continente africano, o ano de 1951 marca o nascimento da Universidade de Sudáfrica, primeira universidade a se dedicar em desenvolver cursos a distância.

Alves (2011) destaca que o ano de 1956 representa um novo avanço para a EaD, com o início da oferta de programas educativos pela televisão, pioneirismo da *Chicago TV College* (EUA), que passou a inspirar outras universidades americanas.

Observa-se, a partir da década de 60, o nascimento, em diversos países, de instituições emblemáticas na história da educação a distância, como cita Alves (2011): Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação (Argentina, 1960), Universidade do Pacífico Sul (Oceania, 1968), Fundação da Universidade Aberta (Reino Unido, 1969), Universidade Aberta Britânica (Inglaterra, 1971), Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha, 1972), Fundação da Universidade Aberta (Venezuela, 1977), Universidade Estadual a Distância (Costa Rica, 1978), Universidade Aberta (Holanda, 1984), Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência (1985), Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi (Índia, 1985), Fundação da Associação Europeia de universidade de Ensino a Distância (1987), Fundação da Universidade Aberta (Portugal, 1988) e Rede Europeia de Educação a Distância.

Os acontecimentos e as instituições citadas desempenharam um papel importante para a consolidação da EaD, que hoje está presente em todo o mundo e abrange países dos cinco continentes, em diferentes patamares de maturação educacional e de desenvolvimento socioeconômico, os quais adotam esta modalidade de ensino em programas formais e não-formais para atender as necessidades educacionais de milhões de estudantes (VIDAL; MAIA, 2015; GOLVÊA; OLIVEIRA, 2006 *apud* ALVES, 2011).

Outra forma de compreender a evolução da EaD é estudá-la sob o prisma de gerações, classificadas a partir dos tipos de tecnologias que são utilizadas para promover a comunicação e a interação entre educadores e educandos.

Carvalho Júnior (2012) destaca que esta classificação em gerações refere-se ao contexto histórico vivenciado pela sociedade em cada época, pois a educação a distância se adaptou e acompanhou as transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram ao longo dos anos, com a utilização de diferentes ferramentas de comunicação para promover a interação, o que gerou modelos de EaD distintos.

Neste estudo, a divisão da educação a distância em gerações será abordada a partir da visão de Machado e Moraes (2015), Faria e Lopes (2013), Maia e Mattar (2007), Belloni (2009), Faria e Salvadori (2010) e Moore e Kearsley (2008). Apesar desses autores não adotarem uma classificação unânime em relação às gerações da EaD, concordam que há, no mínimo, três. O quadro 4 a seguir apresenta um resumo de cada geração a partir da perspectiva de cada pesquisador, com a indicação da tecnologia utilizada e principais características.

Quadro 4 – Resumo das gerações da EaD: tecnologia utilizada e principais características

Geração	Autores	Tecnologia utilizada	Características definidoras
Primeira Geração	Machado e Moraes (2015); Faria e Lopes (2013); Maia e Mattar (2007); Belloni (2009); Faria e Salvadori (2010); Moore e Kearsley (2008).	Textos impressos (livros, apostilas) e enviados pelo correio (estudo via correspondência).	Alcançar estudantes desfavorecidos socialmente, a exemplo das mulheres. A interação entre aluno, professor e instituição era lenta, esparsa e limitada aos encontros para realização de exames previstos.
Segunda Geração	Machado e Moraes (2015); Faria e Lopes (2013); Maia e Mattar (2007); Belloni (2009); Faria e Salvadori (2010); Moore e Kearsley (2008).	Rádio, televisão, vídeo, apostilas, fitas K-7, computadores, fitas de vídeo e telefone.	Integração dos meios de comunicação audiovisuais, o que possibilitou a utilização de som e imagem nos processos educativos. Ainda se observa pouca ou nenhuma interação entre professor e aluno.
Terceira Geração	Machado e Moraes (2015); Faria e Lopes (2013); Maia e Mattar (2007); Belloni (2009); Faria e Salvadori (2010); Moore e Kearsley (2008).	Telemática (informática com telecomunicação), CD-ROMs didáticos, áudio, vídeo, videotexto, microcomputador, tecnologia de multimídia, hipertexto e redes de computadores.	Preocupação com os aspectos pedagógicos relacionados às formas de aprender dos sujeitos. Flexibilidade proporcionada pela integração de diferentes tecnologias, que conduz a um aprendizado cada vez mais interativo e autônomo. Geração marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, pela criação das Universidades Abertas e pela possibilidade de orientação face a face quando ocorriam encontros presenciais.
Quarta Geração	Machado e Moraes (2015); Faria e Lopes (2013); Moore e Kearsley (2008).	Teleconferências por áudio, vídeo e computador.	Interação a distância em tempo real. Comunicação síncrona e assíncrona entre estudantes, docentes e tutores.
Quinta Geração	Machado e Moraes (2015); Faria e Lopes (2013); Moore e Kearsley (2008).	Internet, <i>web</i> , classes e universidades virtuais (<i>on-line</i>), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e computador.	Tem por base o desenvolvimento e a disseminação dos computadores. Ensino e aprendizado <i>on-line</i> , classes e universidades virtuais, interação em tempo real ou não com professores e colegas do curso, encontros presenciais de acordo com as diferentes metodologias adotadas pelas instituições e avaliações presenciais. Métodos construtivistas de aprendizado em colaboração. Possibilidade e incentivo ao aprendizado crítico e à autonomia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir de Machado e Moraes (2015), Faria e Lopes (2013), Maia e Mattar (2007), Belloni (2009), Faria e Salvadori (2010) e Moore e Kearsley (2008).

Para Machado e Moraes (2015), Belloni (2009) e Maia e Mattar (2007), a primeira geração da EaD iniciou-se no século XIX. Faria e Salvadori (2010) apontam que esta geração ocorreu no período de 1728 até meados de 1970. Já para Moore e Kearsley (2008), começa em 1880 e perdura até 1920.

Apesar das divergências quanto as datas, todos os autores concordam que a primeira geração da EaD está relacionada ao ensino por correspondência, com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios de transportes e comunicação, como trens e correios.

Moore e Kearsley (2008) destacam que os primeiros educadores por correspondência tinham como objetivo utilizar a tecnologia para alcançar aqueles que não poderiam se beneficiar

dela por outro modo, o que incluía as mulheres, as quais, por este motivo, desempenharam um papel de destaque na história da EaD, como Anna Eliot Ticknor, que em 1873 criou uma das primeiras escolas de estudo em casa, a *Society to Encourage Studies at Home*.

Na chamada primeira geração da EaD, os alunos recebiam em casa, por meio de correspondências e dos correios, materiais de estudos impressos e exercícios de fixação. A interação entre aluno, professor e instituição era lenta, esparsa e limitada aos encontros previstos para aplicação dos exames avaliativos (FARIA; SALVADORI, 2010; BELLONI, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2008; MACHADO; MORAES, 2015).

A segunda geração da EaD tem início, de acordo com Moore e Kearsley (2008), a partir de 1921. Para Faria e Salvadori (2010), essa geração abrange o período 1960-1990. Belloni (2009) considera o seu surgimento ainda nos anos 60, enquanto Machado e Moraes (2015) adotam as primeiras décadas do século XX.

Nesta geração, novas tecnologias são incorporadas as anteriores, com destaque para o rádio e a TV, bem como outras mídias, como telefone e fitas de áudio e vídeo, o que proporcionou uma integração dos meios de comunicação audiovisuais e, assim, possibilitou a utilização de som e imagens nos processos educativos.

Contudo, mesmo em face das oportunidades ofertadas pelas transmissões via rádio e televisão, a interação entre professor e aluno permaneceu baixa ou inexistente, com prevalência apenas da transmissão de conhecimento (BELLONI, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2008; FARIA; LOPES, 2013; MAIA; MATTAR, 2007; FARIA; SALVADORI, 2010; MACHADO; MORAES, 2015).

A próxima geração da EaD, a terceira, inicia-se, para Faria e Salvadori (2010), Maia e Mattar (2007) e Belloni (2009) a partir de 1990. Já para Machado e Moraes (2015) e Moore e Kearsley (2008), o início situa-se, respectivamente, em torno da década de 1960 e no final da década de 1960 e início da de 1970.

Segundo Maia e Mattar (2007) e Faria e Salvadori (2010), a terceira geração da EaD caracteriza-se pela integração de redes de conferências por computador e estações de trabalho multimídia e pela utilização de ferramentas como o videotexto, o microcomputador, a tecnologia de multimídia, o hipertexto e a rede de computadores, as quais caracterizam a educação a distância *on-line*, marcada pelo surgimento e disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, já denominadas por Belloni (2009) de NTICs. A integração e aplicação dessas novas tecnologias possibilitaram que o aprendizado se tornasse cada vez mais interativo e autônomo (FARIA; SALVADORI, 2010).

Moore e Kearsley (2008) destacam que entre o término da década de 60 e início da de 70 ocorreram mudanças significativas na EaD em virtude de diferentes experiências com novas formas de organizar a tecnologia e os recursos humanos, que conduziram a novas técnicas de instrução e teorização da educação, com destaque para o Projeto AIM da *University of Wisconsin* e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha.

O Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – *Articulated Instructional Media Project*) visava, de acordo com Moore e Kearsley (2008) articular (agrupar) diferentes tecnologias de comunicação e, assim, ofertar um ensino de alta qualidade a preços reduzidos a alunos que não eram universitários. As tecnologias disponibilizadas pelo projeto incluíam guias de estudo impressos e orientações por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotapes gravados, conferências por telefone, *kits* para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local.

Ainda segundo os autores, articulado com o programa havia a oferta de suporte e orientação aos estudantes, discussões em grupos de estudo e a disponibilidade de uso de laboratórios das universidades em períodos de férias. A diversidade de mídias possibilitava aos alunos com diferentes estilos de aprendizado escolher aquelas que melhor atendessem as suas necessidades.

Influenciada pelos métodos e realizações do Projeto AIM, surge, em 1967, no Reino Unido, a Universidade Aberta, a primeira universidade nacional de educação a distância, que de destacava por possuir financiamento diferenciado, utilizar uma gama completa de tecnologias para ensinar, ser integralmente autônoma, ofertar orientação face a face e possuir autoridade para expedir diplomas, controlar seus fundos e seu próprio corpo docente (MOORE; KEARSLEY, 2008). Maia e Mattar (2007) destacam que essa experiência despertou o interesse pela EaD e contribuiu para a fundação e disseminação pelo mundo de outras universidades ancoradas neste modelo, as chamadas megauniversidades abertas a distância.

Ainda sobre a terceira geração da EaD, Machado e Moraes (2015) mencionam que esta se destaca pelo estabelecimento de uma visão pedagógica sobre o processo educacional, com prevalência das necessidades dos estudantes em detrimento das tecnologias, o que conduziu a uma preocupação relacionada à forma de aprender dos indivíduos.

Além dessas três gerações da EaD, Machado e Moraes (2015), Faria e Lopes (2013) e Moore e Kearsley (2008) identificam uma quarta e uma quinta geração. Para Machado e Moraes (2015), a quarta situa-se em torno das décadas de 1970 e 1980, já para Moore e Kearsley, inicia-se em 1980. De acordo com esses autores, esta geração caracteriza-se pelo desenvolvimento e utilização dos sistemas de teleconferência por áudio, vídeo e computador e pelas transmissões via satélite, que possibilitaram interação a distância em tempo real, o que permitiu que estudantes, professores e docentes se comunicassem de forma síncrona e assíncrona.

Moore e Kearsley (2008) destacam que a primeira tecnologia de teleconferência, chamada audioconferência, foi utilizada durante os anos de 1970 e 1980. Por meio dela, os alunos estavam aptos a dar uma resposta e os instrutores interagir com os estudantes distantes no espaço e no tempo. A partir de 1965 inicia-se a era do satélite e as universidades começam experiências com a transmissão de programas educacionais. Em 1990, com o desenvolvimento da transmissão direta por satélite, escolas e indivíduos passam a receber os programas diretamente em casa ou nos espaços escolares. Essa evolução tecnológica, segundo os autores, passou a ditar, a partir das necessidades dos usuários, quais cursos seriam comercializados.

Na segunda metade da década de 1980 e 1990 surge um novo setor de EaD fora do contexto acadêmico de educação superior, os treinamentos para corporações e educação continuada para profissionais liberais, veiculados por meio da televisão comercial, que se utilizava de áudio e vídeo interativos transmitidos por satélite. No final dos anos de 1990, com o desenvolvimento de linhas telefônicas de fibra óptica, entram em cena as videoconferências em dois sentidos, que passaram a ofertar maior interação, pois alunos e instrutores podiam ver e ouvir uns aos outros de forma simultânea (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A quinta e última geração da educação a distância identificada por Machado e Moraes (2015), Faria e Lopes (2013) e Moore e Kearsley (2008) tem como característica o ensino e o aprendizado *on-line*, ofertados em classes e instituições virtuais, com base no computador e na internet, que possibilitam a convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação, a interação em tempo real ou não com professores e colegas do curso, os encontros presenciais, definidos pelas instituições a partir da adoção de diferentes metodologias, e as avaliações presenciais. Para Moore e Kearsley (2008), a quinta geração inicia-se na última década do século XX.

O surgimento da *Word Wide Web* (WWW), que permitia o acesso a documentos por diferentes computadores, independente da distância temporal, impulsionou o uso de redes de computadores para a EaD. Em 1993, o primeiro navegador na *web*, o Mosaic, permitiu aos educadores um novo meio de acesso à educação a distância. Porém, antes desse feito, os computadores já eram utilizados, por meio de transmissões audiográficas, para promoverem a interação em tempo real entre alunos e professores, com a troca de imagens gráficas e visuais e mensagens de áudio, como explicam Moore e Kearsley (2008).

Machado e Moraes (2015) salientam que a rede mundial de computadores colabora para a criação de comunidades de aprendizado coletivo e interativo, além de possibilitar e incentivar o autoaprendizado e a autonomia. Contudo, os autores destacam que neste novo cenário o aprendiz não é apenas o aluno, mas também o professor, os quais precisam desenvolver novas competências a partir de conexões estabelecidas com o coletivo. A aquisição de tais habilidades é facilitada, segundo Moore e Kearsley (2008) pela adoção, na quinta geração da EaD, de métodos construtivistas⁵ de aprendizado em colaboração.

A partir do exposto, observa-se que a evolução da EaD a partir da perspectiva de “gerações” relaciona-se com as diferentes tecnologias utilizadas em cada fase, conforme ilustra a figura 5.



Figura 5 – Evolução da EaD em gerações

Fonte: Bernardi; Silva ([20--?]).

Ao analisar a imagem, é importante destacar que uma tecnologia preexistente não foi, necessariamente, substituída por uma nova quando se iniciou a próxima geração, mas sim que passaram a coexistir, o que ampliou as possibilidades de organização e disseminação da educação a distância. Hoje, período em que se vive a quinta geração da EaD, é possível identificar instituições que utilizam materiais impressos, característicos da primeira geração, como complemento a outros recursos tecnológicos adotados em cursos a distância.

Após discorrer sobre a origem e a evolução da EaD a nível mundial, torna-se importante compreender como esse processo ocorreu no Brasil, como será discutido no próximo tópico.

2.1.4 Educação a Distância no Brasil: origem, evolução e dispositivos legais

Ao avaliar a trajetória da EaD no Brasil, Alves (2009) destaca que esta foi marcada por avanços, retrocessos e alguns momentos de estagnação, ocorridos, principalmente, em virtude da ausência de políticas públicas para o setor. Ainda segundo o autor, há registros históricos que posiciona o país entre os principais no mundo no que se refere ao desenvolvimento da EaD até 1970. Depois dessa época, outras nações avançaram e o Brasil estagnou, com considerável queda no *ranking* internacional. No final do milênio, novas ações positivas voltaram a ocorrer em território brasileiro, o que conferiu prosperidade e desenvolvimento a esta modalidade de ensino, conforme observa o autor.

Ao comparar o desenvolvimento da EaD no Brasil com a experiência mundial, Maia e Mattar (2007) apontam diferenças significativas. Para os pesquisadores, de início, o país segue o movimento internacional com a oferta de cursos por correspondência, contudo, explora com êxito, por meio de soluções específicas e criativas, mídias como o rádio e a televisão antes de introduzir a internet. Por fim, diferente de outros países, retarda a experiência com as

⁵ Construtivista: relativo ou pertencente ao construtivismo, uma das correntes teóricas adotadas na educação que busca explicar o desenvolvimento da inteligência humana. Nesta teoria, parte-se do princípio de que a inteligência se desenvolve por meio das ações mútuas que ocorrem entre o indivíduo e o meio (PIAGET, 1967).

universidades abertas, que se inicia somente em 2005 com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para Franco *et al.* (2006, p. 2)

O que diferencia o Brasil de outros países é que, aqui, a Educação a Distância ficou por muito tempo restrita a iniciativas de educação supletiva ou de formação profissional de nível básico. Por muito tempo vigorou uma falsa crença de que não se poderia fazer ensino regular a distância.

O exposto por Franco *et al.* (2006) reforça as observações de Alves (2009) e Maia e Mattar (2007) e acrescenta um novo fator que contribuiu para o desenvolvimento lento da EaD no país: o foco em educação supletiva e em formação profissional de nível básico.

Apesar dos avanços e retrocessos, é possível descrever a história da educação a distância no Brasil a partir de diversos fatos. No entanto, segundo Alves (2011), é provável que as experiências iniciais em EaD não tenham sido registradas, uma vez que os primeiros dados sobre essa modalidade de ensino no país referem-se ao século XX.

A partir de Alves (2011)⁶, Medeiros (2016) e IFRJ (2021) destaca-se, no quadro 5, alguns acontecimentos que marcaram a evolução da EaD no Brasil.

Quadro 5 – Principais eventos históricos da EaD no Brasil (continua)

Data	Marco Histórico
1904	Anúncio de curso de profissionalização por correspondência para datilógrafo na seção de classificados do Jornal do Brasil.
1923	Início da EaD pelo rádio brasileiro, iniciativa de um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto, que criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a qual passou a ofertar cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia.
1934	Edgard Roquette-Pinto instala a Rádio-Escola Municipal no Rio, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Folhetos e esquemas de aulas eram disponibilizados de forma prévia aos estudantes, que também eram contatados por correspondência.
1936	Roquette-Pinto doa a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde, a qual passa a se chamar Rádio Ministério da Educação, hoje, Rádio MEC. A transferência teve por motivação decretos estabelecidos pelo governo com o objetivo de manter o setor de radiodifusão sob o controle do Estado.
1939	Surge, em São Paulo, o Instituto Rádiotécnico Monitor, hoje Instituto Monitor. O instituto foi a primeira instituição a ofertar sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência.
1941	Fundação, por iniciativa de um ex-sócio do Instituto Monitor, do Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a ofertar cursos profissionalizantes sistematicamente. Ainda em 1941 surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.
1947	Surgimento da nova Universidade do Ar, com patrocínio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas, cujo objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam em apostilas e recebiam auxílio dos monitores para corrigirem os exercícios. A experiência durou até 1961, com exceção do SENAC, que mantém a experiência com a EaD até os dias atuais.
1959	Origem, com a criação de algumas escolas radiofônicas, pela Diocese de Natal (RN), do Movimento de Educação de Base (MEB), marco na EAD não formal no Brasil. O MEB envolveu a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal e utilizou-se de um sistema rádio-educativo para democratizar o acesso à educação, com a promoção do letramento de jovens e adultos.
1962	Em São Paulo, funda-se a <i>Occidental School</i> , de origem americana e com foco no campo da eletrônica.
1967	O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública a partir da utilização de metodologia de ensino por correspondência. No mesmo ano, a Fundação

⁶ Para descrever a evolução histórica da EaD no Brasil, Alves (2011) baseia-se em Maia e Mattar (2007), Marconcini (2010), Rodrigues (2010) e Santos (2010).

Quadro 5 - Continuação

	Padre Landell de Moura cria seu núcleo de EaD, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
1969	Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) que entra em funcionamento em 1972, com a realização de treinamento de professores e supervisores. Em 1973 inicia-se a veiculação de cursos para professores leigos. O projeto tem suas ações canceladas em 1974.
1970	A partir de um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, surge o Projeto Minerva, que tinha como meta utilizar o rádio para educar e incluir socialmente adultos. O projeto perdurou até o início da década de 1980.
1971	Início da novela João da Silva e criação da Associação Brasileira de Tecnologia (ABT). A novela João da Silva é uma iniciativa da ditadura militar e se constitui na primeira telenovela educativa da tevê brasileira.
1974	Surgimento do Instituto Padre Reus e oferta, na TV Ceará, dos cursos das antigas 5ª à 8ª séries (hoje, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), por meio de material televisivo, impresso e monitores.
1976	Criação do Sistema Nacional de Teleducção, com cursos por meio de material instrucional.
1978	Oferta do Telecurso 2º Grau, uma parceria entre as fundações Roberto Marinho e a TV Cultura. O programa tinha como objetivo apoiar os estudos para os exames supletivos para obtenção do certificado de 2º Grau para os maiores de 21 anos.
1979	Pioneira no uso da EaD no ensino superior no país, a Universidade de Brasília cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EaD.
1981	O Colégio Anglo-Americano funda o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER), que passa a ofertar Ensino Fundamental e Médio a distância. A iniciativa tinha como objetivo permitir que crianças de famílias que mudassem temporariamente para o exterior continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro. Em 1981 também tem início o Telecurso 1º Grau da Fundação Roberto Marinho, em parceria com o MEC e a Universidade de Brasília (UnB). O programa abrangia da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.
1983	SENAC desenvolve uma série de programas radiofônicos denominada “Abrindo Caminhos”, que tinha como objetivo ofertar orientação profissional na área de comércio e serviços.
1991	Início do programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto. Em 1995, com o nome “Um Salto para o Futuro”, o programa foi incorporado à TV Escola, tornando-se um marco na EaD no país. O programa oferece educação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental, e alunos do magistério.
1992	Criação da Universidade Aberta de Brasília, fato relevante para a EaD no país.
1994	A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) passa a ofertar, a distância, o curso de Pedagogia, tornando-se a primeira instituição de ensino superior a oferta curso de graduação nesta modalidade e, portanto, tornando-se referência no país.
1995	Criação do Centro Nacional de Educação a Distância, da MultiRio (RJ) e do Programa TV Escola, da Secretaria de Educação a Distância do MEC. A MultiRio foi uma criação da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de ministrar cursos do 6º ao 9º ano, por meio de programas televisivos e materiais impressos. A TV Escola voltava-se para a formação continuada de professores. Também em 1995, inicia-se o Telecurso 2000, resultado da experiência dos Telecursos 1º e 2º graus. O programa passa a ser considerado o maior projeto de EaD no país. O material didático é constituído de fitas de vídeo e livros, que podiam ser adquiridos em bancas de jornais e revistas, livrarias ou por telefone.
1996	Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, inserida em uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. Ainda neste ano, ocorre a oficialização da EaD no país, a qual passa a ter suas bases legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, porém, regulamentada somente em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622.
1997	O MEC desenvolve o Ambiente Virtual de Aprendizagem Gratuito (e-Proinfo) com o objetivo de ofertar cursos de educação continuada, elaborados pelo órgão, e disponibilizar o ambiente para a criação e oferta de cursos elaborados por outras instituições públicas. Ainda em 1997 cria-se, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o primeiro mestrado a distância.
2000	Formação da Rede de Educação Superior a Distância (UniRede) e do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). A UniRede é um consórcio que reúne instituições públicas brasileiras comprometidas com a democratização do acesso à educação de qualidade e oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão por meio da EaD. Já o Cederj é uma parceria do Governo

Quadro 5 - Continuação

	do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, com universidades públicas e prefeituras do Estado do Rio de Janeiro.
2002	Incorporação do CEDERJ à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) e primeiros credenciamentos para oferta de EaD.
2004	Por meio da EaD, o Ministério da Educação (MEC) implanta diversos programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, como o Proletramento e o Mídias na Educação. Estas ações contribuíram para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil, parceria firmada entre o MEC, estados e municípios, com a integração de cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
2006	Passa a vigorar o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.
2007	Passa a vigorar o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda em 2007 ocorre a finalização dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância pela SEED/MEC.
2008	Em São Paulo, uma Lei permite que até 20% da carga horária do Ensino Médio ser ofertada na modalidade a distância.
2009	Passa a vigorar a Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação <i>in loco</i> e deu outras providências para a EaD no Ensino Superior no Brasil.
2011	Ocorre a extinção da Secretaria de Educação a Distância. No mesmo ano, ocorre a criação da Rede E-Tec Brasil.
2013	A Portaria 1.291, de 30 de dezembro de 2013, estabelece as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando polo de EaD como unidade administrativa.
2015	Construção, pelo INEP/MEC, do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, presencial e a distância.
2018	A Lei 13.620/2018 institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância.

Fonte: Adaptado de Alves (2011), Medeiros (2016) e IFRJ (2021).

A partir do quadro 5, verifica-se que os primeiros registros referentes à EaD no Brasil relacionam-se aos cursos por correspondência. Em 1904, as Escolas Internacionais, filiadas a uma organização norte-americana, passam a ofertar cursos voltados para a capacitação profissional nos setores de comércio e serviços. O ensino era por correspondência e os materiais enviados pelos correios, que se utilizavam das ferrovias para transportá-los. É importante destacar que os estudos eram pagos e ofertados no idioma espanhol (ALVES, 2009; MAIA; MATTAR, 2007).

No início, o ensino por correspondência no país recebeu incentivo reduzido por parte das autoridades educacionais e órgãos governamentais, consequência, segundo Maia e Mattar (2007), das dificuldades enfrentadas com o uso dos correios e da pouca atenção que era dispensada à educação a distância.

Em 1923, um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto cria a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a qual passou a ofertar cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Esta se configura uma das primeiras iniciativas para a oferta de EaD de forma gratuita por meio da radiodifusão, mídia recém introduzida no Brasil (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016).

O ano de 1934 é o marco da instalação, por Edgard Roquette-Pinto, da Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Além das transmissões via rádio, os alunos eram contatados por correspondência e recebiam, de forma antecipada, folhetos e esquemas de aulas (ALVES, 2011).

Em 1936, Roquette-Pinto doa a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde, que passa a ser denominada Rádio Ministério da Educação, hoje, Rádio MEC. A transferência teve por motivação os decretos estabelecidos pelo governo com o objetivo de manter o setor de radiodifusão sob o controle do Estado (MEDEIROS, 2016; IFRJ, 2021).

Alves (2009) destaque que a revolução iniciada em 1969 eliminou iniciativas importantes relacionadas à educação transmitida via rádio. Segundo o autor, o sistema de censura liquidou a rádio educativa brasileira, embora hoje ainda existam ações isoladas que não recebem o devido apoio dos órgãos oficiais. Para Alves (2009), o desmonte da EaD via rádio foi umas das causas para a queda do Brasil no *ranking* internacional, pois enquanto outros países investiam na transmissão por essa tecnologia, o país adotava uma via contrária.

Em 1939, em São Paulo, é criado o Instituto Radiotécnico Monitor, hoje, Instituto Monitor, primeira instituição a ofertar cursos profissionalizantes por correspondência, a partir da experiência de um curso a distância voltado para a construção de um rádio caseiro com base em apostilas de eletrônica e um *kit* (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016; MAIA; MATTAR, 2007). O instituto alcançou, em 1950, a marca de um milhão de alunos registrados e se popularizou nos jornais e revistas da época (INSTITUTO MONITOR, 2021). Abaixo, folhetos de divulgação dos cursos ofertados pelo Instituto Monitor à época.



Figura 6 – Folders de divulgação dos cursos do Instituto Monitor
Fonte: Instituto Monitor (2021); Antigo Modelismo (2008).

Em 1941, por iniciativa de um ex-sócio do Instituto Monitor, nasce o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a ofertar cursos profissionalizantes de forma sistemática. Ainda neste mesmo ano, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944 e tinha como objetivo formar professores leigos (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016).

O Instituto Universal Brasileiro é considerado oficialmente um dos pioneiros em ensino a distância no país. O instituto iniciou suas atividades em um momento conturbado da história brasileira, que envolvia a Segunda Guerra Mundial e a Ditadura de Vargas, com a oferta de cursos profissionalizantes de taquigrafia e datilografia por correspondência, os quais visavam proporcionar uma rapidez maior à profissionalização no país (ROCHA, 2018). A seguir, ilustrações dos folhetos de divulgação utilizados pelo instituto.

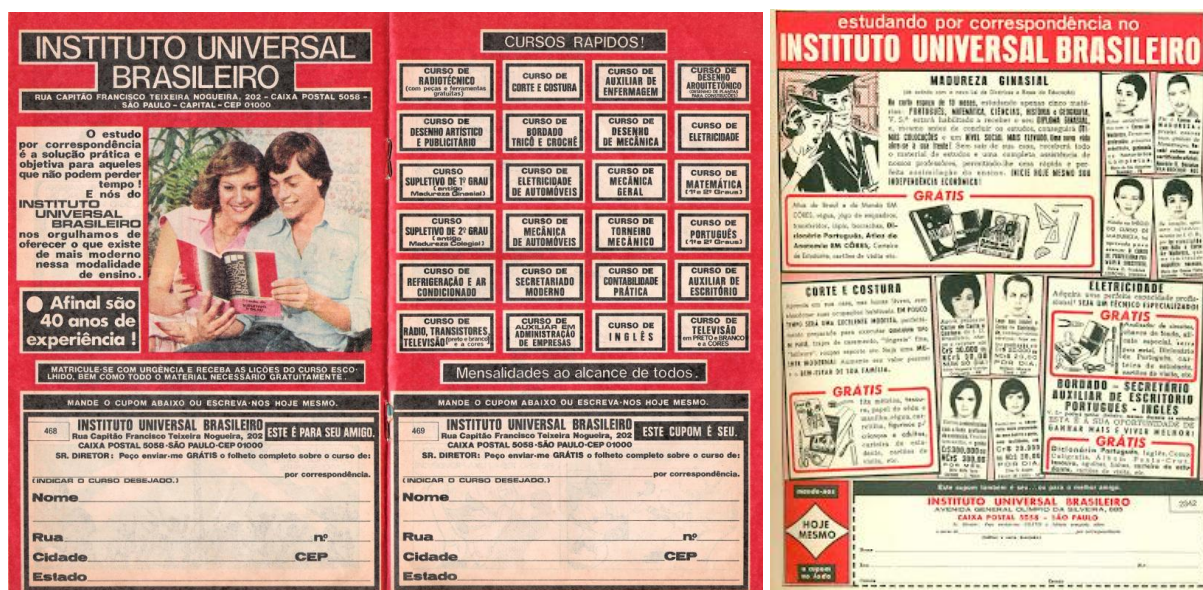


Figura 7 – Folders de divulgação dos cursos do Instituto Universal Brasileiro
Fonte: Fonte (2021).

No ano de 1947, após o término da Segunda Guerra Mundial, surge a nova Universidade do Ar, uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas, com a oferta do primeiro curso radiofônico em EaD. Os estudos eram realizados por meio de apostilas e os alunos recebiam apoio dos monitores para corrigirem os exercícios. A Universidade do Ar durou até 1961, com exceção do SENAC, que até os dias atuais mantém experiência com a EaD (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016).

Em 1959 inicia-se o Movimento de Educação de Base (MEB) pela Diocese de Natal (RN), marco na EaD não formal no Brasil. O movimento utilizou-se de um sistema rádio-educativo para democratizar o acesso à educação por meio do letramento de jovens e adultos. Em 1962, na cidade de São Paulo, funda-se a *Occidental School*, de origem americana e com foco no campo da eletrônica. O ano de 1967 registra dois marcos na história da educação a distância no país: o início, no Instituto Brasileiro de Administração Municipal, das atividades na área de educação pública a partir da utilização de metodologia de ensino por correspondência e a criação, pela Fundação Padre Landell de Moura, do núcleo de EaD, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio (ALVES, 2011).

Em 1972 entra em funcionamento o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) com o objetivo de treinar professores e supervisores. No ano de 1973 o projeto passa a ofertar cursos para professores leigos. Apesar de inovador e pioneiro por deslumbrar as possibilidades que os meios de comunicação poderiam proporcionar à educação, o projeto foi encerrado em 1974 (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016; MAIA; MATTAR, 2007).

Em 1970, por meio do Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell Moura e a Fundação Padre Anchieta, há uma iniciativa para utilizar o rádio como meio de educação e inclusão social de adultos. Contudo, no início da década de 1980, o projeto é encerrado, conforme destaca Alves (2011).

Em 1971, inicia-se a novela João da Silva, primeira telenovela educativa da tvê brasileira, iniciativa da ditadura militar que buscava manter a oferta de uma educação livre das questões sociais dos movimentos de educação de base que ocorreram na década anterior. Ainda neste ano, funda-se a Associação Brasileira de Tecnologia (ABT), em sua origem, Associação

Brasileira de Tele-Educação, com a oferta de seminários, e capacitação docente à distância (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016).

O ano de 1974 é o marco do surgimento do Instituto Padre Reus e das teleaulas no Ceará. Estas consistiam em ações educativas de 5ª à 8ª série, hoje, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com a utilização de material televisivo, impresso e monitores, os quais complementavam a educação presencial. Em 1976 cria-se o Sistema Nacional de Teleducção, com a oferta de cursos por meio de material instrucional (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016).

Na sequência, em 1978, é lançado o Telecurso 2º Grau, uma parceria entre as fundações Roberto Marinho e a TV Cultura. O programa era veiculado por mais de 38 emissoras e tinha como objetivo apoiar os estudos para os exames supletivos para obtenção do certificado de 2º Grau para os maiores de 21 anos, conforme explicam Alves (2011) e Medeiros (2016).

No ano de 1979, a Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a *Open University* (Inglaterra), passa a inserir a EaD no ensino superior. Por meio do convênio estabelecido entre as instituições, diversos cursos de extensão passaram a ser ofertados na modalidade a distância, como os de Ciências Políticas e Relações Internacionais. O convênio com a universidade britânica perdurou até 1985, porém, a experiência na EaD foi incorporada à estrutura pedagógica da UnB e, hoje, é utilizada para apoiar a educação presencial ou para ofertar cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016; IFRJ, 2021).

O ano de 1981 acrescenta dois eventos à história da EaD no Brasil, segundo Alves (2011) e IFRJ (2021). O primeiro evento é a fundação, pelo Colégio Anglo-Americano, do Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER), cujo objetivo é ofertar, a distância, Ensino Fundamental e Médio a brasileiros radicados em qualquer parte do mundo. O segundo evento é o início do Telecurso 1º Grau, que resultou de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho, o MEC e a Universidade de Brasília. O programa abrangia da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Inicia-se, em 1983, a série “Abrindo Caminhos”, iniciativa do SENAC, que consistia em programas radiofônicos que visavam ofertar orientação profissional na área de comércio e serviços. Em 1991 a Fundação Roquette-Pinto inicia o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, que em 1995 é incorporado à TV Escola e passa a ser denominado “Um Salto para o Futuro”. O programa, que oferecia educação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental, e alunos do magistério, torna-se um marco na EaD no Brasil. Em 1992 ocorre um fato importante que marca a trajetória da educação a distância no país, a criação da Universidade Aberta de Brasília (ALVES, 2011).

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1994, com o apoio da Universidade de Quebec, Canadá, inicia a oferta do curso de Pedagogia a distância. Essa iniciativa, como aponta Medeiros (2016), confere à instituição o pioneirismo na oferta de curso de graduação nesta modalidade, tornando-a referência no país.

Em 1995 são criados o Centro Nacional de Educação a Distância, a MultiRio, criada pela Secretaria Municipal de Educação, e a TV Escola, iniciativa da Secretaria de Educação a Distância do MEC. A MultiRio ofertava cursos do 6º ao 9º por meio de programas televisivos e de materiais impressos, já a TV Escola dedicava-se à formação continuada de professores e à inserção de meios midiáticos na educação escolar (ALVES, 2011; MEDEIROS, 2016).

Ainda em 1995, segundo Medeiros (2016) e IFRJ (2021), surge o Telecurso 2000, uma nova versão que integra 1º e 2º graus e novos parceiros. O programa passa a ser considerado o maior projeto de EaD em prática no Brasil. Para disseminar o conhecimento a distância, o Telecurso 2000 utiliza-se de um material didático constituído de fitas de vídeo e livros (figura 8), que podiam ser adquiridos em bancas de jornais e revistas, livrarias ou por telefone.

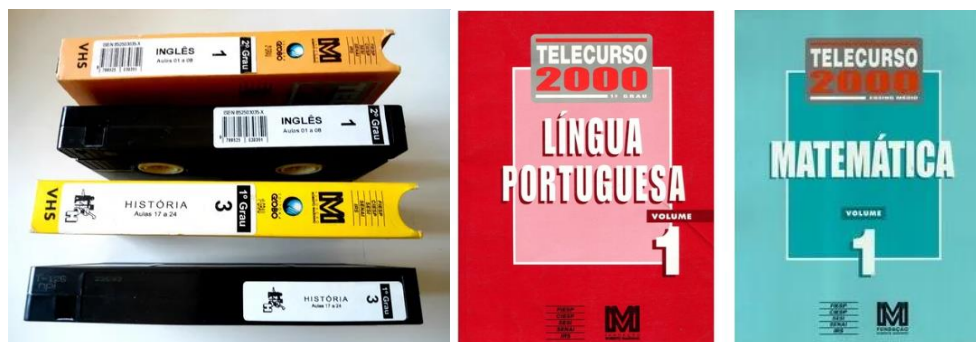


Figura 8 – Material didático utilizado pelo Telecurso 2000
Fonte: Google imagens (2022).

O ano de 1996 é um marco para a EaD no Brasil, pois segundo Alves (2011), é neste ano que ocorre a oficialização desta modalidade de ensino no país, que passa a ter suas bases legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Neste momento, não serão discutidos os detalhes dos dispositivos legais citados, pois estes serão tratados na última parte deste tópico.

Ainda em 1996, de acordo com Alves (2011) e IFRJ (2021), ocorre a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), unidade que passa a integrar a estrutura do MEC e que se dedica a educação a distância. Em 2011 a unidade é extinta e passa a ser substituída, em parte, pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres).

De acordo com Medeiros (2016), no próximo ano, 1997, é desenvolvido o Ambiente Virtual de Aprendizagem Gratuito (e-Proinfo), iniciativa do MEC, e o primeiro mestrado a distância, iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se utilizava de recursos digitais como material digitalizado, atividades de estudo *on-line* e videoconferências.

O e-Proinfo, segundo a autora, tinha como objetivo ofertar cursos de educação continuada, elaborados pelo MEC, e disponibilizar ambiente virtual para que outras instituições públicas ofertassem cursos de autoria própria. Embora gratuito, somente nos anos finais da década de 2000 o e-Proinfo tornou-se um *software* público que permitia as instituições usuárias adaptá-lo conforme suas necessidades.

Em 2000 ocorre a formação da Rede de Educação Superior a Distância (UniRede) e do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). A UniRede, segundo Alves (2011), é um consórcio que reúne instituições públicas brasileiras comprometidas com a democratização do acesso à educação de qualidade e oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão por meio da EaD.

A fundação do Cederj, de acordo com Medeiros (2016), concretizou a ideia de Universidade Aberta e a Distância do Brasil, de Darcy Ribeiro. Segundo a autora, o Cederj representou um consórcio entre o governo e instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro para a oferta de cursos por meio da EaD.

O consórcio possui atualmente 11 instituições públicas associadas, contudo, apenas sete ofertam cursos, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), conforme informações da Fundação CECIERJ (2021).

Em 2002 a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprova a criação da Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), que passa a incorporar o Cederj. Verificam-se, ainda neste ano, os

primeiros credenciamentos, pelo MEC, para a oferta de educação a distância no país (MEDEIROS, 2016).

O MEC, em 2004, abre edital para que instituições públicas manifestem interesse em participar do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), que visava ofertar cursos de licenciatura a distância, com ênfase nos cursos de Matemática, Física, Química, Biologia e Pedagogia (DALMAU, 2014). Este e outros programas similares voltados para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, contribuíram, segundo Alves (2011), para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005 e regulamentada em 2006.

A UAB representou uma iniciativa do Ministério da Educação de criar as bases para uma universidade aberta e a distância no Brasil articulada por instituições federais de ensino, Distrito Federal, estados, municípios e interessados e envolvidos na área de formação inicial e continuada de docentes da educação básica. O projeto espelhou-se em iniciativas de universidades abertas desenvolvidas em outras partes do mundo como Reino Unido, Espanha, Índia e China com o objetivo de tornar o acesso à educação mais democrático, principalmente por meio da incorporação das TICs (DALMAU, 2014).

Hoje, o sistema conta com 555 polos distribuídos pelas cinco regiões do Brasil: Norte (85 polos), Nordeste (176 polos), Centro-Oeste (45 polos), Sul (97 polos) e Sudeste (152 polos), de acordo com dados do MEC (BRASIL, 2021a). Estes polos, segundo Dalmau (2014), exercem a função de apoio presencial e ofertam espaço físico e infraestrutura necessários às funções didático-administrativas locais dos cursos.

Para Dalmau (2014, p. 45)

A UAB representa mais do que um programa governamental, ela configura-se como programa de nação, ao proporcionar educação superior para todos, com qualidade e democracia, desafio permanente para a construção de um projeto nacional sustentável e inclusivo.

A partir de 2006, Alves (2011) e IFRJ (2021) destacam, conforme exposto no quadro 5, alguns marcos legais que contribuíram para consolidar a história e a evolução da educação a distância no Brasil: em 2006, o Decreto nº 5.773 (dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância), em 2007, o Decreto nº 6.303 (altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 2009, Portaria nº 10 (fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências para a EaD no Ensino Superior no Brasil), em 2013, Portaria nº 1.291 (estabelece as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando polo de EaD como unidade administrativa) e, em 2018, Lei nº 13.620 (institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância).

Ainda no intervalo de 2006 a 2018, Alves (2011) e IFRJ (2021) evidenciam, em 2007, a finalização, pela SEED/MEC, dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, documento sem força de lei, elaborado a partir de consulta pública, com o objetivo de ser um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público relativos aos processos de regulação, supervisão e avaliação da EaD. Em 2008, a aprovação, em São Paulo, de uma lei que permitia a oferta de até 20% da carga horária do Ensino Médio a distância. Em 2011, a extinção da Secretaria de Educação a Distância e a criação da Rede E-Tec Brasil, com o objetivo de desenvolver a educação profissional e tecnológica à distância, bem como ampliar e democratizar a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país. Em 2015, a construção, pelo INEP/MEC, do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial

e a Distância, dividido em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura.

A partir do exposto, verifica-se que a história da EaD no Brasil é marcada por avanços, estagnação e retrocessos e que pode ser dividida em três partes: educação a distância via correspondência, via rádio e via computadores, como destaca Alves (2009).

Após apresentar o panorama histórico da EaD no Brasil, torna-se necessário avaliar a trajetória desta modalidade no país sob a ótica dos dispositivos legais que a oficializaram e a regularam até o presente momento. Não entanto, não há a pretensão de desenvolver um estudo completo sobre a legislação aplicável à educação a distância em território nacional, o que envolveria uma discussão ampla e específica, que como aponta Alves (2009), exibiria aspectos que proporcionariam alegrias e tristezas.

Assim, serão discutidos os marcos legais (leis, decretos, portarias e resoluções) que se destacaram no processo de consolidação da EaD no contexto nacional ao longo dos anos. O quadro 6 apresenta um resumo destes dispositivos ordenados de forma cronológica.

Quadro 6 – Dispositivos legais relacionados à evolução da EaD no Brasil (continua)

Dispositivo Legal	Data de Publicação	Deliberação
Lei nº 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Portaria nº 4.059	10 de dezembro de 2004	Regulamenta as aulas semipresenciais nos cursos reconhecidos das IES.
Decreto nº 5.622	19 de dezembro de 2005	Regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9.394.
Decreto nº 5.800	08 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Portaria nº 2	10 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.
Decreto nº 6.303	12 de dezembro de 2007	Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622/2005 e nº 5.773/2006.
Decreto nº 6.320	20 de dezembro de 2007	Define as responsabilidades pelas atividades de avaliação, regulação e supervisão na EaD.
Portaria nº 10	02 de julho de 2009	Fixa critérios para dispensa de avaliação <i>in loco</i> e dá outras providências.
Lei nº 12.513	26 de outubro de 2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências.
Decreto nº 7.589	26 de outubro de 2011	Institui a Rede e-Tec Brasil.
Lei nº 12.603	03 de abril de 2012	Altera o inciso I do § 4º do Artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público.
Instrução Normativa nº 1	14 de janeiro de 2013	Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EAD.
Portaria nº 1.291	30 de dezembro de 2013	Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão.
Portaria nº 21	03 de julho de 2015	Institui Grupo de Trabalho para formar a comunidade de desenvolvimento da Plataforma Aberta para Educação a Distância.
Portaria nº 1.152	22 de dezembro de 2015	Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.

Quadro 6 - Continuação

Resolução nº 1	11 de março de 2016	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
Decreto nº 9.057	25 de maio de 2017	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Portaria Normativa nº 11	20 de junho de 2017	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017.
Portaria MEC nº 1.382	31 de outubro de 2017	Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
Decreto nº 9.235	15 de dezembro de 2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Lei nº 13.620	15 de janeiro de 2018	Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância.
Portaria CAPES nº 275	18 de dezembro de 2018	Dispõe sobre os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na modalidade a distância.
Portaria CAPES nº 90	24 de abril de 2019	Revoga a Portaria CAPES nº 275/2018 e dispõe sobre os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na modalidade de educação a distância.
Portaria MEC nº 2.117	06 de dezembro de 2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.
Decreto nº 10.195	30 de dezembro de 2019	Redefiniu as responsabilidades pelas atividades de avaliação, regulação e supervisão na EaD.
Portaria CAPES nº 2	04 de janeiro de 2021	Regulamenta o Artigo 8º da Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Resolução CNE/CP nº 1	05 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Portaria nº 265	27 de junho de 2022	Regulamenta a Avaliação Externa Virtual <i>in Loco</i> no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A trajetória legal da EaD no Brasil surgiu, segundo a ABED (2017), na década de 60, com destaque para o Código Brasileiro de Comunicações (1967) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971), a qual abria possibilidade para a oferta do ensino supletivo por meio do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação. Ademais, Governo Federal, Distrito Federal e Estados editaram decretos, bem como surgiram, no Congresso Nacional, tentativas para criar Universidades Abertas e a Distância e para regulamentar esta modalidade de ensino. No entanto, como explica a ABED (2017), estas iniciativas não alcançaram êxito e os projetos de leis foram arquivados por diferentes razões.

Em 1996, após debates em prol da educação brasileira, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada LDB, que oficializa, por meio dos Artigos 32, 80 e 87, a EaD no país a nível Federal.

Segundo o inciso IV, § 4º, Artigo 32 (BRASIL, 1996a, p. 12), a educação a distância deve ser utilizada como “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Ainda, de acordo com os incisos II e III, § 3º, Artigo 87, cabe ao Distrito Federal, à União e aos Estados e Municípios “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”, bem como promover a capacitação de professores por meio de programas que se utilizem dos recursos da EaD (BRASIL, 1996a, p. 32).

Contudo, é no Artigo 80 da referida lei que a educação a distância alcança maior expressão.

Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidade exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996a, p. 31).

O referido artigo anuncia diversas regulamentações, como a responsabilidade pelo desenvolvimento e veiculação de programas na modalidade a distância, o credenciamento de instituições, os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas, as normas para produção, controle, avaliação e autorização de programas de EaD e tratamentos especiais que contribuirão para concretizar a modalidade. Ao longo dos anos, decretos foram emitidos com o objetivo de regulamentar o Artigo 80 da LDB.

Apesar de ser um marco para a EaD no Brasil, a Lei nº 9.394/96 não apresentou uma definição oficial para esta modalidade educacional, fato que ocorreu em 1998, por meio do Decreto nº 2.494. Em seu Artigo 1º, o dispositivo estabelece que a

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 1).

Porém, em 2005, este decreto é revogado pelo Decreto nº 5.622, que regulamenta o Artigo 80 da LDB e passa a caracterizar a EaD, em seu Artigo 1º, 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, p. 1).

Ao comparar as duas definições de EaD apresentadas, verifica-se que o decreto emitido em 2005 insere a figura do aluno e do professor como agentes envolvidos no processo

pedagógico, separados no tempo e espaço, utilizando-se de meios e tecnologias para que a aprendizagem ocorra.

Em 2016, a Resolução nº 1, de 11 de março, passa a caracterizar EaD 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores)**, que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016, p. 1, grifo próprio).

Em relação ao conceito adotado em 2005, a Resolução nº 1 insere um novo trecho (grifo próprio) e mantém alguns do Decreto nº 5.622/2005. Destaca-se a menção à necessidade de pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis para que ocorra, nos processos de ensino e aprendizagem, a aproximação entre o real e o virtual, o local e o global e as subjetividades e a participação democrática. Além disso, a expressão “professores” é substituída por “profissionais da educação”, que engloba professores, tutores e gestores.

Atualmente, a definição de EaD em vigor é a estabelecida pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que em seu Artigo 1º considera a educação a distância uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a, p. 1).

Observa-se que o conceito de Educação a Distância vigente resulta das definições propostas pelo Decreto nº 5.622/2005 e da Resolução nº 1/2016, com supressão de parte do exposto na resolução, o que resulta em um conceito com menos subjetividade, uma vez que a definição de 2016 não deixa claro o que deve ser feito para garantir maior articulação e interação entre o presencial e o virtual, bem como entre o local e o global e a subjetividade e a participação democrática no ensino e aprendizagem virtual.

Após discutir a oficialização legal e a evolução do conceito de EaD à luz da legislação brasileira, apresenta-se, com base no quadro 6, alguns comentários acerca dos dispositivos legais que contribuíram para a consolidação dessa modalidade de ensino no país.

Em 2004, a Portaria nº 4.059 (BRASIL, 2004) regulamenta a oferta de disciplinas semipresenciais pelas instituições de ensino superior, que não poderá ultrapassar 20% da carga horária total do curso. Ainda segundo a portaria, é obrigatório que as avaliações sejam realizadas de forma presencial e que haja atividades de tutoria, realizadas por docentes qualificados, e encontros presenciais.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 9.394/96 e os Decretos nº 2.494/98 e 2.561/98 (BRASIL, 2005). Este decreto preconiza que a educação a distância pode ocorrer em todos os níveis e modalidades educacionais (educação básica, EJA, educação especial, educação profissional e educação superior), com a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações dos estudantes, estágios obrigatórios, defesa de trabalho de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Além disso, define critérios para o credenciamento de cursos e programas na modalidade a distância.

É importante destacar que embora o Decreto nº 5.622/2005 preconiza a oferta de cursos e programas de mestrado e de doutorado na modalidade EaD, este é um assunto que ainda não está consolidado no país, pois gera controvérsias entre aqueles que o discutem.

No ano de 2006 é editado o Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa desenvolver a EaD no país e promover a expansão e a interiorização do ensino superior no território brasileiro. O Sistema UAB tem como objetivo (BRASIL, 2006, p. 1):

- I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
- V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A consolidação da UAB, como já discutido, representou um marco importante para a história da EaD no Brasil, bem como possibilitou a oferta de educação gratuita e de qualidade àqueles que não conseguem frequentar, de forma presencial, uma instituição de ensino superior.

Em 2007 a Portaria nº 2 (BRASIL, 2007a) estabelece os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Em seguida, no mesmo ano, o Decreto nº 6.303 (BRASIL, 2007b) altera dispositivos dos Decretos nº 5.622/2005 e nº 5.773/2006, com vistas a regulamentar o credenciamento, renovação e supervisão das instituições de ensino a distância, bem como manter a obrigatoriedade de atividades presenciais nos polos ou sede das instituições. Por fim, ainda em 2007, o Decreto nº 6.320 (BRASIL, 2007c) define as responsabilidades pelas atividades de avaliação, regulação e supervisão na educação a distância, porém, este é revogado diversas vezes ao longo dos anos e, hoje, essa responsabilidade é definida pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a).

A Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências para a educação a distância no ensino superior. Por esta portaria, instituições que “tiver obtido avaliação satisfatória, expressa no conceito da avaliação institucional externa – CI e no Índice Geral de Cursos – IGC mais recentes, iguais ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente” estarão dispensadas de receber visita do INEP para avaliação *in loco* (BRASIL, 2009, p. 1). Quanto aos pedidos de credenciamento para a abertura de polos presenciais, a portaria dispõe que poderá ser adotada a visita de avaliação *in loco* por amostragem, de forma proporcional, desde que a instituição possua CI e IGC mais recentes, iguais ou maiores do que 4, cumulativamente.

Em 2011 a Lei nº 12.513, de 26 de outubro (BRASIL, 2011a), institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. No parágrafo 1º, a lei estabelece que um dos objetivos do programa é

Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011a, p. 1).

Ainda em 2011 o Decreto nº 7.589 (BRASIL, 2011b) institui a Rede e-Tec Brasil, que visa desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, com o objetivo de ampliar e democratizar a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país, constituindo, portanto, um instrumento para disseminar e consolidar o Pronatec.

Para participar da Rede e-Tec, é necessário que as instituições interessadas apresentem polos de apoio presencial com infraestrutura e recursos humanos adequados para execução das atividades didático-administrativas e de atendimento aos estudantes (BRASIL, 2011b).

Uma iniciativa que merece destaque é a promulgação, em 03 de abril de 2012, da Lei nº 12.603, que altera o inciso I do § 4º da Lei nº 9.394/96. Por meio desta a EaD se beneficia com redução de custos “em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público (BRASIL, 2012, p. 1).

Em 2013 a Instrução Normativa nº 1, de 14 de janeiro, dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância. Esta instrução afirma que as avaliações dos polos de apoio presencial, para fins de regulação, devem considerá-los uma estrutura global que atente a vários cursos a distância da instituição em determinado município (BRASIL, 2013a). Assim, o polo deve constituir uma estrutura que ofereça suporte a todos os cursos EaD ofertados por uma instituição no município em que esta se localiza.

Ainda neste ano, 2013, a Portaria 1.291, de 30 de dezembro, estabelece as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como define parâmetros e norma para a sua expansão. De acordo com o Artigo 3, inciso IV, a expansão dos Institutos Federais (IF) poderá ocorrer, além da constituição e estruturação de outras unidades administrativas, por meio de

Polo de Educação a Distância, destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal (BRASIL, 2013b, p. 1).

Por esta portaria, os IF poderão associar-se com órgãos da administração pública para criar polos de EaD, ação que deverá receber aval do Conselho Superior da Instituição para ser concretizada (BRASIL, 2013b). A referida portaria deixa claro o papel que a educação a distância poderá desempenhar para expandir os IF e garantir o acesso à educação profissional e tecnológica no país.

Em 2015 destacam-se as Portarias nº 21 e nº 1.152. A primeira, de 03 de julho, institui o Grupo de Trabalho para formar a comunidade de desenvolvimento da Plataforma Aberta para Educação a Distância (Plataforma de Cursos Massivos *On-line*), a ser desenvolvida pelo Instituto TIM, na Rede Federal (BRASIL, 2015a). De acordo com a portaria, o referido grupo deverá discutir e definir as diretrizes para desenvolver a ação. Já a segunda portaria, de 22 de dezembro, dispõe sobre a Rede e-Tec e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec e dá outras providências (BRASIL, 2015b).

As disposições sobre a oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec são estabelecidas pela Portaria MEC nº 817/2015 (BRASIL, 2015c). Na Rede e-Tec, de acordo com a Portaria nº 1.152 (BRASIL, 2015b), somente serão financiadas por meio da Bolsa-Formação a oferta de vagas de cursos realizados na modalidade a distância.

Em 2016 entra em vigor a Resolução nº 1, de 11 de março, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade EaD, as quais constituirão a “base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos

curtos e das Instituições de Ensino Superior (IES) nos âmbitos dos sistemas de educação” (BRASIL, 2016, p. 1). Segundo o exposto na portaria, tais Diretrizes e Normas e as Diretrizes Nacionais dos cursos de graduação devem ser seguidas de forma rigorosa pelos cursos superiores ofertados na modalidade a distância.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Por meio deste decreto, ficam estabelecidos os termos que regem a oferta de educação a distância no ensino básico e superior, respeitadas as condições de acessibilidade que precisam ser garantidas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017a).

Além de estabelecer o conceito de EaD vigente no país, como já discutido, o referido decreto permite que IES privadas obtenham credenciamento para a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *latu sensu* na modalidade EaD sem credenciamento para a oferta de cursos presenciais, contudo, para a vigência do credenciamento é obrigatório que a instituição ofereça curso de graduação, independente da modalidade. Vale ressaltar que as IES deverão informar os novos cursos criados ao MEC, por meio do Sistema e-MEC, no prazo máximo de 60 dias após a emissão do ato de criação.

As regras de credenciamento citadas acima não se aplicam às IES públicas dos sistemas federais, estaduais e distrital ainda não credenciadas para EaD, segundo o artigo 12 do decreto. Estas instituições estarão sujeitas ao credenciamento pelo MEC em até cinco anos após ofertarem o primeiro curso EaD, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (BRASIL, 2017a).

As atividades presenciais previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratórios de defesa de trabalhos, deverão ocorrer na sede da instituição de ensino, nos polos ou em ambiente profissional, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017a).

Em junho de 2017 o MEC edita a Portaria nº 11, que complementa o Decreto nº 9.057/2017 ao estabelecer normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância (BRASIL, 2017b). Um destaque desta portaria é a autorização da criação de polos EaD por ato próprio das IES credenciadas para a oferta de cursos nesta modalidade. A criação de polos nestas instituições está relacionada ao conceito institucional concedido pelo MEC (Índice Geral de Cursos – IGC) e deverá obedecer a proporção discriminada na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Relação Conceito Institucional *versus* Quantitativo Anual de Polos

Conceito Institucional	Quantitativo Anual de Polos
3	50
4	150
5	250

Fonte: Brasil (2017b, p. 4).

Conforme exposto na tabela 1, instituições que possuam conceito 3 poderão criar, por ano, até 50 polos; as de conceito 4, até 150 e as de conceito 5, até 250. De acordo com a portaria, IES com Conceito Institucional insatisfatório e “submetida a processo de supervisão ativa com cautela vigente ou com aplicação de penalidades, nos últimos dois anos, que impliquem em vedação de criação de polos” estão proibidas de criarem polos EaD (BRASIL, 2017b, p. 4).

Destacam-se, ainda em 2017, a Portaria MEC nº 1.382 (BRASIL 2017c) e o Decreto nº 9.235 (BRASIL, 2017d). A portaria aprova, em extratos, os indicadores dos instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Conforme o exposto na portaria, as comissões de avaliação *in loco* utilizarão tais instrumentos, que serão disponibilizados na íntegra na página eletrônica do INEP (BRASIL, 2017c).

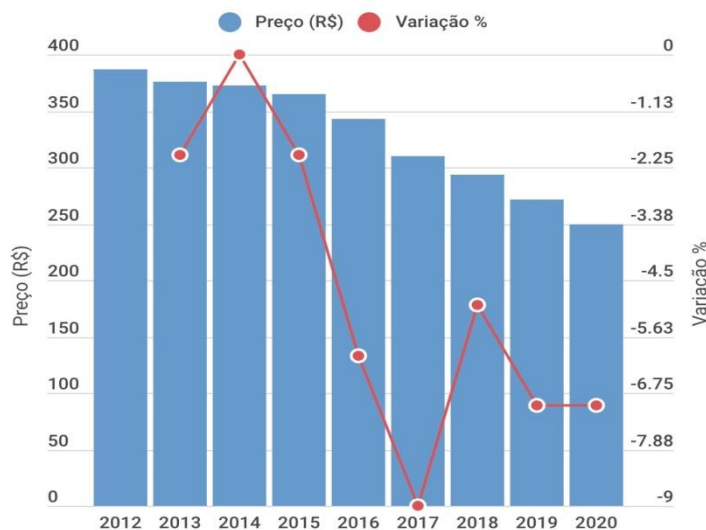
Já o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores (graduação e pós-graduação *lato sensu*), modalidades presencial e a distância, ofertados no sistema federal de ensino (BRASIL, 2017d). Segundo o decreto, caberá ao MEC, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ao INEP e à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) exercer as competências para as funções citadas.

A edição, em 2017, do Decreto nº 9.075 e da Portaria nº 11 criaram, segundo Vianney (2017), condições favoráveis para a expansão das IES privadas, pois a partir destes dispositivos estas instituições adquiriram autonomia para criar cursos na modalidade EaD e abrir novos polos, ações que antes poderiam exigir uma espera de até dois ou três anos.

Essa expansão contribui para deixar o mercado de EaD mais aberto, o que resulta em maior competição entre as instituições, com reflexos, principalmente, nos preços, que tendem a diminuir e, assim, beneficiar a sociedade (VIANNEY, 2017).

Estudo realizado pela Hoper Educação⁷ (PRESSE, 2020) identificou queda significativa a partir de 2017 nos preços das mensalidades de cursos EaD ofertados por instituições privadas, conforme ilustra o gráfico 7 a seguir, o que corrobora o exposto por Vianney (2017). Os valores em reais (R\$) foram corrigidos pelo IPCA (Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo) e a amostra corresponde a 4.900 preços coletados no período de janeiro a fevereiro de 2020.

Gráfico 7 – Evolução do valor da mensalidade EaD no Brasil, em reais (R\$), no período 2012-2020



Fonte: Adaptado de Presse (2020).

A análise do gráfico permite identificar que no período de 2012-2015 a queda nos preços das mensalidades foi pequena, inferior a -3%. Porém, a partir de 2016 e, principalmente 2017, ano de início da vigência dos dispositivos, a variação de preços foi maior, sempre superior a -5% de um ano para outro, atingindo -9,48% em 2017 quando comparada a 2016.

Em 2018 a Lei nº 13.620, de 15 de janeiro (BRASIL, 2018a), define a data de 27 de novembro como dia nacional da educação a distância no Brasil, o que contribui para legitimar essa modalidade de ensino no país. Ainda neste ano, a Portaria CAPES nº 275 (BRASIL, 2018b)

⁷ A Hope Educação é um grupo privado que atua há mais de 20 anos no mercado com o objetivo de auxiliar o setor educacional a se desenvolver e a inovar e realiza, dentre outros, serviços de pesquisa e consultoria.

dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD, contudo, é revogada no ano seguinte.

No ano de 2019 destacam-se três dispositivos legais: a Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril, a Portaria MEC nº 2.117, de 06 de dezembro, e o Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro, já apresentado.

A Portaria CAPES nº 90 dispõe sobre a regulamentação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EaD e revoga a Portaria CAPES nº 275/2018 (BRASIL, 2019b). Dentre as providências dada pela portaria, destacam-se as seguintes: os programas de mestrado e doutorado à distância poderão ser ofertados na modalidade acadêmica ou profissional; além das normas e de outros regulamentos próprios, os programas *stricto sensu* também atenderão a todas as normas vigentes que regem os programas desta modalidade; os títulos de mestre e doutor obtidos na modalidade a distância, observadas as exigências de avaliação, reconhecimento e homologação dos programas, terão validade nacional; atividades como estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais, avaliações presenciais, pesquisa de campo e atividades de laboratórios, estas duas quando aplicável, deverão ser realizadas obrigatoriamente de forma presencial; para oferecer programas *stricto sensu* a distância, é necessário que as instituições tenham IGC igual ou superior a 4 e credenciamento junto ao MEC para a oferta de cursos EaD; o desempenho dos programas serão acompanhados e avaliados de forma periódica pela CAPES, que atribuirá notas e, por fim, propostas para doutorados a distância serão permitidas apenas após o primeiro ciclo de avaliação da implementação e avaliação dos programas de mestrado EaD que obtenham renovação do reconhecimento e alcancem, no mínimo, nota 4, conforme preconiza a legislação vigente (BRASIL, 2019b).

Esta portaria, ao regulamentar a oferta de programas *stricto sensu* na modalidade a distância abre caminhos para que a proposta se concretize. A realização de um mestrado ou doutorado exige dedicação e autodisciplina do estudante, que conduz o processo sob a orientação de um professor. Assim, dadas as características da EaD, a realização destes programas a distância, observadas e respeitadas as legislações vigentes, é oportuno e contribuirá para disseminar a pesquisa no país, principalmente ao alcançar aqueles que residem em regiões carentes destes programas. As adaptações dos programas de mestrado e doutorado ao modo remoto, impostas pela pandemia do COVID-19, expõem e confirmam a viabilidade para que estes ocorram a distância.

A Portaria MEC nº 2.117/2019 revoga a Portaria MEC nº 1.428/2018 e passa a regulamentar a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 2019c).

De acordo com o exposto nesta portaria, a organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação presenciais poderão adotar até 40% da carga horária do curso na modalidade a distância, exceto cursos de Medicina. Neste limite, enquadram-se as atividades extracurriculares desenvolvidas na modalidade EaD. Para ofertar o percentual a distância definido, é necessário que os cursos presenciais, nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, obtenham conceito igual ou superior a três nos seguintes indicadores: metodologia, atividades de tutoria, AVA e TICs (BRASIL, 2019c). Dessa forma, a oferta de parte dos cursos de graduação a distância está condicionada à existência de uma estrutura voltada para a EaD.

Para finalizar a análise dos dispositivos legais que regulamentam a trajetória da educação a distância no país, destacam-se, em 2021, a Portaria CAPES nº 2, de 04 de janeiro, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro.

Por meio da Portaria CAPES nº 2, que regulamenta o Artigo 8 da Portaria CAPES nº 90/2019 e estabelece as diretrizes para autorização de funcionamento e para avaliação de permanência de polos EaD para a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para obter

ou manter a autorização, os polos devem “possuir adequação da infraestrutura física, tecnológica, documental, de recursos humanos, bem como adequação a todos os requisitos de aptidão” (BRASIL, 2021b, p. 2).

Ainda sobre este assunto, a portaria proíbe a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em polos que não estejam preparados para este nível de ensino e exige espaços que possibilitem desenvolver atividades específicas de ensino e pesquisa nos programas que requerem em sua proposta pedagógica ambientes para práticas laboratoriais e profissionais.

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT (BRASIL, 2021c). Este dispositivo afirma que a EPT pode ocorrer na modalidade presencial ou EaD (Artigos 1º e 7º), deve apresentar organização curricular que deixe claro aspectos que incluem a modalidade presencial ou a distância (Artigo 25, § 1º, incisos I e II), observar os limites legais de carga horária a ser adotada na modalidade a distância (Artigo 26, § 5º, § 6º e § 9º) e garantir a indissociabilidade entre a teoria e a prática na modalidade EaD, o que será alcançado por meio de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada e a comprovação de condições reais para a prática profissional e o desenvolvimento de estágio (capítulo XII). Diante disso, observa-se que a referida resolução, ao regulamentar a oferta de EPT a distância, representa mais um passo para consolidar a EaD no país.

Vale destacar, em 2022, a Portaria nº 265, de 27 de junho (BRASIL, 2022), que passa a regulamentar, de forma definitiva, a avaliação externa virtual *in loco* para avaliar cursos de graduação, com exceção dos de medicina, psicologia, odontologia e enfermagem, que seguem o modelo de avaliação presencial. A avaliação virtual foi implantada em 2021 durante a pandemia de COVID-19 com o objetivo de manter os processos de avaliação das instituições de ensino superior e, desde então, agregou valor aos processos avaliativos para autorização e reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento de instituições de ensino (INEP, 2022).

De acordo com o INEP (2022, p. 1),

A visita virtual *in loco* é realizada com o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação (TIC), a fim de fortalecer a organização e o acompanhamento da avaliação, o controle dos procedimentos e a segurança do processo. Também visa aumentar a disponibilidade de avaliadores e otimizar o tempo de dedicação ao trabalho; agilizar o atendimento às instituições; viabilizar a interação entre instituições e comissões avaliadoras de forma síncrona, com a garantia de condições para o registro fiel e circunstanciado das evidências de oferta educacional, seus insumos e processos; bem como aumentar a eficiência e a eficácia do fluxo avaliativo.

As visitas externas virtuais *in loco* são conduzidas por meio das TICs e proporcionam diversos benefícios, como maior disponibilidade de avaliadores, otimização do tempo de trabalho, redução do tempo de atendimento das demandas das instituições, dentre outros. Além disso, o modelo de visita virtual reduz os impactos de ordem logística que dificultam as avaliações, uma vez que facilita o atendimento a municípios de difícil acesso, com reduzida malha de transportes ou com condições geográficas ou meteorológicas restritivas (INEP, 2022).

A partir do exposto, verifica-se que a educação a distância no Brasil, após avanços e retrocessos, caminha para a consolidação por meio de uma ampla legislação, derivada, principalmente, da Lei nº 9.394/1996 e do Decreto nº 5.622/2005. Todavia, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esta modalidade de ensino se concretize no país. É preciso considerar, ao longo deste percurso, que a “EAD não é um privilégio dos países ricos ou de organizações poderosas. É, na verdade, um dos melhores instrumentos para a inclusão social e para a melhoria quantitativa e qualitativa da educação”, como afirma a ABED (2017, p. 386), o que reforça a necessidade de amparo legal.

Após discutir educação a distância sob o prisma conceitual, evolutivo e legislativo, a próxima seção analisa os fenômenos de permanência e evasão nesta modalidade.

2.2 PERSISTÊNCIA E EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esta parte apresenta e discute os conceitos de permanência e evasão na EaD e as causas e consequências do fenômeno de evasão nesta modalidade. Antes, porém, torna-se necessário apontar algumas considerações acerca do cenário de persistência e evasão na educação a distância no Brasil.

Segundo o censo da educação superior 2019, havia, neste ano, 40.427 cursos de graduação no país, distribuídos conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos cursos de graduação no Brasil em 2019

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A Distância
Total	40.427	35.898	4.529
Bacharelado	24.402	23.083	1.319
Licenciatura	7.625	6.391	1.234
Tecnólogo	8.400	6.424	1.976

Fonte: INEP (2021, p. 17).

Dos cursos de graduação existentes em 2019, 11,2% são a distância, com predomínio, segundo o grau acadêmico, de cursos tecnológicos (1.976), seguidos por bacharelado (1.319) e, então, licenciaturas (1.234). O número de vagas em cursos de graduação em 2019 está ilustrado na tabela 3.

Tabela 3 – Número de vagas em cursos de graduação por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino – Brasil – 2019

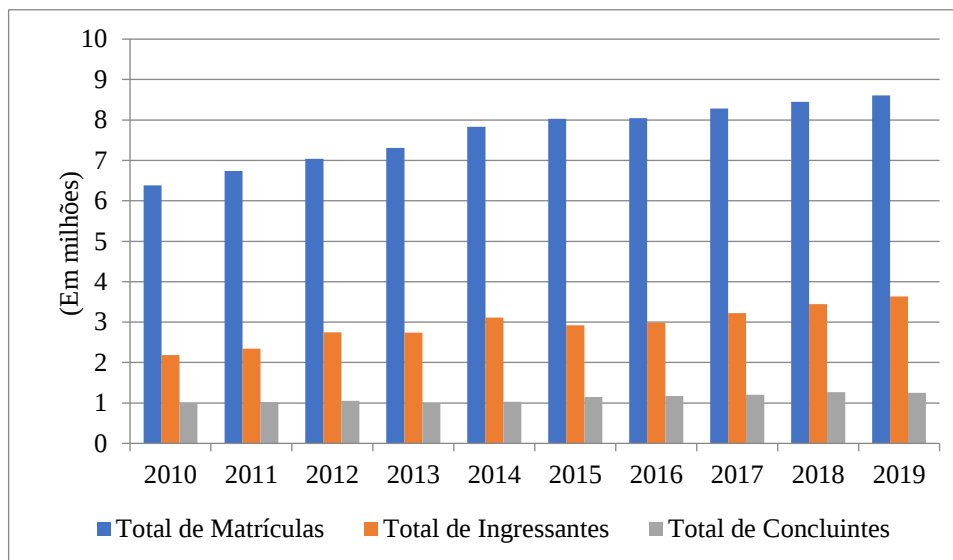
Categoria Administrativa	Modalidade de Ensino	Total	Vagas Novas	Vagas Remanescentes	Vagas Programas Especiais
Total	Total Geral	16.425.302	11.766.371	4.557.800	101.131
	Presencial	6.029.702	3.960.531	2.055.863	13.308
	A Distância	10.395.600	7.805.840	2.501.937	87.823
Pública	Total Pública	837.809	620.032	212.626	5.151
	Presencial	734.225	548.625	180.449	5.151
	A Distância	103.584	71.407	32.177	0
Privada	Total Privada	15.587.493	11.146.339	4.345.174	95.980
	Presencial	5.295.477	3.411.906	1.875.414	8.157
	A Distância	10.292.016	7.734.433	2.469.760	87.823

Fonte: INEP (2021, p. 19).

Quanto ao número de vagas ofertadas em 2019, a tabela 3 permite identificar que este foi de 16.425.302, distribuído da seguinte forma: 94,9% na rede privada e 5,1% na rede pública. Das vagas disponíveis, 63,3% foram ofertadas a distância e 36,7% de forma presencial. Na rede privada, diferente da rede pública, predomina a oferta de vagas a distância (66,0%), sendo 71,6% novas vagas, 27,8% vagas remanescentes e 0,6% vagas de programas especiais nesta modalidade (INEP, 2021).

O gráfico 8 apresenta a evolução no número total de ingressantes, de matrículas e de concluintes⁸ em cursos de graduação no Brasil no intervalo 2010-2019.

Gráfico 8 – Número total de matrículas, ingressantes e concluintes em cursos de graduação: Brasil 2010-2019



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de INEP (2021).

De modo geral, ao analisar o número total de ingressantes, de matrículas e de concluintes em cursos de graduação ao longo do período de 2010-2019 (gráfico 8), verifica-se aumento no número total de matrículas, uma ligeira oscilação no número total de ingressantes ao longo do período, com tendência de crescimento e aumento positivo de 66,49% em 2019 quando comparado a 2010 e, por fim, pequena variação positiva no número total de concluintes no intervalo 2010-2012, queda em 2013, e retorno de crescimento no período 2014-2019, com aumento de 28,36% em 2018 em relação a 2010.

Para compreender um pouco mais a evolução no número total de matrículas, de ingressantes e de concluintes, elaborou-se, com base nos dados do censo 2019 (INEP, 2021), a tabela 4 a seguir, que permite uma análise desse desenvolvimento com base na categoria administrativa e modalidade de ensino.

Tabela 4 – Número total de matrículas, de ingressantes e de concluintes em cursos de graduação no Brasil no período de 2010-2019 por categoria administrativa e modalidade de ensino (continua)

Ano	Modalidade de Ensino	Matrículas		Ingressantes		Concluintes	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2010	Presencial	1.461.696	3.987.424	435.710	1.366.191	178.407	650.879
	A Distância	181.602	748.577	40.174	340.154	12.190	132.363
	Total	1.643.298	4.736.001	475.884	1.706.345	190.597	783.242
2011	Presencial	1.595.391	4.151.371	456.635	1.458.463	194.666	670.495
	A Distância	177.924	815.003	34.045	397.552	23.699	127.853
	Total	1.773.315	4.966.374	490.680	1.856.015	218.365	798.348
2012	Presencial	1.715.752	4.208.086	499.370	1.705.086	202.394	673.697
	A Distância	181.624	932.226	48.527	494.106	35.152	139.170
	Total	1.897.376	5.140.312	547.897	2.199.192	237.546	812.867

⁸ “Ingressante” corresponde ao somatório de vínculos de aluno a um curso superior que possui ano de ingresso igual ao ano de referência do Censo Superior, no caso, 2019. “Matrículas” correspondem ao somatório de vínculos de aluno a um curso superior igual a “cursando” ou “formado”. “Concluintes” correspondem ao somatório de vínculos de aluno a um curso igual a “formado” (INEP, 2012 apud INEP 2019, p. 21).

Tabela 4 – Continuação

Ano	Modalidade de Ensino	Matrículas		Ingressantes		Concluintes	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2013	Presencial	1.777.974	4.374.431	494.940	1.732.605	206.261	623.677
	A Distância	154.553	999.019	36.906	478.499	23.017	138.055
	Total	1.932.527	5.373.450	531.846	2.211.104	229.278	761.732
2014	Presencial	1.821.629	4.664.542	504.627	1.878.483	225.714	611.590
	A Distância	139.373	1.202.469	43.915	683.823	16.051	173.737
	Total	1.961.002	5.867.011	548.542	2.562.306	241.765	785.327
2015	Presencial	1.823.752	4.809.793	504.038	1.721.625	224.196	692.167
	A Distância	128.393	1.265.359	30.323	664.236	15.700	218.004
	Total	1.952.145	6.075.152	534.361	2.385.861	239.896	910.171
2016	Presencial	1.867.477	4.686.806	505.002	1.637.461	231.572	707.160
	A Distância	122.601	1.371.817	24.490	818.691	15.303	215.414
	Total	1.990.078	6.058.623	529.492	2.456.152	246.875	922.574
2017	Presencial	1.879.784	4.649.897	502.621	1.650.131	238.061	709.545
	A Distância	165.572	1.591.410	86.965	986.532	13.732	238.431
	Total	2.045.356	6.241.307	589.586	2.636.663	251.793	947.976
2018	Presencial	1.904.554	4.489.690	518.293	1.554.321	242.450	747.965
	A Distância	172.927	1.883.584	62.643	1.310.678	16.852	257.021
	Total	2.077.481	6.373.274	580.936	2.864.999	259.302	1.004.986
2019	Presencial	1.922.489	4.231.071	526.834	1.514.302	239.206	694.831
	A Distância	157.657	2.292.607	32.459	1.559.725	12.168	303.871
	Total	2.080.146	6.523.678	559.293	3.074.027	251.374	998.702

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de INEP (2021).

O número total de matrículas em cursos de graduação, ao longo dos últimos dez anos (2010-2019), no geral, cresceu nas instituições públicas e privadas. No entanto, quando se avalia a modalidade de ensino, verifica-se que na rede particular esse aumento ocorreu nos cursos ofertados a distância, diferente da rede pública, em que o crescimento se deu nos cursos presenciais.

Nas instituições privadas, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais apresentou tendência de crescimento até o ano de 2015, contudo, a partir de 2016, observam-se quedas na oferta de cursos nesta modalidade, ao contrário dos cursos a distância, que sempre apresentaram crescimento ao longo do período. Em 2019, as matrículas em cursos de EaD ofertados nestas instituições exibiram crescimento de 21,75% quando comparados ao ano de 2018. Nas instituições públicas, essa variação foi negativa, de -8,32%.

Quanto ao número total de ingressantes em cursos de graduação ao longo de 2010-2019, nas instituições públicas verifica-se crescimento e declínio ao longo de 2010-2017, porém, nos últimos dois anos (2018, 2019), observam-se reduções neste número. Situação contrária é identificada na rede privada, em que ocorre crescimento no número total de ingressantes, exceto em 2015, ano em que há queda.

Ao avaliar o número total de ingressantes por modalidade de ensino, nas instituições privadas, este cresce de forma positiva nos cursos presenciais entre 2010-2014, sofre quedas em 2015 e 2016, volta a crescer em 2017 e, a partir de 2018, apresenta tendência de redução. Nos cursos a distância, o número total de ingressantes apresenta declínio apenas em dois anos, 2013 e 2015, com aumento nos demais anos do intervalo analisado. Em 2019, o número total de ingressantes em cursos de graduação EaD (50,73%) superou, pela primeira vez, o de cursos presenciais (49,26%) na rede privada.

Nas instituições públicas, o número total de ingressantes em cursos presenciais apresentou crescimento nos anos de 2011, 2012, 2014, 2016, 2018 e 2019 e declínio nos anos de 2013, 2015 e 2017. Já nos cursos a distância ofertados por estas instituições, houve

crescimento no número total de ingressantes em 2012, 2014 e 2017, enquanto nos anos de 2011, 2013, 2015, 2016, 2018 e 2019 observam-se quedas. De 2018 para 2019, a redução no número total de ingressantes em cursos EaD nas instituições públicas foi de 48,18%.

Em relação ao número total de concluintes em cursos de graduação, nas instituições públicas verifica-se crescimento nos anos de 2011, 2012, 2014, 2016, 2017 e 2018 e quedas nos anos de 2013, 2015 e 2019. Por outro lado, nas instituições privadas, observa-se crescimento neste número no decorrer do período de 2010-2019, com exceção de 2013 e 2019, anos em que ocorrem reduções.

Ao avaliar o número total de concluintes por modalidade de ensino, na rede pública, os cursos presenciais obtiveram crescimento nos períodos de 2011-2014 e de 2016-2018 e reduções nos anos de 2015 e 2019. Já os cursos EaD apresentaram o seguinte cenário na rede pública: crescimento nos anos de 2011, 2012 e 2018 e quedas no período de 2013-2017 e no ano de 2019.

Nas instituições particulares, o número total de concluintes em cursos de graduação ofertados de modo presencial foi crescente em 2011, 2012 e no intervalo de 2015-2018. Por outro lado, os anos de 2013, 2014 e 2019 sofreram quedas. Nos cursos à distância, o número total de concluintes sofreu reduções apenas em 2011, 2013 e 2016 e, nos demais anos, considerando o intervalo 2010-2019, apresentou crescimento, com destaque para os últimos três anos (2017-2019), em que o aumento percentual foi de 10,68%, 7,79% e 18,22%, respectivamente.

Embora o período analisado (2010-2019) apresenta momentos de crescimento no número total de concluintes em cursos de graduação ofertados de forma presencial e a distância por instituições públicas e privadas, este cenário está longe do ideal diante do número total de matrículas e ingressantes observado no mesmo intervalo temporal, o que sugere dificuldades para garantir a permanência discente e evitar a evasão acadêmica.

Ao analisar a evolução do número total de matrículas, de ingressantes e de concluintes, conforme ilustram o gráfico 8 e a tabela 4, observa-se que o número total de concluintes é inferior à metade do número total de ingressantes ao longo de todos os anos do período 2010-2019 e, no mínimo, inferior a 1/5 do número total de matrículas no mesmo intervalo.

Para reforçar essa constatação, o censo da educação superior de 2019 (INEP, 2021) apresenta uma análise ao longo de 2010-2019 da Taxa de Permanência (TAP), percentual do número de estudantes com vínculos ativo (cursando ou trancado) em determinado curso, Taxa de Desistência Acumulada (TDA), percentual do número de discentes que desistiram (desvinculado ou transferido) de determinado curso, e Taxa de Conclusão Acumulada (TCA), percentual do número de alunos que se formaram em determinado curso. Tais indicadores básicos do fluxo de estudantes, segundo o órgão, resultam da análise de três dimensões: permanência, desistência e conclusão⁹.

As análises referentes à TAP, à TDA e à TCA têm por base as informações disponibilizadas na tabela 5, que indica as seis coortes de ingressantes avaliadas e as informações gerais das bases de dados utilizadas, descritas em número de IES, de cursos de graduação e de ingressantes.

⁹ **Permanência:** corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “cursando” ou “matrícula trancada”, ou seja, trata de alunos que possuem vínculos ativos com o curso e, portanto, deverão ser informados com qualquer situação de vínculo no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso).

Desistência: corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “desvinculado do curso” ou “transferido para outro curso da mesma IES”, ou seja, tais alunos encerraram seu vínculo com o curso e, portanto, não deverão ser informados no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso).

Conclusão: corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a “formado”, ou seja, também encerraram seu vínculo com o curso e, portanto, não deverão ser informados no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso).

Tabela 5 – Descrição das bases de dados dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 a 2015 em cursos de graduação – Brasil – 2010-2019

Informações Gerais	Período de Análise					
	2010-2019	2011-2019	2012-2019	2013-2019	2014-2019	2015-2019
Número de IES	2.246	2.218	2.259	2.245	2.242	2.244
Número de Cursos	27.609	27.556	28.302	28.060	28.649	29.537
Número de Ingressantes	2.576.304	2.577.664	2.902.321	2.939.490	3.181.363	3.034.183

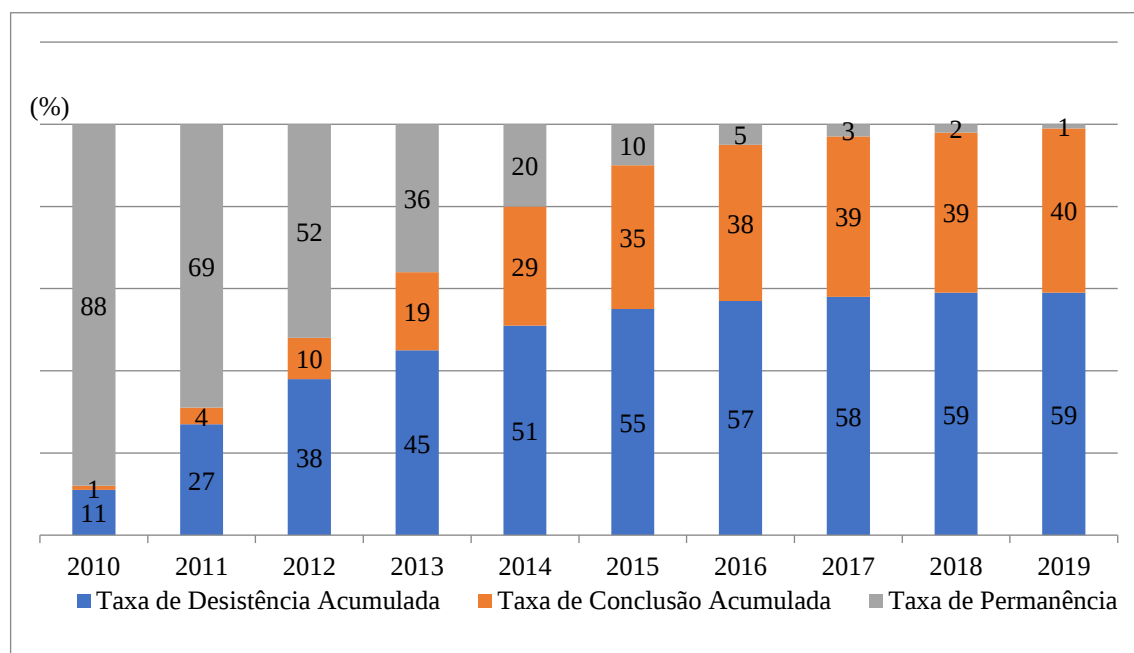
Fonte: INEP (2021, p. 47).

Dessa forma, as coortes são analisadas até 2019, com início do período de análise de 2010 a 2015, ou seja, a coorte com ingresso em 2010 é analisada durante dez anos e a com ingresso em 2015, durante cinco anos, conforme explica o INEP (2021).

Verifica-se, ao considerar as coortes de ingresso descritas na tabela 5, relativa estabilidade no número de IES, tendência de crescimento no número de cursos, apesar de se observar algumas variações e aumento positivo no número de ingressantes ao longo do período 2010-2015.

O gráfico 9 apresenta a evolução média¹⁰, ao longo do período de 2010-2019, da TAP, TDA e TCA dos estudantes que ingressaram em 2010 em cursos de graduação.

Gráfico 9 – Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação – Brasil – 2010-2019



Fonte: INEP (2021, p. 48).

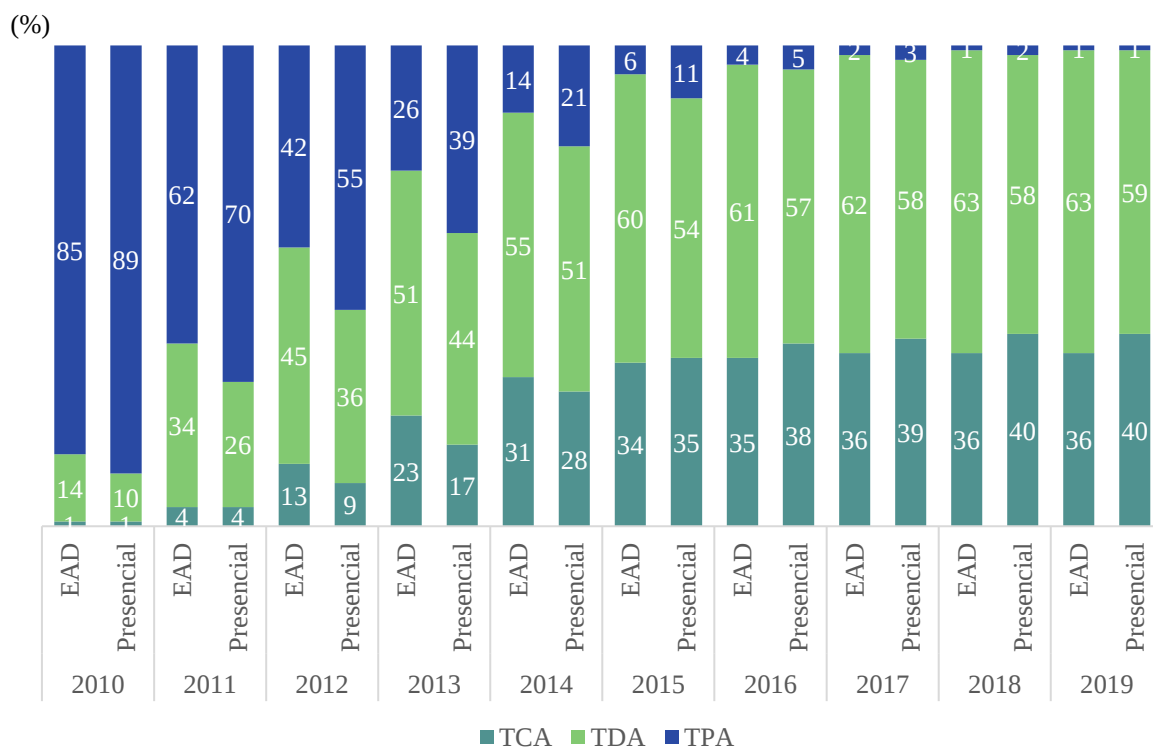
A análise do gráfico 9 permite identificar que em 2019, após dez anos de acompanhamento, 40% dos estudantes que ingressaram em 2010 concluíram o curso de graduação, 59% desistiram e 1% permaneceu no curso escolhido. A TDA cresceu de forma considerável ao longo dos cinco primeiros anos e indica que ao final do terceiro ano de ingresso, 38% dos estudantes que entraram em 2010 já desistiram do curso. Ao longo dos últimos cinco anos de acompanhamento a TDA reduziu o ritmo de crescimento. Quanto à TCA, esta é maior

¹⁰ Ponderada pelo número de ingressantes dos cursos (INEP, 2021).

no quarto e quinto ano, período que se relaciona com a integralização média dos cursos, que em 2019 era de 3,9 anos (INEP, 2021).

A evolução média¹¹ dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação, por modalidade de ensino, ao longo de 2010-2019, é indicada pelo gráfico 10.

Gráfico 10 – Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2010-2019



Fonte: INEP (2021, p. 53).

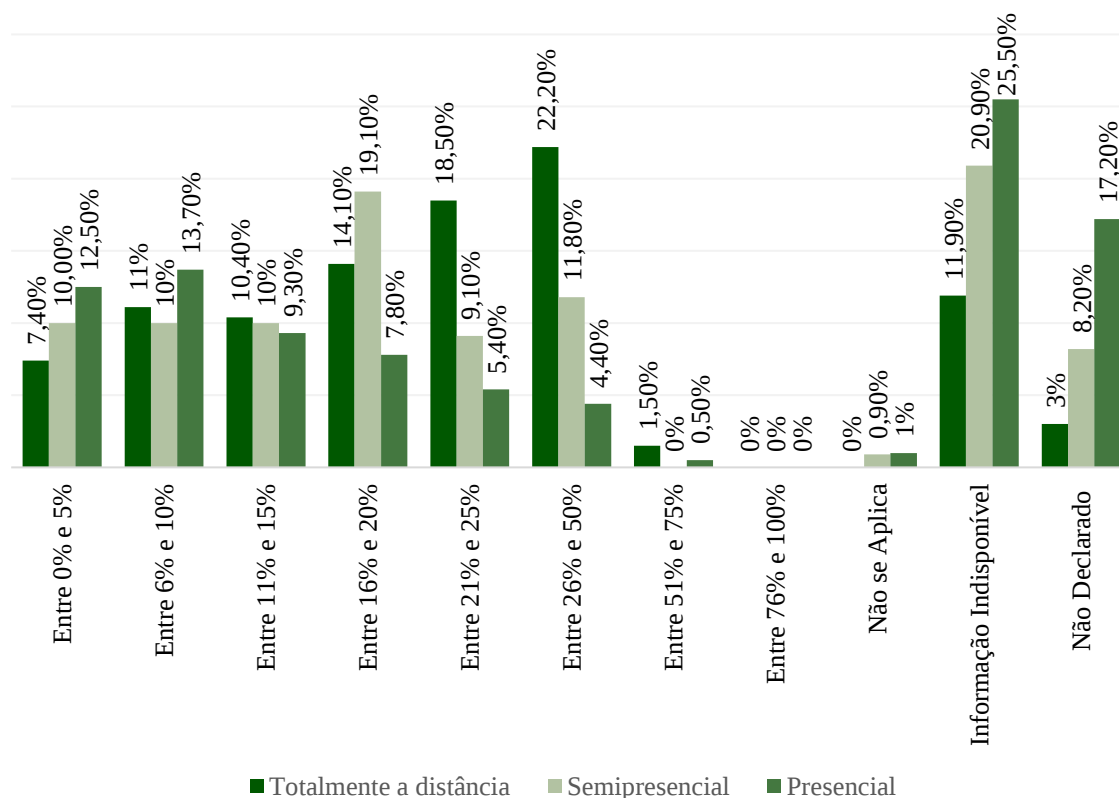
Ao comparar a evolução média da TAP, da TDA e da TCA nos cursos de graduação, por modalidade de ensino, verifica-se, ao término do acompanhamento, que os cursos presenciais apresentam TCA de 40%, enquanto que os ofertados a distância possuem TCA de 36%, o que sinaliza que os cursos presenciais alcançam maior sucesso do que os a distância no que se refere à conclusão. Quanto à TDA, esta é maior nos cursos a distância (63%) do que nos cursos presenciais (59%). Ao final do período de análise a TAP é semelhante em ambas as modalidades, igual a 1% (INEP, 2021).

Ainda de acordo com o gráfico 10, observa-se, já no terceiro ano de acompanhamento, TDA de 36% entre os ingressantes de cursos presenciais e de 45% entre os que ingressaram em cursos a distância. No quarto ano, este indicador alcança os valores de 44% (cursos presenciais) e de 51% (cursos EaD). A TCA apresenta ritmo de crescimento, em ambas as modalidades, no quarto e quinto anos de análise. A partir do sexto ano, verifica-se pouca oscilação da TCA, principalmente nos últimos dois anos (INEP, 2021).

Além do INEP (2021), a ABED (2019) em censo próprio da educação a distância, realizado em 2018, já havia identificado taxas de evasão significativas em cursos ofertados nesta modalidade, como ilustra o gráfico 11.

¹¹ Ponderada pelo número de ingressantes dos cursos (INEP, 2021).

Gráfico 11 – Taxa de evasão percentual dos cursos regulamentados totalmente a distância, semipresenciais e presenciais em 2018



Fonte: ABED (2021, p. 65).

Conforme indica o gráfico 11, em 2018, 22,2% dos cursos totalmente a distância pesquisados apresentaram taxas de evasão entre 26% e 50%. De acordo com a ABED (2019), em 2017 esse percentual era de 6%, o que sinaliza para o aumento da taxa de evasão nestes cursos. Ainda segundo a associação, em 2017 os índices de evasão nas faixas de 0%-5% e 6%-10% era de 5%, já em 2018, alcançou 7,7% e 11,1%, respectivamente.

Para a ABED (2019), este cenário de crescimento nas taxas de evasão pode relacionar-se com o crescimento da oferta de cursos e de matrículas, bem como pelo interesse das instituições em acompanhar estas taxas, uma vez que, em 2018, 88,2% das instituições pesquisadas informaram conhecer os motivos que conduzem os alunos à evasão, embora estes não sejam explicitados.

Diante dos dados expostos, é possível observar um cenário de crescimento no número de novas matrículas em cursos de graduação, bem como no número de novos ingressantes, contudo, a permanência e a evasão configuram-se um problema para o ensino superior no Brasil, principalmente na modalidade a distância, que cresce de forma significativa entre as instituições privadas.

Após apresentar um panorama do cenário vigente no ensino superior, a próxima subseção busca definir um conceito para permanência e evasão no ensino superior.

2.2.1 Conceito de persistência e evasão na EaD

A definição de um conceito para permanência e evasão no ensino superior, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância, é uma tarefa árdua, conforme pontuam

Lemos (2019) e Lakhal, Khechine e Mukamurera (2021), pois não há consenso entre pesquisadores e instituições quanto a uma definição única.

Este impasse é corroborado pelo quadro 7, que apresenta alguns conceitos de persistência e evasão identificados na literatura sobre o tema.

Quadro 7 – Exemplos de conceitos de persistência e evasão no ensino superior identificados na literatura

Autor	Conceito de Persistência e Evasão
Brasil (1996, p. 15)	Evasão: Saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.
Santos e Neto (2009, p. 4)	Evasão: Desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso.
Branco, Conte e Habowski (2020, p. 134)	Evasão: Interrupção do curso por parte do estudante, independente da etapa que este se encontra no curso, seja no início, no percurso ou no final. De fato, se ocorrer a desistência nesse processo podemos considerar que o estudante evadiu do curso.
Favero (2006, p. 50)	Evasão: O ato da desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento.
Baggi e Lopes (2011, p. 370)	Evasão: Em sentido amplo é tratada como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso.
Maia, Meirelles e Pela (2004, p. 4)	Evasão: Consiste em estudantes que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.
Morais (2018, p. 15)	Evasão: Desistência do aluno de um curso <i>on-line</i> , ou seja, quando o discente não interage com as atividades do curso ou com os outros participantes e, conseqüentemente, não conclui requisitos para a finalização do curso ou de programas de estudo virtuais.
Borges (2019, p. 86)	Evasão: Saída definitiva do aluno da universidade sem a conclusão do curso, causada por motivações próprias, sejam de ordem material ou subjetiva.
Berge e Huang (2004, p. 4)	Evasão: Declínio no número de estudantes a partir do começo ao fim do curso, programa ou sistema em análise (tradução nossa). Persistência: É o resultado de decisões dos estudantes para continuar sua participação no evento de aprendizagem em análise (tradução nossa).
Lott (2017, p. 54, 56)	Evasão: Desistência definitiva do aluno, em qualquer etapa do curso, após participar da primeira aula. Persistência: Em linhas gerais, considerada o antônimo de evasão.
Netto, Guidotti e Santos (2017, p. 2)	Evasão: Movimento de desistência do aluno que depois de matriculado, não aparece nas aulas ou desiste no decorrer do curso em qualquer etapa.
Martins <i>et al.</i> (2013, p. 4)	Evasão: Desistência do estudante em qualquer momento no decorrer do curso, após este ter realizado a matrícula e participado do encontro presencial inicial.
Lakhal, Khechine e Mukamurera (2021, p. 4)	Persistência: (1) a intenção de concluir o curso <i>on-line</i> em que o aluno está matriculado; (2) a intenção de se matricular em outros cursos <i>on-line</i> no futuro; ou mesmo (3) permanecer matriculado no curso <i>on-line</i> após o período de adição/desistência (tradução nossa).

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Para Brasil (1996b), a evasão no ensino superior configura-se a saída definitiva do estudante antes que este conclua o curso de graduação. Porém, diante da magnitude que o termo apresenta, Brasil (1996b) o divide em três categorias: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema.

A evasão de curso refere-se ao desligamento, por parte do aluno, do curso superior por razões diversas como abandono, desistência, transferência ou reopção e exclusão por norma institucional. Quando o estudante se desliga da instituição em que se encontra matriculado, ocorre a evasão da instituição. Por fim, a evasão do sistema acontece quando o discente abandona o ensino superior de forma temporária ou definitiva (BRASIL, 1996b).

Os conceitos de evasão propostos por Santos e Neto (2009), Branco Conte e Habowski (2020), Baggi e Lopes (2011) e Borges (2019) aproximam-se do proposto por Brasil (1996b), pois para esses autores a saída do aluno em qualquer etapa do curso, seja no início, meio ou

fim, sem concluí-lo, é considerada evasão. No entanto, diferente dos outros autores, Borges (2019) considera que a saída é influenciada por motivações próprias, que podem ser de ordem material ou subjetiva. Assim, o autor reconhece e cita a existência de fatores que influenciam o fenômeno da evasão.

Na perspectiva de Berge e Huang (2004), a redução no número de estudantes ao longo de um curso, programa ou sistema configura evasão. Esta definição aponta para a necessidade de monitorar o quantitativo de alunos e, envolve, portanto, acompanhamento contínuo do número de estudantes matriculados. Para os autores, esse monitoramento beneficia formuladores de políticas, administradores, professores e alunos, pois permite identificar causas e propor ações que reduzam os índices de evasão.

Quando se considera evasão no âmbito da educação a distância, Favero (2006) salienta que esta abrange estudantes que se matricularam em determinado curso, todavia, nunca realizaram atividades acadêmicas no ambiente virtual ou se apresentaram para mediadores e colegas do curso. Sendo assim, a autora considera evadidos os estudantes que realizaram suas matrículas, porém não interagiram com o ambiente virtual do curso e com os múltiplos atores envolvidos na EaD.

Para Moraes (2018), assim como Favero (2006), a evasão ocorre quando o discente desiste do curso *on-line* em que se encontra matriculado e deixa de interagir com as atividades e com os demais participantes, o que inviabiliza a conclusão dos requisitos necessários para completar o curso ou programa de estudos virtuais.

Netto, Guidotti e Santos (2017) contribuem com a discussão e afirmam que a evasão, na educação a distância, caracteriza-se pela desistência do discente após a matrícula, o qual pode não comparecer às aulas ou desistir ao longo do curso em qualquer etapa. Maia, Meirelles e Pela (2004) compartilham esse entendimento, no entanto, completam que a evasão também ocorre quando o estudante realiza a matrícula, porém, desiste antes mesmo de iniciar o curso, o que, no ensino superior, Brasil (1996b) denomina evasão do curso.

Ainda sobre o assunto, Martins *et al.* (2013) anunciam que a evasão na EaD é a desistência do estudante em qualquer etapa do curso, após efetivação da matrícula. Contudo, para os autores, o aluno precisa participar da aula presencial inaugural para que o fenômeno se configure. Assim, diferente de Maia, Meirelles e Pela (2014), Martins *et al.* (2013) não consideram evasão o fato de o aluno ter realizado a matrícula e desistido antes de iniciar o curso.

Lott (2017) aproxima-se de Martins *et al.* (2013) e define evasão na educação a distância como a desistência definitiva do estudante, independente da etapa em que este se encontra matriculado no curso, após participar da primeira aula. Entretanto, para Lott (2017), há diferenças quando o aluno evade antes ou após participar da primeira aula, pois a motivação pode ser distinta em cada caso.

Assim como o conceito de evasão, a definição de persistência no ensino superior, especificamente na educação a distância, também não é unânime entre os autores. Para Berge e Huang (2004), a persistência na EaD resulta da decisão do estudante, que pode escolher continuar ou não o curso *on-line* em que está matriculado.

A persistência na educação a distância, para Lakhal, Khechine e Mukamurera (2021), pode ser compreendida como a permanência do estudante no curso sem que este cancele a matrícula após o período de adição ou desistência. Além disso, a intenção, por parte do aluno, de concluir o curso *on-line* em que se encontra matriculado ou matricular-se em cursos da mesma modalidade no futuro define o fenômeno de persistência.

Já para Lott (2017), em linhas gerais, a persistência é considerada o antônimo de evasão. Dessa forma, a autora compreende a persistência do aluno como sua presença contínua, após participar da primeira aula, ao longo de todo o curso escolhido, culminando, com êxito, em sua graduação, apesar dos obstáculos que por ventura possam ocorrer durante essa caminhada.

Segundo Rovai (2003), há diferentes fatores que explicam a persistência em cursos *on-line*, o que contribuiu para o surgimento de diversos modelos teóricos com o objetivo de explicar o fenômeno. De acordo com o autor, os primeiros modelos baseavam-se em uma perspectiva psicológica, como o de Fishbein e Ajzen (1975).

Com o passar do tempo, surgiram novos modelos, que embora estejam fundamentados nos modelos psicológicos, buscam explicar a persistência por meio do “ajuste” aluno-instituição, com a observação de variáveis estudantis, institucionais e ambientais e temas específicos, como, por exemplo, a integração social dos alunos na vida do *campus*. Nesta linha, destacam-se os modelos de Tinto (1975, 1987, 1993) e de Bean e Metzner (1985), conforme explica Rovai (2003).

Contudo, os modelos de Tinto e de Bean e Metzner, embora sejam relevantes para programas de EaD, foram elaborados tendo em mente programas presenciais, o que limita sua capacidade para explicar a persistência de alunos de cursos *on-line*, uma vez que há diferenças nas características e necessidades de alunos da educação a distância e presencial e no ambiente virtual de aprendizagem e no ambiente presencial do *campus* (ROVAI, 2003).

A partir desta constatação, Rovai (2003) desenvolveu o Modelo de Persistência Composto, que sintetiza os modelos de persistência de Tinto (1973, 1987, 1993) e de Bean e Metzner (1985) e pesquisas importantes sobre as habilidades exigidas pelos alunos *on-line* (Rowntree, 1995; Cole, 2000), necessidades especiais destes estudantes (Workman e Stenard, 1996) e a exigência de harmonizar os estilos de aprendizagem e ensino (Grow, 1996).

Segundo o modelo proposto por Rovai (2003), a persistência do estudante na educação a distância é influenciada por dois momentos: antes e após a admissão do aluno. O período anterior à entrada do discente é influenciado pelas variáveis características e habilidades do aluno e o período posterior à entrada, influenciado por fatores internos e externos. A figura 9 a seguir apresenta o modelo proposto pelo autor.

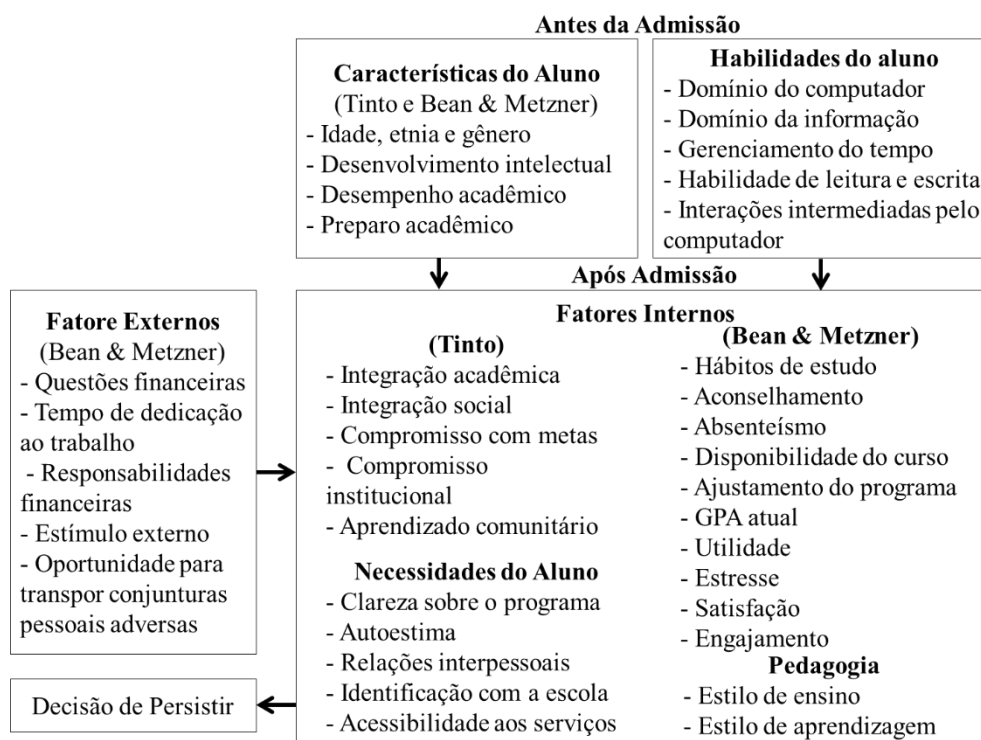


Figura 9 – Modelo de Persistência Composto de Rovai
Fonte: Rovai (2003, p. 9, tradução própria).

Características do aluno como idade, etnia, gênero, desenvolvimento intelectual, desempenho acadêmico e preparo antes da faculdade exercem influência sobre a permanência discente em cursos *on-line*. Além disso, para obter êxito na aprendizagem a distância o estudante necessita de habilidades específicas, como domínio do computador e da informação, gerenciamento do tempo, habilidades de leitura e escrita e interações mediadas pelo computador. Para Rovai (2003), deficiências nessas habilidades conduzem a dificuldades acadêmicas e ao desgaste, o que prejudica a permanência discente no curso.

As experiências dos estudantes, após a admissão, desempenham papel relevante em suas decisões de persistência. Essas experiências, segundo Rovai (2003), são influenciadas por fatores externos e internos. Os fatores externos relacionam-se com variáveis ambientais, como questões financeiras, tempo de dedicação ao trabalho, responsabilidades financeiras, estímulo externo e oportunidade para transpor conjunturas adversas (doenças, divórcio, perda de emprego e outros).

Quanto aos fatores internos, estes são representados por necessidades dos alunos, como clareza sobre o programa, acessibilidade aos serviços ofertados pela instituição, autoestima, identificação com a escola e relações interpessoais, por variáveis pedagógicas, que envolvem o estilo de ensino e de aprendizagem e fatores como integração acadêmica e social, comprometimento, hábitos de estudo, engajamento, faltas, estresse, satisfação e outros (ROVAI, 2003).

O modelo proposto por Rovai (2003) permite identificar que a persistência acadêmica em cursos *on-line* é influenciada por múltiplos fatores e, como afirma o autor, não há fórmula mágica que garanta a permanência do estudante, contudo, o conhecimento do Modelo de Permanência Composto possibilita aos gestores de cursos a distância identificar alunos com risco à evasão, bem como propor medidas de intervenção que contribuam para a persistência discente.

Diante do exposto, verifica-se que há um impasse entre os autores e instituições quanto à definição de persistência e evasão na EaD. O conceito de evasão apresenta-se sob diversas formas sem que haja um consenso em quais etapas o discente pode ser considerado evadido (COLPANI, 2018), bem como divergências quanto ao seu significado (MAURÍCIO, 2015), pois pode indicar desistências, afastamentos ou transferências. O mesmo se observa em relação à persistência, que adota termos diversos como adesão, aderência e permanência (FIUZA, 2012).

Neste estudo, adota-se o conceito de persistência na EaD proposto por Lakhal, Khechine e Mukamurera (2021), para os quais esta é identificada como a permanência do aluno no curso *on-line* sem que este cancele a matrícula após o período de adição ou desistência, o seja, é considerado persistente o aluno que se mantém no curso EaD após o período de entrada de novos estudantes ou desistência de alunos já matriculados.

Quanto ao conceito de evasão, emprega-se o apresentado por Lott (2017), para quem a evasão na educação a distância representa a desistência definitiva do aluno, independente da etapa em que se encontra matriculado, após participar da primeira aula realizada pelo curso.

No UNIFAA, a primeira aula dos cursos *on-line* ocorre a distância e podem ser visualizadas de forma síncrona ou assíncrona. Assim, neste estudo, considera-se evadidos os discentes que desistiram do curso, independente da etapa, após participarem ou assistirem a primeira aula *on-line* do curso de Administração.

A escolha pelos conceitos de persistência e evasão apresentados, respectivamente, por Lakhal, Khechine e Mukamurera (2021) e Lott (2017), deve-se à necessidade de adotar uma padronização diante da diversidade e das divergências identificadas entre os autores na tentativa de descrever tais fenômenos,

Para além do impasse observado entre autores e instituições quanto à definição de persistência e evasão no ensino a distância, é necessário reconhecer que estes fenômenos sofrem

a influência de múltiplos fatores, como demonstrou Rovai (2003) em seu Modelo de Permanência Composto. Neste sentido, a próxima subseção busca identificar os fatores que contribuem para a evasão na EaD e as consequências deste fenômeno.

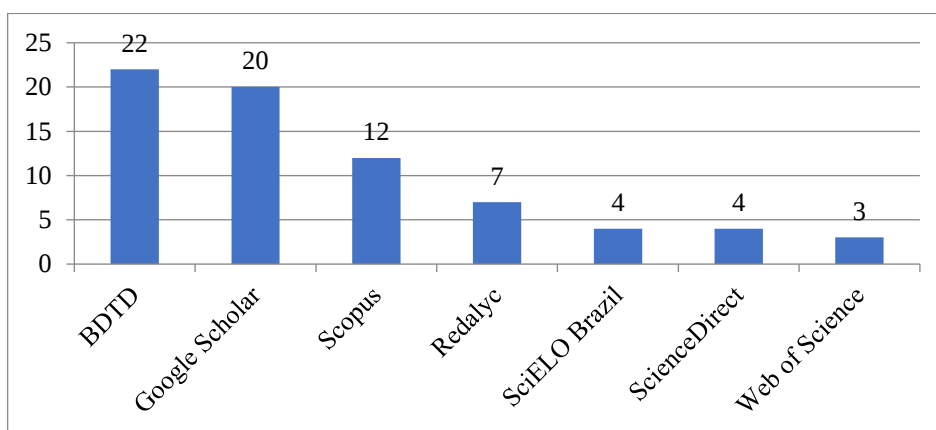
2.2.2 Evasão na Educação a Distância: causas e consequências

Esta subseção tem como objetivo apresentar as causas/fatores que contribuem para ocasionar o fenômeno da evasão na EaD. Para alcançar esta meta, realizou-se um levantamento bibliográfico utilizando os descritores [evasão AND “educação a distância”], [evasão AND “educação a distância” OR EaD], [dropout AND “distance learning”], [dropout AND “distance education”], [evasion OR dropout AND “distance learning” OR “distance education”] nas seguintes bases de dados: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Google Scholar*, *Scopus*, *Redalyc*, *SciELO Brazil*, *ScienceDirect* e *Web of Science*.

Foi definido, para a seleção dos artigos, o seguinte critério de inclusão: trabalhos empíricos que discutissem evasão na educação a distância e apresentassem as possíveis causas responsáveis pelo fenômeno, realizados no período compreendido entre 2010-2022. Foram excluídos estudos que envolvessem apenas revisões bibliográficas, que se apresentassem duplicados nas bases de dados e que não estivessem disponíveis na íntegra.

Após a pesquisa e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 72 artigos e a distribuição destes trabalhos, por base de dados, é indicada no gráfico 12 a seguir.

Gráfico 12 – Distribuição, por base de dados, dos artigos pesquisados sobre evasão na EaD

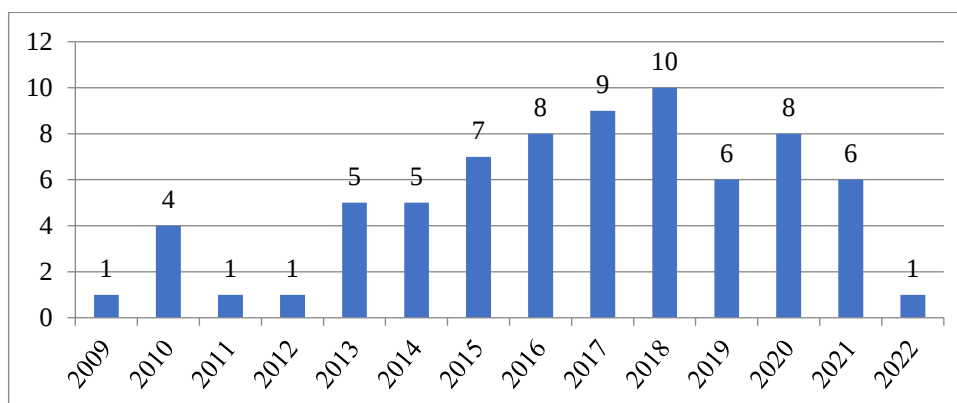


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme exposto no gráfico 12, a maior parte dos artigos selecionados estão disponíveis nas bases BDTD (30,55%) e *Google Scholar* (27,77%). Na *Scopus* foram identificadas 12 pesquisas (16,66%) e na *Redalyc*, 07 (9,72%). As bases *SciELO Brazil* e *ScienceDirect* respondem, cada uma, por 5,55% dos trabalhos selecionados. O menor quantitativo de artigos é identificado na *Web of Science*, que contribui com 03 pesquisas (4,16%).

A maior parte dos artigos selecionados, 55 (76,38%), foi publicada a partir de 2015, com destaque para 2018, que representa o ano com maior número de publicações, 10 (13,88%). O restante, 17 trabalhos (23,61%), foram publicados no intervalo de 2009-2014, conforme apresenta o gráfico 13.

Gráfico 13 – Distribuição, por ano, dos artigos pesquisados sobre evasão na EaD



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao analisar o gráfico 13, verifica-se a seleção de um artigo publicado no ano de 2009 (WILLGING; JOHNSON, 2009), presente na base *Scopus*. A inclusão se justifica devido ao fato de que este trabalho é mencionado em estudos posteriores e, portanto, de relevância para o tema evasão na EaD.

Após a leitura dos artigos selecionados, elaborou-se o quadro 8, que apresenta as causas/fatores identificados pelos autores como responsáveis pela evasão na modalidade EaD.

Quadro 8 – Causas/fatores relacionados à evasão na EaD (continua)

Causas/Fatores Relacionados à Evasão na EaD	Autores (ano)
Razões pessoais (problemas financeiros, falta de tempo, problemas familiares, conflitos de agendamento), razões relacionadas ao trabalho (mudança de função, horário e falta de apoio da empresa), razões relacionadas ao programa (atividades com grau de dificuldade baixo, dificuldades para realizar as atividades de grupos, falta de interação entre professores e alunos, programa acadêmico difícil/exigente, falta de interesse pelo material, programa não atendeu às expectativas, AVA despersonalizado), razões relacionadas à tecnologia (suporte insuficiente da equipe técnica, tecnologia sobrepôs o conteúdo, falta de preparação técnica para o programa).	WILLGING, P. A.; JOHNSON, S. D. (2009)
Problemas com o tutor, falta de identificação com o curso, desmotivação para estudar, estrutura do polo presencial, distância do polo presencial, baixa participação do professor no AVA, dificuldade de interação (professor, tutor, aluno), conteúdo não atendeu às expectativas, dificuldade do curso, excesso de trabalho, dificuldade para assimilar o conteúdo, problemas pessoais, dificuldade para interagir com o grupo, falta de integração entre os alunos, sentimento de isolamento.	ANDRADE, A. F. A. (2010)
Didática do curso <i>on-line</i> , fatores econômicos e motivacionais, problemas referentes à estrutura física e digital da IES.	NISTOR, N.; NEUBAUER, K. (2010)
Falta de tempo, insatisfação com o tutor, falta de habilidade para usar as TICs, atitudes comportamentais, infraestrutura, motivos didático-pedagógicos, <i>feedback</i> inadequado de tutores, encontros presenciais aos finais de semana, problemas financeiros e familiares, mudança de endereço.	PINTO, I. M. B. S. (2010)
Número de faltas, desempenho nas disciplinas (Coeficiente de Rendimento baixo), trabalho, estado civil, baixa frequência de acesso ao AVA, falta de monitoramento por parte de tutores e professores.	FERNANDES, J. <i>et al.</i> (2010)
Trabalho dos professores e tutores, expectativas em relação ao curso não foram atendidas, processos de interação entre professores, tutores e alunos, qualidade e forma de utilização das TICs, estratégias adotadas para desenvolver a autonomia dos estudantes, ausência de flexibilidade nos horários das atividades presenciais, qualidade do acompanhamento realizado pela coordenação do curso, cansaço, falta de motivação, falta de tempo, problemas de saúde na família, nível de	DANTAS, A. S. (2011)

Quadro 8 - Continuação

dificuldade das tarefas, não adaptação à modalidade EaD, possibilidade de cursar uma faculdade presencial, questões referentes à política local, falta de expectativas profissionais na região em que reside.	
Falta de adaptação ao método EaD, falta de interação entre professor/tutor/aluno, falta do aspecto animado (lúdico) do AVA, problemas tecnológicos (falhas na conexão com a internet), desorganização da coordenação do curso, falta de tempo, qualidade do material didático não atende às expectativas, falta de envio de notas aos alunos, fragilidade no sistema de avaliação.	ZORDAN, G. R. (2012)
Deficiência da didática dos docentes e tutores, problemas pessoais, atuação dos tutores nos cursos EaD, dificuldades nas atividades presenciais, falta de tempo para estudar, subestimar o esforço para realizar o curso, problemas financeiros, o curso escolhido não correspondeu às expectativas, problemas de saúde, dificuldades com os recursos utilizados na EaD, sistema de avaliação utilizado na EaD inadequado, escolha equivocada do curso, problemas tecnológicos (dificuldade de acesso a um computador com conexão à internet e dificuldades para utilizar o computador), falta de base no Ensino Médio, AVA deficiente, má atuação de gestores, tutores e docentes, infraestrutura deficiente, localização do polo e deslocamento aos polos.	OLIVEIRA SOBRINHO, J. F. (2013)
Falta de tempo, questões financeiras, falta de infraestrutura, problemas tecnológicos (acesso à internet e área de cobertura), dificuldades para estudar só, relacionamento com professores e tutores, idade, problemas para utilizar a plataforma, dificuldades para participar das atividades presenciais, professores e tutores que não dominam a tecnologia, ausência de perfil para cursos a distância, informações escassas sobre o curso, dificuldade para usar as ferramentas do curso.	DINIZ, U. M. (2013)
Questões financeiras, falta de tempo, não adaptação à metodologia EaD, mudança de instituição, problemas de saúde, mudança de cidade.	MARTINS, C. Z. (2013)
Fatores situacionais (problemas de saúde, problemas familiares, iniciar ou possuir outro curso (formação), falta de apoio no trabalho, dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família, falta de tempo para se dedicar ao curso, falta de organização para o estudo), falta de apoio acadêmico (falta de: <i>feedback</i> do tutor, apoio do tutor, interação aluno/professor, contato com o tutor), problemas com a tecnologia (falta de: computador, acesso à internet, habilidade para o uso das tecnologias), falta de apoio administrativo (logística de distribuição de material, prazos curtos para envio de tarefas, informações imprecisas sobre o curso).	ALMEIDA, O. C. S. <i>et al.</i> (2013)
Ingresso em outro curso, problemas pessoais, dificuldade para conciliar trabalho e estudo, dificuldade para se adaptar à metodologia EaD, desinteresse pelo curso, distância em relação ao polo, dificuldades nas disciplinas, estrutura do curso.	LACERDA, F. K. D.; ESPÍNDOLA, R. M. (2013)
Falta de tempo para se dedicar aos estudos e às tarefas, dificuldades com a modalidade EaD, dificuldades para participar das atividades presenciais do polo, ausência ou reduzido número de aulas expositivas, problemas de ordem pessoal e financeira, reprovações em disciplinas, não correspondência entre a expectativa do aluno e o curso, recursos utilizados no curso, programação das disciplinas.	BENTES, M. C. B. (2014)
Acesso ao material didático utilizado no curso, quantidade de atividades propostas durante o curso, alterações na rotina de trabalho durante o curso, experiência anterior em cursos EaD, existência de atividades paralelas ao curso, separação física entre tutores e alunos na maior parte do tempo, realização de outro curso de forma simultânea, mudanças na rotina familiar durante o curso.	UMEKAWA, E. E. R. (2014)
Dificuldades em disciplinas do curso, falta de programas institucionais, critérios inapropriados de avaliação, desinteresse do professor, habilidades de estudo, incompatibilidade de horário, gestão do tempo, dificuldades em conciliar estudo/trabalho/família/atividades domésticas, idade, falta de conhecimento a respeito do curso, idade, educação familiar deficitária, escolha precoce da profissão, descoberta de novos interesses, desencanto com o curso, falta de conhecimento a respeito do curso.	SCHUARCZ, L. D. <i>et al.</i> (2014)

Quadro 8 - Continuação

Falta de tempo, vocação profissional, problemas familiares, problemas financeiros, mudança de endereço, interferência familiar, falta de conhecimento e formação dos tutores, motivação e <i>feedback</i> dos tutores insatisfatórios, problemas de infraestrutura, problemas didáticos-pedagógicos, falta de habilidade para usar as TICs.	BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. (2014)
Motivos acadêmicos (baixo rendimento), motivos não acadêmicos (questões pessoais, familiares e de ambiente econômico e social).	MORA, L. F. M. (2014)
Falta de tempo, problemas com disciplinas, trabalho, estrutura do polo, problemas de saúde, família, problemas com a plataforma, dificuldades com a modalidade, distância física dos colegas, tutores despreparados, dificuldades com as disciplinas.	ARAUJO, J. G. (2015)
Demora de <i>feedback</i> por parte dos tutores, dificuldades no AVA, dificuldade na leitura e interpretação dos textos, dificuldade de adaptação a EaD, sentimento de isolamento, frustração das expectativas em relação ao curso (grande quantidade de conteúdo e de tarefas propostas), dificuldades em frequentar o polo de apoio ao ensino a distância, custos financeiros com viagens e estadias, demandas simultâneas durante o curso (trabalho e família).	RADIN, M. M. T. (2015)
Dificuldade para conciliar trabalho e estudo, distância entre residência e local do curso, doença, falta de tempo, não adaptação à modalidade EaD, acesso à internet, transferência do trabalho para outra cidade, problemas pessoais, óbito familiar, matrícula em outro curso, demora em iniciar o curso.	MAURÍCIO, W. P. D. (2015)
Aspectos pessoais (mudança de endereço, problemas de saúde, falta de tempo, não adaptação à modalidade EaD, falta de compromisso, baixa motivação, incompatibilidade entre o curso e o trabalho, gravidez, aprovação em outro curso), aspectos relacionados à infraestrutura (localização e distância do polo, falta de computadores e de tutores), aspectos relacionados à gestão (gestores desinformados), aspectos pedagógicos (escolaridade baixa dos alunos, reprovações, erros e demoras no lançamento de notas, falta de material impresso para estudos, metodologia adotada, dificuldades para organizar os estudos), aspectos tecnológicos (dificuldades em relação às TICs, dificuldade para acessar a internet, dificuldades em usar o computador, dificuldade de acesso ao AVA), aspectos relacionados à interação (falta de apoio e acompanhamento do tutor, ausência de encontros presenciais, dificuldade de comunicação com os coordenadores).	LIMA, E. S. (2015)
Falta de adaptação à modalidade EaD, dificuldades na utilização do AVA, dificuldades para conciliar estudo e trabalho, problemas pessoais.	VILLAS BOAS, R. R. (2015)
Dificuldades de locomoção, motivos pessoais, não identificação com o curso escolhido, falta de tempo, desorganização da instituição, dificuldades de aprendizagem.	REINO, L. R. A. C. <i>et al.</i> (2015)
Falta de atenção em relação ao aluno, dificuldades com a plataforma, falta de tempo, dificuldades para conciliar trabalho e estudo, dificuldades com a tecnologia, problemas com o currículo, falhas no atendimento dos tutores.	AGUDELO, N. E. M.; ANGULO, P. J. R. (2015)
Dificuldades na gestão do tempo, dificuldades financeiras, dificuldades para conciliar as demandas profissionais, familiares ou sociais, disponibilidade de tempo, problemas de ordem pessoal, curso não atendia às expectativas, dificuldades em relação à tutoria, dificuldades em relação ao estágio, falta de adaptação à EaD, realização de curso paralelo.	MONTEIRO, E. E. C. (2016)
Reprovações/dificuldades com disciplinas, metodologia do curso, problemas tecnológicos (conexão com a internet), conciliar trabalho/estudo, mudança de curso, questões familiares (doença, mudança), questões pessoais (gravidez).	MIRANDA, N. M. L. (2016)
Dificuldade em conciliar o curso EaD e o trabalho remunerado ou o curso EaD e o curso presencial, falta de tempo para estudar, problemas tecnológicos (falta de internet e/ou computadores), motivos pessoais (familiares, econômicos, saúde etc.), ausência de orientação na organização dos estudos, poucas atividades presenciais, dificuldade na aprendizagem, falta de livros e materiais impressos, necessidade de contato face a face com os educadores, dificuldade de acesso e locomoção até o polo para os encontros presenciais, demora ou ausência de <i>feedback</i> , estudar sozinho, falta de base de estudo do Ensino Médio, alto nível de conteúdo, atividades e provas, desinteresse para atuar na área do curso.	SILVA, C. R. (2016)

Quadro 8 - Continuação

Falta de tempo para o estudo, demanda profissional e familiar, problemas de saúde na família e pessoal, falta de comunicação da tutoria, problemas com material didático, interação e interatividade no AVA (sentimento de solidão), curso que não atende o perfil do aluno.	LAHAM, S. A. D. (2016)
Localização do aluno (alunos que moram no interior evadem-se mais do que alunos que moram na capital).	GONZALES, R. A.; NASCIMENTO, J. G.; LEITE, L. B. (2016)
Problemas de saúde, falta de tempo, incompatibilidade entre vida acadêmica e trabalho, dificuldades de aprendizagem, falta de interesse para continuar o curso, falta de disciplina, não adaptação à metodologia EaD, fatores relacionados ao curso, ao apoio pedagógico, ao polo e à instituição, distância polo-residência, problemas financeiros, ingresso em outro curso, fatores conjunturais, questões sociais, falta/carência de professor presencial, falta de habilidade para usar as TICs.	JARDIM, A. L. P.; PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. (2016)
Acesso ao material utilizado no curso, acesso ao AVA, acesso às informações do curso antes de seu início, apoio fornecido pelo tutor e interação entre os participantes, qualidade do <i>feedback</i> /orientações fornecidos pelo tutor, vínculo estabelecido entre tutor e aluno, alterações na rotina de trabalho, habilidades para conciliar o curso com outras atividades pessoais, habilidade para administrar o tempo de dedicação ao estudo, incentivo familiar.	CORNÉLIO, R. A.; VASCONCELOS, F. C. W.; GOULART, I. B. (2016)
Insatisfação com tutores e professores, problemas financeiros, problemas com a IES, problemas relacionados à plataforma e aos encontros presenciais.	SOUZA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. (2016)
IAA (Índice de Aproveitamento Acumulado), pontuação do aluno no vestibular, local de residência (próximo ou não do polo), idade.	SILVA, F. C. (2017)
Falta de tempo para se dedicar ao curso, falta de autonomia do estudante para estudar na EaD, falta de disciplina e organização do estudante, falta de dedicação, de comprometimento e de motivação pessoal, falta de identidade com o curso, dificuldade para acessar ou manusear as TICs, dificuldade de acesso ao polo, falta de capacitação e assistência por parte de professores/tutores, dificuldades com as disciplinas do curso, dificuldade em cumprir os estágios curriculares.	MOURA, J. (2017)
Aumento no número de filhos, tipo de curso escolhido, renda familiar, baixo suporte à aprendizagem, baixa autodisciplina.	LOTT, A. C. O. (2017)
Problemas familiares, distância da residência ao polo, falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho, dificuldades para acessar o AVA.	BALTAR, P. C.; SILVA, S. S. (2017)
Problemas financeiros, falta de tempo, não adaptação ao método EaD, obrigatoriedade de provas presenciais, crença de que o método EaD é mais fácil.	NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. (2017)
Questões financeiras, falta de tempo, não adaptação à modalidade EaD, escolha errada.	ABED (2017)
Problemas financeiros, dificuldades para conciliar trabalho e estudo.	HERRMANN, I. C. <i>et al.</i> (2017)
Falta de tempo, família, saúde, deslocamento, problemas financeiros, insatisfação com o curso escolhido, sensação de isolamento e falta de afetividade, curso incompatível com a profissão, falta de apoio dos tutores ou professores, dificuldade de adaptação ao método EaD, interação tecnológica, conteúdo de pouca relevância, material didático deficiente, falhas no suporte administrativo, infraestrutura precária, estrutura do corpo docente, demora no <i>feedback</i> por parte dos tutores.	MATTOS, A. L. B. (2017)
Falta ou demora no atendimento, aulas presenciais insuficientes e em dias da semana, profissionais sem domínio do conteúdo, problemas de comunicação entre professores, tutores e alunos, docentes não realizam atividades com os alunos em aulas <i>on-line</i> , aulas presenciais com a reprodução de videoaulas, ausência de aulas práticas em campo ou laboratório, falhas na divulgação do curso (editais com lacunas).	COSTA, R. L.; SANTOS, J. C. (2017)
Problemas familiares, doenças, dificuldades financeiras, condições de trabalho e baixa remuneração que o curso escolhido oferece, não adaptação à modalidade EaD (impressão de que um curso EaD é mais fácil), problemas pessoais.	MOREIRA, J. R. (2018)

Quadro 8 - Continuação

Aptidão escolar, restrições físicas (família, trabalho, problemas pessoais), interação com o conteúdo do curso, insatisfação com o curso, GPA (média de pontos das notas).	CHOI, H. J.; PARK, J-H. (2018)
Ausência de aulas presenciais, dificuldades para realizar estágio, dificuldades para compreender conteúdos, metodologia de ensino e didática dos professores, dificuldades para conciliar trabalho e estudos.	GOMES, S. A. (2018)
Estilo de aprendizagem ineficiente, fatores comportamentais (gestão do tempo, habilidades tecnológicas, fatores cognitivos).	HEIDRICH, L. <i>et al.</i> (2018)
Poucos encontros presenciais, ausência de materiais impressos para estudo, conciliar trabalho e estudo, falta de incentivo e apoio por parte de familiares, instituição de ensino e organização em que trabalha para realizar o curso, dificuldades para entregar as atividades nos prazos previstos.	COLPANI, R. (2018)
Provas mal formuladas, estado civil, trabalho, mudança de cidade, dificuldade para se locomover até o polo.	MARTINS, T. S. (2018)
Dificuldades para gerenciar o tempo, dificuldades para conciliar estudo e compromissos pessoais.	SU, J.; WAUGH, M. L. (2018)
Problemas pessoais, familiares e de saúde, problemas tecnológicos (dificuldades técnicas para acessar o computador, a internet ou a plataforma do curso), falta de tempo, carga horária excessiva.	LUZ, M. R. M. P. <i>et al.</i> (2018)
Contexto familiar (doenças, divórcio, filhos), condições pessoais (problemas financeiros, distância do polo), trabalho (carga horária, alteração de horários, mudança de cargo/profissão, excesso de atividades laborais, baixa aplicabilidade do curso na área de atuação), interação reduzida entre professores, tutores e alunos, dificuldade no uso das TICs, dificuldade para acessar o AVA, dificuldade de acesso e conectividade à internet, interesse reduzido pelo curso, dificuldade para acompanhar as atividades do curso.	RODRIGUES, L. S. <i>et al.</i> (2018)
Falta de tempo, distância do polo, dificuldade de transporte, dificuldades do programa, problemas pessoais e de saúde.	OLIVEIRA, P. R.; OESTERREICH, S. A.; ALMEIDA, V. L. (2018)
Falta de recursos financeiros, falta de tempo para se dedicar ao curso, problemas de saúde, pessoais e familiares, desinteresse pelo curso, falta de interação e integração no curso, complexidade do curso, volume grande de atividades e dificuldades com a plataforma, distância do polo, dificuldade na relação com o tutor e falta de internet.	NASCIMENTO, C. F. (2019)
Fatores sociais, pessoais e acadêmicos, imaturidade do aluno, in experiência acadêmica, insatisfação com a IES.	MUÑOS, A.; MÁRMOL, L. F.; BAENA, J. F. (2019)
Falta de tempo para o estudo, carga horária excessiva no trabalho, complexidade das atividades, didática dos professores, prazo curto para entrega das atividades, insatisfação com o tutor, AVA, meios de comunicação disponíveis para contato, infraestrutura do polo, qualidade do curso, material didático ofertado, falha de elaboração do curso, <i>feedback</i> do tutor, dificuldades para acessar a internet, distância até o polo, falta de habilidades para uso das TICs, não adaptação à modalidade EaD, mudança de interesse pessoal ou profissional, problemas de saúde, financeiros e familiares, mudança de cidade ou residência.	SILVA, V. D.; PASSOS, M. L. S.; NOBRE, I. A. M. (2019)
Mudança de estado, município ou cidade, distância do polo, falta de interesse em estudar, motivos pessoais, problemas financeiros e de saúde, dificuldade com o curso, dificuldade para conciliar trabalho e estudo, dificuldade para conciliar a realização de outro curso paralelo, problemas com a equipe escolar (tutor, professor, coordenação, secretaria).	SÁ FILHO, P. (2019)
Falta de apoio institucional para realizar o curso, troca de emprego/setor de atuação, desemprego, incompatibilidade entre a proposta pedagógica e/ou objetivos do curso, impossibilidade de realizar as tarefas/atividades do curso, maternidade, problemas financeiros, motivos de saúde, falta de apoio da gestão, dificuldades para participar dos encontros presenciais, dificuldades para utilizar as TICs, interação reduzida entre professores/tutores/alunos, motivos pessoais, contexto familiar, sobrecarga de trabalho.	TRISTÃO, A. C. L. (2019)
Dificuldade para conciliar trabalho e estudo, rendimento acadêmico baixo, condições financeiras, dificuldades com problemas matemáticos, motivos	ORNELAS, M. I. P. (2019)

Quadro 8 - Continuação

peçoais, doença, mudança de carreira, filhos, crenças negativas do ambiente social e familiar em relação à EaD.	
Reação dos tutores presenciais frente às manifestações de ideias dos alunos, qualidade do <i>feedback</i>/orientação fornecidos pelo professor e tutor <i>on-line</i>, conhecimento do professor e do tutor <i>on-line</i> a respeito dos temas relacionados ao curso, tempo disponível para a realização do curso, quantidade de atividades/compromisso no trabalho, alterações na rotina do trabalho durante a realização do curso.	VIEIRA, K. M. <i>et al.</i> (2020)
Mudança de tutor, problemas pessoais, falta de tempo para estudar, dificuldade em relação à modalidade EaD, dificuldade para acessar o sistema, ausência de <i>feedback</i> em relação às dúvidas, dificuldades no conteúdo do curso, suporte ofertado, mudança de emprego, dificuldades para conciliar trabalho e curso, comportamento no estudo, idade, volume de atividades, falta de treinamento para tutores, rotatividade de tutores.	HELAL, R. M. C.; MAZZAFERA, B. M.; ROLIM, A. T. (2020)
Ausência de contato presencial com docentes e colegas do curso, falta de apoio do tutor presencial, dificuldades para conciliar rotinas pessoais e de estudo, dificuldades com disciplinas específicas do curso, dificuldade para se adaptar à modalidade EaD.	RAMOS, A. S.; GOMES, P. C. (2020)
Conteúdo do curso, falta de tempo e de planejamento, problemas de acesso à internet, não adaptação ao ambiente virtual.	SILVA, L. O.; SANTOS, D. A.; ALVES, H. C. (2020)
Características da sala de aula virtual, fatores demográficos e econômicos, interface do AVA, fatores cognitivos, fatores comportamentais, engajamento acadêmico.	COUSSEMENT, K. <i>et al.</i> (2020)
Falta de planejamento das disciplinas, baixa interatividade no AVA, demora no atendimento às solicitações, procedimentos avaliativos, material didático inadequado, relação aluno-tutor, horário das aulas presenciais, falta de apoio acadêmico/administrativo, dificuldade de organização e gerenciamento do tempo, dificuldades para cumprir os prazos das atividades, dificuldades com a metodologia utilizada, problemas pessoais ou familiares, falta de interesse na área, dificuldades com o manuseio das ferramentas tecnológicas.	COELHO, M. G. S. C.; MATOS, R. P. (2020)
Habilidades acadêmicas, habilidades do aluno, ausência de experiência anterior em cursos EaD, <i>designer</i> do curso, qualidade do <i>feedback</i>, baixa presença social, baixo apoio social, baixa interação, baixo comprometimento, dificuldade e tempo do curso, baixa motivação, circunstâncias familiares ou de trabalho.	ALDOWAH, H. <i>et al.</i> (2020)
Tempo destinado para realizar as atividades do curso, questões relacionadas ao trabalho, acesso e contato aos colegas do curso, problemas de logística para ir ao polo, falta de comunicação com o tutor, dificuldades para conciliar trabalho, família e curso, opção por outro curso, transferência do local de trabalho e moradia, dificuldades para realizar a prova do vestibular, desistência de colegas do curso, já ser graduado no ensino superior.	THIAGO, F.; CARVALHO, J. C.; TRIGUEIRO, F. M. C. (2020)
Falta de domínio de informática básica, questões financeiras, falta de identificação com o curso, aprovação em outro curso, falta de tempo para conciliar dois cursos superiores, cenário profissional (baixa remuneração e desvalorização), não adaptação ao método EaD, mudança de cidade ou estado, distância do polo, dificuldades para conciliar trabalho e estudos, doença.	BRASIL, A. O. M.; BRASIL, A. O. M.; AMORIM, J. D. (2021)
Dificuldades para cumprir os prazos, vocabulários dos instrutores, grau de dificuldade das tarefas, dificuldade para entender o conteúdo do curso, desinteresse, curso lento, problemas financeiros, problemas relacionados à instalação de <i>softwares</i>, matrículas simultâneas em outros cursos <i>on-line</i>.	SHERIMON, V. <i>et al.</i> (2021)
Carga horária do curso, falta de tempo, não atendimento às expectativas, dificuldades para gerenciar o tempo, problemas pessoais, procrastinação, dificuldades para conciliar trabalho, estudos e compromissos pessoais, crença de que cursos EaD são mais fáceis, carga excessiva de atividades do curso, complexidade do curso, tutores.	XAVIER, M.; MENEZES, J. (2021)
Fatores financeiros, falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, baixo desempenho acadêmico, dificuldades no acesso à plataforma.	ROCHA, J. V.; SANTOS, S. R. M. (2021)
Circunstâncias pessoais (emprego, família, relacionamentos, saúde, localização, razões pessoais), contexto do aluno (abordagem e motivação durante a matrícula,	GREENLAND, S. J.; MOORE, C. (2021)

Quadro 8 - Continuação

gestão do tempo de estudo, problemas financeiros, experiência prévia em cursos <i>on-line</i>), contexto institucional/docente (matrícula, administração, aspectos relacionados à concepção e entrega do módulo).	
Dedicação do estudante, idade, nota obtida no vestibular, área de conhecimento, gênero, ausência de bolsas de estudo, família, local de residência, curso não representa a primeira opção de escolha.	CONSTANTE-AMORES, A. <i>et al.</i> (2021)
Problemas financeiros, baixo desempenho acadêmico, problemas com a instituição, falta de acessibilidade, compromissos pessoais ou familiares, obrigações de trabalho, fatores socioeconômicos, desinteresse pela carreira/programa, baixa dedicação diária aos estudos.	SEGOVIA-GARCÍA, N.; SAID-HUNG, E.; AGUILERA, F. J. G. (2022)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados (2022).

As diferentes causas/fatores relacionados à evasão na EaD e apresentados no quadro 8 foram organizados em diferentes dimensões para facilitar a compreensão do fenômeno. Para isso, adotou-se o modelo de *framework* radar proposto por Lima e Castro (2021), apresentado na figura 10.

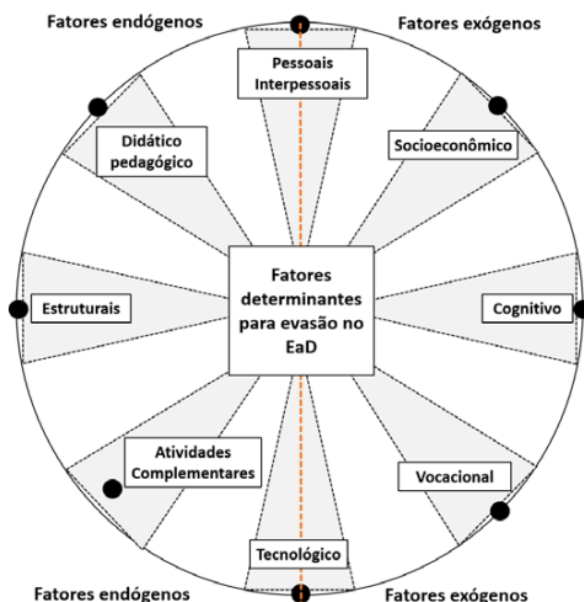


Figura 10 – *Framework* radar dos fatores determinantes da evasão na EaD

Fonte: Lima; Castro (2021, p. 15).

O modelo de *framework* radar de Lima e Castro (2021) permite organizar, a partir de elementos como natureza, semelhanças, características convergentes e divergentes, as causas/fatores determinantes para a evasão na EaD em oito dimensões, conforme exposto na figura 10: pessoais/interpessoais, socioeconômicas, cognitivas, vocacionais, tecnológicas, atividades complementares, estruturais e didático-pedagógicas.

Cada dimensão, de acordo com os autores, é categorizada como causas endógenas (intrínsecas à IES), exógenas (intrínsecas ao estudante) ou mistas (intrínsecas à IES e ao estudante). A análise da figura 10 permite observar que as dimensões socioeconômicas, cognitiva e vocacional constituem fatores exógenos. As dimensões didático-pedagógicas, estruturais e atividades complementares representam fatores endógenos. Já as dimensões pessoais/interpessoais e tecnológicas foram classificadas como fatores endógenos/exógenos.

Com base no modelo proposto por Lima e Castro (2021), elaborou-se o quadro 9, que apresenta a categorização das causas/fatores identificados no levantamento bibliográfico (quadro 8), por dimensão e categoria.

Quadro 9 – Distribuição dos fatores/causas de evasão na EaD segundo o modelo proposto por Lima e Castro (2021) (continua)

Dimensão	Categoria	Causas/Fatores relacionados à Evasão na EaD
Didático-Pedagógico	Endógeno	Conflitos de agendamento, grau de dificuldade das atividades, falta de interação entre aluno/professor/tutor, programa acadêmico exigente/difícil, qualidade do material didático, ênfase na tecnologia, atuação dos tutores, baixa interação do professor no AVA, didática, <i>feedback</i> inadequado de tutores, encontros presenciais nos finais de semana, baixo monitoramento por parte de professores/tutores, estratégias adotadas para desenvolver a autonomia dos estudantes, ausência de flexibilidade nos horários das atividades presenciais, qualidade do acompanhamento realizado pela coordenação do curso, falta do aspecto animado (lúdico) do AVA, falta de envio de notas aos alunos, fragilidade no sistema de avaliação, sistema de avaliação utilizado, informações escassas ou imprecisas sobre o curso, prazos curtos para envio de tarefas, ausência ou reduzido número de aulas expositivas, programação das disciplinas, volume de atividades propostas durante o curso, separação física entre tutores e alunos na maior parte do tempo, falta de conhecimento e formação dos tutores, demora de <i>feedback</i> por parte dos tutores, demora em iniciar o curso, falta de material impresso para estudos, problemas com o currículo, falhas no atendimento dos tutores, poucas atividades presenciais, ausência de orientação na organização dos estudos, baixa interação e interatividade no AVA, falta de acesso às informações do curso antes de seu início, apoio fornecido pelo tutor e interação entre os participantes, vínculo estabelecido entre tutor e aluno, falta de capacitação e assistência por parte de professores/tutores, docentes não realizam atividades com os alunos em aulas <i>on-line</i> , aulas presenciais com a reprodução de videoaulas, profissionais sem domínio do conteúdo, metodologia de ensino e didática dos professores, provas mal formuladas, carga horaria excessiva do curso, incompatibilidade entre a proposta pedagógica e/ou objetivos do curso, qualidade do <i>feedback</i> /orientação fornecidos pelo professor e tutor <i>on-line</i> , falta de apoio do tutor presencial, falta de planejamento das disciplinas, material didático inadequado, vocabulários dos instrutores, abordagem e motivação durante a matrícula, ausência de aulas práticas em campo ou laboratório.
Estruturais	Endógeno	Suporte técnico insuficiente, AVA despersonalizado, falta de preparo técnico, infraestrutura do polo precária, localização e distância do polo, infraestrutura física e digital da IES, desorganização da coordenação do curso, logística de distribuição de material didático, falta de computadores e de tutores, gestores desinformados, dificuldade de comunicação com os coordenadores, desorganização da instituição, falhas no suporte administrativo, falta ou demora no atendimento ao aluno, falhas na divulgação do curso (edital com lacunas), falta de treinamento para tutores, rotatividade de tutores, características da sala de aula virtual, interface do AVA, logística para aplicar a prova do vestibular, ausência de bolsas de estudo, falta de acessibilidade, escassez de computadores nos polos.
Atividades Complementares	Endógeno	Falta de programas institucionais (pesquisa, extensão e monitoria).
Tecnológico	Endógeno	Professores e tutores que não dominam a tecnologia, estrutura digital da IES, suporte tecnológico insuficiente, dificuldades para manusear as ferramentas tecnológicas.
	Exógeno	Falta de habilidades para usar as TICs, dificuldades para utilizar o computador, dificuldades de acesso ao AVA, dificuldade de acesso e conectividade à internet, falta de domínio de informática básica, problemas relacionados à instalação de <i>softwares</i> , dificuldades para manusear as ferramentas tecnológicas, não possuir computador pessoal.
Pessoais/Interpessoais	Endógeno	Reação dos tutores presenciais frente às manifestações de ideias dos alunos, baixo estímulo para o contato presencial entre docentes e alunos.

Quadro 9 – Continuação

Dimensão	Categoria	Causas/Fatores relacionados à Evasão na EaD
Pessoais/ Interpessoais	Exógeno	Falta de tempo, falta de motivação, problemas familiares, trabalho, expectativa em relação ao curso, problemas pessoais, problemas para interagir em grupo, sentimento de isolamento, conteúdo não atendeu às expectativas, atitudes comportamentais, estado civil, baixa frequência de acesso ao AVA, cansaço, problemas de saúde, oportunidade de cursar uma faculdade presencial, subestimar o esforço para realizar o curso, dificuldades para se deslocar até o polo, idade, dificuldades para participar dos encontros presenciais, mudança de endereço (cidade ou Estado), mudança de instituição, baixo engajamento nos estudos, dificuldade para conciliar estudo/trabalho/família, falta de apoio no trabalho, falta de organização para o estudo, ingresso em outro curso, dificuldades para participar das atividades presenciais do polo, alterações na rotina de trabalho durante o curso, número de faltas, experiência anterior em cursos EaD, realização de outro curso de forma simultânea, educação familiar deficitária, gestão do tempo, interferência familiar, distância física dos colegas, sentimento de isolamento, transferência do trabalho para outra cidade, óbito familiar, gravidez, dificuldades de locomoção, necessidade de contato face a face com os educadores, local de residência, insatisfação com tutores e professores, baixa autodisciplina, crença de que o método EaD é mais fácil, dificuldade em cumprir os estágios curriculares, insatisfação com o curso, dificuldades para entregar as atividades nos prazos previstos, falta de incentivo e apoio por parte de familiares, dificuldade de transporte, dificuldades para realizar atividades em grupo, insatisfação com a IES, maternidade, sobrecarga de trabalho, ausência de contato presencial com docentes e colegas do curso, desistência de colegas do curso, já ser graduado no ensino superior, dificuldades para cumprir os prazos das atividades, procrastinação, gênero, baixa dedicação diária aos estudos.
Socioeconômico	Exógeno	Problemas financeiros, política local, ambiente econômico e social, custos financeiros com viagens e estadias, questões sociais, desemprego e renda familiar, crenças negativas do ambiente social e familiar em relação à EaD.
Cognitivo	Exógeno	Dificuldade do curso, problemas para assimilar o conteúdo, desempenho na disciplina, Coeficiente de Rendimento (CR) baixo, não adaptação à modalidade EaD, dificuldades nas atividades presenciais ou em disciplinas específicas do curso, dificuldades com os recursos usados na EaD, falta de base no Ensino Médio, dificuldade para estudar só, ausência de perfil para cursos à distância, dificuldade para usar as ferramentas do curso, reprovações em disciplinas, dificuldades para resolver problemas matemáticos, habilidades de estudo, imaturidade, dificuldade na leitura e interpretação dos textos, dificuldades de aprendizagem, pontuação do aluno no vestibular, estilo de aprendizagem ineficiente, comportamento no estudo.
Vocacional	Exógeno	Falta de identificação com o curso, falta de expectativas profissionais na região em que reside, escolha equivocada do curso, desinteresse pelo curso, escolha precoce da profissão, descoberta de novos interesses, desencanto com o curso, falta de conhecimento sobre o curso, desinteresse para atuar na área do curso, curso incompatível com a profissão em exercício, tipo de curso.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do levantamento bibliográfico apresentado no quadro 8 (2022).

A análise do quadro 9 permite identificar que diversos fatores relacionados à evasão discente na EaD são inerentes à instituição de ensino (dimensões didático-pedagógicas, estruturais e atividades complementares).

A atuação dos professores e dos tutores desempenha um papel de destaque para garantir a permanência do aluno, pois se observa um número significativo de estudos que relacionam a evasão em cursos a distância à metodologia e à didática desses profissionais, à forma como interagem com os estudantes, ao suporte que proporcionam, à qualidade do *feedback* que

ofertam, ao monitoramento realizado, à formação e ao conhecimento que possuem, ao vocabulário que utilizam e ao vínculo que estabelecem com os discentes (WILLGING; JOHNSON, 2009; ANDRADE, 2010; PINTO, 2010; FERNANDES *et al.*, 2010; DANTAS, 2011; ZORDAN, 2012; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; DINIZ, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2013; SCHUARCZ *et al.*, 2014; BITTENCOURT; MERCADO, 2014; ARAUJO, 2015; RADIN, 2015; LIMA, 2015; AGUDELO; ANGULO, 2015; SILVA, 2016; CORNÉLIO; VASCONCELOS; GOULART, 2016; SOUZA; MACIEL, 2016; MOURA, 2017; MATTOS, 2017; COSTA; SANTOS, 2017; GOMES, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; VIEIRA *et al.*, 2020; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; RAMOS; GOMES, 2020; COELHO; MATOS, 2020; ALDOWAH *et al.*, 2020; SHERIMON *et al.*, 2021; XAVIER; MENEZES, 2021).

Além dos fatores relacionados aos professores/tutores/instrutores, outros problemas didático-pedagógicos, de natureza endógena à IES, conduzem à evasão na EaD. Dentre estes, são citados os conflitos para a realização de agendamentos de provas ou outras atividades, o grau de dificuldade do curso ou das atividades propostas, a qualidade do material didático, a ausência de flexibilidade (dia e horário) para a realização das atividades/encontros presenciais, problemas no envio e lançamento de notas, fragilidade no sistema de avaliação, prazos curtos para envio de tarefas, provas mal formuladas, problemas no AVA (baixa interação, interatividade e aspecto lúdico), falta de informações sobre o curso antes de seu início, problemas com o currículo, incompatibilidade entre a proposta pedagógica e/ou objetivos do curso, estratégias usadas para abordar e motivar o aluno durante a matrícula, conteúdo do curso, ênfase na tecnologia, acompanhamento baixo ou inexistente por parte da coordenação, indisponibilidade de materiais impressos para estudo, número reduzido de atividades presenciais, ausência de orientações quanto aos estudos, carga horária excessiva do curso, ausência de aulas práticas em campo ou em laboratórios, não realização de atividades durante as aulas *on-line* e inexistência ou quantitativo reduzido de aulas expositivas (WILLGING; JOHNSON, 2009; PINTO, 2010; DANTAS, 2011; ZORDAN, 2012; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; DINIZ, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2013; BENTES, 2014; UMEKAWA, 2014; SCHUARCZ *et al.*, 2014; LIMA, 2015; AGUDELO; ANGULO, 2015; SILVA, 2016; LAHAM, 2016; CORNÉLIO; VASCONCELOS; GOULART, 2016; SOUZA; MACIEL, 2016; MATTOS, 2017; COSTA; SANTOS, 2017; GOMES, 2018; COLPANI, 2018; MARTINS, 2018; LUZ *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; TRISTÃO, 2019; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; SILVA; SANTOS; ALVES, 2020; COELHO; MATOS, 2020; SHERIMON *et al.*, 2021; GREENLAND; MOORE, 2021).

Aos fatores/causas didático-pedagógicos citados acima, somam-se variáveis estruturais, endógenas à instituição, que contribuem para o fenômeno da evasão. Os problemas estruturais internos identificados nos diferentes estudos relacionam-se ao AVA (personalização e interface), ao suporte técnico, que pode ser insuficiente ou despreparado, aos polos de apoio (infraestrutura, localização e distância), à infraestrutura física e digital da IES, à presença de uma coordenação de curso desorganizada, desinformada e de difícil acesso, à logística ineficaz de distribuição do material didático e de aplicação do vestibular, a falhas de divulgação do curso, à ausência de bolsas de estudos, à falta de acessibilidade, à falta de treinamento dos tutores, alta rotatividade ou carência de tutores, às características da sala de aula virtual, a falhas no suporte administrativo ou desorganização da instituição, à falta ou demora no atendimento ao aluno e à escassez de computadores ou tutores nos polos (WILLGING; JOHNSON, 2009; ANDRADE, 2010; NISTOR; NEUBAUER, 2010; PINTO, 2010; DANTAS, 2011; ZORDAN, 2012; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; DINIZ, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2013; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; BITTENCOURT; MERCADO, 2014; ARAUJO, 2015; MAURÍCIO, 2015; LIMA, 2015; REINO *et al.*, 2015; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; SILVA, 2017; BALTAR; SILVA, 2017; MATTOS, 2017; COSTA; SANTOS, 2017; RODRIGUES *et al.*,

2018; OLIVEIRA; OESTERREICH; ALMEIDA, 2018; NASCIMENTO, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; THIAGO; CARVALHO; TRIGUEIRO, 2020; COUSSEMENT *et al.*, 2020; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021; CONSTANTE-AMORES *et al.*, 2021; SEGOVIA-GARCÍA; SAID-HUNG; AGUILERA, 2022).

Quanto à dimensão atividades complementares, endógena à instituição, apenas o estudo de Schuarcz *et al.* (2014) apresenta um fator classificado nesta categoria e que contribui para a evasão no ensino a distância, qual seja, a falta de programas institucionais que incentivem a participação dos alunos em programas de pesquisa, extensão e monitoria. A ausência destes programas, segundo Lima e Castro (2021), contribui para que o estudante apresente um nível de engajamento baixo com a instituição e, assim, esteja mais suscetível à evasão acadêmica, o que é corroborado pelos achados de Schuarcz *et al.* (2014).

No que se refere aos fatores/causas de evasão relacionados aos estudantes, categoria exógena, estes podem ser agrupados nas dimensões socioeconômica, cognitiva e vocacional. Os fatores/causas presentes nestas dimensões indicam, de acordo com Lima e Castro (2021), que os problemas relacionados à evasão na EaD podem se iniciar antes de o aluno se matricular e começar o curso. Ainda segundo os autores, estes fatores intrínsecos ao estudante irão se associar aos fatores endógenos à IES e contribuir para que a evasão ocorra.

Entre os fatores/causas socioeconômicos identificados nos estudos e que contribuem para que a evasão ocorra estão problemas financeiros, ambiente econômico e social, renda familiar baixa, o que compromete gastos com educação, desemprego, questões de política local que interferem na organização e no funcionamento do polo, crenças familiares e sociais negativas em relação à educação a distância, custos financeiros elevados com viagens e estadias para realizar atividades nos polos, quando estes se localizam distantes da residência do aluno e questões sociais (WILLGING; JOHNSON, 2009; NISTOR; NEUBAUER, 2010; PINTO, 2010; DANTAS, 2011; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; DINIZ, 2013; MARTINS, 2013; BENTES, 2014; BITTENCOURT; MERCADO, 2014; MORA, 2014; RADIN, 2015; MONTEIRO, 2016; SILVA, 2016; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; SOUZA; MACIEL, 2016; SOUZA; MACIEL, 2016; NETTO; GUIDOTTI; SANTOS, 2017; ABED, 2017; HERRMANN *et al.*, 2017; MATTOS, 2017; MOREIRA, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; SÁ FILHO, 2019; TRISTÃO, 2019; ORNELAS, 2019; COUSSEMENT *et al.*, 2020; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021; SHERIMON *et al.*, 2021; ROCHA; SANTOS, 2021; GREENLAND; MOORE, 2021; SEGOVIA-GARCÍA; SAID-HUNG; AGUILERA, 2022).

Apesar de os cursos a distância serem considerados mais baratos, observa-se que os problemas financeiros representam a maior parte dos fatores/causas que levam à evasão nesta modalidade de ensino quando se considera a dimensão socioeconômica. Vianney (2017) afirma que a edição do Decreto nº 9.075 (BRASIL, 2017a) e da Portaria nº 11 (BRASIL, 2017b) contribuíram para a queda do preço das mensalidades de cursos EaD, no entanto, estudos posteriores a 2017 indicam que os alunos ainda apresentam dificuldades financeiras para arcar com os estudos a distância, o que sugere que a redução de preços não foi suficiente para garantir a permanência de muitos discentes.

Na dimensão cognitiva, inerente ao estudante, os fatores/causas que conduzem à evasão acadêmica na educação a distância presentes nos estudos pesquisados incluem problemas de assimilação do conteúdo, desempenho e reprovações nas disciplinas, não adaptação à modalidade EaD, dificuldades para realizar as atividades presenciais, estudar sozinho, resolver problemas matemáticos, utilizar as ferramentas adotadas no curso a distância, base do Ensino Médio deficiente, dificuldades para ler e interpretar textos, maturidade insuficiente para estudar a distância, pontuação baixa no vestibular, ausência de perfil para cursos a distância, dificuldades de aprendizagem, habilidades de estudo subdesenvolvidas, estilo de aprendizagem

ineficiente, dificuldades em disciplinas específicas e comportamento adotado no estudo (FERNANDES *et al.*, 2010; DANTAS, 2011; ZORDAN, 2012; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; DINIZ, 2013; MARTINS, 2013; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; BENTES, 2014; SCHUARCZ *et al.*, 2014; MORA, 2014; ARAUJO, 2015; RADIN, 2015; MAURÍCIO, 2015; LIMA, 2015; VILLAS BOAS, 2015; REINO *et al.*, 2015; MONTEIRO, 2016; MIRANDA, 2016; SILVA, 2016; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; SILVA2017; MOURA, 2017; NETTO; GUIDOTTI; SANTOS, 2017; ABED, 2017; MATTOS, 2017; MOREIRA, 2018; CHOI; PARK, 2018; GOMES, 2018; MUÑOS; MÁRMOL; BAENA, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; ORNELAS, 2019; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; RAMOS; GOMES, 2020; COUSSEMENT *et al.*, 2020; COELHO; MATOS, 2020; ALDOWAH *et al.*, 2020; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021; SHERIMON *et al.*, 2021; ROCHA; SANTOS, 2021; CONSTANTE-AMORES *et al.*, 2021; SEGOVIA-GARCÍA; SAID-HUNG; AGUILERA, 2022).

É importante destacar o quantitativo significativo de estudos, 21 (29,16%), que identificaram a não adaptação do estudante à modalidade EaD como uma das causas que conduzem à evasão discente na educação a distância. Sobre esta constatação, Ramos e Gomes (2020, p. 11) afirmam que os cursos a distância tendem a ser comercializados de modo que os estudantes os compreendam como “sinônimo de facilidade, flexibilidade e até de liberdade”, principalmente no que se refere ao tempo e ao espaço físico.

Entretanto, segundo Ramos e Gomes (2020), a modalidade EaD exige dos alunos autonomia, dedicação e disciplina para os estudos. Assim, quando o discente percebe que a facilidade, flexibilidade e liberdade “supostamente” oferecidas pela educação a distância não correspondem às suas expectativas ou não se enquadram na sua realidade de tempo e espaço, ocorrem dificuldades de adaptação à modalidade, o que pode levar à evasão acadêmica.

De acordo com Netto, Guidotti e Santos (2017, p. 5) é importante

“[...] orientar o egresso em cursos a distância sobre a importância de sua participação e de sua parcela de corresponsabilidade numa educação de qualidade e numa formação não apenas para cumprir os requisitos legais para aquisição de um diploma, mas sim na capacitação para a vida”.

Dessa forma, cabe aos estudantes a responsabilidade e a conscientização de que a EaD é uma modalidade de ensino que exige esforço e dedicação ao longo da realização do curso.

Em relação à última categoria exógena, dimensão vocacional, os fatores/causas identificados como responsáveis pela evasão na EaD incluem a falta de identificação com o curso e de expectativas profissionais na região em que o aluno reside, a escolha equivocada ou precoce da profissão, a perda de interesse ou desencanto com o curso, o tipo de curso, a falta de conhecimento prévio a respeito do curso, o que impossibilita identificar se este é adequado ou não aos interesses profissionais, o curso escolhido não representar a primeira opção de escolha, a incompatibilidade entre o curso escolhido e a profissão em exercício, a falta de motivação/interesse em relação ao curso devido à baixa remuneração e ao baixo reconhecimento e a descoberta de novos interesses profissionais (ANDRADE, 2010; DANTAS, 2011; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; SCHUARCZ *et al.*, 2014; BITTENCOURT; MERCADO, 2014; LIMA, 2015; VILLAS BOAS, 2015; REINO *et al.*, 2015; LAHAM, 2016; MOURA, 2017; LOTT, 2017; ABED, 2017; MATTOS, 2017; MOREIRA, 2018; CHOI; PARK, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; COELHO; MATOS, 2020; THIAGO; CARVALHO; TRIGUEIRO, 2020; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021; SHERIMON *et al.*, 2021; CONSTANTE-AMORES *et al.*, 2021; SEGOVIA-GARCÍA; SAID-HUNG; AGUILERA, 2022).

A dimensão tecnológica, categoria endógena/exógena, agrupa os fatores/causas associados à problemas tecnológicos inerentes à instituição e ao aluno e que conduzem à evasão na EaD. Em relação à IES, os estudos analisados apontam o suporte inadequado oferecido pela equipe de tecnologia (WILLGING; JOHNSON, 2009), a estrutura digital da instituição (NISTOR; NEUBAUER, 2010), a falta de experiência de docentes e de tutores em utilizar a tecnologia (DINIZ, 2013) e de manusear as ferramentas tecnológicas (COELHO; MATOS, 2020), como fatores/causas de evasão na educação a distância, o que sinaliza para a importância de a instituição educacional oferecer uma estrutura tecnológica favorável à permanência discente.

Quanto aos alunos, os fatores/causas tecnológicos relacionados à evasão incluem falta de habilidades para utilizar as TICs, dificuldade no uso do computador, problemas de conexão e acesso à internet, barreiras tecnológicas pessoais para acessar o AVA, conhecimento limitado de informática básica, dificuldades para instalar *softwares* exigidos pelo curso, ausência de computadores pessoais para estudo e limitações no manuseio das ferramentas tecnológicas (PINTO, 2010; DANTAS, 2011; ZORDAN, 2012; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; DINIZ, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2013; BITTENCOURT; MERCADO, 2014; MAURÍCIO, 2015; LIMA, 2015; AGUDELO; ANGULO, 2015; MIRANDA, 2016; SILVA, 2016; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; MOURA, 2017; HEIDRICH *et al.*, 2018; LUZ *et al.*, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; TRISTÃO, 2019; SILVA; SANTOS; ALVES, 2020; COELHO; MATOS, 2020; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021; ROCHA; SANTOS, 2021).

Ao considerar que o processo de ensino e aprendizagem na EaD é mediado pelas TICs, é importante atentar-se para o fato de que muitos estudantes não possuem habilidades no manuseio destas ferramentas, o que aponta para a necessidade de as IES adotarem estratégias que possibilitem a familiarização dos alunos com o uso das tecnologias da informação e comunicação, o que pode favorecer o desenvolvimento de novas habilidades que contribuirão para evitar a evasão em cursos ofertados a distância.

A dimensão pessoal/interpessoal, categoria endógena/exógena, reúne fatores/causas comuns à instituição e ao estudante. No que se refere à IES, as variáveis identificadas como responsáveis pela evasão discente na EaD relacionam-se com a reação dos tutores presenciais frente às manifestações de ideias dos alunos (VIEIRA *et al.*, 2020) e com o número baixo de interações face a face dos educadores com os estudantes e dos estudantes entre si (SILVA, 2016; RAMOS; GOMES, 2020).

Neste sentido, destaca-se a necessidade de os tutores, ao longo do processo de orientação educacional, respeitar as opiniões manifestadas pelos alunos, as quais refletem diferentes visões destes sujeitos enquanto integrantes de uma sociedade multicultural. Ademais, os cursos a distância não devem se limitar somente na entrega de conteúdos digitais, como aulas gravadas e apostilas/livros, mas também proporcionar momentos de interação presenciais ou a distância (síncronos) entre alunos e professores/tutores/instrutores.

Ainda na dimensão, pessoal/interpessoal, verifica-se, nos estudos analisados, uma série de fatores/causas inerentes ao estudante. Dentre estes, destaca-se os problemas relacionados ao tempo, citados em 41 trabalhos, que representam 56,94% das pesquisas investigadas (WILLGING; JOHNSON, 2009; PINTO, 2010; DANTAS, 2011; ZORDAN, 2012; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; DINIZ, 2013; MARTINS, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2013; BENTES, 2014; SCHUARCZ *et al.*, 2014; BITTENCOURT; MERCADO, 2014; ARAUJO, 2015; MAURÍCIO, 2015; LIMA, 2015; REINO *et al.*, 2015; AGUDELO; ANGULO, 2015; MONTEIRO, 2016; SILVA, 2016; LAHAM, 2016; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; CORNÉLIO; VASCONCELOS; GOULART, 2016; MOURA, 2017; BALTAR; SILVA, 2017; NETTO; GUIDOTTI; SANTOS, 2017; ABED, 2017; MATTOS, 2017; HEIDRICH *et al.*, 2018; SU; WAUGH, 2018; LUZ *et al.*, 2018; OLIVEIRA; OESTERREICH; ALMEIDA, 2018;

NASCIMENTO, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; VIEIRA *et al.*, 2020; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; SILVA; SANTOS; ALVES, 2020; ALDOWAH *et al.*, 2020; COELHO; MATOS, 2020; THIAGO; CARVALHO; TRIGUEIRO, 2020; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021; XAVIER; MENEZES, 2021; GREENLAND; MOORE, 2021).

Falta de tempo, dificuldades para gerenciá-lo e ausência de habilidades para administrá-lo constituem fatores/causas importantes para a evasão do aluno no ensino a distância, conforme identificado nos estudos, o que reforça o exposto por Ramos e Gomes (2020, p. 11), os quais afirmam que na EaD “o tempo do estudante não é o tempo do curso e, de modo inverso, o tempo do curso não é o tempo do estudante”. Frente a esta informação, torna-se necessário o aluno compreender que a flexibilidade de tempo proporcionada pela educação a distância não o exime de responsabilidades, apenas permite que estas sejam cumpridas em dia/horário de sua conveniência, mediante adequado planejamento do tempo.

Problemas familiares (doença, nível educacional deficitário, divórcio, interferência na escolha do curso, óbito, falta de apoio e incentivo), pessoais (cansaço, estado de saúde, gravidez, maternidade, dificuldades de locomoção e de transporte, local de residência, falta de organização para o estudo e mudança de endereço) e de trabalho (falta de apoio da instituição empregadora, alterações na rotina, transferência e sobrecarga de tarefas) também são citados como responsáveis pela evasão discente na categoria pessoal/interpessoal (WILLGING; JOHNSON, 2009; PINTO, 2010; FERNANDES *et al.*, 2010; DANTAS, 2011; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; MARTINS, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2013; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; BENTES, 2014; UMEKAWA, 2014; SCHUARCZ *et al.*, 2014; BITTENCOURT; MERCADO, 2014; MORA, 2014; ARAUJO, 2015; MAURÍCIO, 2015; LIMA, 2015; VILLAS BOAS, 2015; REINO *et al.*, 2015; AGUDELO; ANGULO, 2015; MONTEIRO, 2016; MIRANDA, 2016; SILVA, 2016; LAHAM, 2016; GONZALES; NASCIMENTO; LEITE, 2016; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; CORNÉLIO; VASCONCELOS; GOULART, 2016; SILVA, 2017; LOTT, 2017; BALTAR; SILVA, 2017; HERRMANN *et al.*, 2017; MATTOS, 2017; MOREIRA, 2018; CHOI; PARK, 2018; COLPANI, 2018; MARTINS, 2018; LUZ *et al.*, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2018; OLIVEIRA; OESTERREICH; ALMEIDA, 2018; NASCIMENTO, 2019; MUÑOS; MÁRMOL; BAENA, 2019; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; SÁ FILHO, 2019; TRISTÃO, 2019; ORNELAS, 2019; VIEIRA *et al.*, 2020; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; COELHO; MATOS, 2020; ALDOWAH *et al.*, 2020; THIAGO; CARVALHO; TRIGUEIRO, 2020; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021; XAVIER; MENEZES, 2021; GREENLAND; MOORE, 2021; CONSTANTE-AMORES *et al.*, 2021; SEGOVIA-GARCÍA; SAID-HUNG; AGUILERA, 2022).

Aos problemas inerentes ao tempo, à família, ao trabalho e à dimensão pessoal, somam-se outros fatores/causas pessoais/interpessoais relacionados ao aluno e que o conduzem à evasão, tais como expectativa não atendida em relação ao curso (WILLGING; JOHNSON, 2009; DANTAS, 2011; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; BENTES, 2014; MONTEIRO, 2016; XAVIER; MENEZES, 2021), problemas para interagir ou realizar atividades em grupo (WILLGING; JOHNSON, 2009; ANDRADE, 2010), sentimento de isolamento (ANDRADE, 2010), baixa frequência de acesso ao AVA (FERNANDES *et al.*, 2010), dificuldades para participar dos encontros presenciais (TRISTÃO, 2019), aprovação e/ou ingresso em outro curso (ALMEIDA *et al.*, 2013; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; MAURÍCIO, 2015; LIMA, 2015; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021), dificuldades em cumprir os estágios curriculares (MONTEIRO, 2016; MOURA, 2017; GOMES, 2018), insatisfação com professores e tutores (PINTO, 2010; SOUZA; MACIEL, 2016; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019), procrastinação (XAVIER; MENEZES, 2021) e dificuldades para cumprir/entregar as atividades no prazos previstos (COLPANI, 2018; COELHO; MATOS, 2020; SHERIMON *et al.*, 2021).

Por fim, ainda na dimensão pessoal/interpessoal, os seguintes fatores/causas são citados como responsáveis pela evasão acadêmica na EaD: estado civil, idade, gênero (mulheres tendem a evadir-se menos do que os homens), insatisfação com a IES ou com o curso, dedicação diária insuficiente aos estudos, dificuldade para conciliar família, trabalho, compromissos pessoais, atividades domésticas e estudo, distância física dos colegas, crença de que o método EaD é mais fácil, mudança de instituição ou oportunidade de frequentar um curso presencial, experiências anteriores em cursos a distância, já ser graduado no ensino superior, sentimento de isolamento, nível de autodisciplina baixo, expectativas em relação ao conteúdo do curso não atendidas, atitudes comportamentais, subestimar o esforço necessário para realizar o curso, número elevado de faltas, baixo engajamento nos estudos, dificuldades para participar das atividades presenciais nos polos, realizar mais de um curso de forma simultânea, desistência de outros colegas do curso e falta de motivação para os estudos (ANDRADE, 2010; PINTO, 2010; FERNANDES *et al.*, 2010; DANTAS, 2011; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; DINIZ, 2013; MARTINS, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2013; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; BENTES, 2014; UMEKAWA, 2014; SCHUARCZ *et al.*, 2014; ARAUJO, 2015; RADIN, 2015; MAURÍCIO, 2015; LIMA, 2015; VILLAS BOAS, 2015; AGUDELO; ANGULO, 2015; MONTEIRO, 2016; MIRANDA, 2016; SILVA, 2016; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; CORNÉLIO; VASCONCELOS; GOULART, 2016; SILVA, 2017; LOTT, 2017; NETTO; GUIDOTTI; SANTOS, 2017; MOURA, 2017; MOREIRA, 2018; CHOI; PARK, 2018; GOMES, 2018; COLPANI, 2018; MARTINS, 2018; SU; WAUGH, 2018; MUÑOS; MÁRMOL; BAENA, 2019; SÁ FILHO, 2019; TRISTÃO, 2019; ORNELAS, 2019; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM, 2020; RAMOS; GOMES, 2020; ALDOWAH *et al.*, 2020; THIAGO; CARVALHO; TRIGUEIRO, 2020; COUSSEMENT *et al.*, 2020; BRASIL; BRASIL; AMORIM, 2021; SHERIMON *et al.*, 2021; XAVIER; MENEZES, 2021; GREENLAND; MOORE, 2021; CONSTANTE-AMORES *et al.*, 2021).

Verifica-se, diante das causas/fatores apresentados, que a evasão discente na educação a distância pode ser ocasionada por motivos inerentes à instituição, ao aluno ou a ambos. Contudo, não é possível explicar ou prever a evasão nesta modalidade de ensino com base em uma ou poucas causas/fatores (LIMA; CASTRO, 2021), pois este é um fenômeno complexo e multidimensional (GRAU-VALLDOSERA; MINGUILLÓN, 2014; SOUZA; MACIEL, 2016; MONTEIRO, 2016; MIRANDA, 2016; OLIVEIRA, 2018; SILVA; MONTEZANO; ALMEIDA, 2020) que ocorre a nível nacional e internacional.

Para o mercado de EaD, a evasão discente representa uma ameaça (ABED, 2019) e um desafio à gestão e à eficiência institucional (VIEIRA *et al.*, 2020), pois o fenômeno ocasiona perdas pessoais, sociais e econômicas (BAESSE; GRISOLIA; OLIVEIRA, 2016; BORGES, 2019), desperdício de recursos públicos (RODRIGUEZ *et al.*, 2021), ociosidade de recursos pessoais e materiais da instituição, bem como fechamento de cursos com elevados índices de evasão (BITTENCOURT; MERCADO, 2014).

Para Netto, Guidotti e Santos (2017), a EaD não está isenta dos custos que a educação gera, os quais são semelhantes e, em alguns casos, superiores aos da educação presencial. Assim, além das consequências já citadas, a evasão na modalidade a distância tem impacto direto no orçamento das IES, principalmente das particulares, que dependem da permanência acadêmica para que o investimento financeiro em educação gere resultados positivos (lucros).

Diante do levantamento bibliográfico de múltiplos estudos relacionados à evasão na educação a distância e do agrupamento dos fatores/causas relacionados ao fenômeno observados nestas pesquisas no *framework* radar dos fatores determinantes da evasão na EaD proposto por Lima e Castro (2021), verifica-se que o modelo apresentado pelos autores é adequado para categorizar as possíveis causas de evasão na modalidade a distância mapeadas até o momento, uma vez que todos os fatores/causas identificados adequam-se a uma das oito dimensões presentes no instrumento.

De modo a contribuir com o aperfeiçoamento do *framework* radar elaborado por Lima e Castro (2021), propõe-se, com base na categorização dos diferentes fatores/causas de evasão na EaD identificados nos diversos estudos, uma descrição para cada dimensão da ferramenta, conforme exposto no Quadro 10.

Quadro 10 – Proposta de descrição para as dimensões do modelo de *framework* radar de Lima e Castro (2021)

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Didático-Pedagógico	Dimensão relacionada a fatores/causas didático-pedagógicos internos à instituição de ensino, tais como corpo docente, tutores, metodologia de ensino, avaliações pedagógicas, estrutura do AVA, materiais didáticos, qualidade do <i>feedback</i> /orientação fornecido aos alunos, grau de dificuldade e duração do programa acadêmico, projeto pedagógico, dentre outros.
Estruturais	Dimensão relacionada a fatores/causas estruturais internos à instituição, como suporte técnico e administrativo, infraestrutura física e digital, acessibilidade, atendimento ao aluno, localização do polo de apoio, oferta de treinamentos aos profissionais e outros.
Atividades Complementares	Dimensão composta por fatores/causas relacionados a atividades complementares ofertadas pela instituição, a exemplo de programas de monitoria, extensão, pesquisa, jogos escolares, atividades culturais, cursos e outros.
Tecnológico	Dimensão relacionada a fatores/causas tecnológicos inerentes à instituição e aos estudantes, tais como suporte tecnológico, AVA, conhecimento/domínio tecnológico, acesso e conectividade à internet, uso das diferentes TICs, dentre outros.
Pessoais/Interpessoais	Dimensão relacionada a fatores/causas pessoais e interpessoais inerentes à instituição e aos alunos, como reação dos profissionais às ideias manifestadas pelos estudantes, interação professor/tutor/aluno, problemas pessoais e familiares, relacionamento com colegas do curso, expectativas dos estudantes, motivação, gestão do tempo, cumprimento de prazos, apoio no ambiente de trabalho, crença de que a EaD é uma modalidade fácil, e outros.
Socioeconômico	Dimensão relacionada a fatores/causas socioeconômicos externos à instituição, a exemplo de ambiente econômico e social, dificuldades financeiras vivenciadas pelos alunos, crença social em relação à EaD, desemprego, renda familiar, dentre outros.
Cognitivo	Dimensão relacionada a fatores/causas cognitivos inerentes aos estudantes, como desempenho acadêmico, adaptação à modalidade EaD, estilo de aprendizagem, habilidades de leitura e interpretação, reprovações, assimilação de conteúdos, pontuação no vestibular, base adquirida no Ensino Médio e outros.
Vocacional	Dimensão relacionada a fatores/causas vocacionais inerentes aos alunos, tais como identificação com o curso, ausência de orientação vocacional durante a escolha do curso, escolha precoce por uma profissão, descobertas de novos interesses ao longo do curso, cenário profissional, dentre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A descrição proposta para cada dimensão apresentada por Lima e Castro (2021) possibilita compreendê-las de forma mais clara, o que facilita a categorização dos diversos fatores/causas de evasão associados a educação a distância já identificados em estudos anteriores, bem como em pesquisas futuras, uma vez que especifica o tipo de fator/causa que deve ser inserido/agrupado na dimensão. Além disso, a partir da descrição das dimensões é possível, caso surjam novos fatores/causas de evasão na EaD que não se enquadram nas dimensões já descritas, a criação de outras, o que contribuirá para a reestruturação e aperfeiçoamento da ferramenta.

Após contextualizar a educação a distância quanto à origem, à evolução, à legislação brasileira e aos fatores relacionados à permanência e à evasão nesta modalidade, a próxima seção tem por objetivo apresentar uma análise da EaD sob a ótica dos FCS.

2.3 FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO (FCS)

Esta seção tem como objetivo apresentar a origem, definição e importância dos FCS, bem como a aplicação desta ferramenta de apoio estratégico na EaD.

2.3.1 Origem, definição e importância dos Fatores Críticos de Sucesso

Antes de definir FCS, faz-se necessário estabelecer o conceito de sucesso e de fatores. Dentre os diferentes significados de sucesso, encontra-se lograr êxito, adquirir prosperidade, atingir um resultado feliz, de excelência ou esperado (DERMONI, 2020). Para o autor, o sucesso é passível de afetar algo ou alguém em diferentes níveis de atuação, como individual, profissional, organizacional ou, até mesmo, um projeto. Já fatores, na acepção de Russo e Silva (2019, p. 3) representam “agentes, elementos que contribuem ou influenciam na obtenção de um resultado”.

Nos anos 60, iniciou-se o reconhecimento da importância que os fatores de sucesso desempenham em um negócio e, no final da década de 1970, Rockart (1979), publica um artigo na *Harvard Business Review* que apresentava um método de entrevistas para ser aplicado aos gestores de qualquer área para identificar fatores de desempenho críticos que possibilitam a uma empresa torna-se mais competitiva, contudo, somente na década de 80 pesquisas sobre o tema alcançaram notoriedade (RUSSO; SILVA, 2019).

Pinto (1990) destaca que os fatores de sucesso representam atividades que os gestores deveriam engajar-se ou questões importantes para endereçarem atenção, uma vez que podem incrementar de forma significativa a possibilidade de sucesso. Por serem anteriores ao sucesso de um projeto, tais fatores podem dificultar, bloquear ou facilitar o alcance do sucesso e, por isso, devem ser considerados “críticos” (SANCHEZ; TERLIZZI; MORAES, 2017; RUSSO; SILVA, 2019).

Fatores Críticos de Sucesso (FCS), derivado do inglês *Critical Success Factors*, é um termo proposto por Rockart em 1979, com aplicação prática em qualquer tipo de negócio e representam, segundo o autor, áreas de atividade chave de uma organização, cujos resultados satisfatórios asseguram um desempenho competitivo e de sucesso para a empresa, levando-a a alcançar seus objetivos executivos, estratégicos ou táticos.

Tarapanoff (2001, p. 311) reforça o exposto por Rockart (1979) e afirma que os FCS representam

Os meios que garantem a realização dos objetivos da organização, ou seja, fatores que, pela natureza, podem comprometer todo o sucesso de um plano ou de uma estratégia, devendo ser considerado como os críticos e merecer atenção especial por parte da administração.

Para obter tais fatores, deve-se recorrer à estrutura do ramo de negócio, aos fatores ambientais e temporais, à estratégia competitiva, ao *ranking* no ramo e à localização geográfica (ROCKART, 1979). Ainda sobre os FCS, Howell (2009) afirma que estes podem ser utilizados em todos os níveis da organização, seja para planejar uma estratégia, implementar um sistema ou programa, gerenciar um projeto, processo, trabalho ou, até mesmo, uma busca individual.

Identificar e conhecer os FCS de uma organização auxilia o processo de gestão, já que tais fatores expressam caminhos que orientam a instituição no alcance de sua missão e objetivos (LIMA *et al.*, 2012), o que permite aos gestores focarem em questões estratégicas e definirem os objetivos e metas do negócio (RIBEIRO *et al.*, 2019).

Para identificar os FCS de um negócio, Rockart (1979) propõe a adoção de uma metodologia dividida em duas fases. Ribeiro *et al.* (2019) explicam que a primeira fase consiste na realização de entrevistas individuais com gestores organizacionais em que se relacionam os

objetivos da primeira etapa e discutem-se os FCS que impactam cada objetivo estabelecido. Na segunda fase, analisam-se os resultados das entrevistas realizadas e formula-se uma proposta consolidada.

Embora a interpretação dos FCS não seja uma tarefa simples, visto que envolve uma análise subjetiva que demanda capacidade de gerenciamento da alta gestão, quando identificados e administrados de modo correto possuem a capacidade de impactar de forma positiva o sucesso de uma empresa, considerando o ambiente de competição em que esta se insere (LEIDECKER; BRUNO, 1984), já que representam recursos necessários para sustentar uma iniciativa de logo prazo (KARPINSKI *et al.*, 2017).

Além disso, a adoção de FCS por uma organização possibilita benefícios como a redução de riscos de fracasso que permeiam a realização de objetivos estratégicos e de negócios, aprofundar a compreensão da gestão quanto às necessidades para implantar um plano estratégico que resulte em sucesso e maior engajamento de funcionários a programas, sistemas ou melhorias de processos (HOWELL, 2009).

Alves (2018) destaca que a utilização dos FCS como ferramenta de apoio estratégico para alcance dos objetivos organizacionais exige que o fator considerado crítico receba atenção e investimentos necessários para ser “alimentado” de informações, de modo a estabelecer um controle mais adequado e ações de melhorias quando necessário, o que contribui para garantir o bom desempenho do negócio.

2.3.2 Fatores Críticos de Sucesso e a Educação a Distância

Diante da importância que os FCS apresentam para o alcance dos objetivos e manutenção do sucesso de determinado negócio, torna-se relevante identificá-los na EaD, o que possibilita aos gestores, de acordo com Ribeiro *et al.* (2019, p. 19), obter informações para a gestão da IES e, assim, verificar “qual é o impacto relativo no aluno, na aprendizagem e também na estrutura, melhorando a possibilidade de sucesso da instituição”. Para os autores, conhecer tais fatores conduz a uma priorização de atitudes que orientam a tomada de decisão organizacional.

No campo da EaD, a gestão deve pautar-se nos FCS específicos desta modalidade, de forma que o objetivo seja a busca constante de melhores resultados, com a adoção de um modelo que possibilite gerenciar de forma contínua as dimensões que melhor garantam retorno frente às diversas possibilidades existentes no ensino a distância, o que permite à instituição alcançar vantagem competitiva (ALVES *et al.*, 2019; KARPINSKI *et al.*, 2017).

Frente ao exposto, diversos estudos a nível nacional e internacional têm sido conduzidos com o objetivo de verificar os FCS relacionados ao ensino a distância, como ilustra o quadro 11, que apresenta 35 artigos resultantes do levantamento bibliográfico realizado sobre o tema nas seguintes bases de dados: *Scopus*, *Google Scholar*, *ScienceDirect*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Web of Science*, *Redalyc* e *SciELO Brazil*.

A pesquisa nas bases de dados citadas foi conduzida por meio da inserção dos seguintes descritores: [“fatores críticos de sucesso” AND “Educação a distância”] e [“critical success factors” AND “distance learning” OR “distance education”]. Para seleção dos artigos, foi definido o seguinte critério de inclusão: estudos empíricos e revisões bibliográficas, publicados no período de 2010-2022, e que relacionavam FCS e EaD.

Quadro 11 – Resumo dos estudos sobre FCS na Educação a Distância (continua)

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
VOLERY, T.; LORD, D. (2000).	Identificar os FCS que afetam o sucesso de um curso de negócios ofertado <i>on-line</i> .	47 estudantes matriculados em um curso de negócios ofertado por uma universidade australiana de tecnologia.	<i>Survey</i> aplicada <i>on-line</i> com questões sobre eficácia do ensino (07 itens), tecnologia (11 itens), características do instrutor (12 itens) e características dos estudantes (06 itens).	Análise fatorial e de correlação.	- Foram identificados três (03) FCS que afetam o sucesso do curso investigado: tecnologia (facilidade de acesso e navegação, <i>designer</i> da interface e nível de interação), instrutor (atitudes em relação aos estudantes, competência técnica do instrutor e interação em sala de aula) e uso prévio de tecnologia sob a perspectiva dos estudantes.
SOONG, M. H. B. <i>et al.</i> (2001).	Identificar os FCS que contribuem para o sucesso do uso dos recursos de cursos <i>on-line</i> e as implicações práticas resultantes de tais fatores.	Estudo de casos múltiplos em uma instituição de Cingapura.	Entrevistas com instrutores, <i>survey</i> aplicada aos alunos, análise de registros de arquivos <i>on-line</i> (fórum de discussões e <i>e-mails</i> de solicitações técnicas, apoio e suporte) e conversas informais com funcionários de suporte técnico do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> .	Análise descritiva.	- Os FCS identificados foram fatores humanos (os instrutores devem investir tempo e esforço nos recursos, possuírem habilidades motivacionais e incentivarem constantemente os alunos a utilizarem os recursos, principalmente no início), competência técnica (instrutores e alunos devem possuir experiência em TI), mentalidade (instrutores e alunos devem apresentar uma mentalidade construtivista sobre aprendizagem), nível de colaboração (os desenhos do curso devem encorajar a colaboração) e infraestrutura de TI percebida (os usuários previstos devem considerar os recursos <i>on-line</i> úteis e fáceis de usar).
TESTA, M. G. (2002).	Identificar FCS de programas de EaD via internet.	Entrevistas com 09 especialistas em EaD e estudo de caso múltiplo envolvendo duas instituições (SEBRAE e UFRGS).	Especialistas: entrevistas semiestruturadas. SEBRAE: análise documental, observação direta e entrevistas semiestruturadas com 02 sujeitos. UFRGS: análise documental e de registros, observação (direta e participante) e entrevista semiestruturada com 01 sujeito.	Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).	- Os FCS observados foram: capacitação de pessoal, envolvimento de todas as pessoas da organização e da equipe, estudante, modelo pedagógico, tecnologia e parcerias (terceirização).

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
SELIM, H. M. (2007).	Identificar e categorizar, sob a ótica dos estudantes, os FCS no ensino a distância.	900 estudantes de graduação em Negócios e Economia da UAEU (United Arab Emirates University).	Questionário dividido em cinco seções (características demográficas, características dos instrutores, características dos alunos, tecnologia e apoio universitário), aplicado <i>on-line</i> .	Modelos de Fator de Confirmação.	- Os FCS mais importantes identificados incluem: atitude do instrutor em relação à aprendizagem e ao ensino interativo por meio de tecnologias de <i>e-learning</i> , motivação e competência técnica dos alunos, experiência prévia do aluno com computador, discussões em classes como colaboração interativa entre os alunos, conteúdo do curso, sistema de gestão do curso, facilidade de uso da <i>web</i> e eficiência do navegador e design de tela, disponibilidade de laboratórios de informática para a prática, confiabilidade da rede de computadores, sistema de informações do aluno, disponibilidade de bibliotecas e informações por parte da universidade.
RETAMAL, D. R. C. (2009).	Analisar os FCS relacionados com os elementos de gestão em cursos de educação a distância.	Estudo de caso envolvendo dois cursos de graduação EaD da UFRGS: graduação em Pedagogia (licenciatura) e graduação tecnológica em Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural.	Entrevistas semiestruturadas aplicadas a 04 coordenadores e conduzidas por meio de um roteiro contendo 40 perguntas.	Análise de conteúdo.	- Os resultados confirmaram seis (06) FCS identificados <i>a priori</i> na literatura relacionados à gestão de cursos EaD: qualidade (definição dos locais de polo, implementação do curso, serviços de apoio, acessibilidade dos alunos, avaliação do curso, qualificação, inovação e capacitação na formação dos alunos, capacitação dos atores envolvidos na EaD e aceitabilidade dos alunos), gestão (plano de ações, normas de gerenciamento, apoio da secretaria, armazenamento de informações, comunicação entre atores e disponibilidade de recursos), infraestrutura (interação proporcionada pelos AVA's e estrutura local no polo), recursos humanos (processo de seleção, capacitação e formação e/ou experiência em EaD), recursos financeiros (alocação e disponibilidade de recursos e conhecimento da forma de gestão dos recursos públicos) e modelo pedagógico (conteúdo, utilização de teorias da área de educação na EaD, avaliação da aprendizagem e interação/autonomia/colaboração no processo de ensino e aprendizagem).

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
DUARTE, Z. M. C. (2011).	Identificar e analisar os FCS na implementação de cursos a distância na região metropolitana de Belo Horizonte.	34 professores tutores de 08 universidades localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte,	Questionário constituído por 05 questões abertas.	Análise temática dos dados.	- Os seguintes FCS foram citados como determinantes para o sucesso de um curso a distância: grau de interatividade, exercícios e práticas propostos, ambiente do curso, material didático específico, alinhamento à cultura dos alunos, conhecimento dos objetivos, apoio a pesquisa, alinhamento entre teoria e prática, nível de colaboração, contextualização dos conteúdos, construção coletiva do conhecimento, definição clara de estratégia para realização do curso, equipamentos utilizados, formato do curso, estímulo à colaboração, investimento da instituição, flexibilidade para realizar o curso e formação do professor.
LIMA, M. V. A. <i>et al.</i> (2012).	Identificar FCS para cursos presenciais e a distância.	Revisão literária sobre o tema.	Não especificado.	Análise descritiva.	- Para cursos a distância, foram identificados oito (08) FCS: (1) flexibilidade no estudo (horários e locais), (2) relação aluno-professor, (3) usabilidade do sistema, (4) suporte tecnológico, (5) confiança nas informações, (6) interação entre alunos no espaço virtual, (7) qualidade do curso e (8) reconhecimento pelo MEC.
PAULA, A. (2014).	Identificar e hierarquizar fatores críticos de sucesso para cursos superiores na modalidade de educação a distância.	3121 alunos de graduação em EaD, de IES particular de Curitiba e 22 especialistas na área de EaD.	Alunos: questionários aplicados <i>on-line</i> . Especialistas: coleta de dados por e-mails e entrevistas e aplicação do Método Delphi.	Alunos: avaliação dos questionários em função da variabilidade das respostas por meio da análise pelo cálculo. Especialistas: Método AHP (<i>Analytic Hierarchy Process</i>) combinado com o Método Delphi.	- FCS identificados e ordenados pelos alunos (do maior para o menor peso): 1. Adequação aos instrumentos de avaliação, polo, IES e projeto curso; 2. Implementação e fornecimento de infraestrutura tecnológica representado ambiente virtual pedagógico e um sistema de gestão administrativo; 3. Formação e contratação de professores e tutores com treinamento na área de atuação do corpo de conhecimento; 4. Resultados positivos na avaliação dos processos de ensino aprendizagem; 5. Existência de processos voltados à inovação em EaD - capacidade de desenvolvimento e adaptação da instituição; 6. Relação custo-benefício positiva, adequação do número de vagas ao custo do curso;

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
					7. Projeto curricular que contemple conteúdo das necessidades do mercado, obtido e ajustado por meio de pesquisa de mercado; 8. Corpo administrativo qualificado, considerando a coordenação do curso, as coordenações do polo e a estrutura de gestão administrativa do polo; 9. Estrutura organizacional que reflita as necessidades da oferta qualificada do curso na sede da organização; 10. Estudo e fornecimento de infraestrutura organizacional no "polo" credenciado para EaD. - FCS identificados e ordenados pelos especialistas (do maior para o menor peso): 1. Projeto curricular que contemple conteúdo das necessidades do mercado, obtido e ajustado por meio de pesquisa de mercado; 2. Formação e contratação de professores e tutores com treinamento na área de atuação do corpo de conhecimento; 3. Implementação e fornecimento de infraestrutura tecnológica representado ambiente virtual pedagógico e um sistema de gestão administrativo; 4. Estudo e fornecimento de infraestrutura organizacional no "polo" credenciado para EaD; 5. Estrutura organizacional que reflita as necessidades da oferta qualificada do curso na sede da organização; 6. Corpo administrativo qualificado, considerando a coordenação do curso, as coordenações do polo e a estrutura de gestão administrativa do polo; 7. Resultados positivos na avaliação dos processos de ensino aprendizagem; 8. Adequação aos instrumentos de avaliação, polo, IES e projeto curso; 9. Existência de processos voltados à inovação em EaD - capacidade de desenvolvimento e adaptação da instituição; 10. Relação custo-benefício positiva, adequação do número de vagas ao custo do curso.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
OYEFOLAHAN, I. O.; ABDALLAH, N. A. O. (2014).	Identificar os FCS que podem influenciar instrutores a aceitarem e a usarem sistemas <i>e-learning</i> com sucesso no ensino superior.	Revisão de literatura.	Não especificado.	Análise descritiva.	- Foram identificadas quatro (04) dimensões que têm efeito direto na intenção do instrutor usar o sistema <i>e-learning</i> : Fatores do Instrutor (experiência no uso de tecnologia da informação, atitude e intenção em relação à aceitação do sistema, inovação individual, resistência para mudança), Fatores Organizacionais (cultura da universidade, motivação, suporte organizacional, infraestrutura disponível, treinamento, suporte tecnológico), Fatores Sociais e Comportamentais (facilidade de uso percebida, utilidade percebida, normas subjetivas) e Fatores Técnicos/de Sistema (qualidade do sistema, qualidade da informação e qualidade do serviço).
WU, P. <i>et al.</i> (2015).	Identificar e classificar os FCS na construção de programas de ensino a distância na Austrália sob a perspectiva dos alunos.	Estudo de caso envolvendo 66 estudantes da Universidade Central de Queensland (Central Queensland University – CQU).	Questionário <i>on-line</i> com 31 questões sobre FCS no ensino a distância e questões para identificar características demográficas dos alunos.	Estatística descritiva e teste não paramétrico.	- Os FCS mais importantes identificados incluem o acesso a computadores e à internet, confiabilidade nos sites de aprendizagem baseados na <i>web</i> , relevância e clareza dos materiais didáticos utilizados e dos itens de avaliação, disponibilidade de sites de aprendizagem baseados na <i>web</i> que podem ser facilmente manipulados e a capacidade dos instrutores fornecerem cursos bem estruturados. - Experiência anterior no ensino a distância, experiência social no ambiente universitário e apoio dos instrutores após o horário de expediente foram FCS menos importantes. - Os resultados também sugerem que os alunos com histórico socioeconômico baixo exigem requisitos mais rigorosos em relação ao <i>design</i> da interface do programa, ao suporte de instrutores e aos componentes práticos do curso.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. O. L.; MUYLDER, C. F. (2015).	Investigar a produção científica no campo da administração para identificar os modelos de FCS envolvidos no tema EaD.	Revisão bibliográfica de 71 artigos publicados nos anais de todos os eventos organizados pela ANPAD e nos principais periódicos brasileiros da área de Administração com maior pontuação (A1, A2, B1 e B2), de acordo com a classificação Qualis-Capes 2010, sem delimitação temporal.	Coleta de dados em anais e periódicos da área de Administração.	Estatística descritiva (frequência absoluta e relativa) e análise descritiva.	- A análise dos estudos permitiu identificar FCS relacionados ao planejamento, implantação e manutenção dos cursos EaD, tais como perfil do aluno, capacitação e treinamento de professores e tutores, estrutura do curso, suporte ao aluno, modelos e recursos pedagógicos utilizados, estratégias de comunicação e interação e praticidade do AVA. - Os FCS citados são relevantes para manter a qualidade do ensino e a satisfação dos estudantes em um curso <i>on-line</i>.
TIBES JÚNIOR, C. A.; SIENA, O.; OLIVEIRA, C. M. (2015).	Identificar os FCS que contribuem para o desenvolvimento do modelo de gestão de EaD do IFPR.	Estudo de caso desenvolvido no <i>campus</i> de EaD do IFPR, envolvendo análise documental e entrevista com 49 gestores.	Análise documental, observação participante em 35 locais da instituição e entrevistas conduzidas com o auxílio de roteiro.	Análise descritiva: frequência absoluta e relativa.	- Os FCS observados relacionam-se com os processos de recursos humanos, de normatização e controle, de planejamento operacional, de comunicação, de negociação com parceiros, jurídicos, de sistema de informações, de infraestrutura, de divisão de trabalho áreas meio x áreas fim e de logística.
AHMAD, N. B.; JUMAAT, N. F. B. (2016).	Identificar os FCS que contribuem para melhorar as interações em ambientes de aprendizagem social <i>on-line</i> e aprimoram a aprendizagem dos estudantes.	Revisão de literatura.	Não especificado.	Análise descritiva.	- Foram identificados cinco (05) FCS que contribuem para melhorar as interações em ambientes de aprendizagem social <i>on-line</i> e aprimorar a aprendizagem dos estudantes: <i>designer</i> e estrutura dos sites de redes sociais (<i>Social Networking Sites</i> – SNS), sensação de pertencimento, suporte instrucional, prontidão do aluno e <i>designer</i> do curso.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
MICHELON, T.; LIRA, L. A. R.; RAZUCK, F. B. (2016).	Identificar, na visão dos coordenadores de cursos EaD integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB), os FCS que contribuem para o baixo índice de formandos no âmbito do SisUAB.	78 instituições públicas de ensino superior, federais e estaduais, do Sistema UAB, que ofertam cursos de licenciatura, bacharelado e especialização <i>latu sensu</i> , modalidade EaD, com encerramento previsto até 31/12/2014.	Análise de 327 relatórios registrados no SisUAB de cursos que apresentaram índice de formação abaixo de 50% em relação ao número de alunos matriculados.	Análise documental com aplicação de estatística descritiva (frequência absoluta e relativa).	- Os FCS foram delimitados em cinco (05) grupos: Fatores Pedagógicos (ambiente de aprendizagem (21%), qualidade do material (20%), ausência de material (12%), qualidade do curso (7%), e outros fatores (40%)), Fatores Administrativos (dificuldade de operacionalização da IES (32%), insuficiência ou falta de apoio da IES (18%), dificuldade na localização dos recursos disponíveis (3%) e outros fatores (47%)), Fatores Financeiros (valor das bolsas (32%), investimento da IES (16%), parâmetros de financiamento (14%), custo aluno (2%), quantidade de bolsas (2%) e outros fatores (34%)), Fator Corpo Docente (desempenho do tutor (19%), formação do tutor (17%), relação professor/aluno (16%), relação do tutor/aluno (16%), desempenho do professor (13%), formação do professor (14%) e outros fatores (5%)), Fator Discente (dificuldade organização estudo/trabalho (19%), dificuldade em informática (17%), carga de trabalho (12%), distância do polo (11%), acesso à internet (9%), dificuldade de acesso ao AVA (8%), falta de apoio logístico (4%), falta de tutoria presencial (3%), falta de tutoria a distância (2%), ausência de retorno (2%) e outros fatores (13%)) e Fatores Relacionados ao Polo (internet (31%), localização geográfica (30%), infraestrutura tecnológica (21%), infraestrutura física (14%) e outros fatores (4%). - A frequência de cada fator nos relatórios obteve a seguinte distribuição: fatores discentes (50%), fatores pedagógicos (16%), fatores polo (13%), fatores docentes (13%), fatores administrativos (5%) e fatores financeiros (3%).

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
ANGGRAININGSIH, R. <i>et al.</i> (2016).	Identificar, sob a perspectiva dos estudantes e professores, os FCS que afetam a implantação do sistema <i>e-learning</i> na <i>Universitas Sebelas Mater</i> (UNS).	135 respondentes (estudantes e professores) que utilizavam o sistema <i>e-learning</i> da <i>Universitas Sebelas Mater</i> (UNS).	Questionário elaborado a partir de estudos prévios sobre FCS no <i>e-learning</i> .	<i>Analytic Hierarchy Process</i> (AHP).	- Foram identificadas cinco (05) dimensões de FCS que influenciam a implementação do <i>e-learning</i> na <i>Universitas Sebelas Mater</i> (UNS), classificados em ordem de importância: (1) tecnologia, (2) desenvolvimento do <i>e-learning</i>, (3) estudantes, (4) professor e (5) suporte de gestão. - Foram priorizados vinte e dois (22) FCS relacionados ao <i>e-learning</i> na instituição investigada, distribuídos nas cinco dimensões, em ordem de prioridade, do mais para o menos influente: (1) produtos de usabilidade, (2) simplicidade do conteúdo, (3) sistema e segurança de rede, (4) produtos de portabilidade, (5) disposição dos alunos, (6) habilidade dos estudantes em usar a tecnologia, (7) modelos confortáveis aos olhos, (8) suporte financeiro, (9) produtos de interoperabilidade, (10) produtos de confiabilidade, (11) <i>designer</i> e interface do usuário, (12) provedores de conteúdo de criatividade, (13) disponibilidade do fórum de <i>e-learning</i>, (14) estilo de ensino do professor, (15) nível de competência do professor, (16) atitude do professor em relação aos alunos, (17) políticas da universidade para apoiar o <i>e-learning</i>, (18) disponibilidade de documentos ou manuais, (19) atitudes do professor em relação ao <i>e-learning</i>, (20) sistema de atualizações periódicas de competências, (21) incentivo ao <i>benchmarking</i> em <i>e-learning</i> e (22) nível de velocidade do aluno para capturar o material.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
EOM, S. B.; ASHILL, N. (2016).	Identificar os FCS determinantes para a satisfação e os resultados percebidos por estudantes no contexto de cursos universitários <i>on-line</i> .	372 estudantes matriculados em cursos <i>on-line</i> ofertados por uma universidade localizada no centro-oeste dos EUA.	<i>Survey</i> constituída por 41 questões, enviada por <i>e-mail</i> .	Regressão por Mínimos Quadrados Parciais (<i>Partial Least Squares – PLS</i>).	- Os resultados indicaram que o diálogo entre instrutor e alunos, diálogo entre alunos, instrutor e <i>designer</i> do curso afetam significativamente a satisfação dos estudantes e os resultados de aprendizagem no curso <i>on-line</i>. - Motivação extrínseca e autorregulação do estudante não apresentaram relação significativa com a satisfação e os resultados de aprendizagem. - A motivação intrínseca do estudante afeta os resultados da aprendizagem, mas não a satisfação do usuário. - Os resultados sugerem que os FCS que afetam a satisfação e os resultados de aprendizagem dos estudantes são o <i>designer</i> do curso, instrutor e diálogo.
KARPINSKI, J. A. <i>et al.</i> (2017).	Identificar, sob a perspectiva dos acadêmicos, os FCS mais relevantes que contribuem para a vantagem competitiva em um curso de especialização, modalidade EaD.	Estudo de caso envolvendo 110 alunos de um curso de especialização em Gestão Pública Municipal, <i>on-line</i> , da Universidade Estadual do Centro-Oeste.	Questionário elaborado a partir do resgate teórico de Rematal, Behar e Maçada (2009), aplicado <i>on-line</i> .	Análise Fatorial Exploratória por meio do programa SPSS.	- Foram identificados quatro (04) principais FCS da instituição: ambiente e organização didático/pedagógico (AODP); reputação do curso e da instituição (RCI); qualificação professores-tutores (QPT) e estrutura do curso (EC).
QUIRINO, H. R.; CAVALCANTE, S. M. A.; CORREA, D. M. M. C. (2017).	Identificar os FCS da gestão da aprendizagem no ensino a distância na visão de tutores.	12 tutores do curso de Administração, modalidade EaD, da UFC.	Questionário contendo 10 perguntas abertas.	Análise descritiva.	- Foram identificados oito (08) FCS: (1) infraestrutura tecnológica, (2) capacitação de pessoal, (3) material didático, (4) Ambiente Virtual de Aprendizagem, (5) ajuda motivacional aos alunos e tutores, (6) conscientização dos alunos sobre EaD, (7) autonomia dos alunos e (8) flexibilidade e customização do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
ASALLA, L. K.; PUTRI, M. R.; PRADIPTO, Y. D. (2017).	Identificar os FCS presentes no <i>e-learning</i> no ensino superior.	Revisão literária de 54 estudos sobre FCS no <i>e-learning</i> no ensino superior.	Estudos publicados entre 2006 e 2016, disponíveis na <i>ELSEVIER Journal</i> , <i>CCSENET Journal</i> , <i>IJEDE Journal</i> e <i>Google Scholar</i> , que relacionavam FCS no ensino <i>on-line</i> sob a perspectiva dos estudantes e corpo docente.	A avaliação da qualidade na análise de dados teve por base o estudo de Kitchenham <i>et al.</i> (2009) e os critérios de <i>Database of Abstracts for Reviews and Dissemination (DARE)</i> foram empregados para avaliar a qualidade das revisões sistemáticas de literatura.	- Foram identificados dezessete (17) FCS no <i>e-learning</i> no ensino superior sob a perspectiva de estudantes e professores: acesso à internet, ferramentas do <i>e-learning</i> , motivação dos usuários, competência tecnológica dos estudantes, competência tecnológica dos professores, facilidade no uso, aprendizado híbrido, interação, sistema de gestão de aprendizagem, cultura de aprendizagem, percepção do usuário, matérias do <i>e-learning</i> , modelo do <i>e-learning</i> , treinamento, biblioteca <i>on-line</i> , <i>design</i> instrucional e pensamento crítico.
ALHABEEB, A.; ROWLEY, J. (2017).	Identificar os FCS que impactam na implementação e aceitação de sistemas <i>e-learning</i> na Arábia Saudita e comparar os resultados com estudos anteriores sobre o tema.	06 profissionais de 03 universidades da Arábia Saudita (<i>Kind Saud University</i> , <i>Majmaah University</i> e <i>Qassim University</i>) com formação acadêmica, experiência em processos de aprendizagem especialização em relação à implementação e uso de <i>e-learning</i> .	Entrevistas estruturadas.	Análise temática.	- Foram identificadas cinco (05) categorias de FCS que influenciam o sucesso de <i>e-learning</i> , assim distribuídas, da mais relevante para a menos relevante: (1) características do instrutor, (2) características dos estudantes, (3) ambiente de aprendizagem, (4) <i>designer</i> instrucional e (5) suporte. - Os FCS presentes em cada categoria foram: Características do Instrutor (conhecimento em tecnologia de aprendizagem, estilo de ensino, atitude, flexibilidade e capacidade de motivar), Características do Estudante (conhecimento de computadores, atitude, comprometimento, motivação, ritmo de aprendizagem e informações demográficas), Ambiente de Aprendizagem (infraestrutura tecnológica, Sistema de Gestão da Aprendizagem (LMS), acesso e navegação e

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
					aprendizagem interativa), <i>Designer</i> Instrucional (esclarecimento de objetivos, qualidade do conteúdo, estratégias de aprendizado, psicologia da aprendizagem e avaliação da aprendizagem) e Suporte (treinamento, ferramentas de comunicação e central de ajuda).
KANWAL, A.; REHMAN, M. (2017).	Avaliar os FCS na adoção e percepção do <i>e-learning</i> relacionados à intenção dos alunos em usar sistemas de <i>e-learning</i> .	354 estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de Tecnologia da Informação, Ciência da Computação e Administração de Empresas, ofertados pela Universidade Virtual do Paquistão.	Questionário aplicado <i>on-line</i> , dividido em duas partes: (1) informações demográficas dos respondentes e (2) atitude e intenção dos usuários em adotar o <i>e-learning</i> , esta mensurada por meio de uma escala Likert de cinco pontos.	Análise Fatorial Confirmatória (<i>Confirmatory Factor Analysis – CFA</i>) e Modelagem por Equações Estruturais (<i>Structural Equation Model – SEM</i>).	- Percepção de facilidade de uso e autoeficácia no uso do computador apresentaram relação significativa na adoção e intenção de usar um sistema <i>e-learning</i>. - Características do sistema são indicadores fortes de utilidade percebida. - Experiência com internet e características do sistema são indicadores significativos de facilidade de uso percebida. - Utilidade percebida do sistema e autoeficácia no uso do computador não apresentaram relação significativa na intenção de adotar o uso de um sistema <i>e-learning</i>. - A relação entre o prazer em usar o sistema e a facilidade de uso do sistema foi significativa na intenção do usuário em adotar um sistema <i>e-learning</i>. - A relação entre ansiedade e facilidade de uso do sistema não foi significativa na adoção de um sistema <i>e-learning</i>. - Não foi observada relação significativa entre acessibilidade organizacional e percepção de facilidade de uso sobre a intenção de adoção de um sistema de <i>e-learning</i>. - Influência social e utilidade percebida do sistema não apresentaram relação significativa na adoção de um sistema <i>e-learning</i>.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
					- Observou-se que as características do sistema são significativas para percepção de facilidade de uso e utilidade percebida do sistema na adoção de sistemas <i>e-learning</i>. - A relação entre facilidade de uso e utilidade do sistema e a relação entre facilidade de uso e atitude são importantes e podem afetar a intenção dos estudantes em determinar sua aceitação dos sistemas <i>e-learning</i>. - Utilidade percebida do sistema foi considerada um indicador significativo na intenção dos estudantes em usar o sistema <i>e-learning</i>.
DE PAEPE, L.; ZHU, C.; DEPRYCK, K. (2018).	Identificar restrições e FCS no desenvolvimento e implantação de um curso <i>on-line</i> de holandês como segunda língua para adultos, sob a perspectiva de educadores e provedores.	Educadores e provedores envolvidos em programas de ensino de holandês como segunda língua na região de Flandres.	Entrevista semiestruturada com 13 <i>stakeholders</i> (07 educadores e 06 provedores de cursos <i>on-line</i> de holandês como segunda língua) e grupo focal com 12 participantes (08 professores, 01 professor assistente, 02 coordenadores e 01 formador de professor em holandês como segunda língua).	Análise das entrevistas por meio do software MAXQDA 11.	- Os principais FCS identificados foram: <i>designer</i> do curso, instalações tecnológicas, suporte (técnico, financeiro e pedagógico), habilidades e atitudes dos alunos e competências dos <i>designers</i> instrucionais que desenvolvem o curso <i>on-line</i> de holandês.
BARCLAY, C.; DONALDS, C.; OSEI-BRYSON, K-M. (2018).	Identificar os FCS que influenciam a adoção e o uso de um sistema <i>e-learning</i> por universitários de uma instituição de língua inglesa situada no Caribe.	110 estudantes matriculados em um curso introdutório em TI, modalidade <i>on-line</i> , ofertado por uma universidade localizada na Jamaica.	Questionário aplicado <i>on-line</i> , dividido em duas partes: FCS (34 itens avaliados por uma escala Likert de sete pontos) e questões sobre dados demográficos.	Regressão Parcial de Mínimos Quadrados (PLS) para testar o modelo de pesquisa e análise dos dados realizada pelo programa <i>SmartPLS 2.0 M3</i> .	- Práticas culturais de suporte, acesso a computadores, sistema ou disponibilidade de ambiente <i>on-line</i> , autoeficácia de aprendizagem <i>on-line</i> e por computador, percepção do usuário sobre a utilidade e facilidade de uso do sistema foram os FCS identificados como influentes na adoção e uso do sistema <i>e-learning</i> pelos estudantes investigados.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
AHMAD, N. <i>et al.</i> (2018).	Identificar os FCS importantes para a implantação de um sistema <i>e-learning</i> sustentável e estabelecer um modelo que hierarquize tais fatores.	Identificação de todos os FCS presentes na área de <i>e-learning</i> .	Revisão de literatura, sessão de <i>brainstorming</i> (10 indivíduos com experiência em <i>e-learning</i>) e entrevista (06 sujeitos com experiência em <i>e-learning</i>).	Modelagem Estrutural Interpretativa (ISM) e aplicação da Matriz de Impacto Cruzado – Multiplicação Aplicada à Classificação (MICMAC).	- Foram identificados quinze (15) FCS que contribuem para a sustentabilidade de um programa <i>e-learning</i> : (1) segurança da rede, (2) infraestrutura tecnológica eficiente, (3) prontidão da infraestrutura tecnológica, (4) conteúdos organizados e fáceis de serem utilizados, (5) <i>designer</i> apropriado para o curso <i>e-learning</i> , (6) treinamento de <i>stakeholders</i> , (7) flexibilidade do curso, (8) conteúdo relevante e compreensível, (9) compromisso das partes interessadas, (10) competências computacionais – habilidades em TICs, (11) interação com instrutor, (12) interação com outros estudantes, (13) motivação, (14) linguagem fácil para comunicação e (15) sistema apropriado para aumentar a sustentabilidade e o desempenho em <i>e-learning</i> .
ALKARNEY, W.; ALBRAITHEN, M. (2018).	Identificar se os FCS para implantação de sistemas de gestão de aprendizagem <i>on-line</i> presentes na literatura são válidos para qualquer caso.	20 estudantes e 02 instrutores de uma universidade localizada na Arábia Saudita. Os instrutores foram selecionados por possuírem experiência no uso de ferramentas <i>on-line</i> para complementar o ensino tradicional.	Estudo de caso exploratório, de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.	As transcrições das entrevistas foram analisadas com o auxílio de um <i>software</i> de análise de dados qualitativos (<i>NVivo computer-assisted qualitative data analysis software</i>).	- Verificou-se que os FCS identificados na literatura para implantação de sistemas de gestão de aprendizagem <i>on-line</i> não são semelhantes em todos os contextos. - O estudo identificou, a partir da perspectiva dos entrevistados, os FCS de cada fase de implantação de sistemas de gestão de aprendizagem <i>on-line</i>. - FCS presentes na fase de pré-implantação: conscientização e comunicação do sistema, envolvimento dos <i>stakeholders</i> e prontidão da infraestrutura. - FCS presentes durante a fase de implantação: oferta de treinamento e educação e conscientização e comunicação dos <i>stakeholders</i>. - FCS presentes na fase de pós-implantação: comunicação, treinamento e educação, disponibilização do sistema, disponibilidade de suporte técnico e monitoramento do acesso e do uso sistema.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
					- A conscientização e comunicação entre alunos e instrutores foram apontadas como FCS durante as três fases de implantação de sistemas de gestão de aprendizagem <i>on-line</i> .
ALMUTAIRE, B. M.; ALBRAITHEN, M. A. (2018).	Identificar os FCS mais importantes que afetam o uso, satisfação e sucesso de programas educacionais <i>on-line</i> .	Revisão literária de 37 estudos sobre FCS na educação <i>on-line</i> .	Estudos realizados a partir de 2007 e disponíveis nas seguintes bases de dados: <i>ScienceDirect</i> , <i>IEEE xplora</i> , <i>Google Scholar</i> , <i>ProQuest</i> e <i>Web of Science</i> .	Identificação e frequência mencionada dos FCS nos estudos selecionados, identificação dos <i>stakeholders</i> interessados nos programas de educação <i>on-line</i> e categorização dos FCS em dimensões.	- As partes interessadas em programas de educação <i>on-line</i> identificadas foram alunos, instrutores e especialistas em TICs. - Foram identificados quinze (15) FCS, distribuídos em cinco (05) dimensões: (1) Tecnologia (qualidade do sistema, interatividade do sistema, facilidade de uso e utilidade do sistema), (2) Estudante (atitude positiva e habilidades em informática), (3) Instrutor (atitude positiva, estilo de ensino e capacidade de controlar a tecnologia), (4) Curso e Conteúdo (flexibilidade do curso, diversidade dos métodos de avaliação e qualidade do conteúdo) e (5) Instituição (suporte técnico e suporte da gestão principal).
GHAZAL, S.; AL-SAMARRAIE, H.; ALDOWAH, H. (2018).	Identificar os principais FCS que influenciam a experiência e satisfação dos estudantes com o uso do LMS (<i>Learning Management System</i>) em um ambiente de <i>blended learning</i> em cursos universitários.	174 estudantes matriculados em cursos superiores ofertados por três universidades localizadas no Iêmen.	Questionário composto por 72 questões, dividido em duas partes: dados demográficos e FCS que afetam a experiência e satisfação dos estudantes com o uso do LMS (<i>Learning Management System</i>). Para avaliar a segunda parte do questionário utilizou-se uma escala Likert de cinco pontos.	A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem de Mínimos Quadrados Parciais (<i>Partial Least Squares – PLS</i>).	- Os resultados indicaram que características dos estudantes (ansiedade com o uso do computador, experiência tecnológica), características dos colegas de classe (interação, atitude) e características do curso (qualidade, flexibilidade) são FCS importantes para aumentar a satisfação dos alunos com sistemas <i>e-learning</i> no ensino superior.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
ALHABEEB, A.; ROWLEY, J. (2018).	Identificar os FCS percebidos por estudantes e equipe acadêmica que afetam o sucesso no <i>e-learning</i> e realizar uma comparação entre os dois conjuntos de FCS.	230 membros da equipe acadêmica (20 instrutores, 58 palestrantes, 84 professores assistentes, 57 professores associados e 14 professores) e 306 estudantes da <i>King Saud University</i> localizada na Arábia Saudita.	Revisão de literatura e aplicação de questionários elaborados a partir dos estudos analisados.	Análise descritiva e análise fatorial exploratória.	- Os FCS que afetam o sucesso no <i>e-learning</i> diferem sob a perspectiva da equipe acadêmica e dos estudantes. - Para a equipe acadêmica, há nove (09) categorias de FCS que afetam o sucesso no <i>e-learning</i>, para os estudantes, o número de categorias é igual a sete (07). - As categorias de FCS apontadas pela equipe acadêmica, em ordem de importância, foram: (1) características dos estudantes, (2) sistema <i>e-learning</i>, (3) experiência do sistema, (4) facilidade de acesso ao sistema, (5) características do instrutor, (6) facilidade de uso do suporte <i>e-learning</i>, (7) suporte e treinamento, (8) ferramentas do <i>e-learning</i> e (9) engajamento. - As categorias de FCS apontadas pelos estudantes, em ordem de importância, foram: (1) infraestrutura tecnológica, (2) características do instrutor, (3) característica do estudante, (4) recursos do sistema <i>e-learning</i>, (5) facilidade de acesso e (6) suporte para pesquisas. - As categorias características do instrutor, características do aluno, facilidade de acesso e suporte e treinamento foram comuns para equipe acadêmica e estudantes, porém, em graus de importância diferentes.
ALVES, P. R. F. <i>et al.</i> (2019)	Identificar os FCS na gestão da EaD das IES privadas, sob a visão dos professores tutores e coordenadores.	A amostra foi composta por 161 sujeitos (professores e coordenadores) de duas instituições privadas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro.	Questionário aplicado de forma <i>on-line</i> .	Estatística descritiva (frequência absoluta e relativa) com o auxílio do <i>software</i> estatístico <i>R-project</i> .	- Foram identificados os seguintes FCS: professores tutores, modelo pedagógico, tutores presenciais e infraestrutura de apoio/instalações físicas (salas, laboratórios de informática, auditório, biblioteca etc.).

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
RIBEIRO, R. H. <i>et al.</i> (2019).	Identificar os FCS na gestão da aprendizagem em cursos de graduação EaD da UFC.	04 Gestores, 20 tutores e 50 alunos de diferentes polos de EaD da UFC.	Questionário eletrônico organizado em quatro áreas temáticas baseado no modelo de gestão de aprendizagem de Roesler e Sartori (2005).	Estatística descritiva (frequência absoluta e relativa).	- Foram identificados onze (11) FCS: (1) biblioteca de apoio com material do curso no polo, (2) condições de higiene, iluminação e climatização das salas para encontros, (3) recursos tecnológicos em condições de uso durante a disciplina, (4) presencialidade virtual, (5) aulas totalmente a distância, (6) coerência entre teoria e prática do curso escolhido, (7) oferta e acesso de internet no polo, (8) aceitação da instituição pelo mercado de trabalho, (9) formato de avaliação no EaD, (10) organização do sistema de tutoria para atender o processo de aprendizagem e (11) tempo de resposta nos fóruns de aprendizagem.
LU, H-P; DZIKRIA, I. (2019).	Investigar os FCS do ensino a distância sob a perspectiva dos estudantes.	Revisão literária de 29 estudos sobre FCS no ensino a distância.	- Estudos em inglês, publicados entre 2000 e 2019, disponíveis nas principais bases de dados (<i>IEEE, ScienceDirect, Web of Science e Scopus</i>), utilizando os seguintes descritores: <i>CSFs of elearning, distance learning, mobile learning, learning technologies, and MOOC</i>. - Os estudos selecionados abordavam os FCS sob a perspectiva dos estudantes, instrutores e gestão baseada na perspectiva dos estudantes.	Análise de conteúdo e análise descritiva.	- Foram identificados quarenta e cinco (45) FCS, distribuídos em seis categorias: - (1) Atributos dos estudantes (conhecimentos de informática, capacidade de colaboração interativa em discussões <i>on-line</i>, motivação para usar o sistema de ensino a distância, atitude em relação ao sistema de educação a distância, estilo de aprendizagem e compromisso em aprender e completar um curso <i>on-line</i>); - (2) Atributos dos instrutores (atitude para uso e clareza da explicação dos componentes do sistema, habilidades de informática, atitudes com os alunos, capacidade para motivar os alunos em discussões <i>on-line</i>, eficácia de ensino, qualificação em <i>designer</i> de cursos <i>on-line</i>, oferta de <i>feedback</i> apropriado, linguagem fácil para comunicação e motivação para ensinar no sistema <i>on-line</i>); - (3) Conteúdos de aprendizagem <i>on-line</i> (interatividade do curso, <i>layout</i> e <i>designer</i> das informações são amigáveis e fáceis de usar, qualidade do conteúdo dos cursos, materiais de aprendizagem suficientes, materiais de

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
					aprendizagem atualizados, os cursos suportam diferentes idiomas, conteúdos flexíveis e moldados de acordo com a necessidade dos alunos, disponibilidade de conteúdo próprio ou propriedade intelectual e suporte a diferentes estratégias de ensino); - (4) Infraestrutura tecnológica (estrutura técnica confiável e eficaz, estética da interface do usuário, inclui recursos e funcionalidades necessários para a aprendizagem, facilidade para navegar nas informações do site, acessibilidade do sistema para a internet, comunicação múltipla e ferramentas multimídias de integração, confiabilidade na segurança da rede, fornece análise de desempenho da aprendizagem, plataforma compatível para portabilidade, fornece certificado autenticado de realização de curso e usabilidade do sistema); - (5) Sistema de apoio/suporte (disponibilidade de treinamento, disponibilidade de suporte técnico, gestão sustentada e suporte administrativo, disponibilidade de recursos de suporte, disponibilidade de <i>feedback</i> rápido e adequado e disponibilidade de ajuda financeira); - (6) Apoio/suporte da gestão institucional (prontidão da infraestrutura de gestão, disponibilidade financeira e reputação da universidade ou instituição).
FREEMAN, L.; URBACZEWSKI, A. (2019).	Identificar os FCS que afetam a satisfação do aluno com um programa de pós-graduação <i>on-line</i> .	418 alunos de cursos de MBA ofertados entre 2009-2014 por uma escola de negócios pertencente a uma universidade do meio oeste dos EUA.	Questionário aplicado <i>on-line</i> .	Análise de correlação e regressão.	- Foram observados três (03) FCS que apresentaram impacto significativo na satisfação dos alunos com o programa analisado: condução do curso (interatividade, qualidade, corpo docente e estilo de aprendizagem), currículo geral do curso e qualidade do processo de admissão.

Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
VAN WART, M. <i>et al.</i> (2020).	Identificar e hierarquizar os FCS para a aprendizagem <i>on-line</i> sob a perspectiva dos alunos.	987 estudantes matriculados nos programas de Negócios e Administração Pública do <i>Jack H. Brown College of Business and Public Administration (JHBC)</i> , da <i>California State University San Bernardino (CSUSB)</i> .	Questionário aplicado <i>on-line</i> .	Análise fatorial exploratória e análise de regressão.	- Foram identificados sete (07) FCS, assim hierarquizados, do mais importante para o menos importante: (1), uso competente das ferramentas básicas das aulas <i>on-line</i> pelos instrutores, (2) suporte instrucional (percepção dos estudantes sobre as técnicas utilizadas pelos instrutores para avaliar, ofertar <i>feedback</i> e outros), (3) presença de ensino (qualidade da comunicação em palestras, orientações, <i>feedback</i> individual e incentivo), (4) presença cognitiva (envolvimento dos alunos de forma a perceberem que são estimulados pelo material e instrutor), (5) conforto social (o instrutor fornece um ambiente em que a ansiedade é baixa e os alunos se sentem confortáveis para interagir, mesmo quando os pontos de vista são opostos), (6) modalidade interativa <i>on-line</i> (uso avançado das funcionalidades <i>on-line</i>) e (7) presença social (percepções dos estudantes sobre as interações aluno-aluno).
NAVEED, Q. N. <i>et al.</i> (2020).	Avaliar e classificar as dimensões e FCS do sistema <i>e-learning</i> .	05 especialistas em <i>e-learning</i> e revisão de literatura.	Identificação dos FCS na literatura e questionário aplicado aos especialistas.	Modelagem Matemática - <i>Multiple Criteria Decision Making (MCDM)/Fuzzy Analytic Hierarchy Process (FAHP)/Group Decision Making (GDM)</i> .	- Os FCS foram agrupados em cinco (05) dimensões: (1) Estudantes (atitude em relação ao <i>e-learning</i> , interação com outros alunos, motivação, compromisso com os estudos e velocidade boa de internet), (2) Instrutores (atitude dos instrutores em relação ao <i>e-learning</i> , habilidades dos instrutores em relação às TICs, comunicação utilizando uma linguagem fácil e <i>feedback</i> oportuno e apropriado), (3) <i>Designer</i> e conteúdo (atividade de aprendizagem interativa, <i>designer</i> apropriado do curso, uso de instrução multimídia, organização de fácil utilização e conteúdo compreensível), (4) Sistema e tecnologia (disponibilidade de infraestrutura, disponibilidade financeira, treinamento para o usuário, suporte

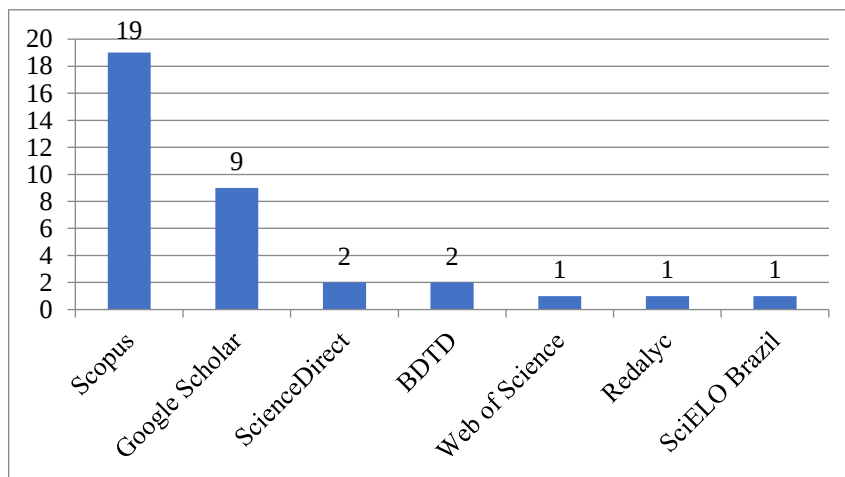
Quadro 11 - Continuação

Autores (ano)	Objetivo Geral	Amostra/Contexto	Procedimentos de Coleta de Dados	Procedimentos de Análise de Dados	Principais Resultados
					para o corpo docente e questões éticas e legais) e (5) Gestão institucional (sistema adequado, suporte técnico para usuários, velocidade boa de internet, infraestrutura de tecnologia eficiente, confiabilidade e facilidade para acesso).
SENHORINHA, M. J. K. <i>et al.</i> (2021).	Identificar FCS associados à gestão pedagógica que influenciam na gestão da evasão em cursos de ensino superior, modalidade EaD.	Estudantes evadidos de um curso de Tecnologia em Processos Gerenciais de uma IES do norte de Santa Catarina, entre os anos de 2013 e 2015.	Questionário eletrônico enviado por e-mail ou, então, respondido por telefone ou entrevista, elaborado a partir de estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014), Almeida (2007), Moura-Walter (2006), Machado (2009) e Chao & Chen (2009).	Análise de correlação.	- Foram identificados cinco (05) FCS relacionados ao fenômeno da evasão: (1) dificuldade para cumprir os prazos de entrega das atividades acadêmicas propostas, (2) adaptação à metodologia EaD, (3) comprometimento dos estudantes, (4) suporte ofertado por professores e tutores e (5) ausência de <i>feedback</i> em reuniões e encontros de sala com colegas, professores e tutores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A distribuição dos artigos presentes no quadro 11, por base de dados, é indicada no gráfico 14.

Gráfico 14 – Distribuição, por base de dados, dos artigos pesquisados sobre FCS e EaD

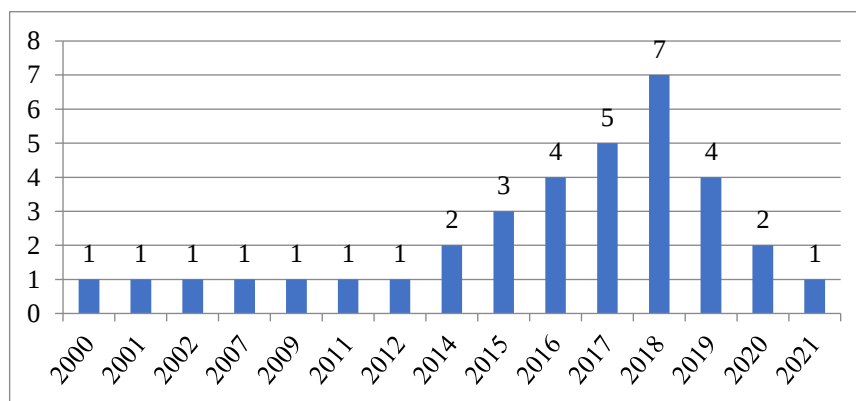


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A maior parte dos artigos, 54,28%, encontra-se na *Scopus*. O *Google Scholar* concentra 25,71% dos trabalhos selecionados. Juntas, *ScienceDirect* e *BDTD* respondem por 11,42% das pesquisas identificadas. Já *Web of Science*, *Redalyc* e *SciELO Brazil* possui, cada uma, 2,85% dos artigos selecionados.

O gráfico 15 apresenta a distribuição dos artigos de acordo com o ano de publicação.

Gráfico 15 – Distribuição, por ano, dos artigos pesquisados sobre FCS e EaD



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O ano de 2018 concentra a maior parte das publicações, 20%, seguido por 2017, com 14,28%. O quantitativo de artigos publicados em 2016 e 2019 é idêntico, 11,42%, assim como é semelhante o número de trabalhos nos anos de 2014 e 2020, 5,71%. Os anos de 2000, 2001, 2002, 2007, 2009, 2011, 2012 e 2021 concentram, cada um, 2,85% dos artigos selecionados.

É importante destacar a que a inclusão de quatro artigos anteriores a 2010 (VOLERY; LORD, 2000; SOONG *et al.*; 2001; TESTA, 2002; SELIM, 2007; RETAMAL, 2009) deve-se ao fato de que estes foram citados com frequência significativa nos estudos posteriores, o que indicou a importância e a contribuição desses autores para a temática investigada.

Quanto aos aspectos metodológicos dos estudos apresentados no quadro 11, verifica-se, quanto a abordagem, o predomínio de pesquisas quantitativas, 20 artigos (VOLERY; LORD,

2000; SELIM, 2007; WU *et al.*, 2015; TIBES JÚNIOR; SIENA; OLIVEIRA, 2015; SILVA; MELO; MUYLDER, 2015; MICHELON; LIRA; RAZUCK, 2016; ANGGRAININGSIH *et al.*, 2016; EOM; ASHILL, 2016; KARPINSKI *et al.*, 2017; KANWAL; REHMAN, 2017; BARCLAY; DONALDS; OSEI-BRYSON, 2018; AHMAD *et al.*, 2018; ALMUTAIRE; ALBRAITHEN, 2018; GHAZAL; AL SAMARRAIE; ALDOWAH, 2018, ALVES *et al.*, 2019; RIBEIRO *et al.*, 2019; FREEMAN; URBACZEWSKI, 2019; VAN WART *et al.*, 2020; NAVEED *et al.*, 2020; SENHORINHA *et al.*, 2021), seguidas por estudos qualitativos, 13 artigos (SOONG *et al.*, 2001; TESTA, 2002; RETAMAL, 2009; DUARTE, 2011; LIMA *et al.*, 2012; OYEFOLAHAN; ABDALLAH, 2014; AHMAD; JUMAAT, 2016; QUIRINO; CAVALCANTE; CORREA, 2017; ASALLA; PUTRI; PRADIPTO, 2017; ALHABEEB; ROWLEY, 2017; DE PAEPE; ZHU; DEPRYCK, 2018; ALKARNEY; ALBRAITHEN, 2018; LU; DZIKRIA, 2019). Em menor proporção, observam-se estudos de abordagem mista ou quali-quantitativa, 02 artigos (PAULA, 2014; ALHABEEB; ROWLEY, 2018).

Entre os 35 estudos analisados (quadro 11), 7 referem-se à revisões bibliográficas sobre FCS na EaD (LIMA *et al.*, 2012; OYEFOLAHAN; ABDALLAH, 2014; SILVA; MELO; MUYLDER, 2015; AHMAD; JUMAAT, 2016; ASALLA; PUTRI; PRADIPTO, 2017; ALMUTAIRE; ALBRAITHEN, 2018; LU; DZIKRIA, 2019). Os demais, 28 artigos, caracterizam-se como estudos empíricos sobre o tema.

Quanto à amostra das pesquisas empíricas, os sujeitos de estudo foram representados por estudantes de graduação ou pós-graduação matriculados em cursos *on-line* (VOLERY; LORD, 2000; SOONG *et al.*, 2001; SELIM, 2007; PAULA, 2014; WU *et al.*, 2015; ANGGRAININGSIH *et al.*, 2016; EOM; ASHILL, 2016; KARPINSKI *et al.*, 2017; KANWAL; REHMAN, 2017; BARCLAY; DONALDS; OSEI-BRYSON, 2018; ALKARNEY; ALBRAITHEN, 2018; GHAZAL; AL SAMARRAIE; ALDOWAH, 2018; ALHABEEB; ROWLEY, 2018; RIBEIRO *et al.*, 2019; FREEMAN; URBACZEWSKI, 2019; VAN WART *et al.*, 2020), discentes evadidos de cursos EaD (SENHORINHA *et al.*, 2021), instrutores de cursos a distância (SOONG *et al.*, 2001; ALKARNEY; ALBRAITHEN, 2018; ALHABEEB; ROWLEY, 2018), funcionários de suporte técnico do ambiente de aprendizagem *on-line* (SOONG *et al.*, 2001), especialistas em EaD (TESTA, 2002; PAULA, 2014; ALHABEEB; ROWLEY, 2017; AHMAD *et al.*, 2018; NAVEED *et al.*, 2020), coordenadores/gestores de cursos a distância (RETAMAL, 2009; TIBES JÚNIOR; SIENA; OLIVEIRA, 2015; DE PAEPE; ZHU; DEPRYCK, 2018; ALVES *et al.*, 2019; RIBEIRO *et al.*, 2019), professores/tutores de cursos EaD (DUARTE, 2011; ANGGRAININGSIH *et al.*, 2016; QUIRINO; CAVALCANTE; CORREA, 2017; DE PAEPE; ZHU; DEPRYCK, 2018; ALHABEEB; ROWLEY, 2018; ALVES *et al.*, 2019; RIBEIRO *et al.*, 2019) e provedores de cursos *on-line* (DE PAEPE; ZHU; DEPRYCK, 2018).

Nos estudos representados por revisões bibliográficas, as fontes de dados utilizadas foram anais e periódicos da área de Administração (SILVA; MELO; MUYLDER, 2015) e bases de dados, a exemplo de *Scielo*, *IEEE*, *Web of Science*, *ScinceDirect* e *Scopus* (ASALLA; PUTRI; PRADIPTO, 2017; ALMUTAIRE; ALBRAITHEN, 2018; LU; DZIKRIA, 2019). Em três estudos bibliográficos os autores não informaram a fonte de coleta de dados (LIMA *et al.*, 2012; OYEFOLAHAN; ABDALLAH, 2014; AHMAD; JUMAAT, 2016).

Em relação às pesquisas quantitativas, os dados foram coletados por meio de questionários, aplicados, em sua maioria, de forma *on-line*, e por meio de revisões bibliográficas. Em determinados estudos, os dados foram analisados por meio de técnicas de análise estatística inferencial em associação com análises descritivas; em outros, analisados apenas por meio da estatística descritiva.

Nos estudos qualitativos, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas (estruturadas ou semiestruturadas), observação participante, análise documental e questionários com perguntas abertas. Nestes estudos, os métodos utilizados para análise dos dados incluíram

análise descritiva, análise de conteúdo e análise temática. Em duas pesquisas a análise de dados foi conduzida com o auxílio de *softwares*, MAXQDA 11 (DE PAEPE; ZHU; DEPRYCK, 2018) e NVivo (ALKARNEY; ALBRAITHEN, 2018).

Quanto aos estudos de abordagem mista, a coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados *on-line*, entrevistas, Método Delphi e revisões de literatura. Em tais pesquisas, a análise dos dados foi efetuada por meio de análises descritiva, análise fatorial exploratória e Método AHP (*Analytic Hierarchy Process*).

A análise dos estudos apresentados no quadro 11 indica uma série de FCS associados ao ensino a distância. Para alguns autores, a tecnologia, elemento presente na EaD, constitui FCS, sendo relacionada à facilidade de acesso, uso e navegação, à experiência tecnológica prévia, ao fornecimento de infraestrutura e prontidão tecnológica e à habilidade tecnológica dos envolvidos (VOLERY; LORD, 2000; SOONG *et al.*, 2001; TESTA, 2002; SELIM, 2007; PAULA, 2014; OYEFOLAHAN; ABDALLAH, 2014; WU *et al.*, 2015; MICHELON; LIRA; RAZUCK, 2016; ANGGRAININGSIH *et al.*, 2016; QUIRINO; CAVALCANTE; CORREA, 2017; ASALLA; PUTRI; PRADIPTO, 2017; ALHABEEB; ROWLEY, 2017; KANWAL; REHMAN, 2017; DE PAEPE; ZHU; DEPRYCK, 2018; AHMAD *et al.*, 2018; ALHABEEB; ROWLEY, 2018; ALMUTAIRE; ALBRAITHEN, 2018; BARCLAY; DONALDS; OSEI-BRYSON, 2018; GHAZAL; AL-SAMARRAIE; ALDOWAH, 2018; RIBEIRO *et al.*, 2019; LU; DZIKRIA, 2019; NAVEED *et al.*, 2020).

Elementos fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra na EaD, professores e tutores foram considerados, em diversos estudos, FCS na modalidade a distância, resultado de uma série de características, a saber: interação com alunos, competência técnica, atitude em relação ao estudante, mentalidade construtiva sobre aprendizagem, capacitação, formação pedagógica, relação desenvolvida com o discente, atitude referente à aprendizagem, experiência no uso de TICs, desempenho, estilo de ensino, diálogo com os estudantes, qualificação, competência tecnológica, flexibilidade e capacidade de motivar, oferta de *feedback* apropriado, linguagem fácil para comunicação e suporte aos alunos (VOLERY; LORD, 2000; SOONG *et al.*, 2001; SELIM, 2007; RETAMAL, 2009; DUARTE, 2011; LIMA *et al.*, 2012; PAULA, 2014; OYEFOLAHAN; ABDALLAH, 2014; SILVA; MELO; MUYLDER, 2015; MICHELON; LIRA; RAZUCK, 2016; ANGGRAININGSIH *et al.*, 2016; EOM; ASHILL, 2016; KARPINSKI *et al.*, 2017; ASALLA; PUTRI; PRADIPTO, 2017; ALHABEEB; ROWLEY, 2017; AHMAD *et al.*, 2018; ALHABEEB; ROWLEY, 2018; ALMUTAIRE; ALBRAITHEN, 2018; ALKARNEY; ALBRAITHEN, 2018; ALVES *et al.*, 2019; LU; DZIKRIA, 2019; FREEMAN; URBACZEWSKI, 2019; VAN WART *et al.*, 2020; NAVEED *et al.*, 2020; SENHORINHA *et al.*, 2021).

No ensino a distância, a figura do aluno torna-se um FCS quando se considera elementos como experiência prévia em tecnologia da informação e uso do computador, motivação, competência técnica, perfil, dificuldade na organização do estudo/trabalho, prontidão/disposição, habilidades tecnológicas, experiência anterior em EaD, mentalidade construtivista sobre aprendizagem, carga de trabalho, dificuldade em informática, diálogo com outros estudantes, conscientização sobre a EaD, autonomia, atitude positiva, ritmo de aprendizagem, ansiedade com o uso do computador, capacidade de colaboração interativa em discussões *on-line*, compromisso em aprender e completar um curso *on-line* e comprometimento com os estudos (VOLERY; LORD, 2000; SOONG *et al.*, 2001; TESTA, 2002; SELIM, 2007; WU *et al.*, 2015; SILVA; MELO; MUYLDER, 2015; MICHELON; LIRA; RAZUCK, 2016; AHMAD; JUMAAT, 2016; ANGGRAININGSIH *et al.*, 2016; EOM; ASHILL, 2016; QUIRINO; CAVALCANTE; CORREA, 2017; ASALLA; PUTRI; PRADIPTO, 2017; ALHABEEB; ROWLEY, 2017; DE PAEPE; ZHU; DEPRYCK, 2018; AHMAD *et al.*, 2018; ALHABEEB; ROWLEY, 2018; ALMUTAIRE; ALBRAITHEN, 2018;

GHAZAL; AL-SAMARRAIE; ALDOWAH, 2018; LU; DZIKRIA, 2019; NAVEED *et al.*, 2020; SENHORINHA *et al.*, 2021).

A infraestrutura proporcionada, as características e os elementos pedagógicos dos cursos ofertados *on-line* representam FCS na EaD quando se considera os seguintes fatores: *designer* da interface, nível de interação proporcionada pelas tecnologias adotadas, recursos *on-line* úteis e fáceis de usar, conteúdo do curso, estrutura local do polo, interação proporcionada pelos AVAs, material didático específico, exercícios e práticas propostos, contextualização dos conteúdos, equipamentos utilizados, suporte tecnológico, projeto curricular que contemple conteúdo das necessidades do mercado, relevância e clareza dos materiais didáticos utilizados e dos itens de avaliação, praticidade do AVA, planejamento operacional, localização geográfica do polo, simplicidade do conteúdo, modelos confortáveis aos olhos, disponibilidade de fórum de *e-learning*, nível de velocidade do aluno para capturar o material, organização didático/pedagógica, biblioteca *on-line*, acesso, navegação e aprendizagem interativa, instalações tecnológicas, conteúdo relevante e compreensível, diversidade dos métodos de avaliação, qualidade e flexibilidade do curso, formato de avaliação, tempo de resposta nos fóruns de aprendizagem, instalações físicas (disponibilidade de laboratórios de informática e bibliotecas de apoio com material do curso no polo), condições de higiene, iluminação e climatização das salas para encontros, oferta e acesso à internet no polo, materiais de aprendizagem atualizados, conteúdos flexíveis e moldados de acordo com a necessidade dos alunos, disponibilidade de conteúdo próprio ou propriedade intelectual, suporte a diferentes estratégias de ensino e interatividade *on-line* (VOLERY; LORD, 2000; SOONG *et al.*, 2001; SELIM, 2007; RETAMAL, 2009; DUARTE, 2011; LIMA *et al.*, 2012; PAULA, 2014; OYEFOLAHAN; ABDALLAH, 2014; WU *et al.*, 2015; SILVA; MELO; MUYLDER, 2015; TIBES JÚNIOR; SIENA; OLIVEIRA, 2015; MICHELON; LIRA; RAZUCK, 2016; AHMAD; JUMAAT, 2016; ANGGRAININGSIH *et al.*, 2016; KARPINSKI *et al.*, 2017; QUIRINO; CAVALCANTE; CORREA, 2017; ASALLA; PUTRI; PRADIPTO, 2017; ALHABEEB; ROWLEY, 2017; KANWAL; REHMAN, 2017; DE PAEPE; ZHU; DEPRYCK, 2018; AHMAD *et al.*, 2018; ALHABEEB; ROWLEY, 2018; ALMUTAIRE; ALBRAITHEN, 2018; GHAZAL; AL-SAMARRAIE; ALDOWAH, 2018; RIBEIRO *et al.*, 2019; ALVES *et al.*, 2019; LU; DZIKRIA, 2019; VAN WART *et al.*, 2020; NAVEED *et al.*, 2020).

Quando se considera a EaD, a gestão dessa modalidade de ensino é um FCS e relaciona-se aos planos de ação, ao sistema de gestão do curso, às normas de gerenciamento, ao armazenamento de informações, à comunicação entre os atores envolvidos no processo, à disponibilidade de recursos, à definição clara de estratégia para realização do curso, ao investimento da instituição, à qualidade do curso, garantida por uma gestão eficiente, ao sistema de gestão administrativa, ao corpo administrativo qualificado, às políticas da instituição para apoiar o *e-learning*, ao suporte da gestão principal, ao envolvimento dos *stakeholders*, ao apoio/suporte da gestão institucional, à prontidão da infraestrutura de gestão e à disponibilidade financeira da instituição, como destacam Selim (2007), Retamal (2009), Duarte (2011), Lima *et al.* (2012), Paula (2014), Anggrainingsih (2016), Almutaire e Albraithen (2018), Alkarney e Albraithen (2018) e Lu e Dzikria (2019).

A oferta de suporte e treinamento é um FCS no ensino a distância segundo Testa (2002), Retamal (2009), Lima *et al.* (2012), Oyefolahan e Abdallah (2014), Silva, Melo e Muylder (2015), Ahmad e Jumaat (2016), Karpinski *et al.* (2017), Quirino, Cavalcante e Correa (2017), Asalla, Putri e Pradipto (2017), Alhabeeb e Rowley (2017), De Paepe, Zhu e Depryck (2018), Ahmad *et al.* (2018), Alhabeeb e Rowley (2018), Almutaire e Albraithen (2018), Barclay, Donalds e Osei-Bryson (2018), Alkarney e Albraithen (2018), Lu e Dzikria (2019), Van Wart *et al.* (2020), Naveed *et al.* (2020) e Senhorinha *et al.* (2021). Para esses autores, suporte e treinamento relacionam-se com capacitação de pessoal, suporte tecnológico, instrucional, técnico, financeiro, administrativo e pedagógico, central de ajuda, treinamento de *stakeholders*,

suporte para o corpo docente, treinamento/qualificação de professores/tutores, disponibilidade de recursos de suporte e de ajuda financeira, treinamento para o usuário e suporte ofertado por professores/tutores.

Interação e motivação também se configuraram FCS na EaD. Embora a separação física e geográfica seja inerente ao ensino a distância, essa característica pode ser um fator de risco à evasão quando o aluno se sente sozinho, o que sinaliza a necessidade de ações de interação e motivação deste público. Neste sentido, professores e tutores devem possuir habilidades motivacionais para ensinar, promover e estimular discussões em classes como colaboração interativa entre alunos, proporcionar interatividade nos espaços virtuais, desenvolver estratégias de comunicação entre os discentes e estimular o diálogo *on-line*. A oferta de interação e motivação desenvolve nos estudantes um sentimento de pertencimento (SOONG *et al.*, 2001; SELIM, 2007; DUARTE, 2011; LIMA *et al.*, 2012; SILVA; MELO; MUYLDER, 2015; AHMAD; JUMAAT, 2016; EOM; ASHILL, 2016; QUIRINO; CAVALCANTE; CORREA, 2017; ASALLA; PUTRI; PRADIPTO, 2017; ALHABEEB; ROWLEY, 2017; AHMAD *et al.*, 2018; GHAZAL; AL-SAMARRAIE; ALDOWAH, 2018; LU; DZIKRIA, 2019; FREEMAN; URBACZEWSKI, 2019; VAN WART *et al.*, 2020; NAVEED *et al.*, 2020).

Observa-se, portanto, a partir dos estudos expostos no quadro 11, uma série de FCS relacionados à EaD, os quais merecem atenção ao gerir essa modalidade de ensino, pois como explicam Alkarney e Albraithen (2018), a compreensão de tais fatores para a implantação de um sistema permite à organização determinar com sucesso os problemas que afetam de forma crítica o processo e, assim, eliminar ou evitar adversidades que contribuam para o fracasso, sendo importante considerar que os FCS não são semelhantes em todos os contextos.

A próxima seção apresenta o percurso metodológico adotado para a condução do estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção refere-se aos procedimentos metodológicos que foram empregados para a realização do estudo. De início, é definido o tipo de pesquisa, com o delineamento da natureza, abordagem, objetivo e procedimentos. Em seguida, apresenta-se a população e a amostra da investigação, bem como os critérios adotados para a seleção dos participantes. Após, são expostos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, as implicações éticas envolvidas e a forma como os dados foram coletados. Na sequência, são anunciados os processos adotados para analisá-los e, por fim, destacam-se as limitações do método escolhido. A figura 11 resume, de modo geral, a organização desta seção.



Figura 11 – Estrutura organizacional da seção metodologia

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme ilustra a figura 11, a primeira parte desta seção apresenta o tipo de pesquisa adotado para condução do estudo.

3.1 Tipo de Pesquisa

Em uma investigação, faz-se necessário, como expõem Kauark, Manhães e Medeiros (2010), que o investigador conheça os tipos de pesquisa existentes, pois essa informação é necessária para a definição dos instrumentos e procedimentos que serão utilizados no planejamento do estudo. Ainda de acordo com os autores, a categorização da pesquisa na sua forma metodológica de estratégia investigativa decorre do tipo de pesquisa, que pode ser classificada de diversas formas, de acordo com a natureza, a abordagem (assunto), o propósito (objetivos) e os procedimentos adotados para alcançar os dados (meio).

A figura 12 apresenta uma visão geral da classificação do tipo de pesquisa realizada, bem como dos autores adotados para sustentá-la.

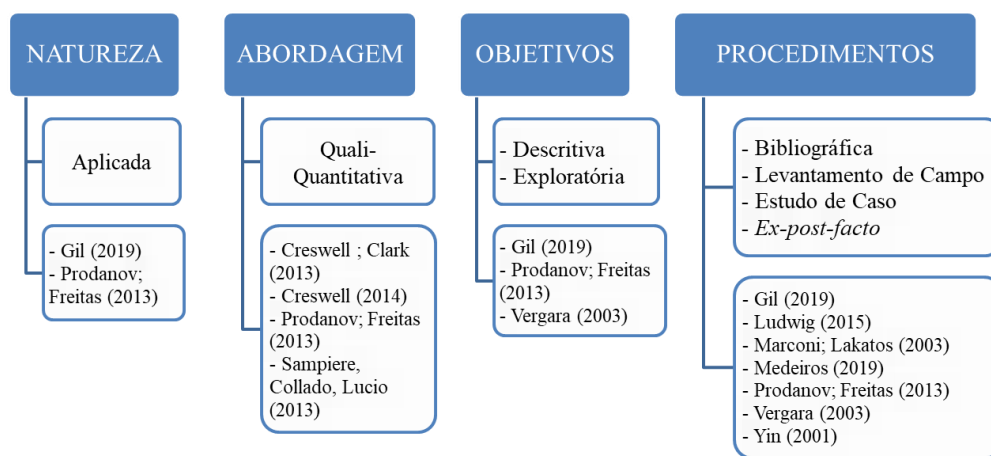


Figura 12 – Classificação do tipo de pesquisa segundo autores adotados

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir da figura 12, verifica-se que o referencial teórico utilizado para classificação do tipo de pesquisa quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos baseia-se em Gil (2019), Prodanov e Freitas (2013), Creswell e Clark (2013), Creswell (2014), Sampiere, Collado e Lucio (2013), Vergara (2003), Ludwig (2015), Marconi e Lakatos (2003), Medeiros (2019) e Yin (2013), como exposto a seguir.

3.1.1 Natureza do estudo

Quanto à natureza, esta pesquisa classifica-se como aplicada, a qual, nas palavras de Gil (2019), tem como característica fundamental o interesse imediato na aplicação, utilização e consequências dos conhecimentos gerados e envolve, segundo Prodanov e Freitas (2013), verdades e interesses locais. Para Gil (2019), a pesquisa aplicada relaciona-se, em alguns pontos, com a pesquisa pura, uma vez que é dependente de suas descobertas e recebe novas contribuições que enriquecem o seu desenvolvimento.

3.1.2 Tipo de Abordagem

Quanto ao tipo de abordagem, tem-se uma pesquisa de métodos mistos, caracterizada por utilizar uma abordagem quali-quantitativa. Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 596) explicam que

Os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos, empíricos e críticos de pesquisa e envolvem a coleta, análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno estudado.

Creswell e Clark (2013) pontuam que a definição de métodos mistos precisa incorporar diferentes pontos de vista, por isso, defende uma explicação das características essenciais deste tipo de pesquisa.

Neste sentido, os autores destacam que o pesquisador precisa coletar e analisar de forma persuasiva e rigorosa os dados qualitativos e quantitativos, tendo por base as questões de pesquisa; deve misturar, integrar ou vincular as duas formas de dados simultaneamente; priorizar uma ou ambas as formas de dados de acordo com o enfoque da pesquisa; utilizar os procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; basear-se em visões de mundo filosóficas e lentes teóricas para estruturar os procedimentos e combinar os procedimentos em projetos de pesquisa específicos de modo a direcionar o plano para a condução do estudo.

Na pesquisa mista, conforme observam Sampiere, Collado e Lucio (2013), a meta não é substituir a pesquisa quantitativa ou qualitativa, mas sim utilizar de forma combinada os pontos fortes de cada método, de modo que seus potenciais pontos fracos sejam minimizados. Assim, pode-se afirmar que no método misto cada abordagem mantém suas características, as quais são apresentadas de forma breve a seguir.

A abordagem quantitativa “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69). Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 30) complementam que o enfoque quantitativo “utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias”.

Já a abordagem qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Para Creswell (2014), a pesquisa qualitativa inicia-se com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que expõem o estudo dos problemas da pesquisa, de modo a abordar os significados atribuídos a um problema social ou humano pelos indivíduos ou grupos. Para estudar o problema, utiliza-se uma abordagem qualitativa, a coleta de dados ocorre em um contexto natural aos investigados e aos locais em estudo e a análise de dados é realizada tanto de forma indutiva quanto dedutiva, de modo a determinar padrões ou temas. Por fim, segundo o autor, o relatório final ou a apresentação contém as vozes dos participantes, a reflexão do investigador, uma descrição abrangente do problema e sua interpretação e a contribuição para a literatura ou chamado à mudança.

3.1.3 Classificação quanto aos objetivos

Em relação aos objetivos, trata-se de um estudo descritivo-exploratório. A pesquisa descritiva, segundo Vergara (2003), possibilita expor as características de determinada população ou fenômeno específico ou, ainda, estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. No entanto, de acordo com a autora, a investigação descritiva não possui o compromisso de explicar os fenômenos que são descritos, embora possa ser utilizada de base para tal explicação.

Pesquisas descritivas usam técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática e assumem, no geral, a forma de levantamento, como destacam Prodanov e Freitas (2013).

Já as pesquisas exploratórias objetivam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando à formulação de problemas mais específicos ou hipóteses para estudos posteriores, bem como proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, acerca de um fato específico e envolvem, no geral, levantamento bibliográfico e documental, entrevistas com sujeitos que vivenciaram o fenômeno investigado e estudos de caso (GIL, 2019). Por possuir um planejamento flexível, investigações desta natureza permitem estudar o tema sob diversos ângulos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

3.1.4 Procedimentos de Pesquisa

Quanto aos procedimentos, a investigação adotará a pesquisa bibliográfica; a pesquisa de campo, do tipo levantamento; o estudo de caso e a pesquisa *ex-post-facto*.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo, segundo Marconi e Lakatos (2003), colocar o investigador em contato direto com todo material escrito, dito ou filmado sobre determinado tema. Para sua realização, Gil (2019) recomenda os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico preliminar, busca de fontes, leitura do material e redação do texto.

É importante destacar que um estudo bibliográfico não representa a mera repetição do que já foi produzido sobre determinado assunto, mas a possibilidade de examinar um tema utilizando um novo enfoque ou abordagem, de modo a estabelecer conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A pesquisa de levantamento, de acordo com Ludwig (2015), configura-se como um dos tipos de pesquisa de campo e se caracteriza, segundo Gil (2019), pela interrogação direta dos sujeitos cujo comportamento se deseja conhecer. Neste tipo de estudo, é solicitado a um grupo significativo de pessoas informações sobre o problema investigado e, em seguida, após aplicação de análise quantitativa, obtêm-se as conclusões referentes aos dados coletados (GIL, 2019).

Medeiros (2019) destaca que as pesquisas de levantamento envolvem, em geral, a construção de instrumentos de coleta de dados, como questionários, entrevistas e formulários. Segundo o autor, após recolher os dados da amostra, inicia-se a fase de interpretação, na qual será eleito um determinado número de categorias, que permitirão classificar e tabular as informações, com o auxílio de cálculos estatísticos que envolvem porcentagens, médias, moda, correlações, desvio-padrão e margem de erro.

O estudo de caso, conforme explica Yin (2001, p. 32-33), é

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...] e baseia-se em várias fontes de evidências.

Prodanov e Freitas (2013) destacam cinco características básicas de um estudo de caso: é um sistema limitado com a presença de fronteiras relacionadas a tempo, eventos ou processos e que nem sempre são claras e precisas; o caso refere-se a um objeto que precisa ser identificado para que a investigação tenha foco e direção; o caráter único, específico, diferente e complexo do caso precisa ser preservado; a investigação é conduzida em ambiente natural e o investigador utiliza fontes múltiplas de dados e diversos métodos de coleta, que incluem, por exemplo, observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registro de áudio e vídeo, dentre outros.

Por fim, quando se investiga um fato que já ocorreu, aqui identificado como a evasão dos discentes do curso de graduação a distância, tem-se uma pesquisa *ex-post-facto*. Essa técnica, segundo Vergara (2003), é utilizada quando o investigador não pode controlar ou manipular as variáveis, pois estas já ocorreram ou não são controláveis. Neste caso, as

inferências sobre as relações existentes entre as variáveis são feitas sem observação direta, a partir da variação simultânea entre as variáveis independentes e dependentes (GIL, 2019).

3.2 População e amostra

População, de acordo com Azevedo (2016), representa o conjunto de indivíduos ou objetos para os quais é possível observar valores de uma ou mais variáveis. Gil (2019) corrobora o autor e afirma que população ou universo é o conjunto de elementos detentores de determinadas características. A amostra representa qualquer subconjunto da população e possibilita estabelecer ou estimar as características dessa população (AZEVEDO, 2016; GIL, 2019).

Diante do exposto, a população do estudo foi constituída por discentes matriculados (ativos) e evadidos do curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pelo Centro Universitário de Valença – UNIFAA. Já a amostra foi representada por estudantes matriculados (ativos) ou evadidos do referido curso e que, de acordo com o critério de evasão adotado, já havia realizado pelo menos um acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e aceitaram participar do estudo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para que a amostra represente com fidedignidade as características da população, deve-se definir o seu tamanho, partindo, a princípio, da amplitude do universo, que pode ser finito (número de elementos não ultrapassa 100.000) ou infinito (número de elementos ultrapassa 100.000), conforme explica Gil (2019).

A partir desta exposição, pode-se afirmar que a amplitude do universo da pesquisa é do tipo finito. Assim, a fórmula definida para o cálculo do tamanho da amostra é dada, segundo Gil (2019), por:

$$n = \frac{Z^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot P \cdot Q}$$

As variáveis que constituem a fórmula são: tamanho da amostra (n), nível de confiança desejado (Z), porcentagem com que o fenômeno se verifica (P e Q), tamanho da população (N) e erro percentual máximo permitido (E).

Assim, para garantir a representatividade da amostra de alunos matriculados, foi adotado um nível de confiança igual a 95% (1,96), com nível de significância (α) igual a 5% ($\alpha = 100 - Z$) e erro amostral de 5%. Como não existe informação prévia a respeito da resposta que se deseja encontrar, adota-se a probabilidade média de 50% para P e Q (GIL, 2019).

Ao considerar que o número de alunos matriculados no curso de Administração do UNIFAA, modalidade EaD, era de 365, o tamanho ideal da amostra para que esta representasse com fidedignidade as características da população do referido curso quanto ao perfil sociodemográfico e acadêmico e aos fatores que facilitam ou dificultam a permanência no curso, a partir dos critérios definidos, foi dado por:

$$n = \frac{Z^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot P \cdot Q} = \frac{1,96^2 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 365}{5^2 \cdot (365 - 1) + 1,96^2 \cdot 50 \cdot 50} = 187,41 = 188$$

A partir dos cálculos realizados, verificou-se que o tamanho ideal da amostra de alunos matriculados, para que esta representasse com fidedignidade as características da população do curso, deveria ser igual a 188 discentes.

Em relação aos alunos evadidos, optou-se por não empregar o cálculo de representatividade da amostra, uma vez que os dados referentes a estes indivíduos foram coletados por entrevista e, como afirmam Nascimento *et al.* (2018), em pesquisas qualitativas

o tamanho da amostra e a interrupção da coleta de dados podem ser obtidos pelo critério de saturação teórica.

Segundo Thiry-Cherques (2009, p. 21), “a saturação designa o momento em que o acréscimo de dados e informação em uma pesquisa não altera a compreensão do fenômeno estudado”. Dessa forma, de acordo com o autor, a validade de um conjunto de dados é passível de ser estabelecida por este critério. Nesta linha, considerou-se adequado o tamanho da amostra de alunos evadidos a partir da observação do fenômeno de saturação teórica.

3.3 Seleção dos participantes

A seleção dos participantes foi definida de forma não probabilística, definida pelo critério de acessibilidade ou conveniência.

Em uma amostragem não probabilística, os elementos que compõem a amostra são escolhidos de forma deliberada, sem a aplicação de técnicas estatísticas (CORREA, 2003). Na amostragem por acessibilidade ou conveniência o pesquisador tem acesso aos elementos e os seleciona a partir da premissa de que estes possam, de alguma forma, representar o universo (GIL, 2019).

A escolha pela amostragem por acessibilidade ocorreu em virtude do fato de que o pesquisador é o tutor do curso investigado e, portanto, tem fácil acesso aos alunos matriculados (ativos) e à possibilidade de obter, junto aos setores da instituição, informações referentes aos alunos evadidos.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas fichas eletrônicas, questionários, formulários e entrevistas semiestruturadas.

As fichas eletrônicas (Apêndice A) foram utilizadas para a elaboração de fichamentos durante a realização da pesquisa bibliográfica. Os elementos constituintes das fichas são tipo de material (livro, capítulo de livro, anais de evento, artigo, dissertação, tese etc.), assunto, título, autores, local e data de acesso, resumo e referências.

Para a coleta de dados de campo, foram utilizados, juntos aos alunos matriculados, questionários; já aos discentes evadidos, formulários e entrevistas, estas conduzidas com o auxílio de um roteiro semiestruturado.

Os questionários aplicados aos alunos matriculados foram divididos em três partes: considerações éticas para participação no estudo, identificação dos fatores que facilitam ou dificultam a permanência no curso de graduação a distância e caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico dos sujeitos (Apêndice B).

A seção de caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico, terceira parte, apresentava questões sobre gênero, faixa etária, estado civil, número de filhos, renda mensal, trabalho, período matriculado no curso, carga horária de dedicação aos estudos, experiência prévia em cursos superiores e a distância e motivo para escolha do curso. Esta parte contém 13 questões. As perguntas de número 01, 03 e 04 derivam do questionário de Lott (2017). As questões 02, 05 e 12 originam-se do mesmo instrumento, contudo, foram adaptadas. Já as questões 06, 07, 08, 09, 10, 11 e 13 foram inseridas pelo pesquisador com o objetivo de investigar situação de trabalho (06, 07, 08), período do curso (09), horas dedicadas ao estudo (10), experiência no ensino superior (11) e motivo de escolha pelo curso (13).

A segunda parte do questionário, que teve como objetivo identificar os fatores que facilitam ou dificultam a permanência em cursos EaD, foi representada pelo modelo proposto e validado por Lott (2017), derivado do trabalho de Sales (2009), constituído por 49 itens, divididos em cinco categorias.

A partir de uma ampla revisão literária envolvendo evasão no ensino superior, Sales (2009) elaborou e validou o instrumento de Fatores Relacionados à Evasão e Persistência em EaD, constituído por 63 itens, divididos em sete fatores/dimensões: desempenho do tutor, desenho do curso, disciplina e interesse do aluno, experiências e habilidades importantes aos cursos a distância, tempo disponível, apoio no trabalho e questões familiares. Para mensuração de cada item, Sales (2009) utilizou uma escala de 11 pontos, distribuída da seguinte forma: -5 (*dificulta muito a permanência*) a -1 (*dificulta pouco a permanência*), 0 (*não dificulta nem facilita a permanência*), 1 (*facilita pouco a permanência*) a 5 (*facilita muito a permanência*).

Posteriormente, Lott (2017) reduziu o número de itens e aplicou novos procedimentos para validação do instrumento proposto por Sales (2009), o que resultou em um modelo constituído por 52 itens. Após análise fatorial exploratória realizada pela autora, 3 itens foram excluídos e os restantes, 49, divididos em cinco fatores/dimensões, distribuídos conforme apresenta o quadro 12.

Quadro 12 – Dimensões e distribuição de itens do modelo proposto por Lott (2017)

Categorias	Número de Itens	Questões
Suporte à Aprendizagem	22	1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 15, 17, 19, 20, 23, 27, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 42, 45, 48.
Condições para Estudar	11	7, 22, 26, 28, 30, 34, 38, 41, 43, 46, 49
Autodisciplina	05	2, 5, 12, 16, 21
Rigor e Qualidade do Curso	07	11, 13, 25, 29, 33, 40, 44
Habilidade Tecnológica, Saúde e Incentivo	04	14, 18, 24, 47

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A primeira categoria, suporte à aprendizagem, representa as percepções que os alunos possuem a respeito dos conhecimentos, habilidades e atitudes apresentadas pelo professor, tutor *on-line* e tutor presencial no decorrer do curso, bem como à qualidade das interações de aprendizagem efetuadas. Nesta categoria também está incluída a capacidade que a Instituição de Ensino Superior (IES) tem para fornecer informações pertinentes sobre o curso, disponibilizar ferramentas para as interações de aprendizagem e ofertar suporte técnico para auxiliar os estudantes em suas dificuldades tecnológicas (SALES, 2009; LOTT, 2017).

A categoria condições para estudar, refere-se, segundo Sales (2009) e Lott (2017), às percepções que os acadêmicos possuem sobre a influência exercida por compromissos de ordem pessoal ou profissional que ocorrem de forma paralela ao tempo necessário para se dedicar ao curso, o apoio recebido no trabalho, às condições do ambiente existente em casa e no local de trabalho para o estudo e as condições financeiras para arcar com os custos do curso.

A terceira categoria, autodisciplina, representa a capacidade de avaliação do estudante sobre sua habilidade de administrar o tempo, sua motivação pessoal, o esforço pessoal para permanecer no curso e a autodisciplina que o aluno apresenta para realizar as atividades que são propostas pelo curso, conforme explicam Sales (2009) e Lott (2017).

Ainda para as autoras, a penúltima categoria, rigor e qualidade do curso, refere às percepções que os discentes possuem sobre a complexidade do curso e das atividades que são desenvolvidas, sobre a qualidade do curso e dos materiais que são utilizados, sobre o acesso ao AVA e aos materiais, sobre o tempo de duração em que o curso é realizado e sobre o quantitativo de atividades que são propostas.

Por fim, a quinta e última categoria, habilidade tecnológica, saúde e incentivo, está relacionada às habilidades tecnológicas do aluno, ao incentivo recebido dos familiares e às condições de saúde que o discente apresenta no decorrer do curso (SALES, 2009; LOTT, 2017).

Cada questão do modelo proposto por Lott (2017) é avaliada por meio de uma escala do tipo Likert, que varia de 1 (*dificulta muito a permanência*) a 7 (*facilita muito a permanência*). A figura 13 apresenta a escala em sua totalidade.

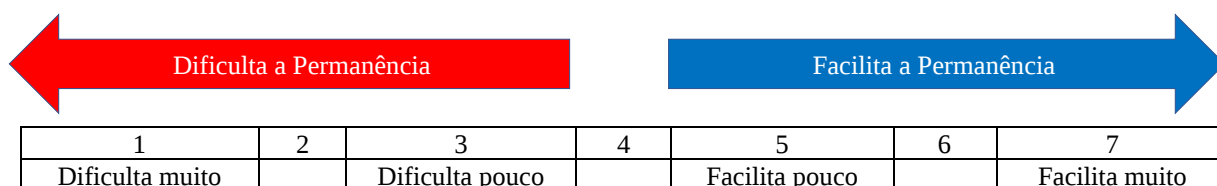


Figura 13: Escala do tipo Likert para avaliação dos itens do modelo proposto por Lott (2017)

Fonte: Lott (2017, p. 176).

Se o item dificulta a permanência no curso, a intensidade dessa dificuldade é avaliada por meio da escala vermelha, que varia de 1 a 3; se o item não dificulta nem facilita a permanência no curso, deve-se atribuir uma nota 4, e se o item facilita a permanência no curso, a intensidade dessa permanência é avaliada por meio da escala azul, que varia de 5 a 7 (LOTT, 2017).

A escala do tipo Likert é um método desenvolvido por Rensis Likert, em 1932 e consiste em um “conjunto de itens apresentados como afirmações para mensurar a reação do sujeito em três, cinco ou sete categorias” como explicam Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 261). Ainda segundo os autores, as afirmações buscam qualificar o objeto de atitude que está sendo mensurado.

Observa-se na literatura uma discussão acerca do número ideal de pontos que uma escala do tipo Likert deve possuir. Neste sentido, Dalmoro e Vieira (2013), após análise da literatura sobre o tema e pesquisa empírica, recomenda a utilização de escalas de cinco e sete pontos, as quais se assemelham em termos de resultados médios, sendo a escolha influenciada por fatores subjetivos, a exemplo de complexidade do tema e quantidade de questões. Diante dessas considerações, a escala proposta por Lott (2017) apresentou-se adequada aos objetivos do estudo.

Para identificar a existência de outros fatores que facilitam ou dificultam a permanência em cursos a distância e contribuir com o aperfeiçoamento do instrumento, inseriu-se duas questões abertas para identificar outros fatores que não foram contemplados pelos 49 itens do questionário.

Em relação aos instrumentos para coleta de dados entre os alunos evadidos, foram utilizados formulários e entrevistas semiestruturadas. Diferentes dos questionários, que são preenchidos pelo entrevistado, os formulários, conforme explica Gil (2019), exige que o entrevistador realize as perguntas ao entrevistado e anote as respostas obtidas.

Além das considerações éticas, as perguntas do formulário foram semelhantes às dos questionários submetidos aos alunos matriculados, ou seja, questões que visavam caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmicos dos estudantes evadidos, com adaptação das questões 07, 08, 09, 10 e 11 (Apêndice C).

A escolha pela entrevista como técnica para investigar a evasão em cursos de graduação a distância se deve ao fato de que esta permite uma compreensão mais aprofundada acerca das razões que conduzem ao fenômeno, pois como pontua Ribeiro (2008, p. 141), esta é

[...] a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A opção pela entrevista semiestruturada decorreu do fato de que esta oferece maior flexibilidade ao pesquisador (FONTANA, 2018), permitindo que o mesmo refaça questões, reformule de modo diferente perguntas que porventura o entrevistado não compreendeu e esteja ciente de que foi entendido de forma correta.

O roteiro para condução da entrevista semiestruturada junto aos alunos evadidos (Apêndice D) foi elaborado com o objetivo de identificar os fatores que conduzem os estudantes à evasão, bem como aqueles que poderiam ter garantido a permanência.

3.5 Considerações éticas

No que tange aos aspectos éticos preconizados pela Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2013c), que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a pesquisa aqui apresentada foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Centro Universitário de Valença (UNIFAA), para análise e aprovação (Número do Parecer: 5.607.810, CAAE: 60535122.0.0000.5246).

Após consentimento do CEP, teve início o processo de coleta de dados junto aos investigados. Antes da aplicação dos questionários e entrevistas, os participantes foram informados quanto aos objetivos e procedimentos do estudo, sendo necessária a assinatura do TCLE aprovado pelo CEP para participação dos alunos matriculados (Apêndice E) e alunos evadidos (Apêndice F). Por meio do TCLE, o respondente autorizou a utilização de suas informações na investigação e teve garantido o sigilo e o anonimato de sua identidade, bem como o caráter voluntário de sua participação, podendo se retirar do estudo a qualquer momento.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

Os dados utilizados para a construção da pesquisa bibliográfica foram coletados em livros e bases de dados disponíveis *on-line*, a exemplo da *Scopus*, *SciELO*, *Web of Science*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da USP e outras, com o auxílio de fichas eletrônicas (Apêndice A).

Para os alunos matriculados (ativos), o procedimento para coleta de dados foi realizado totalmente a distância, via *internet*. Os estudantes foram submetidos a questionários autoaplicáveis, disponibilizados de forma *on-line*, hospedados na plataforma *Google Forms*. O *link* para acessá-los foi enviado por *e-mail*, mensagens de *chat*, grupos de *WhatsApp* e também afixado no AVA dos discentes.

Para garantir a participação dos estudantes matriculados, junto ao *link* foi enviada, pelo tutor da disciplina, uma carta de apresentação e convite para participar do estudo (Apêndice G), contendo os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a forma de participação e a importância da colaboração do discente para o êxito da investigação. Ademais, a mesma carta foi afixada no AVA do aluno, em período pré-estabelecido, para que o mesmo a visualizasse sempre que entrasse na plataforma de estudo.

Desta forma, para participarem da pesquisa, após a leitura da carta de apresentação e convite, os alunos precisavam somente clicar sobre o *link* disponibilizado, o qual redirecionava-os diretamente ao questionário.

Quanto aos discentes evadidos, estes foram contatados por *e-mail* disponibilizado pela instituição. Em razão da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), o pesquisador não teve acesso ao número de telefone dos alunos evadidos. Cada *e-mail* enviado continha, no corpo da mensagem, uma carta de apresentação e convite para participar do estudo (Apêndice H), contendo, assim como naquela enviada aos alunos matriculados, os objetivos da pesquisa, os

procedimentos de coleta de dados, a forma de participação e a importância da colaboração do estudante para o sucesso da pesquisa.

Além dessas informações, a carta solicitava ao discente, caso este desejasse participar do estudo, o melhor meio de comunicação, telefone ou e-mail, para agendar a próxima etapa do estudo, que se materializou na condução da entrevista, presencial ou remota, em data, horário e local escolhidos pelo aluno.

Após esses acordos, as entrevistas, 03 presenciais e 12 remotas, foram conduzidas em quatro partes. Na primeira, o pesquisador reforçou, junto ao entrevistado, os objetivos, a forma de participação, o tratamento dos dados coletado e as implicações éticas envolvidas, culminado com a leitura e assinatura de duas vias do TCLE (Apêndice H), sendo uma disponibilizada ao aluno.

A entrevista, realizada na segunda etapa, teve como objetivo identificar os fatores que contribuíram e/ou conduziram o aluno à evasão, bem como aqueles que poderiam ter garantido a permanência. Como exposto no tópico “instrumentos de coleta de dados”, a entrevista foi do tipo semiestruturada, dadas às características favoráveis desta técnica, conforme descrito anteriormente. Após o consentimento prévio do sujeito, teve início a entrevista, que foi gravada, mediante consentimento, por meio de recursos eletrônicos. Cada entrevista foi realizada com base em um roteiro semiestruturado (Apêndice D). As entrevistas *on-line* foram conduzidas por meio da plataforma *Zoom* e a gravação realizada a partir de recursos da própria ferramenta.

Na terceira etapa, o entrevistador preencheu, a partir das respostas do entrevistado, o formulário de caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico (Apêndice C). Essas questões, como citado anteriormente, foram semelhantes àquelas propostas aos alunos matriculados.

A escolha pelo formulário se deve ao fato de que este possibilita estabelecer com o entrevistado a chamada técnica do *rapport*, que permite, segundo Veneri (2019), criar uma ligação de empatia entre entrevistado e entrevistador, o que facilita a comunicação. Essa ligação é vista como fundamental para o sucesso da entrevista, a terceira etapa.

A quarta e última etapa consistiu no encerramento da entrevista, com a abertura de espaço para dúvidas do entrevistado e agradecimento, por parte do entrevistador, pela participação e contribuição com o estudo.

3.7 Análise dos dados

Para análise dos dados, foram utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa. A primeira, realizada com o uso da estatística descritiva; a segunda, com a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

A estatística descritiva foi empregada em dois momentos. O primeiro, para descrever e analisar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes matriculados e evadidos do curso de graduação, modalidade EaD, investigado. O segundo, para descrever e analisar os fatores que contribuem para facilitar ou dificultar a permanência dos acadêmicos matriculados no referido curso.

De acordo com Correa (2003), a estatística descritiva refere-se a um conjunto de técnicas que tem por objetivo coletar, organizar, apresentar, analisar e sintetizar os dados numéricos de uma população ou amostra, e possibilita ao pesquisador, conforme explica Gil (2019), descrever os dados que foram obtidos ou, de forma mais precisa, caracterizar o comportamento individual que cada variável assume no conjunto de observações.

Ainda de acordo com Gil (2019), a estatística descritiva possibilita caracterizar tipicidades no grupo, indicar a variabilidade dos sujeitos integrantes de um grupo e verificar a distribuição dos indivíduos frente a determinadas variáveis. Para isso, utiliza-se medidas como média, desvio-padrão, moda, mediana e outras.

Para descrever e analisar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes matriculados e evadidos foram utilizadas as seguintes medidas: frequência absoluta e relativa, média, desvio-padrão, mediana e moda.

Já em relação aos fatores que facilitam ou dificultam a permanência em cursos de graduação a distância, foi utilizada a média, desvio-padrão, moda, valor mínimo e máximo e a concentração de repostas, em porcentagem (%), a cada item da escala proposta por Lott (2017), sendo apresentado três níveis de concentração: 0-3 (dificulta a permanência), 4 (não dificulta nem facilita a permanência) e 5-7 (facilita a permanência), como definido pelos pontos da escala do tipo Likert utilizada.

As análises estatísticas de distribuições de cada uma das variáveis do perfil sociodemográfico e acadêmico e dos fatores que facilitam ou dificultam a permanência dos estudantes matriculados em cursos de graduação, modalidade EaD, identificadas como análises univariadas, pois centram-se na análise de distribuição de uma única variável (HAIR *et al.*, 2009), foram efetuadas com o auxílio do *Software Excel*, versão 2019.

Para análise das entrevistas, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, a qual, segundo Bardin (2016, p. 48), representa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variável inferida) dessas mensagens.

Dito de outra forma, a Análise de Conteúdo permite classificar e categorizar qualquer tipo de material, como jornais, filmes, conversações, entrevistas, permitindo que suas características sejam reduzidas a elementos-chave, o que possibilita a comparação destes a uma série de outros elementos (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

Na condução de uma Análise de Conteúdo, adotam-se três fases cronológicas: pré-análise do material, caracterizada pela organização propriamente dita; exploração do material, que representa a aplicação sistemática das decisões tomadas, e tratamento dos resultados, inferências e interpretação, fase em que os resultados brutos recebem tratamentos de modo a se tornarem significativos e válidos (BARDIN, 2016).

É possível, ao adotar a Análise de Conteúdo, dividir os componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias, processo denominado de categorização, definido por Bardin (2016, p. 147) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Segundo a autora, esses critérios podem ser de ordem semântica, sintática, léxica e expressiva.

Independente do critério adotado, algumas normas devem ser observadas durante o processo de criação de categorias, conforme explicam Carlomagno e Rocha (2016). Segundo os autores, é necessário existir regras claras para inclusão e exclusão nas categorias, que as categorias sejam mutuamente excludentes, homogêneas, contemplem todos os conteúdos possíveis e, por fim, objetivas, de modo a possibilitarem a replicação do estudo.

Sendo assim, diante do exposto, a primeira fase de tratamento das entrevistas foi representada pela pré-análise do material, que resultou em sua organização. Em seguida, teve início a exploração de cada entrevista, com a aplicação sistemática das decisões tomadas. Após essa etapa, ocorreu o tratamento dos resultados, com a criação de categorias relacionadas aos fatores que conduzem os estudantes à evasão em cursos de graduação a distância, conforme exposto na revisão bibliográfica que foi realizada sobre o tema.

3.8 Limitações do método e da pesquisa

Quanto às limitações do método, estas se referem aos procedimentos escolhidos para a condução do estudo e aos critérios utilizados para a seleção da amostra e para a análise dos dados.

No que tange aos procedimentos, algumas limitações são atribuídas à pesquisa bibliográfica, ao levantamento de campo, ao estudo de caso e à pesquisa *ex-post-facto*.

De acordo com Gil (2019), a qualidade de uma pesquisa bibliográfica pode ser comprometida quando as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Para evitar essa limitação, a pesquisa bibliográfica foi efetuada em livros atualizados, quando disponíveis e, principalmente, em bases de dados de notória confiança, como *Scopus*, *SciELO*, *Web of Science*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Dentre as limitações atribuídas ao levantamento de campo, estão a ênfase em aspectos perspectivos, uma vez que os dados recolhidos referem-se às percepções que os sujeitos apresentam acerca de si mesmos; a pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais, já que estes são determinados por fatores interpessoais e institucionais e a limitada apreensão do processo de mudança, visto que o levantamento de campo proporciona uma visão estática do fenômeno observado, excluindo a oportunidade de verificar tendências à variação e a mudanças estruturais (GIL, 2019).

Para minimizar essas limitações, recomenda-se a utilização de estratégias como a omissão de perguntas que as pessoas não sabem ou não querem responder, o uso de instrumentos mais completos e a realização de pré-testes junto à amostra selecionada (GIL, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2003).

Já no estudo de caso, as principais limitações referem-se, como elenca Yin (2001), à falta de rigor metodológico, à dificuldade de generalização e ao tempo destinado à pesquisa, que costuma ser longo. Para superar tais limitações, o autor recomenda cuidados no planejamento do estudo, coleta e análise dos dados, que os estudos de caso sejam generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos, sem a necessidade de serem realizados em longos períodos de tempo.

Por fim, a pesquisa *ex-post-facto* impossibilita a manipulação, por parte do investigador, da variável independente, pois suas manifestações já ocorreram ou esta é intrinsecamente não manipulável (GIL, 2019). No entanto, o autor destaca que muitos problemas nas ciências sociais são do tipo *ex-post-facto* e, portanto, requerem esse tipo de procedimento para análise, argumento que se aplica ao problema aqui investigado, a saber, a evasão discente em cursos de graduação a distância.

Em relação às limitações atribuídas aos critérios utilizados para a seleção da amostra e análise dos dados, Correa (2003) destaca que a amostragem não probabilística, por não garantir a representatividade da população, impede a generalização dos resultados para esta. Já a análise descritiva, de acordo com Gil (2019), possibilita apenas a caracterização isolada do comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações (análise univariada).

Quanto às limitações da pesquisa, estas se relacionaram à implementação, por parte da instituição, da LGPD, ao cenário pandêmico imposto pela COVID-19 e aos próprios sujeitos da investigação.

Em relação à LGPD, esta limita o acesso e a disponibilização, por parte das empresas, das informações referentes aos seus usuários. Dessa forma, o contato com os alunos evadidos e o convite para participar do estudo foi realizado apenas por *e-mail*, uma vez que o pesquisador não teve acesso ao número telefônico dos estudantes evadidos.

Quanto ao cenário de pandemia imposto pela COVID-19, este reduziu as interações entre os alunos e a instituição e entre os alunos e o pesquisador, que atua como tutor presencial.

Em um contexto normal, os estudantes procuram com frequência o serviço de tutoria, o que possibilitaria a abordagem e o convite para participar da pesquisa.

Ainda em relação ao cenário imposto pela pandemia, muitas pessoas ainda estão trabalhando no modelo de *home-office*, o que sobrecarrega, como tem se observado, os trabalhadores, principalmente as mulheres, que passaram a conciliar os trabalhos domésticos e as atividades que exercem fora do lar. Ao considerar essa situação, discentes do curso investigado que possuem trabalho remunerado e estão no regime remoto podem se sentir sobrecarregados e não dedicaram tempo para participarem da pesquisa.

Por último, vale destacar que a participação dos sujeitos é voluntária e, portanto, depende do interesse e da boa vontade destes. Assim, a recusa em participar é respeitada, porém, prejudica o estudo, pois reduz o número de investigados e, consequentemente, o quantitativo de dados coletados.

Na sequência, apresenta-se a análise dos dados e a discussão dos resultados observados.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS

Esta seção refere-se à análise e aos resultados da pesquisa e apresenta o perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos matriculados e evadidos do curso de graduação em Administração do UNIFAA, modalidade EaD, e os fatores que facilitam ou dificultam a permanência acadêmica, bem como aqueles que contribuem para a evasão discente no referido curso.

A coleta de dados ocorreu no período compreendido entre 10 de novembro e 28 de dezembro de 2022, realizada a distância, por meio de questionários autoaplicáveis, disponibilizados de forma *online*, hospedados na plataforma *Google Forms*, e entrevistas presenciais e remotas por meio da Plataforma *ZOOM*.

A abordagem dos alunos matriculados e o convite para participar do estudo foram realizados por *e-mail*, mensagens de *chat*, grupos de *WhatsApp*, que agregava acadêmicos de todos os períodos do curso, e também afixado no AVA dos discentes.

O convite apresentava os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a forma de participação, a importância da colaboração do discente para o êxito da investigação e o *link* para acessar o questionário, que estava dividido em três partes: considerações éticas para participação no estudo, identificação dos fatores que facilitam ou dificultam a permanência no referido curso investigado, modalidade a distância, e caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico.

A segunda parte do questionário, identificação dos fatores que facilitam ou dificultam a permanência em curso de graduação, modalidade EaD, foi representada pelo modelo proposto por Lott (2017), derivado do trabalho de Sales (2009), constituído por 49 itens divididos em cinco categorias. A seção de caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico, terceira parte, apresentava questões sobre gênero, faixa etária, estado civil, número de filhos, renda mensal, trabalho, período matriculado no curso, carga horária de dedicação aos estudos, experiência prévia em cursos superiores e a distância e motivo para escolha do curso.

Em virtude da LGPD, o acesso aos alunos evadidos e o convite para participação foram enviados para o *e-mail* de cada discente, o qual foi disponibilizado pela instituição. A coleta de dados ocorreu de forma presencial e remota, por meio de entrevistas semiestruturadas, divididas em quatro partes: (1) apresentação da pesquisa e implicações éticas, (2) entrevista propriamente dita, (3) aplicação do formulário de caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico e (4) encerramento com espaço para esclarecimento de dúvidas dos entrevistados.

A amostra investigada foi composta por 74 alunos matriculados e 15 evadidos. A seguir, os resultados referentes a cada grupo de estudantes.

4.1 Perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos matriculados no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA

A tabela 6 a seguir apresenta o perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos matriculados no curso investigado.

Tabela 6 – Perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes matriculados

VARIÁVEL	F	%	VARIÁVEL	F	%
Gênero			Inserção no Mercado de Trabalho		
Masculino	23	31,1	Sim	56	75,7
Feminino	51	68,9	Não	18	24,3
Faixa Etária			Carga Horária de Trabalho		
Até 20 anos	08	10,8	Até 10h semanais	04	6,8
21 a 25 anos	26	35,13	Entre 10h e 20h semanais	01	1,7
26 a 30 anos	15	20,27	Entre 20h e 30h semanais	08	13,6
31 a 35 anos	11	14,86	Entre 30h e 40h semanais	16	27,1
36 a 40 anos	07	9,45	Acima de 40h semanais	30	50,8
41 a 45 anos	07	9,45	Período do Curso		
46 a 50 anos	0	0,0	1º período	20	27,0
51 a 55 anos	0	0,0	2º período	15	20,3
56 a 60 anos	0	0,0	3º período	06	8,1
61 a 65 anos	0	0,0	4º período	13	17,6
Acima de 65 anos	0	0,0	5º período	05	6,8
Estado Civil			6º período	05	6,8
Solteiro (a)	55	74,3	7º período	02	2,7
Casado (a)	15	20,3	8º período	08	10,8
Divorciado(a) ou Separado(a)	01	1,4	Horas de Estudo Dedicadas ao Curso		
Viúvo (a)	0	0,0	Entre 01h e 05h semanais	42	56,8
Outro	03	4,1	Entre 06h e 10h semanais	12	16,2
Número de Filhos			Entre 11h e 15h semanais	06	8,1
Nenhum Filho	54	73,0	Entre 16h e 20h semanais	06	8,1
1 Filho	14	18,9	Acima de 20h semanais	01	1,4
2 Filhos	04	5,4	Só estuda para avaliações	07	9,5
3 Filhos	02	2,7	Experiência no Ensino Superior		
4 ou Mais Filhos	0	0,0	Primeiro curso superior realizado	50	67,6
Renda Familiar Mensal			Iniciou outro curso superior, mas não o concluiu	12	12,6
Menos de 1 Salário Mínimo	12	16,2	Já concluiu outro curso superior	12	12,6
1 Salário Mínimo	13	17,6	Experiência Anterior em Cursos a Distância		
Entre 1 e 2 Salários Mínimos	32	43,2	Sim	25	33,8
Entre 2 e 3 Salários Mínimos	09	12,2	Não	49	66,2
Entre 3 e 4 Salários Mínimos	02	2,7			
Entre 4 e 5 Salários Mínimos	04	5,4			
5 ou mais Salários Mínimos	02	2,7			

F = Frequência absoluta; % = Frequência relativa

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise dos dados obtidos permite afirmar que a amostra de alunos matriculados é composta, em sua maioria, por indivíduos do sexo feminino (68,9%), com idade entre 21 e 35 anos (70,2%), somando os três intervalos de classes, solteiros (74,3%) e sem filhos (73,0%). A média de idade foi de 27,95 anos, sendo a idade mínima igual a 18 anos e a máxima igual a 44 anos.

Resultados semelhantes foram observados por Lott (2017) ao investigar persistência e evasão em cursos de Administração e Ciências Contábeis, modalidade EaD. A predominância do sexo feminino em cursos EaD também foi observada por Fiuza e Sarriera (2013) que analisaram os motivos que facilitam a permanência e a adesão de alunos a cursos ofertados a distância em sete IES públicas e privadas localizadas no Brasil. No entanto, no estudo conduzido pelos autores, prevaleceu o estado civil casado e a maior parte dos investigados possuía filhos.

A presença feminina em cursos à distância também foi identificada por Petris (2014), Ayres *et al.* (2021), Santos e Giraffa (2017), Jardim, Pôrto Júnior e Souza (2016), Nair (2012)

e INEP (2021). Ainda no Censo EaD.BR 2018 (ABED 2019), observou-se que as mulheres representam, em todas as regiões, a maior parte dos estudantes.

Para a ABED, uma das explicações para este cenário é a realização de jornadas triplas ou quádruplas por este gênero, o que acaba por limitar o tempo disponível para locomoção até as universidades. Ainda sobre o predomínio feminino em cursos superiores, este é maior tanto no ensino presencial quanto na EaD, o que comprova que as mulheres procuram se escolarizar mais do que os homens (ABED, 2019).

A concentração de idade entre 21-35 anos observada entre os alunos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, vai ao encontro dos trabalhos de Silva (2016) e Gomes (2018) que identificaram o predomínio de idades na mesma faixa etária ao investigar o perfil de acadêmicos de cursos EaD. Este cenário, segundo os autores, desmistifica a visão de que o público que busca cursos a distância encontra-se em faixas etárias mais avançadas, já que não tiveram a oportunidade de cursar uma graduação quando eram mais jovens. Esta observação predominou no início da disseminação da EaD, contudo, hoje, observa-se a presença de estudantes de todas as idades em cursos a distância, o que aponta para o fato de que a EaD é para todos.

No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, 75,7% dos estudantes afirmaram trabalhar, contra 24,3% que disseram não trabalhar no momento. Dos que trabalham, a maior parte, 50,8%, possui carga horária de trabalho semanal acima de 40h semanais. Para 27,1% a carga horária de trabalho semanal está situada entre 30 e 40 horas e, para 13,6% dos respondentes, entre 20 e 30 horas. O percentual dos que trabalham até 10 horas por semana é igual a 6,8%. A menor parcela dos entrevistados, 1,7%, trabalha entre 10 e 20 horas.

Assim como neste estudo, a inserção no mercado de trabalho durante a graduação a distância também foi observada nas pesquisas de Almeida *et al.* (2013), Andrade (2010), Araujo (2015), Bittencourt e Mercado (2014), Bruno-Faria e Franco (2011), Dantas (2011), Sá Filho (2019), Silva (2016) e Gomes (2018). Nas investigações conduzidas por estes autores a maior parte dos estudantes matriculados em cursos a distância exerciam atividades remuneradas formais.

Quanto à carga horária semanal dedicada ao trabalho, os estudos de Gomes (2018), Araujo (2015), Bittencourt e Mercado (2014) e Sá Filho (2019) corroboram os resultados observados no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, em que a carga horária de trabalho semanal é superior a 40h. Para Sá Filho (2019), esta realidade aponta para a existência de uma competição vivenciada no sistema educacional brasileiro, em que se observa uma disputa entre trabalho e estudo, a qual pode contribuir, em grande parte, para a evasão escolar.

A existência de uma carga de trabalho semanal extensa aponta para a dificuldade de conciliar estudos e atuação profissional, pois uma jornada longa de trabalho conduz ao cansaço físico e mental, o qual reduz a paciência e a disposição para acessar a plataforma de ensino e realizar as atividades propostas (ARAUJO, 2015; BITTENCOURT; MERCADO, 2014).

A tabela 7 a seguir apresenta os cargos/funções exercidos pelos estudantes matriculados inseridos no mercado de trabalho.

Tabela 7 – Cargos/funções dos estudantes matriculados inseridos no mercado de trabalho

Cargo/Função	F	%
Auxiliar Administrativo	13	23,2
Estagiário	08	14,3
Atendente	05	9,0
Autônomo	04	7,1
Auxiliar Financeiro	03	5,4
Balconista	03	5,4
Funcionário Público	02	3,5
Auxiliar de Recursos Humanos	02	3,5
Auxiliar de Serviços Gerais	02	3,5
Vendedor	02	3,5
Recepcionista	02	3,5
Micro Empreendedor Individual	01	1,8
Conselheiro Tutelar	01	1,8
Secretário	01	1,8
Doméstica	01	1,8
Vigilante	01	1,8
Operador de Telemarketing	01	1,8
Eletricista	01	1,8
Gerente	01	1,8
Babá	01	1,8
Técnico Mecânico	01	1,8
Total	56	100

F = Frequência absoluta; % = Frequência relativa

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise da tabela 7 permite inferir que a parcela de estudantes inserida no mercado de trabalho ocupa cargos/funções que requerem o contato frequente com o público, a exemplo do atendente e do balconista. No geral, as atividades desempenhadas nos cargos/funções citados contribuem com o cansaço físico e mental de seus ocupantes, principalmente quando realizadas em longas jornadas de trabalho, realidade dos investigados, o que reforça o exposto por Araujo (2015) e Bittencourt e Mercado (2014), para os quais estes fatores prejudicam a dedicação aos estudos na EaD.

Em relação à renda familiar mensal, tendo por base o valor do salário mínimo vigente no país em 2022, R\$ 1.212,00 (BRASIL, 2021d), verifica-se que a maior parte dos respondentes (43,2%) possui renda entre 1 e 2 salários mínimos, seguida por aqueles com renda de 1 salário mínimo (17,6%), menos de um salário mínimo (16,2%) e entre 2 e 3 salários mínimos (12,2%). Para 5,4% dos entrevistados, a renda familiar mensal é de 4 a 5 salários mínimos. O percentual dos que afirmaram possuir renda entre 3 e 4 salários mínimos e igual a 5 ou mais salários mínimos é semelhante, 2,7%.

No ano de 2016, Jardim, Pôrto Júnior e Souza (2016) identificaram entre alunos de um curso a distância a prevalência daqueles que recebiam até um salário mínimo. Ainda neste ano, sobressaiu no estudo de Silva (2016) com alunos de cursos EaD a remuneração mensal entre 1 e 2 salários mínimos. Já Gomes (2018), observou, em 2018, o predomínio de estudantes matriculados na mesma modalidade e que recebiam menos de dois salários mínimos. Em 2014, Petris (2014) verificou que a renda familiar mensal referente a 305 alunos matriculados em cursos EaD concentrava-se na faixa de 4 a 8 salários mínimos.

Após considerar que os valores de salário mínimo vigentes em cada ano sejam diferentes por motivos de reajustes inflacionários, os resultados deste estudo e de outras investigações permitem inferir que, no geral, alunos de cursos a distância possuem uma renda familiar mensal ou remuneração mensal inferior a 2 salários mínimos.

Quanto à experiência no ensino superior, a maioria dos acadêmicos, 67,6%, frequenta um curso superior pela primeira vez. O percentual dos que afirmaram já possuir uma graduação finalizada no ensino superior foi de 12,6%, valor semelhante entre os estudantes que iniciaram um curso superior, porém, não o concluiu. Esta realidade também foi observada por Fiuza e Sarriera (2013), pois dos 605 sujeitos matriculados em cursos a distância investigados pelos autores, 59,0% cursavam a primeira graduação no ensino superior.

Esta realidade dos respondentes associada ao contexto econômico em que vivem sinaliza que a educação a distância pode representar para estes uma oportunidade de acesso ao ensino superior, uma vez que essa modalidade educacional possui mensalidades com preços mais acessíveis do que os observados nos cursos presenciais. No entanto, essa característica, conforme explica Rigo (2014), não faz da EaD um instrumento de fácil acesso à títulos acadêmicos ou a formações de baixa qualidade, mas sim, como explica Colpani (2018), um meio de alcançar educação de forma igualitária.

No que se refere à distribuição dos discentes ao longo do curso, a maior parte, 72,9%, está matriculada nos quatro primeiros períodos do curso, com predomínio de alunos no primeiro período (27,0%). O percentual de estudantes matriculados nos últimos quatro períodos é igual a 27,1%, com destaque para o último período, o qual abrange 10,8% dos matriculados.

Em relação às horas de estudos semanais dedicadas ao curso, a maioria dos estudantes, 56,8%, afirmou dedicar-se entre 1 e 5 horas por semana aos estudos. O quantitativo dos que dedicam entre 6 e 10 horas de estudos semanais foi de 16,2%. O percentual de alunos que estudam entre 11 e 15 horas semanais e entre 16 e 20 horas semanais é idêntico, 8,1%. Apenas 01 estudante (1,4%) afirmou estudar acima de 20 horas semanais. Uma parcela dos investigados, 9,5%, afirmou estudar somente para as avaliações do curso.

Estes dados são corroborados pelas pesquisas realizadas por Bittencourt e Mercado (2014) e Sá Filho (2019). Em suas investigações, estes autores identificaram que a maior parte dos estudantes matriculados em cursos EaD dedicavam apenas entre 1 e 5 horas semanais aos estudos, seguida por aqueles que dedicavam entre 6 e 10 horas semanais. Para Sá Filho (2018), o quantitativo de horas semanais dedicadas aos estudos não é adequado para o processo de aprendizagem, e não possibilita, conforme observam Bittencourt e Mercado (2014), que o aluno estude todo o material da disciplina, visto que o recomendado é no mínimo a dedicação de 20 horas semanais aos estudos.

É importante destacar que 75,5% dos alunos matriculados no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, estão inseridos no mercado de trabalho e, destes, 77,9% possuem carga horária semanal de trabalho igual ou superior a 30 horas, fatores que podem prejudicar à dedicação ao curso, pois é necessário equilibrar trabalho e estudos, o que leva os estudantes a dedicarem poucas horas semanais aos estudos, ou até mesmo estudar apenas para as avaliações, uma vez que 9,7% dos entrevistados afirmou estudar somente no momento de realizar as provas.

Questionados quanto à experiência prévia em cursos a distância, apenas 33,8% dos estudantes já experimentaram a EaD, contra 66,2% que cursam essa modalidade de ensino pela primeira vez. A ausência de experiência na EaD também foi uma realidade observada nos estudos de Lott (2017) e Ayres *et al.* (2021) com alunos de cursos *on-line*.

Ao realizar um curso EaD pela primeira vez, é necessário que os alunos se adaptem à modalidade e desenvolvam a autonomia e a responsabilidade para que se tornem sujeitos ativos e participativos dentro do processo de ensino-aprendizagem (AYRES *et al.*, 2021; BITTENCOURT; MERCADO, 2014). Assim, a experiência prévia em cursos *on-line* pode contribuir para fortalecer a permanência acadêmica na modalidade a distância, bem como evitar a evasão discente.

Ademais, segundo Ayres *et al.* (2021), a identificação de que a EaD é uma novidade para muitos estudantes que estavam acostumados somente com o sistema de ensino presencial,

possibilita que as instituições reconheçam que além do aprendizado sobre o conhecimento técnico do curso, os alunos da educação a distância ainda enfrentam o desafio de se adaptarem a este modelo de ensino, o qual constrói o conhecimento por meio de interfaces tecnológicas modernas que possibilitam a comunicação e a transmissão de informação.

Para completar o perfil acadêmico dos alunos matriculados, foi questionado os motivos pelos quais estes escolheram o curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. A tabela 8 apresenta os motivos citados e a frequência com que estes foram indicados. É importante destacar que esta era uma questão aberta em que o aluno poderia citar mais de um fator e que a resposta não era obrigatória.

Tabela 8 – Motivos que influenciaram a escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os alunos matriculados

Motivos	Frequência
Valor da mensalidade	20
Conceito da instituição	12
Praticidade/flexibilidade ofertada pela EaD	09
Flexibilidade de tempo	09
Localização da instituição/polo	08
Identificação com o curso	05
Experiência anterior com a instituição	05
Oportunidades no mercado de trabalho	03
Experiência anterior em cursos da área administrativa	03
Abrangência da área administrativa	03
Pandemia da COVID-19	02
Indicação de amigos	02
Bolsa de estudo	02
Atendimento e recepção da instituição	02
Adquirir competências na área de administrativa	02
Sonho de construir a própria empresa	01
Sonho	01
Resultados de pesquisas de satisfação	01
Qualificação para o mercado de trabalho	01
Problemas pessoais	01
Plataforma de ensino utilizada pela instituição	01
Interesse pelo curso de Administração	01
Grade curricular do curso	01
Facilidade do curso	01
Facilidade de ingresso	01
Facilidade com o uso do computador	01
Experiência profissional na área administrativa	01
Experiência anterior com a EaD	01
Estrutura da instituição	01
Custo-benefício	01
Crescimento profissional	01
Complementar a formação	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir da análise da tabela 8, verifica-se que os fatores com maior influência na escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, foram o valor da mensalidade, o conceito da instituição, a praticidade/flexibilidade ofertada pela EaD, a flexibilidade de tempo e a localização da instituição/polo.

É uma característica dos cursos EaD as mensalidades apresentarem valores inferiores aos cursos presenciais, porém, este fator não aponta para formações de baixa qualidade, mas para a oportunidade de acesso ao ensino superior (RIGO, 2014; COLPANI, 2018). Ao

considerar que a maior parte dos alunos matriculados possui renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos, o valor da mensalidade torna-se importante quando se considera o curso em sua totalidade, ou seja, ao longo de quatro anos.

O conceito da instituição surge como o segundo fator que exerce maior influência na escolha pelo curso. A qualidade da instituição e dos cursos ofertados é corroborada pelas avaliações realizadas pelo MEC, as quais consideram como critérios avaliativos a estrutura da instituição, a formação do corpo docente, os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), dentre outros. Os resultados destas avaliações comprovam a qualidade da instituição, a qual é divulgada para toda a sociedade. Hoje, o UNIFAA é avaliado com nota 5, valor máximo conferido pelo MEC, sendo considerado o melhor Centro Universitário do Estado do Rio de Janeiro, e o curso de Administração, modalidade EaD, da instituição, possui, atualmente, conceito 4, sendo 5 o valor máximo atribuído pelo MEC.

Diante deste cenário, torna-se compreensível o conceito da instituição ser um fator influente na escolha pelo curso, uma vez que a qualidade do UNIFAA e do curso ofertado irá influenciar a formação dos estudantes e, consequentemente, valorizá-lo no mercado de trabalho. A escolha por um curso EaD influenciada pela reputação da instituição também foi observada nos estudos de Miranda (2016) e Moura (2017).

A praticidade/flexibilidade ofertada pela EaD e a flexibilidade de tempo também se destacaram como fatores influentes na escolha pelo curso. Estas são características inerentes à modalidade, no entanto, como observam Baltar e Silva (2017), é preciso que o aluno considere a necessidade de desenvolver uma maior disciplina em relação aos estudos por se tratar de uma aprendizagem autônoma.

Assim como no estudo de Mattos (2017), a localização da instituição/polo representou um fator importante na escolha pelo curso. Embora a maior parte das atividades do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, aconteça *on-line*, as provas avaliativas de cada disciplina ocorrem, conforme normas do MEC, de forma presencial no polo situado na instituição, para alunos que residem em Valença-RJ, ou em polos localizados em outras cidades. Pode-se inferir que este fator é importante para o estudante devido ao fato de que o deslocamento a polos distantes resulta em gastos financeiros, motivo já identificado como fator que dificulta a permanência em um curso a distância, como comprovam os estudos desenvolvidos por Andrade (2010), Oliveira Sobrinho (2013), Bentes (2014), Radin (2015), Lima (2015), Silva (2016), Silva (2017), Baltar e Silva (2017), Martins (2018), Nascimento (2019), Sá Filho (2019), Thiago, Carvalho e Trigueiro (2020) e Brasil, Brasil e Amorim (2021).

A identificação com o curso e a experiência anterior com a instituição também surgiram como fatores importantes que influenciaram a escolha dos estudantes. A experiência anterior com a instituição se deu, segundo os entrevistados, em graduações realizadas anteriormente. O fato de o contato prévio com a instituição ter sido apontado como um fator influente na escolha pelo curso leva a inferir que a relação do aluno com o UNIFAA no passado foi positiva. Já a identificação com o curso, segundo Ramos e Gomes (2020), é um fator importante para garantir a permanência de um curso, seja presencial, seja a distância.

Conforme aponta a tabela 8, os demais fatores que contribuíram para a escolha do curso, citado com menor frequência, foram oportunidades no mercado de trabalho, experiência anterior em cursos da área administrativa, abrangência de atuação ofertada pelo curso, indicação de amigos, recebimento de bolsas de estudos, atendimento e recepção da instituição, possibilidade de adquirir competências na área administrativa, desejo de abrir a própria empresa, sonho de cursar uma graduação, resultados de pesquisas de satisfação com alunos e ex-alunos da instituição, possibilidade de qualificação para o mercado de trabalho, problemas pessoais, no caso, gravidez, o que dificultava frequentar o curso de forma presencial, plataforma virtual utilizada pela instituição, interesse do aluno pelo curso, grade curricular do curso, facilidade de realizar o curso, habilidades no uso do computador, experiência profissional na

área administrativa, estrutura da instituição, custo-benefício do curso, experiência prévia com a EaD, possibilidade de crescimento profissional e oportunidade de complementar a formação.

Entre os fatores citados com menor frequência como influenciadores na escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, vale destacar a pandemia da COVID-19, apontada por dois alunos. Durante a pandemia, por determinações legais, as instituições passaram a ofertar seus cursos presenciais na modalidade remota, que embora se diferencie da modalidade EaD, apresenta características semelhantes. Neste cenário, o curso de Administração presencial do UNIFAA foi ofertado de forma remota. Segundo um dos investigados, a experiência *on-line* o levou a optar pela modalidade EaD, uma vez que o mesmo percebeu que poderia continuar seus estudos a partir de sua própria residência, o que lhe proporcionaria diversos benefícios. Já o segundo discente afirmou que o cenário da pandemia o levou a escolher o curso na modalidade EaD, mesmo com a possibilidade de retorno presencial dos cursos ofertados de modo remoto, devido ao fato de que o período vivenciado era incerto e sem garantias de segurança para convivência em situações de aglomerações.

4.2 Perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA

A tabela 9 apresenta o perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos evadidos do curso investigado.

Tabela 9 – Perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes evadidos (continua)

VARIÁVEL	F	%	VARIÁVEL	F	%
Gênero			Inserção no Mercado de Trabalho		
Masculino	06	40,0	Sim	11	73,3
Feminino	09	60,0	Não	04	26,7
Faixa Etária			Carga Horária de Trabalho		
Até 20 anos	01	6,7	Até 10h semanais	01	9,1
21 a 25 anos	01	6,7	Entre 10h e 20h semanais	01	9,1
26 a 30 anos	04	26,7	Entre 20h e 30h semanais	02	18,2
31 a 35 anos	03	20,0	Entre 30h e 40h semanais	05	45,4
36 a 40 anos	02	13,3	Acima de 40h semanais	02	18,1
41 a 45 anos	04	26,7	Período Evadido do Curso		
46 a 50 anos	0	0,0	1º período	05	33,3
51 a 55 anos	0	0,0	2º período	08	53,3
56 a 60 anos	0	0,0	3º período	0	0,0
61 a 65 anos	0	0,0	4º período	0	0,0
Acima de 65 anos	0	0,0	5º período	0	0,0
Estado Civil			6º período	0	0,0
Solteiro (a)	08	53,3	7º período	02	13,3
Casado (a)	06	40,0	8º período	0	0,0
Divorciado(a) ou Separado(a)	0	0,0	Horas de Estudo Dedicadas ao Curso		
Viúvo (a)	0	0,0	Entre 01h e 05h semanais	13	86,7
Outro	01	6,7	Entre 06h e 10h semanais	02	13,3
Número de Filhos			Entre 11h e 15h semanais	0	0,0
Nenhum Filho	09	60,0	Entre 16h e 20h semanais	0	0,0
1 Filho	04	26,7	Acima de 20h semanais	0	0,0
2 Filhos	01	6,7	Só estuda para avaliações	0	0,0
3 Filhos	01	6,7	Experiência no Ensino Superior		
4 ou Mais Filhos	0	0,0	Primeiro curso superior realizado	10	66,7
			Iniciou outro curso superior, mas não o concluiu	04	26,7
			Já concluiu outro curso superior	01	6,7

Tabela 9 – Continuação

VARIÁVEL	F	%	VARIÁVEL	F	%
Menos de 1 Salário Mínimo	02	13,3	Experiência Anterior em Cursos a Distância		
1 Salário Mínimo	02	13,3	Sim	07	46,7
Entre 1 e 2 Salários Mínimos	06	40,0	Não	08	53,3
Entre 2 e 3 Salários Mínimos	04	26,7			
Entre 3 e 4 Salários Mínimos	0	0,0			
Entre 4 e 5 Salários Mínimos	0	0,0			
5 ou mais Salários Mínimos	01	6,7			

F = Frequência absoluta; % = Frequência relativa

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise da tabela 9 permite inferir que a amostra de alunos evadidos é composta, em sua maioria, pelo sexo feminino (60%), pela faixa etária compreendida entre 26-45 anos (86,7%), somando os quatro intervalos de classes, pelo estado civil solteiro (53,3%) e pela ausência de filhos (60%). A média de idade observada foi de 33 anos, a menor idade foi 19 anos e a maior 45 anos.

O predomínio de mulheres entre alunos evadidos de cursos a distância também foi observado nos estudos de Gomes (2018), Laham e Lemes (2016), Lima (2015), Martins (2013), Mattos (2017), Miranda (2016), Moura (2017), Reino *et al.* (2015), Rodrigues *et al.* (2018), Silva, Montezano e Almeida (2020), Silva, Passos e Nobre (2019) e Vieira *et al.* (2020).

É importante destacar, conforme apontam os dados da ABED (2019), que a presença feminina predomina nos cursos a distância, logo, faz sentido observar, quando se analisa a evasão sob ótica do gênero, uma taxa de evasão maior entre as mulheres. Uma explicação para este fato, segundo Mattos (2005), são as jornadas múltiplas impostas a este público, que muitas vezes se desdobra entre atividades do lar, do trabalho e do cuidado, o que prejudica a dedicação aos estudos, em virtude da redução de disponibilidade de tempo.

Resultados semelhantes quanto à faixa etária foram identificados por Colpani (2018), Dantas (2011), Gomes (2018), Lima (2015), Martins (2013), Mattos (2017), Miranda (2016), Moura (2017), Rodrigues *et al.* (2018), Silva, Passos e Nobre (2019) e por Vieira *et al.* (2020) ao pesquisarem evasão na EaD. A concentração de evadidos na faixa etária compreendida entre 26-45 anos possibilita inferir, segundo Martins (2013), que a evasão no ensino a distância tende a ser maior entre os adultos do que entre os jovens.

Entre os estudos realizados com alunos evadidos da EaD, destaca-se o predomínio do estado civil casado e da presença de 1 filho ou mais filhos (ANDRADE, 2010; COLPANI, 2018; GOMES, 2018, LAHAM; LEMES, 2016; LIMA, 2015; MIRANDA, 2016; NASCIMENTO, 2019; RODRIGUES *et al.*, 2018; THIAGO; CARVALHO; TRIGUEIRO, 2020). Ao verificar que entre os estudantes evadidos destaca a faixa etária entre 26-45 anos, é de se esperar que estes sujeitos já constituíram um núcleo familiar. Apenas nas pesquisas de Reino *et al.* (2015), Dantas (2011), Martins (2013) e Mattos (2017) conduzidas com uma amostra de alunos evadidos da educação a distância destacou-se o estado civil solteiro.

Quanto à renda familiar mensal, tendo por base o valor do salário mínimo vigente no país em 2022, R\$ 1212,00 (BRASIL, 2021d), a maior parte dos entrevistados afirmou possuir renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos (40%), seguida por aqueles com renda familiar mensal entre 2 e 3 salários mínimos (26,7%). O percentual dos que possuem renda familiar mensal inferior a 1 salário mínimo é igual a dos que possuem renda familiar mensal de 1 salário mínimo, 13,3%. Apenas um evadido (6,7%) indicou possuir em 2022 renda familiar mensal equivalente a 5 ou mais salários mínimos.

A predominância da renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos e entre 2 e 3 salários mínimos também foi observada nos estudos conduzidos por Gomes (2018), Lima (2015), Mattos (2017), Moura (2017), Ramos e Gomes (2020) e por Vieira *et al.* (2020),

considerando o valor do salário mínimo vigente em cada ano. Os valores de renda identificados entre os alunos evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, é semelhante aos dos alunos matriculados. A renda, segundo Nascimento (2019), é um fator que se destaca nos estudos conduzidos com discentes evadidos da EaD, pois o mesmo pode facilitar a permanência do aluno ou leva-lo à evasão.

Em relação à inserção no mercado de trabalho, 73,3% dos evadidos afirmaram trabalhar, contra 26,7% que disseram não trabalhar no momento da coleta de dados. Dos que trabalham, a maior parte, 45,4%, possuem carga horária semanal de trabalho entre 30 e 40 horas. O percentual de alunos evadidos que possuem carga horária semanal de trabalho entre 20 e 30 horas semanais e acima de 40 horas semanais é idêntico, 18,1%, assim como é semelhante o percentual de evadidos que trabalham até 10 horas semanais e entre 10 e 20 horas semanais, 9,1%.

Cenário semelhante no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho foi identificado por Dantas (2011), Gomes (2018), Lima (2015), Miranda (2016), Moura (2017), Nascimento (2019) e por Ramos e Gomes (2020). Nas investigações conduzidas por estes autores com estudantes evadidos de cursos a distância, a maior parte dos respondentes afirmou trabalhar, bem como possuir uma jornada de trabalho igual ou maior do que 30 horas semanais. Dessa forma, a inserção no mercado de trabalho associada ao cumprimento de jornadas extensas apresenta ser uma realidade comum aos alunos matriculados e evadidos de cursos a distância. Para Moura (2017), a realização de longas jornadas laborais pode ser um fator que contribui para a evasão, visto que exige dos estudantes o gerenciamento das atividades do trabalho, dos afazeres domésticos, da vida social e dos estudos, tarefa nem sempre fácil de ser executada.

A tabela 10 apresenta os cargos/funções exercidos pelos estudantes evadidos do curso investigado e que afirmaram estar inseridos no mercado de trabalho.

Tabela 10 – Cargos/funções dos estudantes evadidos inseridos no mercado de trabalho

Cargo/Função	F	%
Auxiliar Administrativo	03	27,3
Secretário	01	9,0
Motorista de Aplicativo	01	9,0
Gerente	01	9,0
Bancário	01	9,0
Balconista	01	9,0
Soldador	01	9,0
Vendedor	01	9,0
Autônomo	01	9,0
Total	11	100

F = Frequência absoluta; % = Frequência relativa

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Além do cumprimento de jornadas de trabalho extensas, os evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, exercem ocupações profissionais que por suas características próprias contribuem para o desgaste físico e emocional, a exemplo dos cargos/funções que requerem o contato frequente com o público. Esse fator, associado a outras variáveis, pode dificultar a permanência do aluno ou levá-lo a evasão.

Quanto ao momento da evasão do curso investigado, esta ocorreu, em maior parte, no segundo período, 53,3%. Para 33,3% dos entrevistados, a evasão ocorreu no primeiro período e para 13,3%, no sétimo período. Esta realidade também foi observada por Rodrigues *et al.* (2018), Sá Filho (2019), Martins (2013), Silva, Montezano e Almeida (2020) e por Vieira *et al.* (2020). Em seus estudos com alunos evadidos de cursos a distância, estes autores identificaram

que a maior parte da evasão ocorreu nos três primeiros semestres dos cursos em que os estudantes estavam matriculados.

Muitos estudantes apresentam dificuldades para se adaptar ao ensino a distância, sentem-se isolados ou com dificuldades de continuar o curso, principalmente no início, o que contribui para que a evasão seja maior nos primeiros semestres, o que aponta para a necessidade de monitorar de forma constante, principalmente, os alunos no início de um curso EaD (RODRIGUES *et al.*, 2018; SILVA; MONTEZANO; ALMEIDA, 2020; SÁ FILHO, 2019).

Em relação às horas de estudos semanais dedicadas ao curso, a maioria dos evadidos, 86,7%, afirmou que dedicava entre 1 e 5 horas semanais aos estudos. Para 13,3% dos evadidos, as horas semanais dedicadas aos estudos estava compreendida entre 6 e 10 horas. Dedicar-se aos estudos na EaD, com maior frequência, entre 1 e 5 horas semanais, também foi o cenário identificado por Herrmann *et al.* (2017), Colpani (2018), Ramos e Gomes (2020) e por Reino *et al.* (2015) ao pesquisarem alunos evadidos de cursos a distância.

Ao analisar a amostra do curso investigado, é importante destacar que a maior parte está inserida no mercado de trabalho e cumpre jornadas extensas, o que, associado a outras obrigações, reduz o tempo dedicado aos estudos. Porém, como exposto por Moura (2017), a falta de tempo do cursista para se dedicar a um curso EaD é um fator que contribui para a evasão.

Ramos e Gomes (2020) afirmam que dedicar poucas horas aos estudos na modalidade EaD compromete o autoaprendizado, com reflexo no aproveitamento das diferentes disciplinas do curso, o que conduz a um baixo rendimento, a reprovações e, conseqüentemente, à evasão. Para evitar este cenário, Herrmann *et al.* (2017) recomenda que o estudante de um curso a distância desenvolva disciplina para dedicar o mínimo de horas recomendado para os estudos, principalmente frente a flexibilidade de horário ofertado pela EaD.

Para 66,7% dos evadidos, o curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, representou a primeira experiência no ensino superior. Apenas 1 aluno (6,7%) já havia concluído outro curso superior. O percentual de entrevistados que afirmaram ter iniciado outro curso superior antes do de Administração, mas não o concluiu, foi de 26,7%.

Dados semelhantes foram observados por Colpani (2018) e Moura (2017) ao investigarem o fenômeno da evasão na EaD. Nos estudos conduzidos por estes pesquisadores a maior parte dos respondentes afirmou não ter iniciado outra graduação. Essa informação evidencia que os cursos ofertados a distância é uma possibilidade para os indivíduos que buscam realizar seus estudos em nível superior e, com isso, qualificar-se profissionalmente (MOURA, 2017).

Quanto à experiência anterior em cursos a distância, 46,7% dos evadidos afirmaram ter realizado um curso nesta modalidade antes de iniciar a graduação em Administração, contra 53,3% que disseram vivenciar a modalidade pela primeira vez ao iniciar o curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA.

A ausência de contato anterior com a EaD também foi observada por Reino *et al.* (2015). No estudo conduzido pelos autores com alunos evadidos de um curso a distância, 92% dos respondentes afirmaram que o curso evadido foi o primeiro contato com esta modalidade de ensino. Cenário diferente foi identificado por Moura (2017), Mattos (2017) e Gomes (2018) para os quais a maior parte dos alunos evadidos investigados já havia experimentado um curso a distância. Para Mattos (2017), o contato prévio com a modalidade a distância eleva a probabilidade de sucesso em experiências subseqüentes na EaD.

Para completar a análise do perfil acadêmico dos alunos evadidos, foi questionado os motivos que conduziram à escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. A tabela 11 apresenta os motivos citados e a frequência com que estes foram indicados. É importante destacar que esta era uma questão aberta em que o aluno poderia citar mais de um fator e que a resposta não era obrigatória.

Tabela 11 – Motivos que influenciaram na escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os alunos evadidos

Motivos	Frequência
Facilidade/flexibilidade ofertada pela EaD	05
Valor da mensalidade	04
Conceito da instituição	04
Oportunidades no mercado de trabalho	01
Interesse pelo curso	01
Identificação com o curso	01
Facilidade de acesso	01
Plataforma de ensino utilizada	01
Apoio da instituição e dos professores	01
Flexibilidade de tempo	01
Obter uma formação superior	01
Promoção no trabalho	01
Estrutura da instituição	01
Relação com a área de atuação	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Segundo os dados da tabela 11, a maior parte dos alunos evadidos optaram pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, influenciados pela facilidade/flexibilidade ofertada pela modalidade a distância, pelo valor da mensalidade e pelo conceito da instituição. Como já citado, a facilidade/flexibilidade e mensalidades com valores inferiores aos cursos tradicionais são características da EaD, contudo, como citam Ramos e Gomes (2020), é preciso que o aluno compreenda que a facilidade, flexibilidade e liberdade “supostamente” oferecidas pelo ensino a distância exigem responsabilidades por parte do aluno e, quando este compromisso não é cumprido, o aluno tende a evadir, situação que talvez possa ter influenciado a evasão dos estudantes investigados.

Ainda segundo Nascimento (2019), as possibilidades de flexibilização em relação ao tempo e ao espaço conferidas aos cursos ofertados na modalidade a distância contribui para que alunos inseridos no mercado de trabalho optem pela EaD. Ao avaliar o perfil dos alunos evadidos, verifica-se que a maior parte, 73,3%, atua no mercado de trabalho. Este pode ser um fator que levou os alunos a escolherem a modalidade, porém, ao perceberem as responsabilidades, a necessidade de dedicação aos estudos e as dificuldades para conciliar o trabalho com o curso *on-line*, optaram por evadir-se.

Ao analisar a renda familiar mensal dos alunos evadidos do curso investigado, verifica-se que a maior parte, 66,7%, possui renda de até 2 salários mínimos. Diante desta informação, pode-se inferir que de início os estudantes tenham optado pelo curso atraídos pelo valor da mensalidade, o qual, como já discutido, tende a ser menor do que em um curso presencial. No entanto, por questões financeiras, estes alunos podem ter evadido o curso, pois mesmo com mensalidades mais baratas, estas ainda exerceram impacto na renda dos sujeitos, levando-os à evasão, como observado nos estudos conduzidos por Nistor e Neubauer (2010), Pinto (2010), Bittencourt e Mercado (2014), Monteiro (2016), Souza e Maciel (2016), Lott (2017), Netto, Guidotti e Santos (2017), ABED (2017), Herrmann *et al.* (2017), Moreira (2018), Silva, Passos e Nobre (2019), Tristão (2019), Coussement *et al.* (2020), Sherimon *et al.* (2021), Greenland e Moore (2021) e Segovia-García, Said-Hung e Aguilera (2022).

A escolha pelo curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os evadidos, também ocorreu em virtude do conceito atribuído à instituição. Conforme já discutido, o centro universitário apresenta excelentes índices de avaliação perante o MEC, entretanto, somente este fator não foi capaz de impedir a evasão dos alunos entrevistados.

Dentre os fatores citados com menor frequência como influentes na escolha pelo curso investigado estão oportunidades no mercado de trabalho, interesse e identificação com o curso, facilidade de acesso, plataforma de ensino utilizada, apoio da instituição e dos professores, flexibilidade de tempo, oportunidade de obter uma formação de nível superior, promoção no ambiente de trabalho, estrutura da instituição e relação do curso com a área de atuação no mercado de trabalho.

4.3 Fatores que facilitam ou dificultam a permanência dos alunos no curso investigado

São apresentados, na sequência, os resultados descritivos dos itens referentes aos fatores que facilitam ou dificultam a permanência acadêmica em cursos EaD, divididos por categoria: suporte à aprendizagem, condições para estudar, autodisciplina, rigor e qualidade do curso e habilidade tecnológica, saúde e incentivo. Cada item da categoria foi avaliado por meio de uma escala do tipo Likert, com intensidade variando entre 1 (dificulta muito a permanência) e 7 (facilita muito a permanência).

A tabela 12 a seguir apresenta os resultados da dimensão suporte à aprendizagem, que representa as percepções que os alunos possuem a respeito dos conhecimentos, habilidades e atitudes apresentadas pelo professor, tutor *on-line* e tutor presencial no decorrer do curso, bem como à qualidade das interações de aprendizagem efetuadas. Nesta categoria também estão incluídas a capacidade que a Instituição de Ensino Superior (IES) tem para fornecer informações pertinentes sobre o curso, disponibilizar ferramentas para as interações de aprendizagem e ofertar suporte técnico para auxiliar os estudantes em suas dificuldades tecnológicas (SALES, 2009; LOTT, 2017).

Tabela 12 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria suporte à aprendizagem (continua)

CATEGORIA SUPORTE À APRENDIZAGEM								
Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Mín.	Máx.	Concentração de Respostas (%)*		
						1 a 3	4	5 a 7
1. O apoio do tutor presencial para a interação entre os participantes do curso.	5,89	1,23	7	3	7	1,35	20,27	78,37
3. A qualidade das respostas fornecidas pelo professor e pelo tutor <i>on-line</i> às dúvidas/questões dos alunos relativas ao conteúdo do curso.	5,63	1,69	7	1	7	13,51	8,10	78,37
4. A disponibilização de ferramentas (ex: fóruns, <i>chat</i> , mensagens, entre outros) no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a interação com alunos, professores e tutores do curso.	5,94	1,24	7	2	7	5,40	6,75	87,83
6. A prontidão (rapidez) de resposta do tutor presencial às minhas consultas/dúvidas.	5,72	1,59	7	1	7	9,45	13,51	77,02
8. A cooperação entre os alunos ao longo do curso.	5,51	1,59	7	2	7	12,16	16,21	71,62
9. A frequência com que utilizo espontaneamente as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (ex: fóruns, <i>chat</i> , mensagens, entre outros) durante o curso.	5,72	1,47	7	1	7	8,10	14,86	77,02
10. O apoio do professor e do tutor <i>on-line</i> para a interação entre os participantes do curso.	5,90	1,34	7	2	7	6,75	10,81	82,43
15. O apoio fornecido pela instituição de ensino em relação às dificuldades tecnológicas encontradas por mim durante o curso.	5,47	1,68	7	1	7	14,86	10,81	74,32

Tabela 10 – Continuação

CATEGORIA SUPORTE À APRENDIZAGEM								
Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Mín.	Máx.	Concentração de Respostas (%)*		
						1 a 3	4	5 a 7
17. A qualidade das respostas fornecidas pelo tutor presencial às dúvidas/questões dos alunos.	5,79	1,40	7	2	7	8,10	13,51	78,37
19. A separação física entre professores, tutores e alunos durante o curso.	4,40	1,66	4	1	7	28,37	29,72	41,89
20. A reação do professor e do tutor <i>on-line</i> frente à manifestação de ideias pelos alunos.	5,43	1,59	7	1	7	10,81	17,56	71,62
23. O vínculo estabelecido entre professor, tutor <i>on-line</i> e alunos.	5,60	1,62	7	1	7	13,51	14,86	71,62
27. A qualidade gramatical das mensagens trocadas pelo professor e pelo tutor <i>on-line</i> com os alunos.	5,85	1,27	7	3	7	4,05	17,56	78,37
31. O grau de conhecimento do professor e do tutor <i>on-line</i> a respeito dos temas relacionados ao curso.	6,08	1,29	7	1	7	2,70	13,51	83,78
32. A qualidade das interações de aprendizagem (entre os alunos, entre alunos e professor, entre alunos e tutor <i>on-line</i> , e entre alunos e tutor presencial) ao longo do curso.	5,62	1,44	7	1	7	6,75	14,86	78,37
35. O fornecimento de informações precisas acerca do curso, por parte da instituição de ensino, antes de seu início.	5,59	1,55	7	1	7	12,16	12,16	75,67
36. A prontidão (rapidez) de resposta do professor e do tutor online às minhas consultas/dúvidas.	5,51	1,80	7	1	7	18,91	8,10	72,97
37. A adequação do curso às minhas expectativas.	5,54	1,52	7	1	7	10,81	16,21	72,97
39. A qualidade do <i>feedback</i> /orientações fornecidos pelo professor e pelo tutor <i>on-line</i> em relação às minhas participações.	5,41	1,82	7	1	7	16,21	14,86	68,91
42. O vínculo estabelecido entre tutor presencial e alunos.	5,41	1,61	7	1	7	9,45	22,97	67,56
45. A reação do tutor presencial frente à manifestação de ideias pelos alunos.	5,67	1,40	7	1	7	5,40	18,91	75,67
48. A qualidade do <i>feedback</i> /orientações fornecidos pelo tutor presencial em relação às minhas participações.	5,75	1,49	7	1	7	8,10	12,16	79,72

* 1 a 3: facilita a permanência no curso; 4: não facilita nem dificulta a permanência no curso; 5 a 7: dificulta a permanência no curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dos 22 fatores que compõem a categoria suporte à aprendizagem, 21 apresentaram concentração percentual de respostas superior a 50% nos pontos de 5 a 7 da escala, o que indica que esses itens são facilitadores da permanência acadêmica e, por consequência, contribuem para evitar a evasão. Apenas o item 19, separação física entre professores, tutores e alunos durante o curso, não alcançou concentração percentual de respostas acima de 50% nos três intervalos, embora a maior concentração, 41,89%, pertença ao intervalo de 5 a 7 da escala, o que indica que o fator facilita a permanência no curso. Ainda neste item, a concentração percentual de respostas foi aproximada entre os pontos de 1 a 3 (28,37%) e 4 (29,72%) da escala.

Entre os 22 itens da categoria suporte à aprendizagem, 21 apresentaram valor de moda igual a 7, o que reforça a importância que os fatores dessa categoria representam para a permanência dos alunos no curso.

Ao analisar a média e o desvio-padrão dos fatores da categoria suporte à aprendizagem, observa-se que 21 itens apresentam média superior a 5 e Desvio-Padrão (DP) menor do que 2, com destaque para os itens 1 (apoio do tutor presencial para interação entre os alunos), 4 (disponibilidade de ferramentas no AVA para interação entre alunos, professores e tutores ao longo do curso), 10 (apoio do professor/tutor *on-line* para a interação entre os alunos), 17 (qualidade das respostas fornecidas pelo tutor presencial às dúvidas do aluno), 27 (qualidade gramatical das mensagens trocadas entre pelo professor e pelo tutor *on-line* com os alunos), 31 (o grau de conhecimento do professor e do tutor *on-line* sobre os conteúdos do curso) e 48 (qualidade do *feedback*/orientações fornecidos pelo professor e tutor em relação às participações dos alunos), que alcançaram média acima de 5,75. A maior média desta categoria, 6,08, refere-se ao item 31, grau de conhecimento do professor e do tutor sobre os conteúdos do curso.

Somente o item 19 (separação física entre professore/tutores/alunos) apresentou média inferior a 5 (4,40). No entanto, no geral, este valor insere o item, em relação à média, em um limiar que não facilita nem dificulta a permanência no curso, embora a concentração percentual de respostas aos pontos da escala o destaca como um fator que facilita a permanência dos investigados.

Dentre os fatores da categoria suporte à aprendizagem, optou-se por discutir, à luz da fundamentação teórica, aqueles que alcançaram concentração percentual de respostas igual ou superior a 75% no intervalo 5-7 da escala utilizada e que, portanto, facilitam a permanência.

Segundo os entrevistados, a interação entre os participantes, seja por intermédio dos professores e tutores, seja por meio das ferramentas disponíveis no AVA, é um fator fundamental para garantir a permanência no curso. Estudos conduzidos por Fiuza (2012), Petris (2014), Santos e Giraffa (2017), Quintero-Guasca *et al.* (2021) e Ayres *et al.* (2021) com alunos da EaD também identificaram que a interação em um curso a distância é importante para garantir a permanência dos estudantes.

Uma forma de garantir a interação no ensino a distância, segundo Fiuza (2012), é a utilização das ferramentas eletrônicas de interação, como *chat* e *webconferência*. Ainda segundo a autora, é preciso que os estudantes sejam incentivados a utilizar tais recursos ao longo do curso, o que pode ser obtido por meio de estratégias desenvolvidas por professores e tutores, as quais, de acordo com Quintero-Guasca *et al.* (2021) facilitam a permanência dos discentes.

Petris (2014) chama a atenção para o fato de que somente os momentos de interação proporcionados pelos recursos tecnológicos não garantem a participação efetiva dos estudantes, pois muitos alunos se conectam a estes recursos, contudo, não se manifestam nos debates e atividades propostas. Neste sentido, destaca-se a importância da intervenção de professores e tutores como facilitadores do processo de interação.

Embora parte considerável dos estudantes afirmou que a frequência com que usa espontaneamente as ferramentas disponíveis no AVA facilita a permanência, é importante, como recomenda Petris (2014), incentivar os alunos a usar tais ferramentas. Uma forma de potencializar o uso destes recursos é ofertar ferramentas interativas e dinâmicas, e não somente livros eletrônicos para leitura, o que pode desestimular o discente.

Para os alunos do curso investigado, o grau de conhecimento dos professores e tutores em relação aos temas abordados no curso é um fator que facilita a permanência. Tutores e professores precisam possuir conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para ensinar, orientar, mediar dúvidas e corrigir atividades (DANTAS, 2011; PETRIS, 2014).

Outro fator importante para a permanência ao longo do curso, segundo os alunos matriculados, relaciona-se à qualidade das repostas emitidas por professores e tutores às atividades e dúvidas dos alunos, bem como à rapidez com estas respostas são ofertadas. Estes fatores também foram identificados por Andrade (2010), Almeida *et al.* (2013), Martins (2013),

Reino *et al.* (2015), Monteiro (2016), Miranda (2016), Silva (2016), Mattos (2017), Baltar e Silva (2017), Lott (2017) e Moreira (2018) como facilitadores da permanência e/ou responsáveis pela evasão na modalidade a distância.

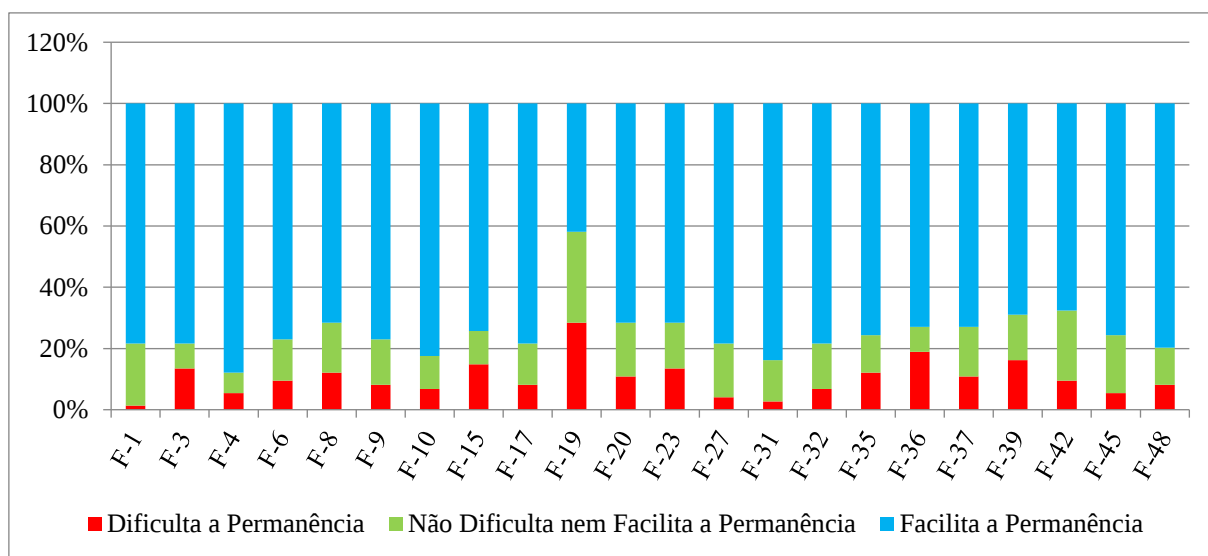
Martins (2013) destaca que o *feedback* acerca do desempenho nas atividades, fóruns e provas é importante para que o aluno desenvolva a autonomia, pois este retorno auxilia na aprendizagem do conteúdo. No entanto, é importante que o *feedback* ofertado seja claro, objetivo, instrutivo, substancial, imediato, assertivo e útil para a aquisição de competências (ALMEIDA *et al.*, 2013.; MARTINS, 2013; MONTEIRO, 2016; SILVA, 2016; MOREIRA, 2018).

A reação dos tutores frente às ideias manifestadas pelos alunos foi outro fator que se destacou como importante para garantir a permanência no curso, segundo os investigados. O mesmo fator foi observado no estudo de Vieira *et al.* (2020) como elemento que contribui para a evasão. Neste sentido, torna-se fundamental que os tutores, ao longo do curso, respeitem as opiniões manifestadas pelos alunos, bem como conduzam as discussões com ética e profissionalismo, promovendo o respeito entre os estudantes. Uma estratégia a ser adotada e que contribui com este objetivo é a disponibilização no AVA de regras de netiqueta, as quais servirão para nortear de forma ética as interações no ambiente virtual.

Ainda como fator de destaque para a permanência no curso investigado, os estudantes apontaram o fornecimento de informações precisas acerca do curso, antes de seu início, por parte da instituição. Diniz (2013), Almeida *et al.* (2013) e Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016) observaram em seus estudos que a escassez e a ausência de informações e o fornecimento de dados imprecisos sobre o curso contribuem para a evasão discente na EaD. Para estes autores, informações precisas e objetivas sobre o curso e de fácil acesso possibilitam que os estudantes avaliem suas escolhas, além de deixar claro para o aluno as regras que devem ser seguidas e cumpridas.

O gráfico 16 a seguir apresenta a concentração percentual de respostas no intervalo de 1 a 3 (dificulta a permanência), 4 (não facilita nem dificulta a permanência) e de 5 a 7 (facilita a permanência) referente a cada fator da categoria suporte à aprendizagem.

Gráfico 16 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria suporte à aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme apresenta o gráfico 16, dos 22 itens da categoria suporte à aprendizagem, 21 apresentam concentração superior a 50% no intervalo de 5 a 7 e constituem, portanto, FCS que

facilitam a permanência dos estudantes no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. O item 19, separação física entre professores/tutores/alunos, embora seja considerado um FCS que facilita a permanência pela maioria dos investigados (41,89%), representa, para 28,37%% dos alunos, um fator crítico que pode conduzir à evasão.

Uma justificativa para este fato é a dificuldade de adaptação do estudante à metodologia EaD, conforme observaram Martins (2013), Lacerda e Espíndola (2013), Radin (2015), Villas Boas (2015), Netto, Guidoti e Santos (2017), Senhorinha *et al.* (2021) e outros. A separação física é uma característica inerente à modalidade a distância, contudo, a aproximação pode ser estimulada e realizada por meio de diferentes tecnologias de modo a garantir a adesão acadêmica ao curso.

A tabela 13 apresenta os resultados da dimensão condições para estudar. Esta categoria refere-se, segundo Sales (2009) e Lott (2017), às percepções que os acadêmicos possuem sobre a influência exercida por compromissos de ordem pessoal ou profissional que ocorrem de forma paralela ao tempo necessário para se dedicar ao curso, o apoio recebido no trabalho, às condições do ambiente existente em casa e no local de trabalho para o estudo e as condições financeiras para arcar com os custos do curso.

Tabela 13 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria condições para estudar

CATEGORIA CONDIÇÕES PARA ESTUDAR								
Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Mín.	Máx.	Concentração de Respostas (%)*		
						1 a 3	4	5 a 7
7. A quantidade de compromissos/atividades no meu trabalho.	3,98	1,78	3	1	7	44,59	20,27	35,13
22. As condições de estudo no local de trabalho.	4,50	1,96	7	1	7	31,08	21,62	47,29
26. Mudanças na rotina familiar durante o curso.	4,13	1,84	5	1	7	39,18	17,56	43,24
28. A quantidade de compromissos familiares durante a realização do curso.	4,28	1,73	4	1	7	29,72	32,43	37,83
30. O apoio da empresa em que trabalho para a realização do curso.	5,14	1,84	7	1	7	16,21	22,97	60,81
34. O meu tempo disponível para realização do curso.	5,06	1,91	7	1	7	22,97	10,81	66,21
38. A condição de saúde dos meus familiares próximos durante o curso.	4,79	1,82	7	1	7	24,32	22,97	52,70
41. Alterações em minha rotina de trabalho ocorridas durante a realização do curso.	3,89	1,81	4	1	7	43,24	21,62	35,13
43. As condições do ambiente de estudo em casa.	5,31	1,71	7	1	7	13,51	22,97	63,51
46. A existência de outras atividades concorrentes com o curso.	4,68	1,67	4	1	7	24,32	24,32	51,35
49. A minha condição financeira para custear os estudos.	4,52	1,91	7	1	7	31,08	21,62	47,29

* 1 a 3: facilita a permanência no curso; 4: não facilita nem dificulta a permanência no curso; 5 a 7: dificulta a permanência no curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dos 11 fatores que representam a categoria condições para estudar, cinco itens apresentaram concentração percentual de respostas superior a 50% nos pontos de 5 a 7 da escala: fator 30 (apoio da empresa em que se trabalha para realizar o curso), fator 34 (disponibilidade de tempo para realizar o curso), fator 38 (condição de saúde dos familiares durante a realização do curso), fator 43 (condições do ambiente de estudo em casa) e fator 46 (existência de atividades concorrentes com o curso). Esses itens constituem, portanto, fatores que facilitam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, com

destaque para a disponibilidade de tempo para realizar o curso, item que alcançou o maior percentual enquanto fator facilitador da permanência no curso.

Por outro lado, dois itens desta categoria apresentaram suas respostas concentradas nos pontos de 1 a 3, sendo estes o fator 7 (a quantidade de compromissos/atividades no trabalho) e o fator 41 (alterações na rotina de trabalho durante o curso). Embora a concentração de respostas observadas nestes fatores não tenha alcançado um valor igual ou maior do que 50% nos pontos de 1 a 3 da escala, no geral, classifica estes itens como fatores que dificultam a permanência no curso investigado.

Os fatores condições de estudo no local de trabalho, alterações na rotina familiar durante o curso, quantidade de compromissos familiares durante o curso e condições financeiras pessoais para custear os estudos apresentaram-se como fatores que facilitam a permanência no curso, embora a concentração percentual de respostas nos pontos de 5 a 7 da escala seja inferior a 50%.

A moda é representada, em sua maioria, pelo valor 7. Já os valores mínimos e máximos observados são iguais a 1 e 7, respectivamente. Com isso, pode-se afirmar que os fatores desta categoria podem facilitar ou dificultar a permanência dos estudantes no curso investigado.

Ainda na categoria condições para estudar, verifica-se que dois itens apresentaram valores de média inferiores a 4: a quantidade de compromissos/atividades no trabalho (3,98) e alterações na rotina de trabalho durante o curso (3,89). Seis fatores apresentaram valores de média igual ou maior do que 4 e menor do que 5. Apenas três fatores obtiveram valor de média igual ou maior do que 5: tempo disponível para realizar o curso (5,06), apoio da empresa para realizar o curso (5,14) e condições do ambiente de estudo em casa (5,31). Em todos os itens da categoria o desvio-padrão foi menor do que 2, o que indica pouca variação entre as respostas.

A menor média da categoria condições para estudar é representada pelo item 41 (alterações na rotina de trabalho durante o curso) e pelo item 7 (quantidade de compromissos/atividades no trabalho). Esse resultado sugere que o trabalho representa um fator que dificulta a permanência do estudante no curso e o apoio da empresa é fundamental para que o aluno permaneça no curso, principalmente quando se considera a importância que os investigados atribuem à disponibilidade de tempo para estudar.

Na categoria condições para estudar, o tempo disponível para realizar o curso, as condições do ambiente de estudo em casa e o apoio da empresa para realizar o curso destacaram-se como fatores que facilitam a permanência dos investigados no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA.

Em estudos conduzidos com alunos evadidos de cursos *on-line*, a falta de tempo ou dificuldade para gerenciá-lo foi apontada como uma das causas que contribuíram para a evasão, indicando ser este um fator crítico para a permanência dos estudantes (PINTO, 2010; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; BENTES, 2014; ARAUJO, 2015; MOURA, 2017; MATTOS, 2017; SU; WAUGH, 2018; SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; XAVIER; MENEZES, 2021).

Gomes e Ramos (2020) destacam o fato de que os cursos na modalidade a distância são geralmente associados à ideia de facilidade, flexibilidade e liberdade, tanto em relação ao tempo, quanto em relação ao espaço. No entanto, os autores salientam que a EaD exige dos alunos autonomia, dedicação e disciplina para os estudos, o que inclui o gerenciamento do tempo que será dedicado ao curso.

Segundo Bittencourt e Mercado (2014), observa-se, entre alunos inseridos no mercado de trabalho e matriculados em cursos a distância, certa dificuldade para gerenciar o tempo de estudo, pois após horas de trabalho, os estudantes, muitas vezes, chegam cansados e exaustos em casa, o que prejudica a dedicação aos estudos. Esta pode ser uma realidade da amostra investigada, pois a maior parte está inserida no mercado de trabalho e cumpre jornadas extensas, o que justifica a disponibilidade de tempo ser um fator que facilita a permanência, associada às condições do ambiente de estudo em casa e ao apoio da empresa para realizar o curso.

O apoio da empresa é uma variável importante a ser considerada quando o estudante ingressa em um curso a distância, pois esta decisão aponta para o fato de que o colaborador está em busca de conhecimentos, os quais poderão ser aplicados na organização, o que irá reforçar o capital intelectual da instituição, contudo, para que este objetivo seja alcançado com êxito, é preciso que o funcionário receba apoio, como, por exemplo, redução da jornada em períodos de provas ou atividades avaliativas. Este apoio, segundo Willging e Johnson (2009) e Almeida *et al.* (2013) é importante para que o aluno permaneça no curso até a sua conclusão.

Esta afirmação é corroborada quando se verifica que uma parte considerável dos pesquisados afirmou que a quantidade de compromissos/atividades no trabalho ou alterações ocorridas na rotina do trabalho durante o curso dificultam a permanência. Ademais, Vieira *et al.* (2020) identificaram que a quantidade de atividade/compromisso no trabalho apresentou-se como fator influente na evasão de alunos matriculados em cursos a distância.

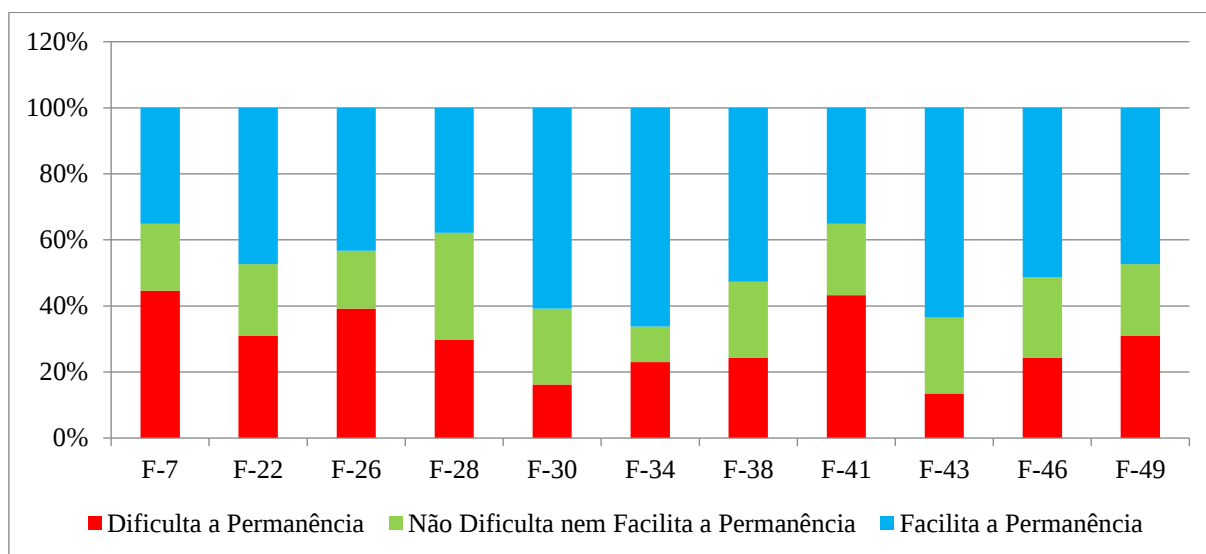
Não só o quantitativo de atividades/compromissos no trabalho influencia a permanência em cursos *on-line*, como a quantidade de atividades diárias paralelas ao curso, como as de responsabilidades sociais e familiares. Este foi um dos fatores identificados por Umekawa (2014) como uma barreira à permanência na EaD. Diante deste fato, a autora recomenda que os estudantes desenvolvam estratégias que possibilitem harmonizar os estudos a distância com as diversas atividades paralelas da vida diária.

A organização do estudo na EaD é um fator que facilita a permanência do estudante no curso (GOMES; RAMOS, 2020). Nesta organização, inclui-se a existência de um espaço físico reservado para os estudos, que abranja, além das questões ergonômicas, silêncio e o mínimo de interrupções. Neste sentido, compreende-se a importância dada pelos alunos pesquisados às condições de estudo em casa.

Ainda na categoria condições para estudar, o estado de saúde dos familiares próximos aos alunos durante a graduação é um fator importante para a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. O mesmo fator foi identificado por Dantas (2011) e Laham (2016) como causa de evasão na educação a distância. Dantas (2011) destaca que problemas de saúde relacionados a pessoas próximas ao estudante é uma causa recorrente de evasão nos estudos que avaliam evasão em cursos a distância. Estes acontecimentos imprevistos, segundo Laham (2016), influenciam na motivação dos alunos em continuar o curso.

O gráfico 17 a seguir apresenta a concentração percentual de respostas no intervalo de 1 a 3 (dificulta a permanência), 4 (não facilita nem dificulta a permanência) e de 5 a 7 (facilita a permanência) referente a cada fator da categoria condições para estudar.

Gráfico 17 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria condições para estudar



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A categoria condições para estudar, de acordo com o gráfico 17, contém itens considerados FCS para a evasão discente, a saber: o quantitativo de compromissos/atividades no trabalho (F-7) e alterações na rotina de trabalho durante a realização do curso (F-41), com concentração percentual de respostas nos pontos de 1 a 3 da escala.

Por outro lado, apoio da empresa em que se trabalha para realizar o curso (F-30), disponibilidade de tempo para realizar o curso (F-34), condição de saúde dos familiares durante a realização do curso (F-38), condições do ambiente de estudo em casa (F-43) e existência de atividades concorrentes com o curso (F-46) representam FCS que contribuem para a permanência dos alunos no curso investigado, uma vez que apresentam concentração percentual de respostas superior a 50% no intervalo de 5 a 7 da escala.

Embora as condições de estudo no local de trabalho (F-22), mudanças na rotina familiar durante o curso (F-26), quantidade de compromissos familiares durante o curso (F-28) e condição financeira pessoal para custear os estudos (F-49) possam ser fatores que dificultam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, para a maior parte dos respondentes constituem FCS que facilitam a permanência no referido curso.

Na sequência, a tabela 14 apresenta os resultados da dimensão autodisciplina, constituída por 5 itens e que representa a capacidade de avaliação do estudante sobre sua habilidade de administrar o tempo, sua motivação pessoal, o esforço pessoal para permanecer no curso e a autodisciplina que o aluno apresenta para realizar as atividades que são propostas pelo curso (SALES, 2009; LOTT, 2017).

Tabela 14 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria autodisciplina

CATEGORIA AUTODISCIPLINA								
Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Mín.	Máx.	Concentração de Respostas (%)*		
						1 a 3	4	5 a 7
2. A minha habilidade em administrar o tempo para me dedicar aos estudos.	5,44	1,79	7	1	7	17,56	8,10	74,32
5. A minha motivação para a realização do curso ao longo de sua ocorrência.	5,79	1,44	7	1	7	6,75	9,45	83,78
12. A minha habilidade em estudar sozinho.	5,31	1,76	7	1	7	17,56	10,81	71,62
16. O meu esforço para permanecer no curso durante momentos de dificuldades.	5,51	1,81	7	1	7	13,51	12,16	74,32
21. A minha disciplina (conduta) para realizar as tarefas propostas no curso, dentro do prazo estabelecido.	5,24	1,79	7	1	7	18,91	12,16	68,91

* 1 a 3: facilita a permanência no curso; 4: não facilita nem dificulta a permanência no curso; 5 a 7: dificulta a permanência no curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nesta categoria, autodisciplina, todos os itens apresentaram concentração percentual de respostas superior a 50% no intervalo de 5 a 7, com destaque para os fatores motivação para realizar o curso durante sua ocorrência (83,78%), maior percentual observado, e esforço para permanecer no curso durante os momentos de dificuldades (74,32%) e habilidade para administrar o tempo dedicado ao curso (74,32%), fatores que alcançaram o segundo maior percentual identificado.

A moda é representada pelo valor 7, o que destaca a importância da autodisciplina como fator facilitador da permanência discente no curso pesquisado. Os valores mínimos e máximos foram, respectivamente, iguais a 1 e a 7, o que aponta para o fato de que esta categoria apresenta fatores que podem dificultar muito ou facilitar muito a permanência do aluno no curso.

Quanto à média, esta variou entre 5,24 e 5,79, sendo a menor média atribuída ao fator disciplina para realizar as tarefas do curso no prazo estabelecido e a maior ao fator motivação para realizar o curso ao longo de sua existência. Em todos os fatores o desvio-padrão obteve valor menor do que 2, indicando pouca variação nas respostas dos alunos.

A presença de motivação para realizar um curso a distância já foi identificada como um fator que pode contribuir para a permanência acadêmica, assim como a sua ausência pode levar à evasão (ANDRADE, 2010; DANTAS, 2011; LIMA, 2015; MOURA, 2017; ALDOWAH *et al.*, 2020; NAVEED, 2020). Esta motivação pode ser intrínseca ao estudante ou extrínseca, ofertada, por exemplo, por familiares, amigos e até mesmo pela própria instituição de ensino. Neste sentido, Lott (2017) indica a necessidade de desenvolvimento, por parte da instituição de ensino, de ações motivacionais voltadas para os alunos ao longo da graduação a distância, o que pode contribuir para reforçar a permanência acadêmica.

Esta motivação é importante, inclusive, para que o aluno se esforce para permanecer no curso nos momentos de dificuldade, pois esta é uma situação, segundo os pesquisados, que facilita a permanência no curso, o que reforça a importância do papel desempenhado pela motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca.

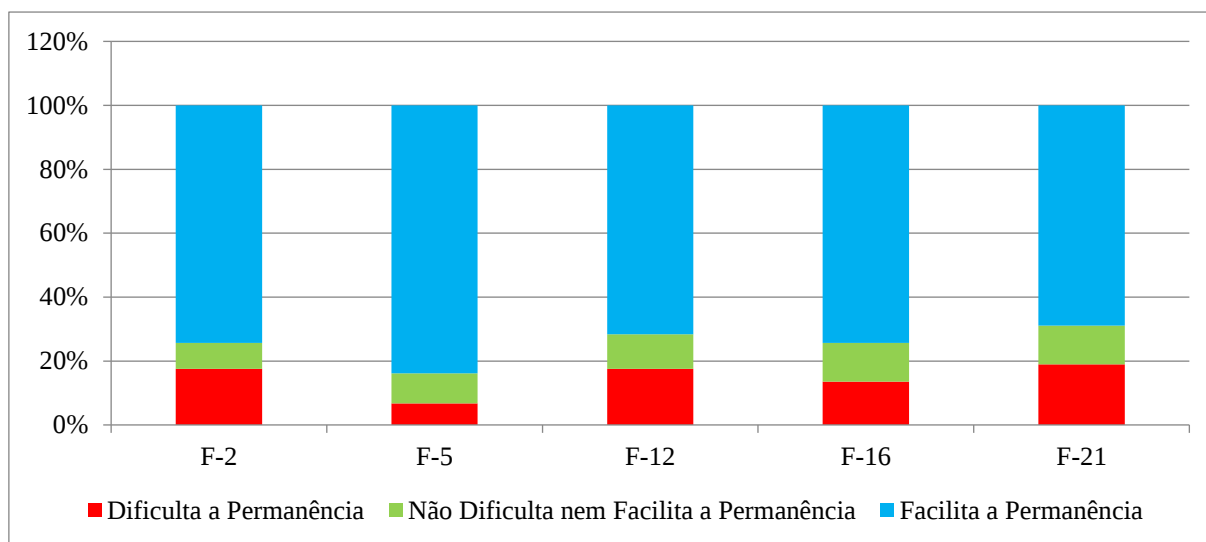
Habilidades para administrar o tempo e para estudar sozinho e disciplina para cumprir as tarefas propostas dentro do prazo estabelecido foram apontadas pelos estudantes como fatores que facilitam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA.

Santos e Giraffa (2017) destacam que na educação a distância a dedicação, a disciplina e o estabelecimento de metas de aprendizagem são imprescindíveis para que o aluno obtenha

sucesso. No entanto, segundo os autores, os discentes podem não estar familiarizados a organizar tais hábitos, ou, então, a considerá-los como responsabilidades próprias, o que aponta para a necessidade de conscientização e aconselhamento.

O gráfico 18 apresenta a concentração percentual de respostas no intervalo de 1 a 3 (dificulta a permanência), 4 (não facilita nem dificulta a permanência) e de 5 a 7 (facilita a permanência) referente a cada fator da categoria autodisciplina.

Gráfico 18 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria autodisciplina



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A análise do gráfico 18 possibilita identificar que todos os itens da categoria autodisciplina representam FCS que facilitam a permanência discente no curso investigado, com destaque para os fatores motivação para realizar o curso durante sua ocorrência (F-5), esforço para permanecer no curso durante os momentos de dificuldades (F-16) e habilidade para administrar o tempo dedicado ao curso (F-2)

A habilidade para administrar o tempo dedicado aos estudos (F-2), a habilidade para estudar sozinho (F-12) e a disciplina do aluno para completar as tarefas no prazo estabelecido (F-21) apresentam-se para alguns estudantes do curso investigado como FCS importantes da categoria autodisciplina que dificultam a permanência acadêmica.

A tabela 15 a seguir apresenta os resultados da dimensão rigor e qualidade do curso, que se refere às percepções que os acadêmicos possuem sobre a complexidade do curso e das atividades que são desenvolvidas, sobre a qualidade do curso e dos materiais que são utilizados, sobre o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e aos materiais, sobre o tempo de duração em que o curso é realizado e sobre o quantitativo de atividades que são propostas (SALES, 2009; LOTT, 2017).

Tabela 15 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria rigor e qualidade do curso

CATEGORIA RIGOR E QUALIDADE DO CURSO								
Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Mín.	Máx.	Concentração de Respostas (%)*		
						1 a 3	4	5 a 7
11. O grau de dificuldade das atividades propostas pelo curso.	4,66	1,79	4	1	7	20,27	25,67	54,05
13. A duração (tempo) total do curso.	4,94	1,72	4	1	7	16,21	27,02	56,75
25. A quantidade de atividades propostas durante o curso.	4,98	1,93	7	1	7	22,97	14,86	62,16
29. O acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso.	5,91	1,46	7	1	7	8,10	10,81	81,08
33. O acesso ao material didático utilizado no curso.	6,02	1,38	7	2	7	8,10	6,75	85,13
40. O grau de complexidade (dificuldade) do curso.	4,59	1,64	5	1	7	25,67	21,62	52,70
44. A qualidade dos materiais didáticos do curso.	5,82	1,52	7	1	7	10,81	9,45	79,72

* 1 a 3: facilita a permanência no curso; 4: não facilita nem dificulta a permanência no curso; 5 a 7: dificulta a permanência no curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dos sete fatores que compõem a categoria rigor e qualidade do curso, todos apresentaram concentração percentual de respostas superior a 50% no intervalo de 5-7, com destaque para acesso ao material didático utilizado no curso, maior percentual observado (85,13%), e acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (81,08%), segundo maior percentual identificado. Os resultados obtidos classificam todos os itens desta categoria como facilitadores da permanência acadêmica no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA.

Embora, no geral, todos os itens da categoria sejam facilitadores da permanência discente no curso, a quantidade de atividades propostas, o grau de complexidade das tarefas, o grau de complexidade e a duração do curso apresentaram-se como os fatores desta categoria que contribuem para dificultar a permanência do estudante.

Nesta categoria, os valores da moda variaram de 4 a 7, já os valores mínimos e máximos observados foram 1 e 7, respectivamente, o que reforça o fato de que os itens desta categoria podem facilitar muito ou dificultar muito a permanência no curso investigado.

Em relação à média, o maior valor foi obtido pelo item acesso ao material didático utilizado no curso (6,02) e, o menor valor, pelo item grau de dificuldade do curso (4,59). Em todos os fatores da categoria qualidade e rigor do curso o DP foi menor do que 2, o que sinaliza pouca variação das respostas, sendo o fator quantidade de atividades propostas durante o curso o item com maior variação de respostas (1,93).

A qualidade dos materiais didáticos utilizados no curso e a facilidade de acesso a estes, a duração total do curso e a quantidade de atividades propostas ao longo de sua duração, assim como neste estudo, já foram identificados por outros autores como fatores determinantes para a permanência em cursos *on-line* (FIUZA; SARRIERA, 2013; SANTOS; GIRAFFA, 2017; DUARTE, 2011; WU *et al.*, 2015; MICHELON; LIRA; RAZUCK, 2016; QUIRINO; CAVALCANTE; CORREA, 2017; AHMAD, 2018; LU; DZIKRIA, 2019).

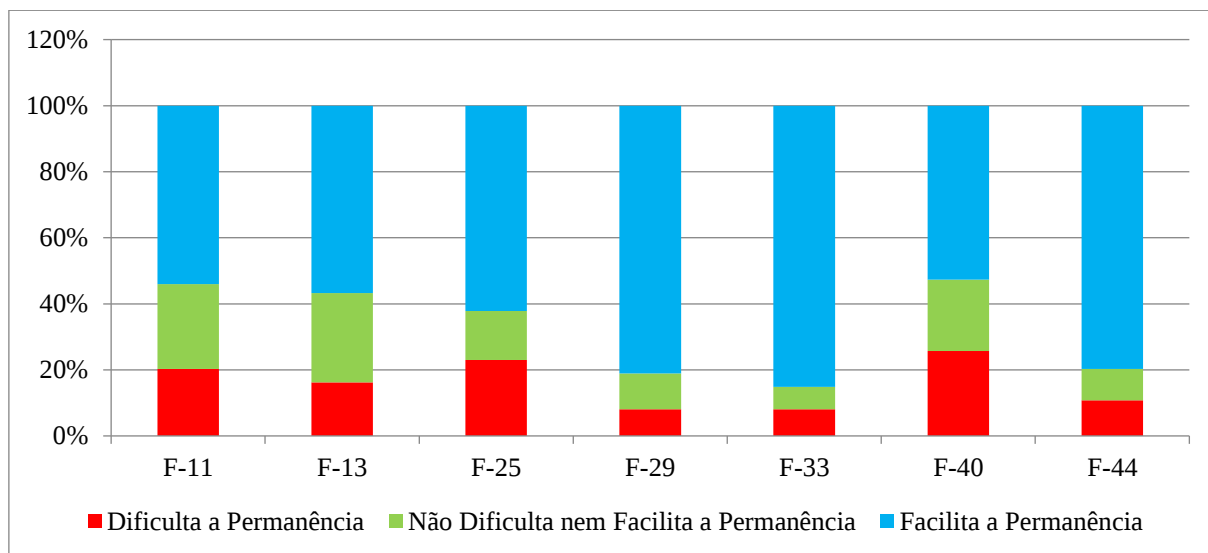
Para Santos e Giraffa (2017), na EaD a quantidade de atividades em número adequado é importante para a permanência do estudante. Em estudos com discentes evadidos, Andrade (2010), Dantas (2011), Nascimento (2019) e Silva, Passos e Nobre (2019) identificaram que a complexidade do curso e o grau de dificuldade das atividades representaram fatores que contribuíram para a evasão.

Estes achados apontam para a necessidade de avaliações constantes do modelo pedagógico adotados pelas instituições de ensino, bem como atenção à qualidade dos materiais

utilizados ao longo dos cursos a distância, pois a qualidade na EaD é, como aponta Rigo (2014), uma exigência dos estudantes.

O gráfico 19 apresenta a concentração percentual de respostas no intervalo de 1 a 3 (dificulta a permanência), 4 (não facilita nem dificulta a permanência) e de 5 a 7 (facilita a permanência) referente a cada fator da categoria rigor e qualidade do curso.

Gráfico 19 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria rigor e qualidade do curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme aponta o gráfico 19, todos os itens da categoria rigor e qualidade do curso, no geral, representam FCS que facilitam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. No entanto, os itens grau de complexidade do curso (F-40), quantidade de atividades propostas (F-25), grau de complexidade das tarefas (F-11) e duração do curso (F-13) foram apontados por uma parcela de estudantes como FCS que dificultam a permanência no curso.

A tabela 16 apresenta os resultados referentes à última categoria avaliada, habilidade tecnológica, saúde e incentivo.

Tabela 16 – Resultados descritivos dos fatores que dificultam ou facilitam a permanência em cursos EaD, categoria habilidade tecnológica, saúde e incentivo

CATEGORIA HABILIDADE TECNOLÓGICA, SAÚDE E INCENTIVO								
Itens	Média	Desvio Padrão	Moda	Mín.	Máx.	Concentração de Respostas (%)*		
						1 a 3	4	5 a 7
14. A minha condição de saúde durante a realização do curso.	5,27	1,65	7	1	7	16,21	17,56	66,21
18. O incentivo familiar para a realização do curso.	5,97	1,48	7	1	7	6,75	10,81	82,43
24. A minha habilidade em utilizar os recursos tecnológicos do curso (ex: internet, e-mail, fóruns, ferramentas de áudio e vídeo, entre outros).	6,06	1,38	7	1	7	5,40	10,81	83,78
47. A minha familiaridade com o uso do computador.	6,18	1,27	7	3	7	6,75	8,10	85,13

* 1 a 3: facilita a permanência no curso; 4: não facilita nem dificulta a permanência no curso; 5 a 7: dificulta a permanência no curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A categoria habilidade tecnológica, saúde e incentivo está relacionada às habilidades tecnológicas do aluno, ao incentivo recebido dos familiares e às condições de saúde que o discente apresenta no decorrer do curso (SALES, 2009; LOTT, 2017).

Dos quatro fatores que integram esta categoria, todos apresentaram concentração percentual de respostas superior a 50% no intervalo de 5 a 7 da escala, sendo três fatores com valor superior a 80%: familiaridade com o uso do computador (85,13%), habilidade para utilizar os recursos tecnológicos (83,78%) e incentivo familiar para realizar o curso (82,43%). O item condição de saúde do discente durante a realização do curso obteve o valor de 66,21%. Este item, embora tenha apresentado concentração percentual de respostas de apenas 16,21% no intervalo de 1-3, foi o fator indicado pelos alunos do curso como o que mais dificulta a permanência no curso investigado.

Os valores de moda observados nesta categoria, todos igual a 7, demonstram o quanto a habilidade tecnológica, saúde e incentivo familiar são importantes para garantir a permanência discente no curso investigado. Quanto aos valores mínimos e máximos, estes são representados por 1 e 7, respectivamente.

No que se refere à média, todos os fatores da categoria obtiveram valores superior a 5, com destaque para os itens familiaridade com o uso do computador e habilidade para utilizar os recursos tecnológicos, com média, respectivamente, igual a 6,18 e 6,06. Em todos os itens o DP foi inferior a 2, o que indica pouca variação entre as respostas.

A familiaridade com o uso do computador é, segundo os alunos matriculados no curso investigado, um fator importante para a permanência. Este achado é importante ao considerar que muitos alunos utilizam o computador para estudar ou realizar as provas presenciais no polo. Embora um curso a distância possa ser realizado em diferentes dispositivos eletrônicos como, por exemplo, *smartphones* e *tablets*, o computador ainda é o mais utilizado, o destaca a importância de o aluno apresentar habilidades no manuseio deste equipamento.

Em estudos com alunos evadidos da EaD, Oliveira Sobrinho (2013), Lima (2015) e Luz *et al.* (2018) identificaram a falta de familiaridade com o uso do computador como um dos fatores que conduziram à evasão. Segundo Oliveira Sobrinho (2013), indivíduos com maior afinidade com computadores e com a utilização da internet teriam maior facilidade e domínio das tecnologias utilizadas pelas instituições de ensino em cursos a distância, características que contribuem para garantir a permanência e evitar a evasão discente.

A familiaridade com o uso do computador, de forma indireta, relaciona-se com o segundo fator mais importante, de acordo com os alunos pesquisados, que facilita a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, a saber, a habilidade em utilizar os recursos tecnológicos utilizados no curso, tais como *e-mail*, fóruns, vídeos e outros. Caso o discente não apresente habilidades básicas para o uso do computador, o acesso e estes recursos ficará prejudicado, o que pode levar a dificuldades para realizar o curso e, consequentemente, conduzir o aluno à evasão.

O incentivo familiar para a realização do curso também constitui um fator importante para facilitar a permanência dos estudantes no curso investigado. O apoio familiar foi identificado por Silva (2016) e Nair (2012) como um fator importante para evitar a evasão do estudante em um curso a distância. Uma forma de fortalecer este apoio é envolver, segundo Silva (2016), a família no processo de ensino, o que pode ser realizado, por exemplo, por meio de reuniões e projetos de extensão específicos voltados para familiares de alunos da modalidade a distância.

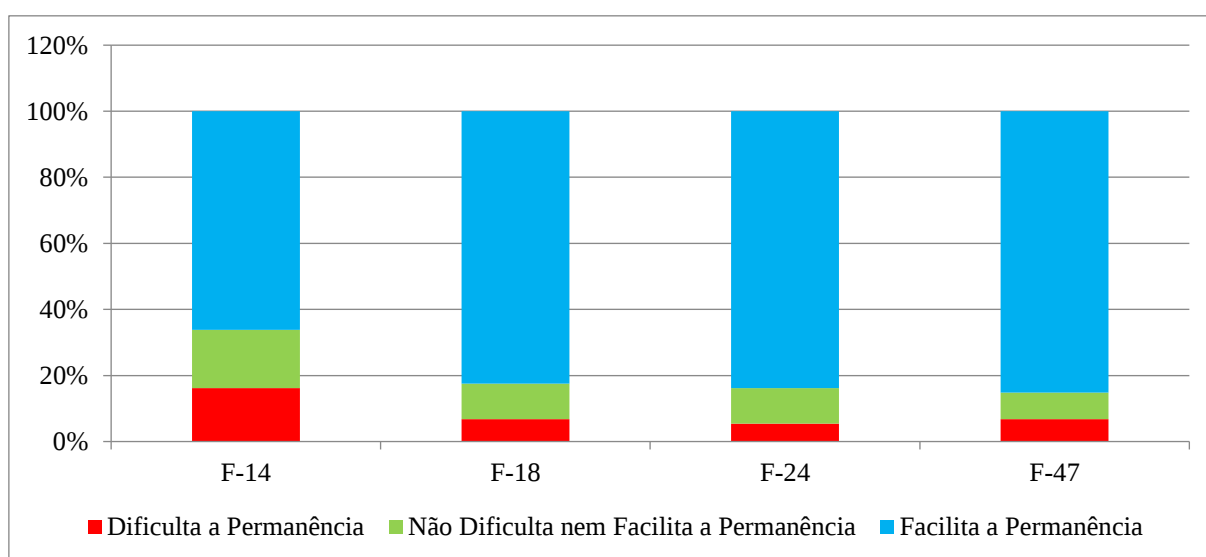
Para os pesquisados, a condição de saúde ao longo do curso facilita a permanência discente. Esta afirmação é corroborada pelos estudos realizados por Oliveira Sobrinho (2013), Martins (2013), Laham (2016), Jardim e Pôrto Júnior (2016), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016), Mattos (2017), Luz *et al.* (2018), Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018), Nascimento

(2019), Silva, Passos e Nobre (2019), Sá Filho (2019), Tristão (2019), Ornelas (2019) e Greenland e Moore (2021), nos quais problemas de saúde ao longo do curso representaram fatores que conduziram alunos matriculados na EaD à evasão.

Embora a instituição não tenha controle sobre as condições de saúde do estudante, a existência de um acompanhamento pedagógico planejado e preocupado com o aluno pode, de acordo com Petris (2014), ser útil no auxílio ao discente com problemas pessoais, como os de doenças, por exemplo.

O gráfico 20 apresenta a concentração percentual de respostas no intervalo de 1 a 3 (dificulta a permanência), 4 (não facilita nem dificulta a permanência) e de 5 a 7 (facilita a permanência) referente a cada fator da categoria habilidade tecnológica, saúde e incentivo.

Gráfico 20 – Distribuição percentual das respostas aos fatores da categoria habilidade tecnológica, saúde e incentivo



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir do gráfico 20, verifica-se que todos os itens da categoria habilidade tecnológica, saúde e incentivo representam FCS que facilitam a permanência dos estudantes no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, com destaque para os itens familiaridade com o uso do computador (F-47), habilidade para utilizar os recursos tecnológicos (F-24) e incentivo familiar para realizar o curso (F-18). Nesta categoria, a condição de saúde do aluno durante o curso (F-14) foi o FCS que se sobressaiu dentre os demais como uma barreira à permanência no curso.

Para identificar a existência de outros fatores que facilitam ou dificultam a permanência em cursos a distância e contribuir com o aperfeiçoamento do instrumento proposto por Lott (2017), inseriu-se duas questões abertas para identificar outros fatores que não foram contemplados pelos 49 itens do questionário e que, por ventura, possa interferir na permanência dos alunos matriculados no curso investigado. A seguir, a tabela 17 apresenta os demais fatores citados pelos discentes como facilitadores da permanência acadêmica.

Tabela 17 – Fatores extras que facilitam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os estudantes matriculados

Fator	F
Valor da mensalidade	08
Flexibilidade de horários	04
Didática dos professores	03
Atendimento no polo	02
Localização da instituição/polo	02
Plataforma de ensino utilizada	02
Automotivação	02
Organização dos semestres	01
Acolhimento no polo	01
Aulas síncronas	01
Descontos na mensalidade	01
Participação em atividades de extensão	01
Apoio familiar	01
Flexibilidade para assistir às aulas	01
Atendimento da secretaria	01
Horários flexíveis para realizar as provas	01
Coordenação do curso	01
Canal de comunicação com os alunos	01
Provas presenciais	01
Qualidade do ensino ofertado	01
Didática dos tutores	01
Conceito da instituição	01
Praticidade para acessar os conteúdos	01
Prontidão dos tutores	01
Acesso às aulas gravadas	01
Facilidade na entrega das atividades avaliativas	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Além dos 49 itens presentes no questionário proposto por Lott (2017), os estudantes afirmaram, com maior frequência, que o valor da mensalidade, a flexibilidade de horários proporcionada pela EaD, a didática dos professores, a localização da instituição e dos polos e o atendimento recebido nestes, a plataforma de ensino utilizada e a automotivação para permanecer no curso são fatores que também contribuem para facilitar a permanência no curso.

Além destes, em menor frequência, também foram citados os seguintes fatores que colaboram com a permanência acadêmica: a forma de organização do semestre letivo pela instituição, o acolhimento que os alunos recebem nos polos, a existência de aulas síncronas semanais, as quais possibilitam a interação entre os alunos, os descontos ofertados pela instituição, a possibilidade de participação em atividades de extensão, a qual permite o aluno conectar a teoria com a prática, o apoio familiar ao logo do curso, a flexibilidade para assistir as aulas em qualquer lugar e horário, o atendimento ofertado na secretaria da instituição, a existência de horários flexíveis para realizar as provas presenciais, a prontidão da coordenação do curso, os múltiplos canais de atendimento ao aluno existentes, a realização de provas presenciais, a didática dos tutores, a qualidade do curso ofertado, o conceito da instituição, a praticidade para acessar os conteúdos do curso, a prontidão dos tutores para esclarecer dúvidas, a possibilidade de assistir posteriormente as aulas síncronas e a facilidade para entregar as atividades avaliativas do curso, como exercícios e tarefas.

Como já discutido, os valores das mensalidades dos cursos ofertados a distância tendem a ser menores do que os dos cursos presenciais, o que pode contribuir com a permanência acadêmica. No entanto, estudos conduzidos por Willging e Johnson (2009), Nistor e Neubauer (2010), Pinto (2010), Bentes (2014), Bittencourt e Mercado (2014), Monteiro (2016), Silva

(2016), Souza e Maciel (2016), Lott (2017), Netto, Guidotti e Santos (2017), ABED (2017), Herrmann *et al.* (2017), Mattos (2017), Moreira (2018), Nascimento (2019), Silva, Passos e Nobre (2019), Sá Filho (2019), Tristão (2019), Ornelas (2019), Coussement *et al.* (2020), Sherimon *et al.* (2021), Greenland e Moore (2021) e Segovia-García, Said-Hung e Aguilera (2022) apontaram os problemas financeiros como uma das causas de evasão na EaD.

Estes resultados sugerem que diante de uma crise financeira os estudantes tendem a abandonar o curso em que estão matriculados, mesmo que este apresente mensalidades com valores mais baixos. Assim, o preço do curso representa um atrativo para o aluno permanecer, porém, não o suficiente para mantê-lo diante dos problemas financeiros.

Os demais fatores apontados pelos alunos como facilitadores da permanência, incluindo a flexibilidade de horário e didática dos professores, já foram abordados e citados anteriormente como relevantes para a permanência acadêmica em um curso a distância.

A tabela 18 apresenta os demais fatores que dificultam a permanência segundo os discentes pesquisados.

Tabela 18 – Fatores extras que dificultam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os estudantes matriculados

Fator	F
Gerenciamento do tempo	07
Duração dos módulos	03
Tempo de esclarecimento de dúvidas	03
Instabilidade da plataforma	02
Excesso de leituras	02
Desemprego	02
Compromissos pessoais	02
Demora no atendimento ao aluno	01
Ausência de atividades práticas	01
Ausências de exercícios similares aos cobrados em provas	01
Saúde física e emocional para cumprir os prazos	01
Tempo de resposta aos requerimentos	01
Dificuldade de acesso aos professores	01
Tempo de correção das atividades pelos professores	01
Quantidade de alunos nas aulas síncronas	01
Procrastinação	01
Situação financeira	01
Tempo de correção das atividades pelos tutores	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Segundo os estudantes pesquisados, os fatores citados com maior frequência como aqueles que dificultam a permanência no curso investigado incluem o gerenciamento do tempo, a duração dos módulos ao longo do semestre, o tempo de resposta às dúvidas dos alunos, a instabilidade da plataforma, o excesso de leituras ao longo do curso, a situação de desemprego e os compromissos pessoais.

Como já apresentado, a habilidade de gerenciar o tempo na EaD é fundamental ao aluno, pois este precisa equilibrar as tarefas do curso e as atividades da vida pessoal. Quando o estudante não desenvolve essa competência, passa a ter dificuldades para permanecer no curso, como corroborado pelos discentes pesquisados.

A duração dos módulos ao longo do semestre, segundo os alunos, dificulta a permanência. No UNIFAA, cada semestre é dividido em dois módulos: Módulo A e Módulo B. Cada módulo tem duração de 05 semanas e entre um módulo e outro ocorrem as provas presenciais. Esta divisão tem como objetivo auxiliar o aluno em seus estudos. Por exemplo,

caso ele esteja matriculado em 05 disciplinas no semestre, ele fará 03 no Módulo A e 02 no Módulo B, o que facilita os estudos.

Contudo, como citado por alguns, essa divisão dificulta a permanência. É importante avaliar esta informação com cautela, pois o aluno que afirmou que a divisão do semestre prejudica a permanência pode ser aquele que se sente “obrigado” a cumprir prazos pré-estabelecidos. No entanto, essa divisão se mostra necessária e benéfica, principalmente quando se observa na prática diária que os alunos tendem a realizar e entregar as tarefas avaliativas nos últimos dias do prazo. Assim, um estudante com 05 disciplinas se sentiria mais atarefado no final do semestre, bem como não realizaria as atividades com maior qualidade, visto o quantitativo de tarefas a serem entregues no prazo final.

O tempo para o esclarecimento de dúvidas, seja pelo professor, seja pelo tutor, é outro fator apontado como dificultador da permanência no curso. No UNIFAA, os alunos dos cursos EaD possuem diferentes canais para se comunicar como o professor e o tutor, tais como sala de tutoria, *chat*, *e-mails* e aulas síncronas. O atendimento ao aluno tende a ser imediato, exceto nos finais de semana e feriado. Uma justificativa para este resultado pode ser o fato de que muitos alunos estudam nos finais de semana, assim, quando a dúvida surge e eles enviam solicitação de ajuda, esta só será respondida no próximo dia útil, o que pode causar uma ideia de demora para o aluno.

A instabilidade da plataforma utilizada também surge como um fator que dificulta a permanência no curso analisado. Às vezes, estas instabilidades ocorrem, contudo, não fica a cargo da instituição resolver o problema, visto que o UNIFAA utiliza uma plataforma de ensino externa. Diante das reclamações dos alunos, a partir de 2023 a instituição passou a desenvolver e a utilizar uma plataforma de ensino própria, com o objetivo de eliminar o problema.

O excesso de leituras surge como outro fator que prejudica a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. Entretanto, esta é necessária para a formação do profissional, que não pode passar pela graduação sem realizar leituras constantes relacionadas à sua formação. O fato de alguns alunos citarem dificuldades no gerenciamento do tempo pode relacionar-se com o excesso de leitura, já que com pouco tempo para os estudos, os textos de leitura obrigatória tornam-se excessivos, o que aponta para a necessidade de gerenciar o tempo de estudos.

O desemprego também surge como um fator que dificulta a permanência. Como já discutido, mesmo matriculado em um curso com mensalidades menores, as condições econômicas do estudante exercem influência em sua permanência, sendo identificada em diversos estudos como responsável pela evasão discente.

Outro fator que surge como um item que dificulta a permanência no curso investigado são os compromissos pessoais, que podem ser de diversas naturezas, como sociais, familiares, de saúde, dentre outros. Este fator aponta mais uma vez para a necessidade de gerenciamento do tempo na EaD, pois além dos estudos, os alunos possuem diversos compromissos de ordem pessoal. O excesso de compromissos individuais já foi identificado por diversos autores como responsável pela evasão, a exemplo de Su e Waugh (2018), Xavier e Menezes (2021) e Segovia-García, Said-Hung e Aguilera (2021).

Além destes, em menor frequência, também foram citados os seguintes fatores que dificultam a permanência acadêmica no curso investigado: demora no atendimento ao aluno na secretaria da instituição, ausência de atividades práticas que possibilitem aplicar o conhecimento teórico, ausência de exercícios no AVA similares aos cobrados em provas, saúde física e mental para cumprir os prazos, demora no tempo de resposta aos requerimentos dos alunos, dificuldade de acesso aos professores do curso, demora no tempo de correção das atividades pelos professores e tutores, número elevado de alunos nas aulas síncronas, o que dificulta a interação com o professor e com os demais estudantes, procrastinação para realizar as atividades do curso e situação financeira do aluno.

É interessante observar que alguns fatores citados pelos alunos como dificultadores da permanência, foram citados por outros como facilitadores, a exemplo do atendimento na secretaria e acesso aos professores. Este fato pode estar relacionado a uma experiência do aluno e, portanto, ser divergente a depender de cada situação, contudo, merecem atenção, pois impactam na permanência do estudante no curso.

4.4 Fatores que conduzem à evasão sob a ótica dos alunos evadidos do curso investigado

Para identificar os fatores relacionados à evasão acadêmica no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze (15) discentes evadidos do referido curso. Três (03) entrevistas foram realizadas de forma presencial e doze (12) de modo remoto, por meio da Plataforma *Zoom*.

Cada entrevista foi conduzida em quatro etapas: (1) apresentação da pesquisa e implicações éticas, (2) entrevista propriamente dita, (3) aplicação do formulário de caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico e (4) encerramento com espaço para esclarecimento de dúvidas dos entrevistados e agradecimentos pela colaboração.

Para a análise das entrevistas, adotou-se o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Após pré-análise e exploração do material, procedeu-se ao tratamento dos resultados, inferências e interpretações, o que possibilitou a identificação de vinte (20) categorias: problemas pessoais, problemas financeiros, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), falta de disciplina, não adaptação ao modelo EaD, dificuldades tecnológicas, modelo pedagógico, atendimento ao aluno, gestão do tempo, dificuldade de aprendizagem, provas, engajamento, atividades avaliativas, aprovação em instituição federal, mudança de cidade, localização do polo, família, trabalho, acesso à internet e pandemia da COVID-19. O quadro 13 apresenta as categorias identificadas, bem como exemplos de verbalizações dos entrevistados em cada categoria. Para preservar o anonimato, os entrevistados foram identificados com a letra “E”, de Entrevistado, seguida do número que representava a ordem de entrevista: E1, E2, E3 ... E15.

Quadro 13 – Categorias relacionadas à evasão e verbalização dos entrevistados (Continua)

Categorias	Verbalização dos Entrevistados
Problemas Pessoais	E1: “Quando iniciei o curso eu estava trabalhando, logo depois engravidei e a minha patroa me dispensou”.
Problemas Financeiros	E1: “Não tinha condições de manter o curso, pois a mensalidade era custeada, sem emprego, ficou difícil... Meu marido é pedreiro e a renda dele diminuiu, não dava para pagar as mensalidades”. E6: “Fiquei desempregado e não tive condições de arcar com os valores das mensalidades”. E8: “Com o custo de vida elevado, principalmente para quem possui família grande, optei por eliminar as atividades que geram dívidas”. E11: “Eu abandonei o curso por um único fator: fiquei desempregada e não consegui arcar com o valor da mensalidade... Concluí apenas o primeiro período, depois ficou inviável”. E15: “Minha condição financeira ficou prejudicada, pois trabalho como autônomo e durante a pandemia tive uma redução de renda, o que exigiu uma contenção de gastos... Naquele momento, permanecer no curso era inviável, pois não tinha condições financeiras para cumprir com as mensalidades”.
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	E1: “Eu estudava pelo celular e tinha muitas dificuldades com a plataforma, era difícil encontrar as informações, materiais e aulas gravadas”. E5: “A plataforma de estudo era complicada e eu sempre tive dificuldades para acessá-la... Alguns materiais, como as apostilas, eram difíceis de serem encontrados”. E8: “Não consegui me adaptar à plataforma, tinha muita dificuldade para encontrar os materiais de estudo... Senti que a obrigação de conhecer a plataforma era minha, não conseguia encontrar uma aula, inclusive não consegui participar da primeira aula, que era a de recepção”.

Quadro 13 – Continuação.

Categorias	Verbalização dos Entrevistados
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	E14: “A plataforma era complicada... Algumas vezes eu não conseguia encontrar o material que deveria estudar... O professor informava que o material estava na plataforma, porém, quando eu acessava, não conseguia encontrar os arquivos que o professor havia disponibilizado”.
Falta de Disciplina	E2: “Um curso a distância demanda disciplina, eu não tenho essa disciplina, acumulavam-se muitas atividades... Às vezes eu ligava o computador e ia fazer outra tarefa, como, por exemplo, lavar louça, arrumar a casa”.
Não Adaptação ao Modelo EaD	E2: “Eu não consegui me adaptar ao curso EaD, pois eu sou uma pessoa que gosta de contato face a face, fazer anotações durante a aula, realizar trabalho em grupo, ter algo ‘palpável’, ter um professor presencial, é um ambiente muito diferente, muito mesmo, foi o fator que teve maior impacto em minha saída”. E4: “No ensino presencial há uma turma que interage, eu senti a falta de ter outros estudantes comigo, de ter alguém para conversar, discutir sobre as disciplinas, pois elas não eram fáceis e não tinha amigos para discuti-las, era somente eu e a plataforma... Em algumas disciplinas eu teria que desenvolver trabalhos sozinho, sem nenhum colega”. E8: “O ensino a distância não me agradou em nenhum sentido... Mesmo depois de dois anos de pandemia não consegui me adaptar”.
Dificuldades Tecnológicas	E2: “O mundo tecnológico, apesar de eu trabalhar com a tecnologia, ainda é complicado para mim... Acessar várias coisas ao mesmo tempo, ainda não consegui assimilar isso”.
Modelo Pedagógico	E2: “Sentia falta de interatividade durante a aula... Eu já fiz alguns cursos de curta duração <i>on-line</i> que eram interativos, isso conseguia prender a minha atenção... não sei se isso era resultado de eu saber que o curso era de curta duração”. E3: “Sentia falta da interação com o professor, de conversar ao vivo, às vezes você quer explicar uma coisa, mas não consegue explicar escrevendo”.
Atendimento ao Aluno	E2: “O atendimento da secretaria para mim foi bem ruim, várias vezes eu fui até a instituição e eles sempre diziam que tudo deveria ser realizado pelo <i>site</i> , como eu já tinha essa dificuldade com a tecnologia, ficou um pouco difícil, tinha que ter uma pessoa para ofertar apoio, deixou muito a desejar”.
Gestão do Tempo	E3: “Eu não tive tempo, muitas coisas estavam se acumulando, então resolvi trancar... eu trabalho, faço atividade física”. E10: “Foi difícil conciliar o horário de trabalho com a faculdade... Às vezes chegava cansado e não conseguia estudar... Tinha que me dedicar ao trabalho e aos estudos, o que era difícil, principalmente no período de provas”. E13: “Eu tinha dificuldades para gerenciar o tempo... Algumas vezes não conseguia realizar as atividades no prazo estabelecido... Além das atividades do curso, eu precisava dedicar tempo à família e ao trabalho”.
Dificuldade de Aprendizagem	E3: “Eu também parei porque achei que estava muito difícil... Eu optei pela Administração porque o curso oferece diferentes oportunidades, mas não é fácil... As atividades eram difíceis, eu parei de estudar em 2017, então esqueci muitas coisas, eu tenho dificuldades com o português, tem certas coisas que eu não entendo”.
Provas	E3: “Eu achei as provas bem difíceis... Muitas vezes o conteúdo da prova não era condizente com o que estudávamos na plataforma, nos livros e nos vídeos”.
Engajamento	E5: “Os professores e tutores não cobravam a participação constante nas atividades, principalmente durante as aulas ao vivo... Faltou engajar os alunos durante as aulas”.
Atividades Avaliativas	E7: “Os exercícios avaliativos, em algumas disciplinas, não eram condizentes com o material disponibilizado... Os exercícios apresentavam questões com ‘pegadinhas’, o que dificultava a resolução... Eu não me sentia seguro para resolvê-los, mesmo após ler os materiais... Vários alunos relataram a mesma dificuldade... Quando questionei ao professor, ele informou que os exercícios eram referentes a aulas futuras”.
Aprovação em Instituição Federal	E8: “Diante das dificuldades financeiras, optei por cursar uma faculdade pública... Fiz o vestibular e fui aprovado... Escolhi uma instituição federal pelo fato de o ensino ser gratuito e ainda ter a possibilidade de receber assistência estudantil na forma de auxílio financeiro”. E9: “Fui aprovado em uma universidade federal, não poderia perder a oportunidade, principalmente pelo fato de que o curso ocorre de forma presencial”.

Quadro 13 – Continuação.

Categorias	Verbalização dos Entrevistados
Mudança de Cidade	E12: “Fui aprovada em um processo seletivo de uma empresa que ficava em outra cidade, por isso, precisei mudar, pois a distância era grande... Se eu não mudasse de cidade, não teria condições de assumir o cargo a que me candidatei”.
Localização do Polo	E12: “A instituição não possui polo na cidade para a qual eu me mudei... Para realizar as provas presenciais eu teria que me deslocar para outra cidade, o que seria complicado, pois haveria gastos financeiros e com tempo de locomoção”.
Família	E13: “Eu precisava cuidar da minha família, do meu filho... Eu e meu marido trabalhamos o dia todo fora, quando estou em casa preciso dedicar tempo a ele e ao meu filho... Uma família demanda atenção”.
Trabalho	E13: “O trabalho às vezes dificultava, pois sou vendedora e atender ao público é cansativo... Tem dias que chego do trabalho esgotada, quero apenas sentar e descansar... Não tem como abrir mão do emprego, pois é por meio dele que obtemos os recursos necessários para arcar com as despesas do dia a dia”.
Acesso à Internet	E14: “Eu tenho muita dificuldade com a internet, pois moro na zona rural e o sinal é ruim, principalmente quando chove... Já passei vários dias sem acesso à internet, com isso, as atividades se acumulavam”.
Pandemia da COVID-19	E1: “Eu peguei COVID-19 e fiquei muito mal, não dava para estudar, não conseguia concentrar, perdi muita aula... A COVID-19 também influenciou o trabalho do meu marido, que é pedreiro, com a pandemia, a renda dele diminuiu... A verba foi reduzida e não tinha condições de continuar a estudar”. E15: “A pandemia da COVID-19 me prejudicou, pois sou autônomo e com as restrições sanitárias ficou difícil conseguir clientes, pois todos estavam evitando ter contato com outras pessoas... Sem clientes, o dinheiro acabou”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Problemas pessoais, como estado de saúde, gravidez, maternidade, já foram identificados em estudos anteriores como responsáveis pela evasão na EaD (ANDRADE, 2010; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; LACERDA; ESPÍNDOLA, 2013; MAURÍCIO, 2015; VILLAS BOAS, 2015; MOREIRA, 2018; CHOI; PARK, 2018; LUZ *et al.*, 2018; OLIVEIRA; OESTERREICH; ALMEIDA, 2018; HELAL; MAZAFFERA; ROLIM, 2020; COELHO; MATOS, 2020; XAVIER; MENEZES, 2021).

Segundo a entrevistada E1, ao iniciar o curso a mesma engravidou, motivo que a levou a ser dispensada do emprego. Andrade (2010) destaca que os problemas pessoais representam um ponto crítico para a permanência do estudante em um curso a distância e, por isso, merecem atenção, pois como afirmam Lacerda e Espíndola (2013), é difícil os alunos manterem-se ao longo da graduação sem vivenciarem diferentes adversidades, inclusive as de cunho pessoal.

Associados aos problemas pessoais, surgem os problemas financeiros, relacionados, segundo os entrevistados, principalmente à condição de desemprego, o que impossibilitava arcar com os custos das mensalidades, os quais entraram em conflito com outras obrigações, tais como as despesas familiares.

Embora os cursos ofertados a distância tendem a apresentar mensalidades com valores inferiores aos cursos presenciais, diversos estudos apontam problemas financeiros como um fator que conduz o aluno desta modalidade à evasão, a exemplo de Willging e Johnson (2009), Nistor e Neubauer (2010), Pinto (2010), Bentes (2014), Bittencourt e Mercado (2014), Monteiro (2016), Silva (2016), Souza e Maciel (2016), Lott (2017), Netto, Guidotti e Santos (2017), ABED (2017), Herrmann *et al.* (2017), Mattos (2017), Moreira (2018), Nascimento (2019), Silva, Passos e Nobre (2019), Sá Filho (2019), Tristão (2019), Ornelas (2019), Coussement *et al.* (2020), Sherimon *et al.* (2021), Greenland e Moore (2021) e Segovia-García, Said-Hung e Aguilera (2022).

Para Pinto (2010), os problemas financeiros podem ser ocasionados, por exemplo, pela perda do emprego, o que corrobora os dados deste estudo, pois a maior parte dos entrevistados que citaram este fator como responsável pela evasão, o relacionou com o término do vínculo empregatício.

Segundo os alunos evadidos do curso investigado, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) contribuiu para a ocorrência da evasão. De acordo com os estudantes, a plataforma do ambiente virtual era de difícil manuseio, e dificultava, principalmente, o acesso ao material didático.

A dificuldade de acesso ao AVA também foi identificada como um fator que conduz à evasão na EaD por Michelin, Lira e Razuck (2016), Radin (2015), Villas Boas (2015), Lima (2015), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016), Baltar e Silva (2017) e Rodrigues *et al.* (2018). Segundo Lima, as barreiras que impedem o acesso ao AVA podem ser externas à instituição, como problemas de conexão à internet por parte do aluno. No entanto, no cenário investigado, verifica-se que os problemas são de origem interna e relacionam-se com a disponibilização e acesso ao material didático, o que aponta para a necessidade de reestruturação e organização do ambiente virtual utilizado pela instituição, pois como afirmam Moraes *et al.* (2022), o AVA deve oferecer facilidade de uso ao estudante.

A falta de disciplina representou, para uma entrevistada, um fator que contribuiu para a evasão. Segundo a mesma, manter a disciplina era uma tarefa árdua, pois o fato de o curso ser a distância possibilitava a realização de múltiplas tarefas paralelas no momento de estudo, o que provocava desvio de atenção. Além disso, a ausência de disciplina representava um fator que conduzia ao acúmulo de atividades em diferentes disciplinas.

A falta de disciplina como fator responsável pela evasão foi identificada nos estudos de Jardim e Pôrto Júnior (2016) e Moura (2017). Santos e Giraffa (2017) destacam que a disciplina é um fator crítico para o sucesso do aluno em um curso à distância, porém, muitos estudantes não estão acostumados a ter disciplina, o que conduz à necessidade de conscientizar e aconselhar os discentes quanto à importância de desenvolver esta habilidade.

A não adaptação à modalidade EaD surgiu com um dos fatores responsáveis pela evasão no curso investigado. A dificuldade para se adaptar ao método EaD é um fator recorrente nos estudos sobre evasão no ensino a distância, a exemplo de Dantas (2011), Zordan (2013), Radin (2015), Lima (2015), Monteiro (2016), Mattos (2017), ABED (2017), Silva, Passos e Nobre (2019), Ramos e Gomes (2020), Brasil, Brasil e Amorim (2021) e outros.

Essa dificuldade se relaciona com problemas tecnológicos vivenciados pelo aluno, como a ausência de habilidades com as TICs ou acesso à tecnologia (computador, internet etc.), à dificuldade de gerenciar o tempo, à ideia de que cursos à distância são mais fáceis do que cursos presenciais, e a outras barreiras que contribuem para que o aluno não se adapte à modalidade EaD.

Entre os alunos entrevistados, a não adaptação à modalidade ocorreu em virtude da ausência de contato face a face com professores, tutores e colegas do curso, o que reforça a importância de desenvolver e estabelecer estratégias de aproximação entre os estudantes, principalmente por meio das TICs, as quais possibilitam a realização de atividades e encontros síncronos.

Dantas (2011) destaca que a EaD é uma modalidade educacional em que professores e alunos estão separados no espaço e/ou no tempo durante a maior parte das atividades, característica que pode impactar na adaptação do aluno, em especial, segundo Bentes (2014), quando este não possui disciplina ou disponibilidade de tempo. Assim, torna-se necessário orientar o aluno em relação à modalidade, principalmente no início do curso, de modo a desmistificar a ideia de que estudar a distância é mais fácil, bem como proporcionar situações que facilitem a adaptação do estudante à educação a distância (SILVA; PASSOS; NOBRE, 2019; MARTINS, 2013; MOURA, 2017).

Conforme citam Silva, Passos e Nobre (2019), uma forma de conscientizar o aluno sobre a modalidade EaD e contribuir para a sua adaptação é ofertar, no início do curso, uma disciplina de ambientação, na qual o discente tem acesso a informações sobre a modalidade e sobre o curso no geral. Esta disciplina passa a desempenhar um papel de agente conscientizador, desmistificando ideias pré-concebidas que o estudante possa ter sobre o ensino *on-line*, o que contribui com o processo de adaptação. No UNIFAA, esta estratégia já é utilizada, pois todos os alunos, ao iniciar a graduação, no primeiro período, devem cursar a disciplina de ambientação, que tem como objetivo familiarizar o estudante com a EaD e com o modelo pedagógico do curso.

Outro fator identificado pelos entrevistados como responsável pela evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, são as dificuldades tecnológicas. Segundo uma das entrevistadas, as diversas possibilidades ofertadas pelas tecnologias são aproveitadas somente quando o indivíduo possui habilidades tecnológicas para manusear as diferentes ferramentas e gerenciar as inúmeras possibilidades que estas oferecem, habilidades que a mesma afirmou não possuir.

As dificuldades tecnológicas já foram identificadas em estudos anteriores como um fator que contribuiu para a evasão na EaD, a exemplo de Almeida *et al.* (2013), Agudelo e Angulo (2015) e Rocha e Santos (2021). Almeida *et al.* (2013) destacam que muitos alunos da educação a distância não estão preparados para utilizar tecnologias como computador e internet. Para os autores, estas habilidades são essenciais para garantir o sucesso do estudante ao longo do curso, o que sinaliza para a necessidade de verificar se os alunos possuem conhecimentos e habilidades relacionados ao uso da tecnologia.

Para Soong *et al.* (2001), a experiência com as ferramentas tecnológicas contribui para o sucesso do aluno na EaD. Gomes (2018) sugere ofertar aos alunos matriculados em cursos a distância um treinamento inicial obrigatório que vise nivelar os conhecimentos básicos em relação ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, pois é preciso considerar que muitos dos ingressantes podem apresentar dificuldades na utilização destas ferramentas.

Assim como nos estudos conduzidos por Testa (2002), Retamal (2009) e Alves *et al.* (2019), o modelo pedagógico do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, também surgiu, segundo os entrevistados, como um fator que colaborou para a evasão, principalmente no que se refere à falta de interatividade com o professor durante o curso.

Para Retamal (2009), na EaD o modelo pedagógico pode incluir, dentre outros elementos, as formas de interação e colaboração entre os atores envolvidos no processo. Neste sentido, a autora destaca que os programas de educação a distância devem definir um projeto pedagógico que tenha como base a interação e a colaboração, bem como o cuidado com o *design* instrucional, de modo a evitar a padronização e respeitar os valores culturais dos estudantes.

Como já citado, a interação entre os alunos dos cursos ofertados a distância no UNIFAA é praticada e estimulada durante os encontros síncronos. Contudo, deve-se considerar que dada a realidade e compromissos dos alunos, muitos não conseguem participar dos encontros de forma síncrona e optam por assisti-los após sua realização, uma vez que os mesmos ficam gravados para acesso posterior. Assim, o aluno perde a oportunidade de interação e assume que o curso não possibilita momentos interativos.

O atendimento ao aluno surgiu como outro fator relacionado à evasão no curso investigado. Este resultado é corroborado pelos estudos de Costa e Santos (2017) e Coelho e Matos (2020), nos quais a demora e a falta de atendimento ao aluno foi apontado como um fator responsável pela evasão na EaD.

De acordo com a entrevistada evadida do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, o atendimento ofertado pela secretaria da instituição deixou a desejar, pois após se deslocar de forma presencial a este espaço de atendimento ao aluno, a mesma foi orientada a utilizar o ambiente virtual para resolver o problema relatado. Para a discente, que afirmou

apresentar dificuldades com a tecnologia, a falta de apoio por parte dos atendentes deixou a desejar.

A indiferença no atendimento ao aluno gera desmotivação, a qual contribui para o processo de desistência, assim, torna-se necessário que a instituição possua uma equipe de apoio preparada para atender as demandas dos estudantes dos cursos ofertados a distância (COSTA; SANTOS, 2017; COELHO; MATOS, 2020).

Outro fator relacionado à evasão no curso investigado, segundo os entrevistados, foi a dificuldade na gestão do tempo. O mesmo fator foi observado nos estudos desenvolvidos por Schuarcz *et al.* (2014), Monteiro (2016), Heidrich *et al.* (2018) e Greenland e Moore (2021) com alunos evadidos da modalidade a distância.

Para os entrevistados evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, os compromissos de ordem pessoal, familiar e de trabalho acumulavam-se e concorriam com as responsabilidades referentes ao curso, principalmente em virtude da dificuldade do aluno em gerenciar o tempo para cumprir tais demandas.

Neste sentido, Monteiro (2016) reforça a necessidade de orientar e ensinar os alunos matriculados em cursos a distância estratégias de gestão do tempo e técnicas de estudo, as quais contribuirão para o sucesso do estudante durante a graduação, bem como para a sua permanência ao longo do curso.

Dificuldade no processo de aprendizagem foi outro fator citado pelos entrevistados do curso investigado como responsável pela evasão. Segundo a aluna evadida, o curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, apresentava atividades que não eram fáceis, o que dificultou a sua permanência, pois a mesma já havia concluído o Ensino Médio há alguns anos e também apresentava dificuldades com o português no campo da leitura, da interpretação e da escrita.

A dificuldade de aprendizagem é um fator recorrente que contribui para a evasão na EaD, como destaca as investigações de Lacerda e Espíndola (2013), Schuarcz *et al.* (2014), Araujo (2015), Reino *et al.* (2015), Miranda (2016), Jardim e Pôrto Júnior (2016), Moura (2017), Gomes (2018), Ornelas (2019), Helal, Mazzafera e Rolim (2020) e Ramos e Gomes (2020). Nos estudos conduzidos por estes autores, dificuldades de aprendizagem no geral ou em relação a disciplinas e/ou temas específicos colaboraram para que os alunos abandonassem os cursos a distância em que estavam matriculados.

Conforme destacam Schuarcz *et al.* (2014), para muitos estudantes, o ingresso no ensino superior é um desafio que exige maior capacidade intelectual, interpessoal e emocional e, caso esses requisitos não sejam alcançados, o discente tende a evadir do curso. Para evitar que isso ocorra, Lacerda e Espíndola (2013) sugerem que os alunos recorram à tutoria a distância para esclarecer dúvidas e receber auxílio na compreensão dos assuntos de maior complexidade da disciplina. As sugestões indicadas pelas autoras podem ser uma opção para auxiliar os discentes com dificuldades de aprendizagem.

No UNIFA, os alunos têm à disposição, além dos tutores a distância, um programa de nivelamento que oferta, de modo *on-line*, disciplinas como português e matemática, as quais têm com objetivo auxiliar os alunos com dificuldades e/ou deficiências nestas áreas. O programa de nivelamento, associado à tutoria, constituem estratégias que tem como objetivo promover a permanência do estudante ao longo do curso.

Questões relativas às provas surgiram como outro fator responsável pela evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. De acordo com uma entrevistada, as questões cobradas nas provas eram difíceis e não estavam condizentes com o material disponível na plataforma.

Este fator também foi identificado por Silva (2016) e Martins (2018) em seus estudos sobre evasão na educação a distância. Segundo os alunos pesquisados, a existência de provas mal formuladas durante o curso *on-line* contribuiu para a decisão de abandonar o curso.

Este resultado aponta para a importância que deve ser dada à elaboração das provas ao longo do curso, pois caso as avaliações não estejam em consonância com os materiais disponíveis para estudo ou em um nível condizente com a abordagem do professor durante as aulas síncronas e assíncronas, o estudante pode sentir dificuldades em realizá-las, o que se torna um fator colaborativo para a evasão na EaD.

Para um entrevistado do curso investigado, a falta de incentivo ao engajamento, por parte dos tutores e professores durante as aulas síncronas, representou um fator que contribuiu para a evasão. Para este aluno, os estudantes não eram incentivados a participar das aulas ao vivo e das atividades propostas durante este momento.

O engajamento do aluno é um fator importante para a permanência na EaD, como observaram Coussement *et al.* (2020). Pesquisa realizada por estes autores com alunos matriculados em um curso a distância apontou que o engajamento cognitivo, comportamental e acadêmico colabora para garantir a permanência do estudante em um curso *on-line*. Neste sentido, torna-se importante que professores e tutores estimulem os discentes a se engajarem ao logo do curso, pois como já citado pela entrevistada, este incentivo é importante para que o aluno permaneça no curso.

Problemas relacionados às atividades avaliativas foi outro fator apontado pelos entrevistados como responsável pela evasão no curso avaliado. Segundo o discente, as atividades não eram condizentes com o material disponibilizado na plataforma, algumas questões apresentavam “pegadinhas” ou eram referentes a assuntos que seriam abordados em unidades futuras da disciplina. É importante observar que este fator se aproxima de outro citado anteriormente pelos entrevistados, qual seja, provas não alinhadas com o material disponível.

Questões relativas às atividades avaliativas já foram identificadas em estudos anteriores como um dos elementos que contribuíram para a evasão discente na EaD. Willging e Johnson (2009) observaram que atividades avaliativas com grau de dificuldade baixo desestimulavam os alunos a permanecerem no curso. Na investigação de Umekawa (2014), Silva (2016), Nascimento (2019), Helal, Mazzafera e Rolim (2020) e Xavier e Menezes (2021), a quantidade elevada de atividades avaliativas ao longo do curso torna-se um fator predisponente para a evasão. Silva, Passos e Nobre (2019), identificaram que a complexidade das atividades avaliativas contribui para que o aluno decida evadir-se.

Os dados observados neste estudo e nos anteriores realizados sobre evasão na EaD apontam para a necessidade de construir atividades avaliativas ao longo do curso que sejam condizentes com os materiais de estudo disponibilizados, com nível de complexidade equilibrado e em quantidade adequada para promover a aprendizagem do aluno. Nascimento (2019) sugere que nos cursos a distância o volume de atividades seja elaborado de modo a favorecer o aluno que, em sua maioria, exerce atividades laborais que consomem parte de seu tempo. Contudo, a autora destaca a importância de manter os requisitos básicos necessários para uma boa formação superior.

A aprovação em uma instituição federal foi citada por dois alunos como causa para a evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. Segundo os discentes, a referida aprovação trouxe a possibilidade de frequentar um curso gratuito e de forma presencial, bem como receber auxílio financeiro ofertado pela assistência estudantil.

Nos estudos analisados, a aprovação em uma instituição pública não foi identificada como causa de evasão no ensino a distância. No entanto, Lima (2015) e Brasil, Brasil e Amorim (2021) observaram em suas investigações que a mudança de curso, dentro da mesma instituição ou entre instituições diferentes, representou um fator que contribuiu para a evasão na EaD.

Para uma entrevistada, a mudança de cidade foi a responsável pela evasão no curso investigado. De acordo com a mesma, a necessidade de mudança surgiu após a aprovação em um processo seletivo para atuar em uma empresa localizada em outra cidade, a qual não possuía polo de apoio presencial do UNIFAA.

A mudança de cidade surgiu como um fator responsável pela evasão na EaD nos estudos conduzidos por Martins (2013), Maurício (2015), Martins (2018), Silva, Passos e Nobre (2019), Sá Filho (2019) e Brasil, Brasil e Amorim (2021). Martins (2013) cita que a EaD apresenta uma proposta de educação que não exclui os sujeitos, pois democratiza e dissemina o conhecimento para todos, independente da cidade em que os estudantes residem. No entanto, é preciso salientar que no ensino a distância há a obrigatoriedade de realizar atividades presenciais obrigatórias, tais como as provas avaliativas. Assim, alunos que residem em cidades que não possuem polos de apoio presencial podem apresentar dificuldades para realizar um curso a distância.

Esta afirmação é corroborada pela fala de um entrevistado, o qual citou a localização do polo como um fator que contribuiu para que o mesmo abandonasse o curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. Segundo o ex-aluno, a instituição não possuía polo na cidade em que residia, o que dificultava a permanência, pois o deslocamento para realizar as atividades presenciais exigiria tempo e recursos financeiros.

A localização do polo de apoio presencial é um fator importante na EaD, principalmente quando se considera a distância de localização deste em relação à residência do estudante. O tempo de deslocamento e os gastos financeiros são proporcionais à distância entre o polo e a casa do aluno: quanto maior a distância, maior os gastos com tempo e recursos financeiros. Essa relação é apontada como um fator responsável pela evasão no ensino a distância, como já identificado por Andrade (2010), Oliveira Sobrinho (2013), Lacerda e Espíndola (2013), Radin (2015), Lima (2015), Silva (2016), Jardim e Pôrto Júnior (2016), Silva (2017), Moura (2017), Baltar e Silva (2017), Martins (2018), Rodrigues *et al.* (2018), Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018), Nascimento (2019), Silva, Passos e Nobre (2019), Sá Filho (2019), Thiago, Carvalho e Trigueiro (2020) e Brasil, Brasil e Amorim (2021).

É importante destacar que a abertura de um polo por uma instituição envolve estudos prévios de logística e de custo-benefício, os quais irão subsidiar a decisão final. Assim, caso a abertura não represente uma vantagem para a instituição, a mesma pode optar apenas por polos em determinadas áreas/cidades. Este fato exige que o estudante, ao escolher um curso a distância, investigue com antecedência os polos disponíveis para a realização das atividades presenciais, pois a distância do polo em relação à residência do aluno pode ser um fator importante para a permanência acadêmica ao longo do curso.

Outro fator citado como responsável pela evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os entrevistados, foi a família, a qual demandava atenção e cuidados, o que prejudicava a dedicação ao curso.

A família é um fator identificado em diversos estudos como responsável pela evasão na EaD, a exemplo de Willging e Johnson (2009), Pinto (2010), Dantas (2011), Almeida *et al.* (2013), Umekawa (2014), Mora (2014), Schuarcz *et al.* (2014), Bittencourt e Mercado (2014), Araujo (2015), Radin (2015), Maurício (2015), Monteiro (2016), Miranda (2016), Silva (2016), Laham (2016), Baltar e Silva (2017), Mattos (2017), Moreira (2018), Choi e Park (2018), Luz *et al.* (2018), Rodrigues *et al.* (2018), Nascimento (2019), Silva, Passos e Nobre (2019), Tristão (2019), Coelho e Matos (2020), Aldowah (2020), Greenland e Moore (2021), Constante-Amores *et al.* (2021) e Segovia-García, Said-Hung e Aguilera (2022). Nas investigações realizadas por estes autores, o fator família relacionava-se com responsabilidades maternas, realizações de tarefas domésticas e problemas de saúde, os quais influenciaram o aluno a evadir-se do curso em que estava matriculado.

Os resultados desta investigação associados a outros estudos sobre evasão na EaD demonstram que a família desempenha um papel importante na permanência do estudante em um curso a distância, pois, frente às demandas ou às dificuldades familiares, os alunos tendem a priorizar a família em detrimento do estudo, como pode ser observado na fala da entrevistada E13.

Outro fator citado pelos alunos evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, foi o trabalho, o qual, segundo a entrevistada, exigia energia e a deixava cansada, porém, o mesmo era necessário, pois se tratava da fonte de renda principal, motivo pelo qual não poderia abandoná-lo e se dedicar somente ao curso.

Questões relativas ao trabalho foram apontadas como causa de evasão na EaD nos estudos realizados por Willging e Johnson (2009), Andrade (2010), Fernandes *et al.* (2010), Almeida *et al.* (2013), Lacerda e Espíndola (2013), Umekawa (2014), Schuarcz *et al.* (2014), Araujo (2015), Radin (2015), Maurício (2015), Villas Boas (2015), Lima (2015), Agudelo e Angulo (2015), Miranda (2016), Silva (2016), Jardim e Pôrto Júnior (2016), Cornélio, Vasconcelos e Goulart (2016), Herrmann *et al.* (2017), Baltar e Silva (2017), Choi e Park (2018), Gomes (2018), Colpani (2018), Martins (2018), Rodrigues *et al.* (2018), Silva, Passos e Nobre (2019), Ornelas (2019), Sá Filho (2019), Tristão (2019), Helal, Mazzafera e Rolim (2020), Aldowah *et al.* (2020), Vieira *et al.* (2020), Thiago, Carvalho e Trigueiro (2020), Brasil, Brasil e Amorim (2021), Xavier e Menezes (2021) e Segovia-García, Said-Hung e Aguilera (2022). Nestes estudos, os autores identificaram que mudança de função e de horário, falta de apoio da empresa, excesso de atividades laborais, dificuldade para conciliar o trabalho com os estudos, transferência do trabalho para outra cidade e mudança de cargo exerceram influência na decisão de evadir-se de um curso a distância.

Conforme destaca Maurício (2015), verifica-se que a relação trabalho e estudo exerce influência na permanência em um curso a distância e a dificuldade para conciliar estes dois fatores pode contribuir para a evasão. Neste sentido, como já citado, torna-se relevante que o aluno desenvolva habilidades importantes como, por exemplo, o gerenciamento do tempo, o qual contribuirá para conciliar trabalho e estudos.

Aos fatores já citados, soma-se o acesso à internet como responsável pela evasão no curso pesquisado. Segundo o entrevistado, o qual residia na zona rural, o sinal de internet era ruim na região e tendia a piorar em dias de chuva, impossibilitando, inclusive, o acesso à internet, o que resultava no acúmulo de tarefas relativas ao curso.

Problemas relacionados à internet foram observados por Zordan (2012), Oliveira Sobrinho (2013), Diniz (2013), Almeida *et al.* (2013), Maurício (2015), Lima (2015), Miranda (2016), Rodrigues *et al.* (2018), Nascimento (2019) e Silva, Santos e Alves (2020) como um dos fatores responsáveis pela evasão na EaD.

Rodrigues *et al.* (2018) destacam que a dificuldade de acesso e conectividade à internet é comum no Brasil, o que compromete a participação e o envolvimento dos alunos em um curso *on-line*, já que na EaD são os recursos tecnológicos que possibilitam a interação entre professores, alunos e tutores. Zordan (2012) complementa os autores e afirma que a ausência de um sinal de internet de boa qualidade prejudica os alunos na educação a distância, pois estes perdem tempo em seus estudos ao se deslocarem para outro local em que a conexão de rede seja estável ou, então, ao aguardarem o restabelecimento do sinal. Segundo a autora, a variável tempo é um item importante na EaD, por isso a necessidade de um sinal de internet que possibilite aos alunos cumprirem suas responsabilidades acadêmicas dentro do prazo estabelecido.

O último fator identificado pelos alunos evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, como responsável pela evasão foi a pandemia da COVID-19. Segundo os entrevistados, os efeitos da doença no corpo dificultaram a concentração e a participação nas aulas síncronas, bem como afetou a renda, pois as medidas de restrições sanitárias impostas pelo governo afastou os clientes, o que reduziu os ganhos financeiros e, consequentemente, afetou o pagamento das mensalidades do curso no prazo.

Neste estudo, “Pandemia da COVID-19” surge como uma nova categoria a ser associada à evasão em cursos a distância. Deve-se considerar que a pandemia iniciada em 2020 contribuiu,

de forma significativa, para a expansão da EaD no Brasil, contudo, também afetou aqueles que já estavam matriculados nesta modalidade educacional.

Devido ao fato de a pandemia ser recente, não foram identificados outros estudos que apontam diretamente a COVID-19 como fator responsável pela evasão na EaD, apenas investigações que correlacionam a doença com a evasão na modalidade a distância, a exemplo do estudo conduzido por Souza (2021), no qual se identificou que estados com maior taxa de desemprego e número elevado de casos de COVID-19 apresentaram maior índice de evasão em cursos *on-line*.

Além de questionar aos alunos evadidos os motivos que os levaram à evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, perguntou-se aos mesmos quais fatores poderiam ter contribuído para garantir a permanência no curso. O quadro 14 apresenta as respostas de cada entrevistado a esta pergunta.

Quadro 14 – Fatores que contribuiriam para a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, segundo os alunos evadidos

Entrevistado	Fatores que Contribuiriam para Permanência
E1	“No meu caso, como era pago e eu estava com problemas financeiros, acredito que não havia nada que a faculdade poderia fazer para garantir a minha permanência... Uma bolsa integral ajudaria, mas neste caso a faculdade estaria me ofertando o curso de graça... eu já tinha recebido um desconto significativo pelo fato de a faculdade ter convênio com a minha cidade”.
E2	“Não haveria nada que a instituição poderia fazer para garantir a minha permanência naquele momento, pois era um caso de adaptação, mas acredito que orientações para gerenciar o tempo e desenvolver disciplina, bem como a oferta de atividades interativas durante as aulas <i>on-line</i> seriam fatores que poderiam contribuir para a minha permanência no curso”.
E3	“Ter alguns momentos de interação com o professor durante a semana, principalmente para esclarecer dúvidas”.
E4	“Um momento de interação com o professor, com a participação de outros colegas... A existência de uma turma que possibilitasse a interação entre os alunos... Os tutores deveriam utilizar outros meios de comunicação para realizar o contato com o aluno, como <i>e-mail</i> , <i>WhatsApp</i> , e não somente pela plataforma”.
E5	“Maior cobrança por parte dos professores e tutores em relação à participação dos alunos”.
E6	“Possibilitar um prazo maior para o pagamento das mensalidades ou facilitar o processo de negociação das mensalidades atrasadas.
E7	Exercícios condizentes com as aulas aplicadas e explicações das respostas, principalmente aquelas que os alunos erram”.
E8	“Elaboração e disponibilização de vídeos que orientem sobre a utilização da plataforma de estudo”.
E9	“Como fui aprovado em uma instituição pública, não haveria nada que a instituição poderia fazer para que eu permanecesse no curso”.
E10	“Ampliar os prazos para realizar as atividades do curso”.
E11	“A instituição poderia ofertar emprego para os alunos que não conseguem permanecer no curso por questões financeiras”.
E12	“Abrir polos em outras cidades e permitir que os estudantes realizem as provas de forma <i>on-line</i> , sem a necessidade de se deslocar até o polo”.
E13	“Ampliar o prazo para realização das atividades”.
E14	“A instituição deveria utilizar uma plataforma mais fácil, que possibilite ao aluno acessar com facilidade os materiais e as informações”.
E15	“Ofertar bolsas de estudo, facilitar o pagamento das mensalidades, oferecendo, por exemplo, um plano de financiamento das mensalidades atrasadas”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Verifica-se, a partir das respostas dos entrevistados, que fatores relacionados ao pagamento das mensalidades, como redução do valor, ampliação do prazo de vencimento, negociação de pagamentos atrasados, oferta de bolsas de estudos, surgiram, com maior

frequência, como as possíveis medidas que a instituição poderia ter adotado para garantir a permanência dos estudantes. Um evadido chegou a citar que o UNIFAA poderia ofertar emprego aos alunos para que estes conseguissem arcar com os valores das mensalidades.

Como já discutido, problemas financeiros foram citados em diversos estudos como responsáveis pela evasão na EaD, sendo este um fator crítico para a permanência discente, mesmo sendo característica da modalidade apresentar mensalidades com valores inferiores aos cursos presenciais. Vale destacar que o UNIFAA possui programas internos e externos para a oferta de bolsas, integrais ou parciais, descontos nas mensalidades, caso estas sejam pagas até determinada data, programa de negociação de pagamentos atrasados e outras alternativas voltadas para questões financeiras. Diante disso, sugere-se que talvez os alunos evadidos não buscaram estas opções antes de se decidirem pela evasão.

Um dos entrevistados disse que uma medida que poderia ter evitado a evasão seria a oferta de orientações para gerenciar o tempo e desenvolver disciplina nos estudos. A dificuldade para gerir o tempo e falta de disciplina para estudar já foram identificadas em diversos estudos como responsável pela evasão na EaD, o que aponta para a necessidade de orientar os alunos em relação a estas questões, como corrobora a fala do entrevistado evadido.

Outra medida que poderia ter sido adotada pela instituição para garantir a permanência, segundo os entrevistados, seria a promoção de maior interatividade entre os alunos e os professores e entre os próprios alunos. Segundo os evadidos, esta interação poderia ser por meio de atividades realizadas nas aulas síncronas e em momentos específicos para o esclarecimento de dúvidas.

É importante salientar que os cursos *on-line* do UNIFAA possuem momentos de interação como os citados, a exemplo das aulas síncronas que ocorrem semanalmente, nas quais os alunos têm a oportunidade de interagir com os docentes e com os demais colegas. No entanto, a prática tem demonstrado que os discentes não aproveitam esta oportunidade para promover a interação, pois muitos não participam das aulas síncronas, mas optam por assisti-las em outros horários, já que as mesmas ficam gravadas. Além disso, os estudantes que participam dos encontros ao vivo não abrem suas câmeras ou não interagem com os docentes e colegas, mesmo incentivados a participarem.

Um dos entrevistados apontou que uma maior cobrança por parte dos professores e tutores em relação à participação dos alunos ao longo do curso teria contribuído para a sua permanência. No entanto, esta cobrança é constantemente realizada, principalmente pelos tutores, que tem como atribuição acompanhar o acesso dos alunos à plataforma e, em caso de inatividade, entrar em contato com o estudante para verificar o motivo pelo qual o mesmo não acessa o AVA.

Outra iniciativa apontada pelos entrevistados que poderia contribuir para a permanência no curso é a oferta de exercícios condizentes com as aulas aplicadas pelos professores, bem como explicação das respostas dos exercícios, em especial daqueles que os alunos erram. Vale apontar que as questões objetivas realizadas na plataforma possuem correção automática, bem como *feedback* das respostas certas e erradas. Neste sentido, é importante verificar se mesmo diante das explicações automáticas, os discentes não compreendem o que foi solicitado nas questões.

A adoção de uma plataforma de acesso e navegação fáceis surgiu como outro elemento que poderia ter evitado a evasão, segundo os entrevistados. Ainda neste sentido, a existência de vídeos tutoriais que orientassem a utilização da plataforma seria útil para garantir a permanência no curso. Este é um ponto que merece atenção, pois no início de cada semestre há a realização de um encontro síncrono com os alunos ingressantes com o objetivo de orientá-los em relação à utilização da plataforma, bem como esclarecer dúvidas gerais. Caso o estudante não possa participar, o encontro fica gravado para posterior visualização. Sendo assim, pode-se questionar

se os alunos que indicaram esta alternativa assistiram e/ou acessaram o encontro de orientações sobre a plataforma e esclarecimentos de dúvidas.

Para o entrevistado E9, aprovado em uma instituição federal, não haveria nada que o UNIFAA poderia fazer para que o mesmo desistisse da evasão, pois a decisão de cursar uma instituição pública já havia sido tomada.

Para dois evadidos, a ampliação dos prazos para realizar as atividades do curso poderia ter contribuído para a permanência. A prática tem demonstrado que mesmo com a divisão do semestre em módulos, com o objetivo de facilitar a organização dos estudos, muitos alunos deixam para realizar as tarefas nos últimos dias de término do período. Assim, pode-se dizer que uma prorrogação do prazo, no geral, não resolveria o problema, pois parece ser característica dos alunos da EaD postergar a realização das atividades até o prazo de encerramento destas.

Por fim, um dos evadidos citou que a abertura de polos em outras cidades e a possibilidade de realizar as provas avaliativas de modo *on-line* seriam medidas que contribuiriam para a permanência no curso. Como já discutido, a abertura de um polo ocorre após a verificação de alguns parâmetros, tais como número de habitantes da região, custo-benefício, dentre outros. Portanto, a opção pela abertura de um polo é precedida de análises que sustentam a decisão final e, às vezes, os resultados apontam para o não estabelecimento de uma unidade da instituição em determinado local.

Quanto à realização das provas avaliativas de modo *on-line*, a fala da entrevistada E12 demonstra que a mesma não tem conhecimentos acerca da legislação que rege a EaD, pois de acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, as avaliações em cursos a distância devem ocorrer de modo presencial na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional (BRASIL, 2017a).

Observa-se que a maior parte das sugestões indicadas pelos entrevistados como uma medida a ser adotada pela instituição e que contribuiria para a permanência no curso investigado já são realizadas, portanto, parece que os alunos não têm conhecimento destas estratégias, o que sugere a necessidade de informá-los sobre estas ações que visam evitar a evasão discente nos cursos ofertados a distância pelo UNIFAA.

4.5 Síntese dos FCS que facilitam e dificultam a permanência e que conduzem à evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA

Com o objetivo de facilitar a identificação dos principais FCS que facilitam e dificultam a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, bem como os que contribuíram para a evasão no referido curso, elaborou-se os *frameworks* apresentados a seguir, os quais reúnem os principais FCS relacionados aos fenômenos investigados.

Em relação aos alunos matriculados, a identificação dos FCS em cada categoria teve por base a concentração percentual de respostas aos intervalos de 1 a 3 (dificulta a permanência) e de 5 a 7 (facilita a permanência) da escala Likert adotada para avaliação de cada variável. Dessa forma, itens com maior concentração percentual de respostas no intervalo de 1 a 3 representaram FCS que dificultam a permanência, já itens com maior concentração percentual de respostas no intervalo de 5 a 7 representaram FCS que facilitam a permanência acadêmica no curso. É importante destacar que determinados fatores, diante da concentração aproximada do percentual de respostas nos dois intervalos da escala, foram apontados por alguns alunos como um item que facilita a permanência e, por outros estudantes, como um item que dificulta a permanência.

Quanto aos alunos evadidos, os FCS foram identificados a partir das entrevistas realizadas, após aplicação da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

	Facilita a Permanência	Dificulta a Permanência
Suporte à Aprendizagem	Disponibilidade de ferramentas no AVA para interação Grau de conhecimento dos professores e tutores Apoio dos professores e tutores para a interação A qualidade das interações da aprendizagem Qualidade do feedback fornecidos pelos tutores Qualidade gramatical das mensagens enviadas por professores e tutores Qualidade das respostas fornecidas pelos tutores Apoio do tutor para interação entre os alunos Qualidade das repostas dadas por professores e tutores Rapidez de resposta do tutor às dúvidas Frequência de utilização das ferramentas do AVA	Separação física entre professores, tutores e alunos ao longo do curso
Condições para Estudar	Disponibilidade de tempo para estudar Apoio da empresa em que trabalha Condições de saúde dos familiares Atividades paralelas ao curso Ambiente de estudo em casa	Quantidade de compromisso e atividades no trabalho Alterações na rotina de trabalho ao longo do curso
Autodisciplina	Esforço para permanecer no curso durante os momentos de dificuldades Disciplina para realizar as tarefas no prazo Habilidade para administrar o tempo Habilidade para estudar sozinho Motivação para realizar o curso	Disciplina para realizar as tarefas no prazo Habilidade para administrar o tempo Habilidade para estudar sozinho
Rigor e Qualidade do Curso	Acesso ao material didático utilizado Quantidade de atividades propostas Grau de dificuldade das atividades Qualidade dos materiais do curso Grau de complexidade do curso Duração do curso Acesso ao AVA	Quantidade de atividades propostas Grau de dificuldade das atividades Grau de complexidade do curso
Habilidade Tecnológica, Saúde e Incentivo	Habilidade para usar os recursos tecnológicos Familiaridade com o uso do computador Incentivo familiar para realizar o curso Condições de saúde ao longo do curso	Condições de saúde ao longo do curso

Figura 14 – *Framework* dos FCS que afetam a permanência no curso investigado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

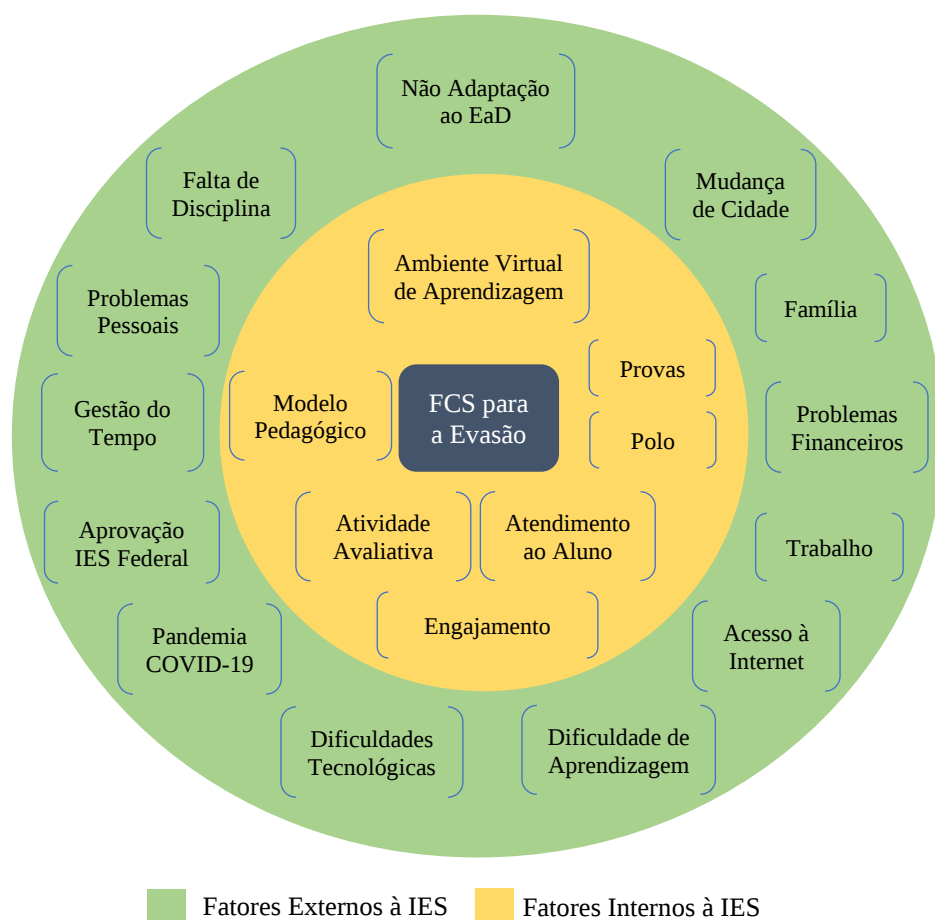


Figura 15 – *Framework* dos FCS que afetam a evasão no curso investigado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A próxima seção destina-se à apresentação do plano de ação proposto a partir dos resultados observados, o qual será encaminhado para análise da organização e inserção, a critério dos gestores, da pesquisa no planejamento estratégico institucional.

5 PLANO DE AÇÃO INSTITUCIONAL

Nesta seção, propõe-se, a partir da revisão teórica sobre o tema, dos resultados observados na pesquisa de campo e da experiência diária do pesquisador enquanto professor e tutor de cursos à distância da organização, um plano de ação cujo objetivo é apresentar algumas medidas que contribuirão para que a instituição investigada fortaleça a permanência acadêmica e reduza a evasão discente no curso de Administração, modalidade EaD. Para elaboração deste plano, adotou-se a utilização de três ferramentas estratégicas, quais sejam, Matriz GUT, Método SMART e Ferramenta 5W3H.

5.1 Matriz GUT

A Matriz GUT, segundo Bastos (2014), tem como objetivo priorizar os problemas identificados e tratá-los, considerando sua Gravidade (G), Urgência (U) e Tendência (T). Ainda de acordo com o autor, a ferramenta possui a capacidade de estabelecer prioridades, orientar ações e fornecer visão ampla do que precisa ser realizado, sendo uma ferramenta simples e de fácil montagem e aplicação.

Ao adotar a Matriz GUT, evita-se misturar os problemas, fato que pode gerar confusão e dificultar a visão do administrador na identificação dos problemas que são prioritários e na sua relevância, pois a ferramenta possibilita selecionar e escalonar os problemas, considerando os principais aspectos positivos e negativos que a solução dos mesmos acarretará (BASTOS, 2014).

Em relação aos elementos da matriz, a Gravidade (G) representa o possível dano ou prejuízo, quantitativo ou qualitativo, que pode ser ocasionado pelo problema, com efeitos a médio ou longo prazo. A Urgência (U) refere-se à questão do tempo que existe para resolver um problema ou situação. Já a Tendência (T) representa o potencial de crescimento do problema e a probabilidade deste torna-se maior com o passar do tempo, o que exige analisar o padrão ou a tendência de evolução da situação (BASTOS, 2014).

Conforme explica Bastos (2014), cada elemento da Matriz GUT é avaliado em uma escala que varia de 1 a 5, como ilustra a tabela 19 abaixo.

Tabela 19 – Classificação dos elementos da Matriz GUT

Gravidade (G)	Urgência (U)	Tendência (T) [“Se nada for feito...”]	Nota
Extremamente grave	Precisa de ação imediata	Irã piorar rapidamente	5
Muito grave	É urgente	Irã piorar em pouco tempo	4
Grave	O mais rápido possível	Irã piorar	3
Pouco grave	Pouco urgente	Irã piorar a longo prazo	2
Sem gravidade	Pode esperar	Não irá mudar	1

Fonte: Bastos (2014).

A montagem da Matriz GUT, segundo Bastos (2014) e Rabello (2022), ocorre em quatro etapas: (1) listagem dos problemas, na qual lista-se todos os problemas relacionados à atividade que se deseja analisar, considerando os três elementos da matriz: Gravidade, Urgência e Tendência; (2) pontuação de cada um dos problemas, em que se atribui notas de acordo com os critérios estabelecidos, que variam de situações menos favoráveis (graves) e por isso recebem notas altas (5) a situações mais favoráveis (leves e brandas), as quais recebem a menor nota (1). A etapa (3), grau crítico, consiste na multiplicação dos quocientes gravidade, urgência e tendência ($G \times U \times T$). Por fim, na etapa (4), sequência de atividades, realiza-se a classificação dos problemas a partir do resultado obtido na etapa 3, o qual irá definir a prioridade de correção:

o problema que obter maior pontuação terá prioridade de resolução. A tabela 20 a seguir ilustra um exemplo de montagem final da Matriz GUT.

Tabela 20 – Montagem da Matriz GUT

Problema	Gravidade	Urgência	Tendência	Grau Crítico (G x U x T)	Sequência de Atividades
Problema 1	4	4	3	48	2
Problema 2	5	5	5	125	1
Problema 3	3	2	5	30	3

Fonte: Rabello (2022).

Após priorizar os problemas utilizando a Matriz GUT, inicia-se o planejamento de metas estratégicas para correção dos problemas identificados. No entanto, as metas estabelecidas devem ser planejadas de forma eficiente. Para isso, uma alternativa é o uso do Método SMART.

5. 2 Método SMART

O Método SMART é um acrônimo derivado das palavras em inglês *Specific* (Específico), *Measurable* (Mensurável), *Achievable* (Atingível), *Relevant* (Relevante) e *Time-Based* (Temporal).

A utilização do método possibilita estabelecer metas específicas (facilmente entendidas), mensuráveis (podem ser medidas por meio de indicadores), atingíveis (passíveis de serem alcançadas dentro de uma realidade), relevantes (que façam sentido e gerem resultados) e temporais (precisam ter um prazo para serem alcançadas), conforme explica Nakagawa (2017) e ilustra a figura 16.

S	<i>Specific</i>	Específica	Deve ser clara, não deixando dúvidas do que se trata
M	<i>Measurable</i>	Mensurável	Pode ser medida de alguma forma
A	<i>Assignable</i>	Atribuível	Deve ter uma pessoa ou grupo responsável
R	<i>Realistic</i>	Realista	Deve ser desafiadora e também alcançável no tempo proposto
T	<i>Time-based</i>	Limitada no tempo	Deve ter seu prazo para alcance bem definido

Figura 16 – Método SMART

Fonte: Rodrigues (2018).

Após definir e validar cada meta pelo Método SMART, deve-se transformá-las em iniciativas, que serão os meios utilizados para alcançar as metas (NAKAGAWA, 2017). Para isso, o autor sugere a elaboração de um plano de ação baseado na Ferramenta 5W2H.

5.3 Ferramenta 5W2H

A Ferramenta 5W2H é um instrumento de planejamento estratégico que fornece sete diretrizes: o que será feito (*What*), por que será feito (*Why*), onde será feito (*Where*), quando será feito (*When*), por quem será feito (*Who*), como será feito (*How*) e quanto vai custar (*How Much*).

A metodologia 5W2H possibilita estruturar o pensamento de forma organizada e materializada antes de implantar alguma solução relacionada ao negócio, bem como contribui

para melhorar o processo de segregação de tarefas dentro de um processo e a visualizar, de maneira gerencial, como os processos estão se desenvolvendo (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008). Silva (2009) complementa que a ferramenta é muito utilizada para elaborar um plano de ação e colocar em prática as alternativas de solução propostas, além de possibilitar padronizar os procedimentos. O quadro 15 a seguir sintetiza as diretrizes da Ferramenta 5W2H.

Quadro 15 – Ferramenta 5W2H

Tipo	5W2H	Descrição
Assunto	O quê?	Qual ação a ser tomada?
Objetivo	Por quê?	Por que tomar a ação?
Local	Onde?	Onde será realizada a ação?
Prazo	Quando?	Quando será realizada a ação?
Pessoas	Quem?	Quem irá realizar a ação?
Método	Como?	Como será realizada a ação?
Custo	Quanto?	Quanto custará a melhoria?

Fonte: Silva (2009).

De início, a ferramenta incorporava apenas sete diretrizes, contudo, frente a necessidade de mensurar o sucesso da ação proposta, inseriu-se, posteriormente, uma nova diretriz, como avaliar/medir os resultados (*How Measure*), conforme destacam Alves *et al.* (2022). Com a inserção da nova variável, o instrumento passa a ser denominado de Ferramenta 5W3H. No plano de ação aqui sugerido, adotou-se a diretriz que visa mensurar o sucesso da ação proposta.

5.4 Plano de Ação

A partir dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos estudantes matriculados e das entrevistas conduzidas com os alunos evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, foi possível identificar os FCS que afetam a permanência e a evasão discente no curso investigado, conforme apresentado e discutido na seção anterior. Para elaboração do plano de ação proposto, foram selecionados os FCS que alcançaram maior quantitativo percentual de concentração de respostas nos pontos da escala Likert utilizada, classificando-os como facilitadores ou dificultadores da permanência, bem como aqueles citados pelos evadidos do curso e que representam um ponto de atenção para a instituição.

Vale destacar que alguns FCS identificados no estudo, tais como problemas pessoais e financeiros, família e outros, são externos à instituição e, portanto, difíceis de serem solucionados a partir de ações propostas pela organização, pois são inerentes aos estudantes, o que demanda estratégias de solução dos próprios discentes. Além disso, este plano de ação não tem como objetivo propor medidas para todos os FCS identificados, mas sugerir, de imediato, ações para resolver os problemas que exigem maior atenção. A partir desta proposta e dos resultados observados na pesquisa, abre-se a possibilidade para que os gestores proponham outras estratégias para fortalecer a permanência e evitar a evasão nos cursos a distância ofertados pelo UNIFAA.

O quadro 16 apresenta os FCS selecionados para compor o plano de ação sugerido.

Quadro 16 – FCS selecionados para compor o plano de ação (continua)

FCS	Descrição
FCS 01	Apoio dos professores e tutores para promover a interação dos estudantes ao longo do curso
FCS 02	Disponibilização de ferramentas no AVA para promover a interação entre professores, tutores e alunos

Quadro 16 – Continuação

FCS	Descrição
FCS 03	Qualidade do <i>feedback</i> fornecido por professores e tutores
FCS 04	Gestão do tempo para realizar o curso
FCS 05	Condições do ambiente de estudo em casa
FCS 06	Motivação para realizar o curso
FCS 07	Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem
FCS 08	Acesso e qualidade do material didático
FCS 09	Habilidade para utilizar os recursos tecnológicos
FCS 10	Problemas financeiros

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Após seleção dos FCS a partir dos critérios citados anteriormente, estes foram inseridos na Matriz GUT com o objetivo de classificá-los segundo o grau de prioridade e, assim, identificar aqueles que exigem ações imediatas, conforme apresenta a tabela 21.

Tabela 21 – Análise dos FCS a partir da Matriz GUT

FCS	G ¹	U ²	T ³	Grau Crítico (G x U x T)	Sequência de Atividades
Apoio dos professores e tutores para promover a interação dos estudantes ao longo do curso	4	4	3	48	03
Disponibilização de ferramentas no AVA para promover a interação entre professores, tutores e alunos	3	4	3	36	04
Qualidade do <i>feedback</i> fornecido por professores e tutores	4	4	4	64	02
Gestão do tempo para realizar o curso	5	5	4	100	01
Condições do ambiente de estudo em casa	2	3	3	18	06
Motivação para realizar o curso	3	3	3	27	05
Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem	4	4	4	64	02
Acesso e qualidade do material didático	3	4	3	36	04
Habilidade para utilizar os recursos tecnológicos	4	4	3	48	03
Problemas financeiros	2	3	3	18	06

1 = Gravidade; 2 = Urgência; 3 = Tendência

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme exposto na Matriz GUT, a identificação do grau crítico de cada FCS permitiu definir, de acordo com a ordem de prioridade, a sequência em que as atividades propostas deverão ser executadas.

Finalizada as etapas anteriores, utilizou-se o Método SMART para propor, por meio da Ferramenta 5W3H, ações para minimizar os FCS selecionados que afetam a permanência e a evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. A apresentação dos FCS e das ações propostas segue a sequência priorizada pela Matriz GUT.

FCS 04: Gestão do tempo para realizar o curso

Quadro 17 – FCS 04: Método 5W3H proposto (continua)

<i>What?</i> (O quê?)	Desenvolvimento de um aplicativo institucional para gerenciamento do tempo.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para que os estudantes possam gerenciar o tempo dedicado ao estudo.
<i>Who?</i> (Quem?)	Profissionais do setor de Inovação Tecnológica da instituição e o pesquisador.
<i>When?</i> (Onde?)	Setor de Inovação Tecnológica da instituição.

Quadro 17 – Continuação

<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: agosto de 2023 a dezembro de 2023.
<i>How?</i> (Como)	<i>Brainstorming</i> com os estudantes e sessões de mentoria semanais com os colaboradores do setor de Inovação Tecnológica da instituição.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Valor do aplicativo (a ser definido), tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	Pesquisa de satisfação e <i>feedback</i> dos estudantes usuários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A gestão do tempo, na EaD, é um fator que contribui para o sucesso do aluno e exerce influência sobre a permanência no curso, como observado nos estudos citados ao longo desta pesquisa. Para os alunos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, a gestão do tempo, bem como a habilidade pessoal para geri-lo são FCS importantes para garantir a permanência e evitar a evasão.

Para atender a esta necessidade dos discentes, propõe-se, em parceria com o setor de Inovação Tecnológica da organização, o desenvolvimento de um aplicativo institucional para o gerenciamento do tempo. A ferramenta difere das já existentes por não funcionar como uma agenda genérica de organização de tarefas e por atender de forma específica a realidade da instituição.

O aplicativo será sincronizado com as disciplinas que o aluno estiver cursando em cada semestre de modo a permitir que o discente determine dia e horário em que realizará cada atividade como, por exemplo, leitura de um capítulo do livro, realização de exercícios objetivos, participações no fórum de discussão e demais tarefas. Para lembrar o estudante de cumprir o cronograma proposto, serão emitidos alertas informando-o das atividades agendadas.

Além disso, o aplicativo terá uma função que exercerá o papel de cronômetro e sempre manterá na tela principal a contagem regressiva para o término de prazo do módulo em que o aluno está matriculado. Outra funcionalidade oferecida pela ferramenta será a disponibilização de todas as datas referentes aos eventos do semestre, como data de início e término do módulo, abertura do prazo de agendamento de provas, datas de aplicação das provas, dentre outras definidas no calendário acadêmico.

Para que as necessidades dos alunos em relação ao gerenciamento do tempo para os estudos sejam atendidas ao máximo, serão realizadas, na fase inicial de desenvolvimento do projeto, sessões *on-line* de *brainstorming* com os estudantes, para que estes indiquem, além das já citadas, outras funcionalidades que deverá estar presentes no aplicativo.

A efetividade desta ação poderá ser avaliada por meio de uma pesquisa de satisfação e por meio da análise dos *feedbacks* ofertados pelos alunos usuários do aplicativo.

FCS 03: Qualidade do *feedback* fornecido por professores e tutores

Quadro 18 – FCS 03: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Treinamento <i>on-line</i> sobre o tema <i>feedback</i> .
<i>Why?</i> (Por quê?)	Aperfeiçoar os <i>feedbacks</i> ofertados por professores e tutores.
<i>Who?</i> (Quem?)	Especialistas externos ou profissionais da instituição com experiência no assunto.
<i>When?</i> (Onde?)	Plataforma virtual (<i>Google Meet</i> ou <i>Zoom</i>).
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: dia e horário convenientes para professores e tutores.
<i>How?</i> (Como)	Exposição dialogada, estudo de casos e atividades práticas.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Valor da hora-aula (preço a definir), tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos participantes do treinamento, pesquisa de satisfação e avaliação das respostas dadas aos alunos por professores e tutores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A qualidade do *feedback* ofertado por professores e tutores é essencial em um curso a distância, pois este retorno orienta o aluno em seus estudos, indica o que está sendo realizado de forma correta e indica o que deve ser feito para corrigir os pontos fracos. Para atingir este objetivo, o *feedback* precisa ser elaborado de forma correta e ofertado durante todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o discente se sinta guiado em seus estudos. Segundo os estudantes pesquisados, a qualidade do *feedback* fornecido por professores e tutores é um FCS para a sua permanência no curso.

Neste sentido, sugere-se a realização de treinamentos sobre *feedback* na EaD, os quais poderão ser realizados de modo *on-line* e terá como público professores e tutores. Os treinamentos poderão ser conduzidos por profissionais externos ou internos à instituição, com experiência no tema, e deverão proporcionar momentos de atividades práticas e não somente exposições dialogadas.

Em relação aos temas discutidos nos encontros, estes podem abranger, dentre outros, os seguintes tópicos: a importância do *feedback* na EaD, tipos de *feedback*, técnicas de *feedback* e erros a serem evitados no *feedback*.

Sugere-se que os treinamentos sejam realizados no início de cada semestre, de modo a conscientizar professores e tutores da importância do *feedback* correto ao aluno. Para avaliar a eficácia da ação, recomenda-se analisar o *feedback* dos professores e tutores acerca dos treinamentos, a realização de pesquisa de satisfação ao término de cada encontro e a avaliação periódica, pelo coordenador do curso e de tutoria, das respostas dadas aos alunos por professores e tutores, com o objetivo de verificar se o conhecimento transmitido está sendo aplicado na prática.

FCS 07: Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem

Quadro 19 – FCS 07: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Vídeos explicativos sobre a utilização do AVA.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para auxiliar os estudantes no acesso ao AVA.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professores, tutores e equipe técnica do setor de EaD da instituição.
<i>When?</i> (Onde?)	Espaço de gravação pessoal utilizado por professores, tutores e equipe técnica e AVA do curso.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: maio de 2023 a julho de 2023.
<i>How?</i> (Como)	Gravação de vídeos e disponibilização no AVA do curso.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em um curso a distância, o acesso ao AVA deve proporcionar uma experiência positiva para o aluno, pois é neste espaço que o discente terá acesso ao curso e aos materiais disponíveis e realizará todas as atividades propostas. Como observado neste e em outros estudos, o acesso ao AVA é um FCS importante para a permanência do aluno e pode, em algumas situações, contribuir para a evasão acadêmica.

Para os estudantes matriculados no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, o acesso ao AVA é importante para a permanência no curso; já para os alunos evadidos pesquisados, o AVA do curso exerceu influência na evasão, pois alguns relataram problemas para acessarem o ambiente virtual e dificuldades para localizarem as atividades e materiais didáticos disponíveis neste espaço.

Para minimizar este problema, sugere-se a elaboração de vídeos explicativos acerca da utilização do AVA pelo estudante. Estes vídeos poderão ser desenvolvidos por professores, tutores ou pela equipe técnica do setor de EaD. É importante que os vídeos elaborados sejam

curtos para facilitar a visualização e compreensão e gravados no próprio AVA para que os estudantes acompanhem o passo a passo descrito.

Os vídeos, com duração média de 2 minutos, deverão abordar tópicos como acesso ao AVA por meio do portal do aluno, localização das atividades avaliativas, opções de comunicação com professores e tutores, utilização da sala de tutoria, acesso ao fórum avaliativo, passo a passo para realizar o agendamento de provas, formas de interação com os colegas da turma, dentre outros. Após a gravação, os vídeos deverão ser inseridos no portal do aluno e no espaço virtual da disciplina.

Recomenda-se que a instituição crie um canal no *Youtube* específico para estes vídeos e que o acesso seja disponibilizado ao aluno, por *e-mail* ou por mensagem de *WhatsApp*. Esta ação torna-se relevante pelo fato de que se o aluno tem dificuldade para acessar o AVA, este não conseguirá, de início, visualizar os vídeos que orientam o acesso disponíveis dentro do ambiente virtual, ou seja, necessita-se de uma orientação prévia ao primeiro acesso.

A efetividade da ação pode ser avaliada por meio de *feedbacks* ofertados pelos estudantes, os quais indicarão se os vídeos contribuem ou não para facilitar o acesso ao AVA.

FCS 01: Apoio dos professores e tutores para promover a interação dos estudantes ao longo do curso

Quadro 20 – FCS 01: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Incluir momentos de interação em tempo real utilizando ferramentas tecnológicas.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para incentivar e apoiar a interação dos estudantes ao longo do curso.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professores e tutores.
<i>When?</i> (Onde?)	Momentos síncronos realizados no AVA.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto, Médio e Longo Prazo: durante os encontros síncronos realizados no AVA.
<i>How?</i> (Como)	Aplicação de atividades utilizando ferramentas tecnológicas que proporcionam interação, a exemplo do <i>Kahoot</i> , <i>Padlet</i> e <i>Miro</i> .
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos professores e tutores.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A interação na EaD é um fator importante para garantir a permanência acadêmica e evitar a evasão discente, pois como já discutido, a interação ao longo de um curso a distância proporciona ao estudante o sentimento de que ele não está sozinho, o qual contribui para elevar a motivação e o interesse. Em um curso *on-line*, deve-se desenvolver estratégias que possibilitem a interação constantes entre professores, tutores e alunos, de modo que a separação física e geográfica não se torne uma barreira de isolamento.

Segundo os estudantes matriculados no curso investigado, o apoio fornecido por professores e tutores para promover a interação ao longo do curso é um FCS que facilita a permanência acadêmica. Diante disso, torna-se necessário desenvolver uma ação que atenda a esta necessidade apontada pelos discentes.

Para atender a esta demanda, sugere-se que professores e tutores incluam momentos de interação em tempo real utilizando diferentes ferramentas tecnológicas. Como já citado, os cursos a distância do UNIFAA proporcionam aos alunos encontros síncronos semanais, os quais possibilitam desenvolver a ação proposta. Ademais, o modelo de ensino a distância da instituição está passando por uma etapa de reformulação e o tutor também passará a ter um espaço de interação síncrona semanal com o aluno, assim como já ocorre com os professores, o que reforça a possibilidade de aplicação da estratégia sugerida.

Durante os encontros síncronos, professores e tutores deverão realizar atividades com o uso de ferramentas tecnológicas que proporcionam a interação entre os estudantes, de modo a promover, incentivar e apoiar o entrosamento entre os participantes do curso. Dentre as diferentes ferramentas tecnológicas que atendem a este objetivo, podemos citar o *Kahoot*, o *Padlet* e o *Miro*, os quais possibilitam desenvolver atividades colaborativas em tempo real entre os estudantes.

O professor e o tutor podem, por exemplo, desenvolver uma atividade utilizando o *Padlet*, na qual os alunos terão como atribuição criar um mural interativo sobre determinado tema. A atividade pode ser iniciada no encontro *on-line* e ser finalizada posteriormente pelos estudantes, os quais continuarão interagindo ao longo da execução da tarefa, já que a ferramenta oferta esta possibilidade.

Na execução desta ação, é importante destacar a necessidade de verificar o grau de conhecimento dos professores e tutores acerca do uso das ferramentas tecnológicas citadas, pois este saber é primordial para o alcance do objetivo desejado. Caso os profissionais não possuam as habilidades necessárias para o uso destas ferramentas, sugere-se que a instituição ofereça oficinas virtuais de capacitação para estes colaboradores.

Para avaliar a eficácia da ação proposta, professores e tutores devem solicitar aos alunos, ao longo dos encontros síncronos, *feedbacks* acerca das estratégias de interação utilizadas.

FCS 09: Habilidade para utilizar os recursos tecnológicos

Quadro 21 – FCS 09: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Curso <i>on-line</i> de informática.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para desenvolver as habilidades tecnológicas dos estudantes.
<i>Who?</i> (Quem?)	Discentes dos cursos de tecnologia da instituição e equipe de gravação.
<i>When?</i> (Onde?)	Estúdio de gravação da instituição e AVA do curso.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: agosto de 2023 a dezembro de 2023.
<i>How?</i> (Como)	Gravação de vídeos no estúdio da instituição e disponibilização no AVA do curso.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Bolsa discente, tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	Testes avaliativos e <i>feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Uma das características da EaD é a utilização de diferentes recursos tecnológicos para condução do processo de ensino-aprendizagem, sem que estes sejam o fim desejado, mas o meio utilizado para alcançar o objetivo proposto. Neste sentido, para obter sucesso em um curso a distância é necessário que o aluno possua, no mínimo, habilidades básicas de informática, como utilização de editores de texto, navegação *on-line*, dispositivos eletrônicos, dentre outras.

Este conhecimento é importante para garantir a permanência do aluno e evitar a evasão discente, como já relatado em pesquisas anteriores e identificado neste estudo. De acordo com os alunos matriculados e evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, as habilidades tecnológicas são importantes para o sucesso ao longo da graduação e a ausência destas representa um FCS que dificulta a permanência e contribui para a decisão de abandonar o curso.

Diante desta necessidade identificada na literatura e apontada pelos estudantes do curso investigado, sugere-se que a instituição ofereça a todos os alunos matriculados na modalidade a distância um curso *on-line* de informática, o qual poderá ser dividido em três níveis: básico, intermediário e avançado, ofertados em unidades de aprendizagem. O curso será disponibilizado no AVA do curso para que o aluno o acesse, assista às aulas e realize as

atividades avaliativas. Ao término do curso, caso seja aprovado, o discente receberá certificação.

Propõe-se que o curso de informática seja desenvolvido em parceria com os cursos da área tecnológica ofertados pela instituição, que poderá elaborar um edital específico para selecionar alunos dos cursos de tecnologia que atuarão como instrutores do curso de informática. A atuação poderá ser voluntária ou remunerada por meio de bolsa discente, sob orientação de um professor. Dentre os critérios de seleção, deve-se incluir requisitos como desempenho acadêmico, habilidades tecnológicas, conhecimentos de informática, habilidades de comunicação, entre outros. Aos discentes instrutores será conferido, ao término da gravação do curso, certificado referente à atividade realizada.

Para avaliar a efetividade da ação, ao término de cada unidade de aprendizagem do curso, o aluno deverá responder a uma atividade que avaliará o conhecimento adquirido. Caso o resultado seja positivo, o estudante irá prosseguir para a próxima unidade; caso contrário, irá refazer a unidade para adquirir a habilidade desejada. Além disso, pode-se avaliar os *feedbacks* dos estudantes para identificar a eficácia ou não da ação proposta.

FCS 02: Disponibilização de ferramentas no AVA para promover a interação entre professores, tutores e alunos

Quadro 22 – FCS 02: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Criação de uma sala de bate-papo dentro de cada disciplina.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para promover a interação entre professores, tutores e estudantes.
<i>Who?</i> (Quem?)	Equipe técnica do setor de EaD.
<i>When?</i> (Onde?)	Setor de EaD e AVA.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: maio de 2023 a agosto de 2023.
<i>How?</i> (Como)	Desenvolver e inserir no AVA uma extensão que possibilite a criação de salas de bate-papo dentro de cada disciplina do curso.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação da equipe técnica.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A interação entre professores, tutores e alunos, como já discutido, é relevante para o sucesso do estudante em um curso à distância. Uma forma de garantir esta interação é a disponibilização e a utilização de diferentes ferramentas no AVA, como fórum de discussão e o recurso *chat*. De acordo com os discentes matriculados no curso pesquisado, a disponibilização de uma ferramenta no AVA que possibilite a interação entre professores, tutores e alunos e entre os próprios estudantes é um FCS que facilita a permanência e, portanto, contribui para evitar a evasão acadêmica.

À vista disso, propõe-se criar e inserir, em cada disciplina do curso, uma sala de bate-papo virtual, na qual poderão interagir professores, tutores e alunos, de modo síncrono ou assíncrono. A sugestão de criar uma sala em cada disciplina ocorre em virtude da necessidade de organizar as discussões em torno de temas comuns. A sala de bate-papo difere-se do *chat* pelo fato de que neste o aluno conversa somente com o interlocutor selecionado. Nas salas de bate-papo de cada disciplina, as mensagens deverão ficar salvas e disponíveis de forma permanente para garantir a interação contínua entre professores, tutores e alunos.

Para avaliar a eficácia da ação proposta, sugere-se solicitar *feedbacks* aos alunos sobre a ferramenta inserida no AVA e avaliar os retornos obtidos.

FCS 08: Acesso e qualidade do material didático

Quadro 23 – FCS 08: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Vídeos explicativos de acesso ao material didático do curso e revisão e atualização do material didático.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Facilitar o acesso ao material didático utilizado no curso e garantir a qualidade destes materiais.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professores, tutores, coordenação do curso e equipe técnica do setor de EaD.
<i>When?</i> (Onde?)	Espaço de gravação pessoal utilizado por professores, tutores, coordenação do curso e equipe técnica e AVA do curso.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: início de todo semestre letivo.
<i>How?</i> (Como)	Gravação de vídeos e disponibilização no AVA do curso e revisão do material didático de cada disciplina.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos professores, coordenação e equipe técnica.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O acesso e a qualidade do material didático utilizado em um curso a distância são importantes, como já destacado em estudos anteriores e nesta investigação. Para os estudantes, a qualidade do material didático é fundamental para garantir o sucesso em um curso *on-line*. Segundo os discentes do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, o acesso e a qualidade do material utilizado ao longo do curso é um FCS que pode colaborar para a permanência acadêmica ou contribuir para o fenômeno da evasão.

Diante deste dado, sugere-se a elaboração, por parte dos professores, tutores ou equipe técnica, de vídeos explicativos acerca do passo a passo para acessar os materiais didáticos disponíveis em cada disciplina. Esta ação relaciona-se com aquela sugerida para facilitar o acesso ao AVA, ou seja, a elaboração de vídeos explicativos.

Quanto à qualidade do material didático, recomenda-se que este seja atualizado de forma constante pelo professor da disciplina para que o conteúdo acompanhe as mudanças e a realidade vigente e contribua para fortalecer a conexão entre a teoria e a prática. Além disso, o docente deve se atentar para o fato de que o conteúdo do material didático precisa estar de acordo com as aulas que serão aplicadas e com as atividades avaliativas sugeridas, pois como demonstrou a fala de alguns alunos evadidos, em algumas disciplinas esta conexão não ocorreu, o que prejudicou o desempenho acadêmico.

Por fim, sugere-se que o material didático proposto pelo professor seja revisto pelo coordenador do curso, de modo a contribuir para a qualidade desejada.

FCS 06: Motivação para realizar o curso

Quadro 24 – FCS 06: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Feira de Estágio e de Capacitação Profissional.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para desenvolver a motivação dos estudantes.
<i>Who?</i> (Quem?)	Coordenação dos polos, professores, tutores e empresas parceiras.
<i>When?</i> (Onde?)	Polo EaD da instituição.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto, Médio e Longo Prazo: Período de provas semestrais.
<i>How?</i> (Como)	Oficinas e palestras de capacitação para o mercado de trabalho e estandes com oportunidades de estágio.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Material para montar estande (preço a definir), impressão de materiais para oficinas e palestras, tempo e dedicação dos profissionais envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	Pesquisa de satisfação realizada com os estudantes e empresas parceiras.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No ensino a distância, a motivação para realizar o curso é um fator importante que contribui para garantir a permanência acadêmica e evitar a evasão discente, como observado em diferentes estudos apresentados na revisão bibliográfica. Resultados semelhantes foram observados nesta pesquisa, pois segundo os estudantes investigados, a motivação para realizar o curso é um FCS que interfere de forma positiva no desejo de permanecer no curso até a sua conclusão.

Embora a motivação seja um fator intrínseco ao indivíduo, pode-se adotar medidas que a estimule. Assim, para incentivar a motivação dos estudantes do curso investigado, sugere-se a realização de uma Feira de Estágio e de Capacitação Profissional a ser realizada nos polos da instituição nos períodos de avaliações presenciais.

A Feira de Estágio e de Capacitação Profissional será desenvolvida em parcerias com as empresas localizadas na região em que o polo se insere e com a participação de professores e tutores da instituição. Durante o período de realização da feira, as empresas parceiras apresentam, em estandes organizados pela equipe dos polos, as oportunidades de estágios disponíveis em suas áreas de atuação e realizam o cadastramento do currículo dos alunos que poderão ocupar estas vagas ou oportunidades que surgirem no futuro. Às empresas, cabe apenas a tarefa de disponibilizar um colaborador para representar a organização no evento e realizar o cadastro dos alunos.

De modo paralelo, professores e tutores da instituição promoverão oficinas e palestras voltadas para a capacitação profissional, tais como elaboração de currículo, entrevista de emprego, *marketing* pessoal, mercado de trabalho, informática, dentre outros temas relevantes. Observa-se que ação pode vir a contribuir com outras áreas importantes para a permanência do aluno no curso à distância, a exemplo da necessidade de desenvolver habilidades tecnológicas e de gerenciamento do tempo, temas passíveis de serem abordados em oficinas e palestras.

Recomenda-se que os familiares dos estudantes também possam participar destas ações, pois como recomenda a literatura e os resultados observados neste estudo, o apoio da família é um FCS que contribui para permanência do aluno no curso. Assim, a ação sugerida pode ser aproveitada para inserir a família na realidade acadêmica do discente, de modo a despertar nos familiares o desejo de apoio ao membro familiar matriculado na instituição.

Para avaliar a efetividade da estratégia proposta, sugere-se realizar uma pesquisa de satisfação com as empresas parceiras, estudantes e familiares que participarem do evento.

FCS 05: Condições do ambiente de estudo em casa

Quadro 25 – FCS 05: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Vídeos com dicas de como organizar o ambiente de estudos em casa.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para auxiliar os alunos a organizarem o ambiente de estudos em casa.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professores, tutores e equipe de gravação.
<i>When?</i> (Onde?)	Estúdio de gravação da instituição e AVA do curso.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: maio de 2023 a agosto de 2023.
<i>How?</i> (Como)	Gravação de vídeos no estúdio da instituição e disponibilização no AVA do curso.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para alguns alunos, como descrito em estudos conduzidos com discentes da EaD, o ambiente de estudos em casa representa um fator importante para a permanência no curso, pois é neste ambiente que o estudante realiza a maior parte de seus estudos. Segundo os estudantes matriculados investigados, condições favoráveis do ambiente de estudo em casa representa um

FCS que contribui para a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA.

Diante disso, sugere-se a elaboração de vídeos com dicas de como organizar o ambiente de estudos em casa. Sabe-se que cada discente está inserido em uma realidade única, que abrange determinadas particularidades, o que demanda a criação de um conteúdo que aborde dicas gerais e que possam ser adaptadas para todos os contextos.

Estes vídeos poderão ser elaborados por professores e tutores da instituição e disponibilizados de modo permanente no AVA do curso. Recomenda-se que os vídeos sejam curtos, de modo a prender a atenção do estudante. Para alcançar este objetivo, as dicas sugeridas podem ser agrupadas em temas comuns como, por exemplo, organização do ambiente de estudos, eliminação das distrações no ambiente de estudos, dentre outros.

Uma forma de avaliar a eficácia da ação proposta é solicitar aos estudantes *feedbacks* acerca dos vídeos postados e das dicas apresentadas.

FCS 10: Problemas financeiros

Quadro 26 – FCS 10: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Reforçar a divulgação dos descontos ofertados pela instituição.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para que os alunos com problemas financeiros conheçam as possibilidades de bolsas ofertadas pela instituição.
<i>Who?</i> (Quem?)	Profissionais de <i>marketing</i> da instituição.
<i>When?</i> (Onde?)	Sector de marketing da instituição.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto, Médio e Longo Prazo: período de captação de alunos e ao longo do semestre letivo.
<i>How?</i> (Como)	Elaborar peças publicitárias que informem os diferentes tipos de descontos existentes na instituição.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos colaboradores do sector de <i>marketing</i> .
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	Monitorar o índice de desistência relacionados a problemas financeiros após implantação da medida proposta.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Embora seja um fator externo à instituição e relacionado às condições socioeconômicas do aluno, os problemas financeiros surgem em diversos estudos sobre EaD como um fator que dificulta a permanência acadêmica e conduz o aluno à evasão. Resultados semelhantes foram observados neste estudo, uma vez que os discentes matriculados afirmaram que o valor da mensalidade facilita a permanência no curso e os alunos evadidos apontaram problemas financeiros como um FCS que contribuiu para a evasão.

Para alguns alunos evadidos, a oferta de bolsas e descontos poderia ter evitado a evasão do curso. Esta afirmação despertou a atenção, pois a instituição oferece diferentes modalidades de descontos e de bolsas de estudo, como desconto para pagamentos anteriores a data de vencimento, descontos para segunda graduação, descontos em períodos específicos de matrícula, convênios com prefeituras e planos de saúde, os quais possibilitam ao aluno a obtenção de descontos nas mensalidades, e bolsas ofertadas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal.

Diante do exposto pelos estudantes evadidos e da realidade existente na instituição, sugere-se reforçar, durante as campanhas de *marketing* voltadas para a captação de alunos e ao longo do semestre letivo, as possibilidades de descontos e os tipos de bolsas de estudos disponíveis para os discentes, de modo que estes tenham conhecimentos dos mecanismos de ajuda financeira ofertados pelo UNIFAA.

Para avaliar a efetividade desta ação, recomenda-se monitorar o índice de evasão relacionado à problemas financeiros, uma vez que a instituição investiga e documenta as razões que conduz os alunos dos cursos a distância à evasão.

5.5 Considerações acerca do plano de ação proposto

Este plano de ação buscou apresentar, a partir dos resultados observados, estratégias para fortalecer os principais FCS que contribuem para a permanência acadêmica no curso investigado e estratégias para minimizar e/ou eliminar os principais FCS que dificultam a permanência no curso e contribuem para a evasão. Vale destacar que o plano não sugere ações para todos os FCS identificados, apenas para aqueles que se alcançaram resultados expressivos, geram impactos imediatos na permanência e evasão e são comuns à prática diária do pesquisador enquanto professor e tutor de cursos à distância da instituição.

Os resultados obtidos podem ser avaliados pela instituição e serem utilizados para orientarem a elaboração de outras estratégias que visem fortalecer a permanência acadêmica e evitarem a evasão discente. Ademais, as estratégias aqui propostas podem ser expandidas para outros cursos a distância ofertados pela instituição, não se limitando apenas ao curso investigado, uma vez que estas, no geral, referem-se a ações possíveis de serem aplicadas em diferentes cursos de graduação à distância.

Por fim, o plano de ação apresentado pode ser inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), especificamente, na seção de combate à evasão nos cursos EaD ofertados pela instituição, e as ações aqui propostas utilizadas pelos gestores durante a elaboração do planejamento estratégico do setor de EaD do UNIFAA.

Para cumprir os requisitos solicitados pela CAPES em relação à Produção Técnica e Tecnológica, este plano de ação foi inserido no Relatório Técnico Conclusivo (RTC) presente no Apêndice I.

Na sequência, são apresentadas as considerações finais, que incluem uma síntese dos resultados, as implicações teóricas e práticas, as limitações da pesquisa e as sugestões para estudos futuros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância (EaD), por meio de suas características e particularidades, cresce de forma significativa, como demonstram os índices positivos de ingressantes, matriculados e graduados no ensino a distância, o que contribui para democratizar e ampliar o acesso à educação, principalmente dos indivíduos que por diversas razões não conseguem ou não tiveram a oportunidade de realizar cursos presenciais. No entanto, esta modalidade educacional enfrenta obstáculos em sua gestão, dentre os quais se destacam os esforços para garantir a permanência acadêmica e reduzir os elevados índices de evasão discente.

Diante deste cenário, este estudo teve como objetivo primário identificar os FCS que afetam a permanência e a evasão no curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pelo UNIFAA. Para alcançar este objetivo, buscou-se levantar o estado da arte acerca da EaD, persistência e evasão nesta modalidade e FCS relacionados a estes fenômenos, descrever o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes investigados, verificar, a partir da perspectiva dos alunos, quais fatores facilitam ou dificultam a permanência e a evasão no curso, identificar os problemas relacionados à retenção e à evasão de alunos na instituição e elaborar um plano de ação para orientar e auxiliar o planejamento estratégico institucional.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, construiu-se um arcabouço teórico que possibilitou identificar o estado da arte referente à EaD, o qual abordou conceitos, características, evolução e legislação concernentes à modalidade, bem como descreveu os fenômenos de persistência e evasão e os FCS que contribuem para que os mesmos ocorram. Este levantamento bibliográfico colaborou com o alcance do objetivo primário, pois por meio deste foi possível sintetizar informações de diversas fontes e ampliar a compreensão acerca do ensino a distância.

Quanto ao perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes pesquisados, foi possível concluir que os alunos matriculados, em sua maioria, são do sexo feminino, com idade entre 21-35 anos, solteiros, sem filhos, inseridos no mercado de trabalho, com renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos, realizam o ensino superior pela primeira vez, estão matriculados no primeiro período do curso, dedicam entre 1 e 5 horas por semana aos estudos, realizam um curso a distância pela primeira vez e o escolheram motivados pelo valor da mensalidade.

Já em relação aos alunos evadidos, observou-se que a maior parte é constituída por mulheres, com idade entre 26-45 anos, solteira, sem filhos, inserida no mercado de trabalho, com renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos, vivenciou o ensino superior pela primeira vez ao se matricular no curso investigado, evadiu no segundo período, dedicava entre 1 e 5 horas semanais aos estudos, realizou um curso a distância pela primeira vez e o escolheu pela facilidade/flexibilidade ofertada pela EaD.

Para os alunos matriculados, os seguintes FCS facilitam a permanência no curso: o grau de conhecimento do professor e do tutor do curso, o apoio do professor e do tutor para a interação entre os alunos, a disponibilização de ferramentas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para interação entre os alunos, professores e tutores, a disponibilidade de tempo para realizar o curso, as condições do ambiente de estudo em casa, o apoio da empresa para a realização do curso, a motivação ao longo do curso, o esforço para permanecer no curso, a habilidade para administrar o tempo, o acesso ao material didático utilizado no curso, o acesso ao AVA, a familiaridade com o uso do computador, as habilidades para utilizar os recursos tecnológicos, o incentivo familiar ao longo do curso, o valor da mensalidade e a flexibilidade de horário.

Ainda segundo os discentes matriculados, constituem FCS que dificultam a permanência no curso: a separação física entre professores, tutores e alunos, a quantidade de

compromissos no trabalho, as alterações na rotina de trabalho, o gerenciamento do tempo, a duração dos módulos de cada semestre e o tempo de esclarecimento de dúvidas.

Quanto aos estudantes evadidos, os FCS que contribuíram para a evasão foram problemas pessoais, problemas financeiros, pandemia da COVID-19, AVA institucional, falta de disciplina pessoal, não adaptação ao modelo EaD, dificuldades tecnológicas, modelo pedagógico adotado, atendimento ao aluno, gestão do tempo, dificuldade de aprendizagem, modelo de provas, baixo engajamento, aprovação em instituição federal, mudança de cidade, distância do polo, compromissos familiares e de trabalho e acesso à internet.

A partir da identificação dos FCS que afetam a permanência e a evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, foi possível conhecer os problemas relacionados a estes fenômenos e propor um plano de ação para orientar e auxiliar o planejamento estratégico da instituição, o qual foi apresentado na seção anterior.

Verifica-se, diante do exposto, que o objetivo primário e os secundários foram alcançados, considerando os resultados obtidos. É importante salientar que a EaD, dada suas características, representa uma oportunidade de negócio para as instituições educacionais privadas, contudo, a gestão desta modalidade deve atentar-se para as barreiras relacionadas à retenção acadêmica, pois como apresentado e discutido, garantir a permanência e evitar a evasão revela-se um dos grandes problemas associados aos cursos ofertados a distância.

Assim, instituição e gestores devem pautar suas ações com base nos diferentes FCS que afetam a permanência e a evasão no ensino a distância. Os resultados obtidos neste estudo e em outros realizados sobre a temática constituem uma ferramenta útil para orientar as ações que visem fortalecer a permanência e evitar a evasão discente no curso investigado, pois a partir destes é possível mapear problemas internos e externos à instituição, identificar aqueles que requerem urgência em sua resolução e estabelecer estratégias, como as apresentadas no plano de ação proposto, que poderão ser incorporadas ao planejamento estratégico organizacional e mantidas ao longo do curso ou modificadas e aperfeiçoadas conforme as necessidades observadas.

A elaboração de estratégias, a partir dos resultados obtidos, que reforcem a permanência dos estudantes e minimizem as taxas de evasão discente impactará de forma positiva o orçamento financeiro da organização, bem como a sociedade, em especial no município de Valença-RJ, uma vez que ampliará o número de indivíduos graduados no ensino superior, fato que contribui para impulsionar o desenvolvimento social.

No que se refere às contribuições teóricas, a investigação realizada possibilitou identificar e ampliar, por meio de uma vasta pesquisa bibliográfica, o estado da arte acerca da EaD, o qual contemplou definição, características, evolução histórica e legislação concernentes à modalidade, bem como os FCS associados à persistência e à evasão em cursos a distância. Soma-se a esta contribuição, a validação do *framework* radar dos fatores determinantes da evasão na EaD apresentado por Lima e Castro (2021) a partir do agrupamento dos diferentes fatores/causas de evasão na educação a distância mapeados no levantamento bibliográfico em uma das oito dimensões do instrumento, bem como uma proposta de descrição para as dimensões do modelo elaborado pelos autores.

Ainda como contribuição teórica, a pesquisa possibilita aperfeiçoar o questionário proposto por Lott (2017) para identificar os fatores que facilitam ou dificultam a permanência em cursos a distância. A inclusão de duas questões abertas permitiu aos investigados citarem fatores que não foram contemplados pelo instrumento, tais como valor da mensalidade, flexibilidade de horários e outros, os quais poderão ser incorporados ao questionário em investigações futuras.

Vale ressaltar que o presente estudo possui algumas limitações. A primeira, refere-se a baixa adesão dos acadêmicos matriculados e evadidos do curso investigado, mesmo diante das estratégias adotadas, como a conscientização, por parte do diretor do curso, nos grupos de

WhatsApp das turmas, sobre a importância da participação para o êxito da pesquisa, envio de *e-mails* e mensagens via *chat*.

A amostra de alunos matriculados pesquisada não alcançou o número mínimo de sujeitos indicados para que esta representasse com fidedignidade as características da população. Além disso, o quantitativo reduzido de participantes matriculados não possibilitou efetuar análises por meio da estatística inferencial. Destaca-se que a participação dos sujeitos era voluntária e, portanto, dependia da colaboração e interesse destes em participarem.

Em segundo lugar, o acesso e convite aos alunos evadidos ficaram restritos ao contato por *e-mail* disponibilizados pela coordenação do curso, pois em virtude da implantação da LGPD por parte da instituição não foi possível o pesquisador ter acesso aos contatos telefônicos destes indivíduos. No momento de envio dos *e-mails*, muitos retornaram com mensagens de erro ou inexistência do endereço eletrônico informado. Ademais, infere-se que muitos dos estudantes evadidos não acessam o *e-mail* informado à secretaria do curso, o que impossibilitou visualizar e responder ao convite enviado por este canal de comunicação.

Outra limitação refere-se ao fato de que a maior parte das entrevistas realizadas ocorreu de forma remota, por meio da Plataforma *Zoom*. A possibilidade de realizar entrevistas a distância facilita a participação de sujeitos que residem distantes da instituição ou com limitações na disponibilidade de tempo, contudo, entrevistas *on-line* dificultam que o entrevistador observe detalhes como, por exemplo, gestos, posição corporal e linguagem não verbal, os quais contribuem para o entendimento da linguagem e complementam a análise do fenômeno estudado. Ainda, deve-se considerar as falhas tecnológicas, como dificuldades de conexão à internet, a qual prejudica a condução da entrevista, como observado pelo pesquisador.

Por fim, há limitações de cunho metodológico, como a impossibilidade de generalizar os resultados para a população, uma vez que a amostragem não probabilística, método utilizado para a seleção da amostra, não garante a representatividade da população. Além disso, o procedimento escolhido para a condução do estudo, pesquisa de campo, do tipo levantamento, proporciona uma visão estática do fenômeno observado, excluindo a oportunidade de verificar tendências à variação e a mudanças estruturais. Já a análise descritiva, critério utilizado para analisar os dados, possibilita apenas a caracterização isolada do comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações (análise univariada), excluindo a possibilidade de análises envolvendo duas ou mais variáveis.

Em estudos futuros, sugere-se a adoção de estratégias que possibilitem maior adesão dos sujeitos investigados, bem como a utilização de critérios probabilísticos para seleção da amostra. Além disso, deve-se pesquisar diferentes cursos ofertados na modalidade EaD, de modo a verificar se os fatores que facilitam ou dificultam a permanência dos estudantes são semelhantes ou não em cursos distintos, bem como inserir as novas variáveis identificadas nesta pesquisa como, por exemplo, valor da mensalidade, no questionário proposto por Lott (2017).

Outra sugestão é a realização de estudos longitudinais, o que possibilitará verificar a existência ou não de alterações nos fatores que facilitam ou dificultam a permanência ao longo de uma graduação a distância. Ainda, recomenda-se a realização de estudos qualitativos sobre permanência e evasão, os quais possibilitarão compreender de forma mais aprofundada estes fenômenos.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/. Acesso em: 11 maio 2021.
- ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.
- ABED. **Legislação em EaD**. 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- AFONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: http://pbh.gov.br/informaticapublica/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.
- AGENDA 2030. **A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- AGUDELO, N. E. M.; ANGULO, P. J. R. Motivos de deserción estudiantil en programas virtuales de posgrado: revisión de caso y consideraciones desde el mercadeo educativo y el mercadeo relacional para los programas de retención. **Revista de Educación a Distancia**, n. 45, p. 1-23, mar. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54738735006>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- AHMAD, N. B.; JUMAAT, N. F. B. Critical Success Factors to Improve Interactions in Online Social Learning Environment. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICOICT), 4., 2016, Bandung, Indonésia. **Conferences** [...]. Indonésia: IEEE, 2016, p. 1-5. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7571897>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- AHMAD, N. *et al.* Relationship Modeling of Critical Success Factors for Enhancing Sustainability and Performance in E-Learning. **Sustainability**, v. 10, n. 12, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su10124776>. Acesso em: 7 nov. 2021.
- ALDOWAH, H. *et al.* Factors affecting student dropout in MOOCs: a cause and effect decision-making model. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 32, p. 429-454, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-019-09241-y#:~:text=The%20results%20identified%20six%20core,social%20presence%2C%20and%20social%20support>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- ALHABEEB, A.; ROWLEY, J. Critical success factors for eLearning in Saudi Arabian universities. **International Journal of Educational Management**, v. 31, n. 2, p. 131-147, mar. 2017. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-01-2016-0006/full/html>. Acesso em: 3 nov. 2021.

ALHABEEB, A.; ROWLEY, J. E-learning critical success factors: Comparing perspectives from academic staff and students. **Computers & Education**, v. 127, p. 1-12, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.007>. Acesso em: 4 nov. 2021.

ALKARNEY, W.; ALBRAITHEN, M. Are Critical Success Factors Always Valid for Any Case? A Contextual Perspective. **IEEE Access**, v. 6, p. 63496-63512, nov. 2018. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8496768>. Acesso em: 7 nov. 2021.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ALMEIDA, O. C. S. *et al.* Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 19-33, jan./jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2021.

ALMUTAIRE, B. M.; ALBRAITHEN, M. A. A Framework on the Critical Success Factors of Virtual School System Implementation: A Systematic Literature Review. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER APPLICATIONS & INFORMATION SECURITY (ICCAIS), 2018, Riyadh, Arábia Saudita. **Conferences** [...]. Arábia Saudita: IEEE, 2018, p. 1-6. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8442012>. Acesso em: 7 nov. 2021.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem, Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ALVES, P. R. F. *et al.* Gestão da EaD: Fatores Críticos de Sucesso na visão dos professores tutores e coordenadores. **Revista FSA**, v. 16, n. 3, p. 3-26, maio/jun. 2019. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1715>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ALVES, P. R. F. **Fatores Críticos de Sucesso na gestão da EaD nas instituições privadas de ensino superior: um estudo sob a visão dos professores tutores e coordenadores**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/179?locale=en>. Acesso em: 14 set. 2021.

ALVES, V. A. M. *et al.* Aplicação da Metodologia 5W3H em uma empresa do setor agrícola localizada em Pelotas-RS. **Revista Prociências**, v. 5, n. 2, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/prociencias/article/view/4047>. Acesso em: 17 mar. 2023.

ANDRADE, A. F. A. **Análise da evasão no curso de Administração a distância – Projeto Piloto**: um enfoque sobre gestão. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8022>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ANGGRAININGSIH, R. *et al.* Determining elearning critical success factor at sebelas maret university using Analytical Hierarchy Process (AHP). In: INTERNATIONAL SEMINAR ON APPLICATION FOR TECHNOLOGY OF INFORMATION AND COMMUNICATION (ISEMANTIC), 2016, Semarang, Indonésia. **Conferences** [...]. Indonésia: IEEE, 2016, p. 191-196. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7873836>. Acesso em: 6 nov. 2021.

ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20compilado_19_06-atualizado.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

ANTIGO MODELISMO. **Propagandas antigas**. 2008. Disponível em: <https://www.antigomodelismo.com.br/propagandas-antigas-02.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

ARAUJO, J. G. **Evasão na EaD**: um *survey* com estudantes do curso de Licenciatura em Música da UNB. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19283>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2001.

ASALLA, L. K.; PUTRI, M. R.; PRADIPTO, Y. D. The critical success factor of E-learning in higher education: a systematic literature review. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION MANAGEMENT AND TECHNOLOGY (ICIMTECH), 2017, Yogyakarta, Indonésia. **Conferences** [...]. Indonésia: IEEE, 2017, p. 192-197. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8273536>. Acesso em: 5 nov. 2021.

AYRES, E. C. B. *et al.* Permanência e evasão na educação a distância: estudo de caso sobre estudantes do curso Técnico em Meio Ambiente – IFNMG, campus Almenara-MG. **RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara**, v. 3, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital/article/view/154>. Acesso em: 15 dez. 2021.

AZEVEDO, P. R. M. **Introdução à estatística**. 3. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

BAESSE, D.; GRISOLIA, A. M.; OLIVEIRA, A. E. F. Pedagogical monitoring as a tool to reduce dropout in distance learning in family health. **BMC Medical Education**, v.16, ago. 2016. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-016-0735-9>. Acesso em: 6 jul. 2021.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, v. 16, n. 2, p. 353-374, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BALTAR, P. C.; SILVA, S. S. Um olhar acerca da evasão na educação a distância. **Revista UNIABEU**, v. 10, n. 24, p. 61-73, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/1993>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BARCLAY, C.; DONALDS, C.; OSEI-BRYSON, K-M. Investigating critical success factors in online learning environments in higher education systems in the Caribbean. **Information Technology for Development**, v. 24, n. 3, p. 582-611, maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02681102.2018.1476831>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, D. M. V. EAD, Tecnologias e TIC: introduzindo os aspectos didáticos e pedagógicos do tema. In: YONEZAWA, W. M.; BARROS, D. M. V. (org.). **EAD, Tecnologias e TIC**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BASTOS, M. **Matriz GUT**: do conceito à aplicação prática. Portal Administração, 2014. Disponível em: <https://www.portal-administracao.com/2014/01/matriz-gut-conceito-e-aplicacao.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, v. 37, n. 2, p. 32-42, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmghM3FjMnk5t/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BENTES, M. C. B. **Fatores que afetam a evasão na educação à distância no curso de Administração**. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11300>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BERGE, Z. L.; HUANG, Y-P. A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. **Deosnews**, v. 13, n. 5, maio 2004. Disponível em: <https://mdsoar.org/handle/11603/16336>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BERNARDI, M.; SILVA, K. K. A. **Educação a Distância – Aspectos Históricos**. [20--?]. Apresentação de Power Point. Disponível em: http://www.nuted.ufrgs.br/oa/arqueads/apoio/Apresentacao_ead_hist.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200009>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BORGES, E. H. N. Modelos teóricos de análise da evasão no ensino superior aplicados à pesquisa sobre acompanhamento acadêmico dos discentes do setor público. **Enfoques**, p. 83-95, 2019. <https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/article/view/23963>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRANCO, L. S. A. **Evasão na Educação a Distância**: pontos e contrapontos à problemática. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1151>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação**, v. 25, n. 1, p. 132-154, mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MHWPfQMQ4jGQzR7TBrMXxN/?lang=pt#>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL, A. O. M.; BRASIL, A. O. M.; AMORIM, J. D. Relato de experiência sobre a evasão escolar nas graduações de Pedagogia e Biologia da Educação a Distância de duas Universidades Federais. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://editoraime.com.br/revistas/index.php/rema/article/view/879>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6320.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC: 1996b. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 244, p. 126, 20 dez. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56126031/do1-2018-12-20-portaria-n-275-de-18-de-dezembro-de-2018-56125835%C2%AO. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 80, p. 45, 26 abr. 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 2, de 4 de janeiro de 2021. Regulamenta o art. 8º da Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 4, p. 26, 7 jan. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2-de-4-de-janeiro-de-2021-297936777>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 14 ago. 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.603, de 3 de abril de 2012**. Altera o inciso I do § 4º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112603.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.620, de 15 de janeiro de 2018**. Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113620.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.091, de 30 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o valor do salário mínimo a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2022. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 247, p. 1, 31 dez. 2021d. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/12/DOU-MP-salario-minimo-2022.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 49, p. 23, 16 mar. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 3, p. 19, 6 jan. 2021c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Distribuição nacional dos 555 polos da Universidade Aberta do Brasil**. 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, nº 253, p. 10, 31 dez. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 210, p. 14, 01 nov. 2017c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19390707/do1-2017-11-01-portaria-no-1-382-de-31-de-outubro-de-2017-19390624. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 265, de 27 de junho de 2022. Regulamenta a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 120, p. 42, 28 jun. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-265-de-27-de-junho-de-2022-410723410>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 155, p. 13, 14 ago. 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18043-14-8-15port-817&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, nº 125, p. 17, 3 jul. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 239, p. 131, 11 dez. 2019c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 117, p. 9, 21 jun. 2017b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128483/do1-2017-06-21-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017-19128367. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 21, de 03 de julho de 2015. **Boletim de Serviço**, [Brasília, DF], nº 26, 03 jul. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2015-pdf/21951-portaria-n21-2015-setec-pdf/file>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 1.152, de 22 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec [...]. [Brasília, DF], 2015b. Disponível em: https://map.mec.gov.br/attachments/download/63134/portaria_mec_1152_2015_dispe_sobre_a_Rede_e_Tec_Brasil.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Instrução normativa nº 1, de 14 de janeiro de 2013. Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento decursos na modalidade EaD. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ed. 10, p. 27, 15 jan. 2013a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30158573/do1-2013-01-15-instrucao-normativa-n-1-de-14-de-janeiro-de-2013-30158569. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 13 jun. 2013c. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

- BRUNO-FARIA, M. F.; FRANCO, A. L. Causas da evasão em curso de graduação a distância em administração em uma universidade pública federal. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 43-56, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18487>. Acesso em: 19 set. 2020.
- BUSSLER, N. R. C. *et al.* Cenários para o futuro da educação a distância. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 19, n. 2, p. 4-26, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://revistagt.fpl.edu.br/get/%20article/view/1602/0>. Acesso em: 3 jun. 2021.
- CAPES. GT de Produção Técnica. **Relatório de Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_Prdução-Técnica.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.
- CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- CARVALHO JÚNIOR, A. F. P. Educação a distância: uma análise dos modelos de ensino. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos-SP. **Anais [...]**. São Carlos-SP, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/239-787-1-ED.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- CASTRO, C. C. **A Prática da Pesquisa**. São Paulo: McGraw – Hill, 1977.
- CECAD-UABJO. **Características de la Educación a Distancia y teorías psicopedagógicas**. 2020. Disponível em: http://cecad-uabjo.mx/Caracteristicas_EaD_y_teorias.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.
- CHOI, H. J.; PARK, J-H. Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. **Computers & Education**, v. 116, p. 130-138, jan. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131517302099?via%3Dihub>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- COELHO, M. G. S. C.; MATOS, R. P. School dropout in the courses of Technical Professional Education of Medium Level in the distance modality: a study in a Federal Public Institution of Minas Gerais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6306>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- COLPANI, R. Educação a distância: identificação dos fatores que contribuíram para a evasão dos alunos no curso de Gestão Empresarial da Faculdade de Tecnologia de Mococa. **EaD em Foco**, v. 8, n. 1, ago. 2018. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/688>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CONSTANTE-AMORES, A. *et al.* Factores asociados al abandono universitario. **Educación XX1**, v. 24, n. 1, p. 17-44, jun. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666127001>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CORNÉLIO, R. A.; VASCONCELOS, F. C. W.; GOULART, I. B. Educação a distância: uma análise estatística dos fatores relacionados à evasão e à permanência. **Revista GUAL**, v. 9, n. 4, p. 26-44, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319349825002>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino de Matemática em Tempos de Pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CORREA, S. M. B. B. **Probabilidade e estatística**. 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

COSTA, A. F. C.; OLIVEIRA, J. F.; GOMES, D. F. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 12, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9924>. Acesso em: 26 out. 2021.

COSTA, A. R. A Educação a Distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Rios Eletrônica**, n. 12, p. 59-74, 2017. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=217>. Acesso em: 20 jan. 2022.

COSTA, R. L.; SANTOS, J. C. A evasão em cursos técnicos a distância. **Educar em Revista**, n. 66, p. 241-256, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Kh7C5p3LPHnCN4MbmNNx3wC/?lang=pt#>. Acesso em: 12 dez. 2021.

COUSSEMENT, K. *et al.* Predicting student dropout in subscription-based online learning environments: The beneficial impact of the logit leaf model. **Decision Support Systems**, v. 135, ago. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167923620300804>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CURY, W. **Caleb Phillips: um professor de taquigrafia pioneiro**. [19--?]. Disponível em: http://www.taquigrafiaemfoco.com.br/cultura_taquigrafica/cultura_taquigrafica_em_pdf/04_caleb_phillips_um_professor_de_taquigrafia_pioneiro.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

DALMAU, M. **Introdução à educação a distância**. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2014. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Introducao_EaD/material_didatico/Livro%20texto%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

DALMORO, D.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam os resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/%20view/1386>. Acesso em: 3 abr. 2021.

DANTAS, A. S. **As múltiplas faces da evasão na educação superior a distância: a experiência do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN em dois polos de apoio presencial**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/18312/1/M%C3%BAltiplasFacesEvas%C3%A3o_Dantas_2011.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

DE PAEPE, L.; ZHU, C.; DEPRYCK, K. Development and implementation of online Dutch L2 courses in adult education: educators' and providers' perceptions of constraints and critical success factors. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 13, n. 3, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1462369>. Acesso em: 5 nov. 2021.

DERMONI, E. **Fatores Críticos de Sucesso na Gestão de Pequenos Negócios com Base na Teoria U**: descubra como aplicar uma gestão de sucesso em pequenas empresas com o uso da Teoria U, que permite lucrar e crescer, apesar da crise. Belo Horizonte: Dialética, 2020. E-book.

DINIZ, U. M. **Evasão no curso de graduação à distância**: um estudo no Bacharelado em Administração Pública na UFPA. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_e0ba9644d0d7d57e572eb85723778cdd. Acesso em: 10 dez. 2021.

DUARTE, Z. M. C. **Educação a distância (EaD)**: estudo dos Fatores Críticos de Sucesso na gestão de cursos da Região Metropolitana de Belo Horizonte. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade FUMEC – Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/zalina_maria.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

EOM, S. B.; ASHILL, N. The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Update. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 14, n. 2, p. 185-215, abr. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/dsji.12097>. Acesso em: 4 nov. 2021.

FARIA, A. A.; LOPES, L. F. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A Educação a Distância e seu Movimento Histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, p. 15-22, 2010. Disponível em: <https://unisantacruz.edu.br/v4/download/revista-academica/14/revista-full.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FAVERO, R. V. M. **Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14846>. Acesso em: 18 set. 2020.

FERNANDES, J. *et al.* Identificação de fatores que influenciam na evasão em um curso superior de ensino à distância. **Perspectivas Online**, v. 4, n. 16, p. 80-91, jul. 2010. Disponível em: http://ojs3.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/464. Acesso em: 13 dez. 2021.

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência discente na educação a distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55089>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FIUZA, P. J.; SARRIERA, J. C. Motivos para adesão e permanência discente na Educação Superior a Distância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 884-901, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zqhZd6Ck5mP5bv5P7cKYkkB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2022.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

FONTE, D. Coisas Antigas... Instituto Universal Brasileiro. **Blog ABC Imaginário**, São Paulo, 21 maio 2012. Disponível em: <http://abcimaginario.blogspot.com/2012/05/coisas-antigas-instituto-universal.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FRANCO, S. R. K. *et al.* Aprendizagem na Educação a Distância: caminhos do Brasil. **Revista RENOTE**, v. 4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14293/8209>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FREEMAN, L.; URBACZEWSKI, A. Critical Success Factors for Online Education: Longitudinal Results on Program Satisfaction. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 44, p. 630-645, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04430>. Acesso em: 3 nov. 2021.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **O que é o Consórcio CEDERJ?** 2021. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GARCIA, V. L.; CARVALHO JUNIOR, P. M. Educação à Distância (EaD) – conceitos e reflexões. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 48, n. 3, p. 209-213, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104295>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GHAZAL, S.; AL-SAMARRAIE, H.; ALDOWAH, H. “I am Still Learning”: Modeling LMS Critical Success Factors for Promoting Students’ Experience and Satisfaction in a Blended Learning Environment. **IEEE Access**, v. 6, p. 77179-77201, dez. 2018. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8523678>. Acesso em: 3 nov. 2021.

GIL, C. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, S. A. **Permanência e evasão na educação a distância**: uma análise dos cursos subsequentes do IFSULDEMINAS Campus Muzambinho. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Organização de Sistemas Públicos) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Organização de Sistemas Públicos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_a3c07e005667a7f48da052fa56193d2d. Acesso em: 16 dez. 2021.

GONZALES, R. A.; NASCIMENTO, J. G.; LEITE, L. B. Evasão em cursos a distância: um estudo aplicado na Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia. **Revista do Serviço Público**, v. 67, n. 4, p. 627-648, 2016. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1231>. Acesso em: 12 dez. 2021.

GRAU-VALLDOSERA, J.; MINGUILLÓN, J. Rethinking dropout in online higher education: the case of the Universitat Oberta de Catalunya. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 15, n. 1, p. 290-308, fev. 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1024360>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GREENLAND, S. J.; MOORE, C. Large qualitative sample and thematic analysis to redefine student dropout and retention strategy in open online education. **British Journal of Educational Technology**, nov. 2021. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.13173>. Acesso em: 21 dez. 2021.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HEIDRICH, L. *et al.* Diagnosis of learner dropout based on learning styles for online distance learning. **Telematics and Informatics**, v. 35, n. 6, p. 1593-1606, set. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0736585318302089?via%3Dihub>. Acesso em: 14 dez. 2021.

HELAL, R. M. C.; MAZZAFERA, B. M.; ROLIM, A. T. O que nos dizem tutores e alunos sobre a evasão em cursos de educação a distância em uma instituição de ensino superior? **Laplace em Revista**, v. 6, p. 119-132, set./dez. 2020. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/541>. Acesso em: 14 dez. 2021.

HERRMANN, I. C. *et al.* Análise da evasão em um curso de graduação na modalidade de educação a distância. **Revista Spacios**, v. 38, n. 35, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p11.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

HOWELL, M. T. **Critical Success Factors Simplified**: implementing the powerful drivers of dramatic business improvement. New York: CRC Press, 2009.

IFRJ. **Definindo e Contextualizando a EaD**. In: Fundamentos em EaD I: contextualização, legislação e especificidades. 2021. Disponível em: <https://moodle.ifrj.edu.br/mod/book/tool/print/index.php?id=6452>. Acesso em: 11 jan. 2022. [Acesso restrito].

INEP. **Publicada portaria que regulamenta avaliação virtual**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-in-loco/publicada-portaria-que-regulamenta-avaliacao-virtual>. Acesso em: 17 out. 2022.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 7 jan. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 14 nov. 2021.

INSTITUTO MONITOR. **Quem Somos?** 2021. Disponível em: <https://www.institutomonitor.com.br/quemsomos>. Acesso em: 23 jan. 2022.

JARDIM, A. L. P.; PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. Políticas educacionais de formação profissional: fatores que contribuíram para a evasão de estudantes de um curso técnico oferecido na modalidade a distância pelo IFTO. **Revista Spacios**, v. 37, n. 29, 2016. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a16v37n29/16372912.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

JARDIM, A. L. P.; PÔRTO JÚNIOR, F. G. R.; SOUZA, M. T. Evasão e permanência na educação a distância: fatores que influenciam a permanência de estudantes do curso Técnico de Meio Ambiente da Rede E-TEC/IFTO. **Poiesis**, v. 10, p. 97-112, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4097>. Acesso em: 12 dez. 2021.

KANWAL, A.; REHMAN, M. Factors Affecting E-Learning Adoption in Developing Countries—Empirical Evidence From Pakistan’s Higher Education Sector. **IEEE Access**, v. 5, p. 10968-10978, jul. 2017. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7945517>. Acesso em: 4 nov. 2021.

KARPINSKI, J. A. *et al.* Fatores críticos para o sucesso de um curso em EaD: a percepção dos acadêmicos. **Avaliação**, v. 22, n. 2, p. 440-457, jul./nov. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219152264010>. Acesso em: 14 jul. 2021.

KAUART, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOWALSKI, A. R. **Propostas para minimizar a evasão em educação a distância**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas tecnologias) – Programa de Pós-Graduação, Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/472>. Acesso em: 16 jan. 2022.

LACERDA, F. K. D.; ESPÍNDOLA, R. M. Evasão na educação a distância: um estudo de caso. **EaD em Foco**, v. 3, n. 1, p. 96-108, 2013. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/174>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LAHAM, S. A. D. **Um estudo sobre possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB – UFSCAR em um polo presencial do interior Paulista**: percepção dos alunos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137916>. Acesso em: 15 dez. 2021.

LAHAM, S. A. D.; LEMES, S. S. Um estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de licenciatura em Pedagogia a distância. **Revista Online de Política e Gestão Organizacional**, v. 10, n. 3, p. 405-431, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9753/6415>. Acesso em: 24 set. 2020.

LAKHAL, S.; KHECHINE, H.; MUKAMURERA, J. Explaining persistence in online courses in higher education: a difference-in-differences analysis. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 18, n. 1, 2021. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00251-4#citeas>. Acesso em: 6 nov. 2021.

LEIDCKER, J. K.; BRUNO, A. V. Identifying and using critical success factors. **Long Range Planing**, v. 17, n. 1, p. 23-32, fev. 1984. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(84\)90163-8](https://doi.org/10.1016/0024-6301(84)90163-8). Acesso em: 14 set. 2021.

LEVINE, S. J. **Making Distance Education Work**: Understanding Learning and Learners at a Distance. EUA: LearnerAssociates.net, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMA, E. S. **Evasão na modalidade a distância**: um estudo no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UEMA. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2015. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1498>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LIMA, J. G.; CASTRO, C. C. Fatores Críticos de Sucesso na evasão de alunos do Ensino Superior a Distância. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/14455>. Acesso em: 14 dez. 2021.

LIMA, M. V. A. *et al.* Fatores Críticos de Sucesso na Educação Superior Brasileira. **Revista GUAL**, v. 5, n. 3, p. 245-263, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n3p245>. Acesso em: 8 nov. 2021.

LOIOLA, J. L.; USTRA, S. R. V. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Matemática: análise de artigos publicados na plataforma SciELO. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, v. 16, n. 38, p. 232-246, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/347>. Acesso em: 11 jan. 2022.

LOTT, A. C. O. **Persistência e Evasão na Educação a Distância**: examinando fatores explicativos. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UGRI_32ed748eb2ed4426e7e0b6bb7105ace2. Acesso em: 20 set. 2021.

LU, H-P; DZIKRIA, I. Critical Success Factors (CSFs) of Distance Learning Systems: A Literature Assessment. *In*: INTERNATIONAL JOINT CONFERENCE ON INFORMATION, MEDIA AND ENGINEERING (IJCIME), 2019, Osaka, Japão. **Conferences** [...]. Japão: IEEE, 2019, p. 182-187. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9066417>. Acesso em: 8 nov. 2021.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e práticas de metodologia científica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUZ, M. R. M. P. *et al.* Characterization of the reasons why brazilian science teachers drop out of online professional development courses. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 5, p. 146-164, 2018. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3642>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MACHADO, D. P.; MORAES, M. G. S. **Educação a Distância**: fundamentos, estrutura e processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Érica, 2015.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 10., 2004, Salvador. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/073-tc-c2.htm>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, C. Z. **Evasão no curso de graduação em Administração na modalidade a distância**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, 2013. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/903>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MARTINS, R. X. *et al.* Porque eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. **Anais** [...]. Belém: UNIREDE, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/3127>. Acesso em: 24 set. 2021.

MARTINS, T. S. Evasão universitária no ensino a distância: análise dos fatores influenciadores. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, v. 2, n. 2, p. 148-163, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/7007>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MATTOS, A. L. B. **A educação a distância sob a ótica da adesão e evasão escolar**: uma survey investigativa. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Administração das Organizações Administrativas, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10801>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MAURÍCIO, W. P. D. **De uma educação a distância para uma educação sem distância**: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3756>. Acesso em: 20 set. 2021.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: prática de fichamentos, resumos, resenhas. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MEDEIROS, L. L. **Sentidos de Docência em Tempos de EaD**: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD, da UNIRIO. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tLeila%20Lopes%20de%20Medeiros%20FINAL.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MENOLLI, A. *et al.* BI-based Methodology for Analyzing Higher Education: A Case Study of Dropout Phenomenon in Information Systems Courses. **SBSI'20: XVI Brazilian Symposium on Information Systems**, n. 27, p. 1-8, nov. 2020. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/3411564.3411636>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MICHELON, T.; LIRA, L. A. R.; RAZUCK, F. B. O sistema Universidade Aberta do Brasil: um estudo preliminar sobre a identificação dos fatores críticos da gestão integrada. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 3, n. 2, p. 213-226, 2016. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/126>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. São Paulo: Papirus, 2018.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. São Paulo: Papirus, 2012.

MIRANDA, N. M. L. **Discutindo sobre a evasão em uma Licenciatura em Matemática a distância**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24226>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MONTEIRO, E. E. C. **Estudo de caso sobre evasão em um curso de Teologia a distância**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19659>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORA, L. F. M. La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 17, n. 2, p. 173-196, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248009>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MORAES, A. K. M. *et al.* Política de evasão: causas e meios inovadores de prevenção dentro da UEPG. **Revista Aproximação**, v. 4, n. 8, p. 8-15, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7224>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MORAIS, A. M. **Abordagem avaliativa multidimensional para previsão da evasão do discente em cursos on-line**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/1711>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância?** 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MOREIRA, J. R. **Evasão nos cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/evacao-nos-cursos-de-graduacao-a-distancia-da-universidade-federal-de-juiz-de-fora/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MOURA, J. **Evasão nos cursos de Licenciatura em Educação a Distância: o que dizem os egressos e os evadidos da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5896>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MUÑOS, A.; MÁRMOL, L. F.; BAENA, J. F. Social, personal and academic variables that explain university students' dropout. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION, 12., 2019, Sevilha. **ICERI2019 Proceedings**, 2019. Disponível em: <https://library.iated.org/publications/ICERI2019>. Acesso em: 22 dez. 2021.

NAIR, S. P. Towards understanding the successful learner: a case study of IGNOU. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 13, n. 2, p. 322-335, abr. 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ983665>. Acesso em: 14 nov. 2021.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta**: definição de metas para PMEs. São Paulo: Editora Globo, 2017. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/ME_Definicao_de_Metas.PDF. Acesso em: 17 mar. 2023.

NASCIMENTO, C. F. **Evasão e permanência no curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD da UFSJ**: fatores de influência sob a ótica discente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2019. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/mestradoeducacao/dissertacoes.php#2019>. Acesso em: 10 dez. 2021.

NASCIMENTO, L. C. N. *et al.* Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 243-248, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/SrfhX6q9vTKG5cCRQbTFNwJ/?lang=en>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NAVEED, Q. N. *et al.* Evaluating critical success factors in implementing E-learning system using multicriteria decision-making. **PLoS ONE**, v. 15, n. 5, maio 2020. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0231465>. Acesso em: 7 nov. 2021.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 2017. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/865>. Acesso em: 16 dez. 2021.

NISTOR, N.; NEUBAUER, K. From participation to dropout: Quantitative participation patterns in online university courses. **Computers & Education**, v. 55, n. 2, p. 663-672, set. 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131510000692>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA SOBRINHO, J. F. **Evasão na Educação Superior a Distância**: estudo de caso no Instituto UFC Virtual. 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão e Gestão da Educação Superior) – Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8041>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, P. R.; OESTERREICH, S. A.; ALMEIDA, V. L. School dropout in graduate distance education: evidence from a study in the interior of Brazil. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29858802013>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, R. T. **Proposta para o enfrentamento da evasão no curso de MSI-CRJ-PROEJA do IFRJ**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4980>. Acesso em: 17 maio 2021.

ORNELAS, M. I. P. Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio diagnóstico. **Revista latinoamericana de estudios educativos**, v. 49, n. 2, p. 309-340, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7023797>. Acesso em: 11 dez. 2021.

OYEFOLAHAN, I. O.; ABDALLAH, N. A. O. Web-Based E-Learning Systems Acceptance and Success: A Review of Contributing Factors from the Instructors' Perception. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY FOR THE MUSLIM WORLD (ICT4M), 5., 2014, Kuching, Malásia. **Conferences** [...]. Malásia: IEEE, 2014, p. 1-5. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7020622>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PAULA, A. **Fatores críticos de Sucesso hierarquizados para cursos superiores na modalidade de educação a distância**. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129510>. Acesso em: 4 nov. 2021.

PETRIS, W. G. C. **Fatores que afetam a persistência dos discentes em cursos superiores na modalidade a distância**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1462>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PINTO, I. M. B. S. **Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2010. Disponível em: <http://bdtd.fapeal.br/Titulos/455/evasao-nos-cursos-na-modalidade-de-educacao-a-distancia-estudo-de-caso-do-curso-piloto-de-administracao-da-ufaluab>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PINTO, J. K. Project Implementation Profile: a tool to aid project tracking and control. **International Journal of Project Management**, v. 8, n. 3, p. 173-182, ago. 1990. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0263-7863\(90\)90020-C](https://doi.org/10.1016/0263-7863(90)90020-C). Acesso em: 14 set. 2021.

POLIZEL, C.; HERNANDES, V.; VIANNEY, J. **Análise setorial da Educação Superior Privada no Brasil** – 14ª edição. 1 set. 2021. Apresentação de Power Point. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/webinar/122>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PRESSE, P. **Cenário competitivo das IES no Pós-COVID-19**. 15 set. 2020. Apresentação de Power Point. Disponível em:

http://www.abed.org.br/arquivos/apresentacao_paulo_presse.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTERO-GUASCA, R. E. *et al.* Permanência estudantil em programas de pós-graduação *e-learning*: um estudo de caso. **Formación Universitaria**, v.14, n. 3, p. 17-24, 2021.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8062520>. Acesso em: 12 jan. 2023.

QUIRINO, H. R.; CAVALCANTE, S. M. A.; CORREA, D. M. M. C. Identificação dos fatores críticos de sucesso na gestão da aprendizagem no ensino a distância sob a ótica dos tutores de graduação em administração na UFC. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES, 7., 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. UFC, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36154>. Acesso em: 14 jul. 2021.

RABELLO, C. R. L. **Aprendizagem na Educação a Distância: dificuldades dos discentes de licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade semipresencial**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:

<http://www.ppgecs.nutes.ufrj.br/dissertacoes-defendidas/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RABELLO, G. **Como utilizar a Matriz GUT ou Matriz de Priorização de Processos?**

Siteware, 2022. Disponível em: <https://www.siteware.com.br/metodologias/matriz-gut/>.

Acesso em: 16 mar. 2023.

RADIN, M. M. T. **Limites da EaD para a materialização do direito à educação: estudo sobre a evasão em um polo do curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_66f186617f41fc53e17c2eb2d795c568. Acesso em: 13 dez. 2021.

RAMOS, A. S.; GOMES, P. C. Voz aos evadidos: a evasão escolar da Licenciatura em Matemática ofertada na educação a distância na UniCesumar. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/966>.

Acesso em: 13 dez. 2021.

REINO, L. R. A. C. *et al.* Análise das causas da evasão na educação a distância em uma instituição Federal de Ensino Superior. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 26., 2015, Maceió-Alagoas. **Anais [...]**. Maceió-Alagoas: Anais do SBIE 2015, 2015. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5121>.

Acesso em: 17 dez. 2021.

RETAMAL, D. R. C. **A gestão em cursos de educação a distância via internet: uma visão a partir dos fatores críticos de sucesso.** 2009. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_8fdcbefb1b07cbc76f2f6449459fae17. Acesso em: 3 nov. 2021.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá/MG, n. 4, p. 129-148, maio 2008. Disponível em:

https://www.academia.edu/6458776/%20A_perspectiva_da_entrevista_na_investigacao_qualitativa. Acesso em: 3 abr. 2021.

RIBEIRO, R. A. **Introdução à EaD.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

RIBEIRO, R. H. *et al.* Gestão de aprendizagem no ensino a distância em instituição de ensino superior brasileira sob a ótica dos fatores críticos de sucesso. **Paidéi@**, v. 11, n. 9, jan. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/912/780>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIGO, R. M. **Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** 2014.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7083>. Acesso em: 11 set. 2021.

ROCHA, J. V.; SANTOS, S. R. M. A importância do controle da evasão na educação a distância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2716-2734, out./dez. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15509>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ROCHA, M. A. **Políticas Públicas – Educação a Distância no Poder Judiciário Goiano: história. Perspectivas e desafios.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4130>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ROCKART, J. F. Chief Executives Define Their Own Data Needs. **Harvard Business Review**, v. 57, n. 2, p. 81-93, mar./abr. 1979. Disponível em: <https://hbr.org/1979/03/chief-executives-define-their-own-data-needs>. Acesso em: 14 jul. 2021.

RODRIGUES, G. Definindo metas e objetivos para equipes de campo. **Auvo Blog**, São Paulo, 29 novembro 2018. Disponível em: <https://www.blog.auvo.com/post/metast-e-objetivos-para-equipes-de-campo>. Acesso em: 17 mar. 2023.

RODRIGUES, L. S. *et al.* A evasão em um curso de especialização em Gestão em Saúde na modalidade a distância. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 66, p. 889-901, maio 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/gVbKnFVfvSYvXxn5R65vNzG/?lang=pt#>. Acesso em: 12 dez. 2021.

RODRIGUES, R. B. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Recife: IFPE, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte_tecnologias_informacao_comunicacao.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

RODRIGUEZ, M. V. R. *et al.* Evasão universitária nos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas da UFF: pontos de atenção na gestão das IES. In: CONGRESSO VIRTUAL DE ADMINISTRAÇÃO, 18., 2021, online. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <https://convibra.org/publicacao/26870/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ROVAI, A. P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **The Internet and Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2003. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751602001586>. Acesso em: 27 jan. 2022.

RUSSO, R. F. S. M.; SILVA, L. F. Critérios de sucesso e fatores de sucesso: é crítico distinguir o significado de ambos. **Revista de Gestão e Projetos**, v. 10, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/gep/article/view/14614>. Acesso em: 14 set. 2021.

SÁ FILHO, P. **Evasão escolar em Cursos de Educação Profissional e Tecnológica a distância no SENAI Goiás: fatores intervenientes**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/428>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SÁ, I. M. A. Educação a Distância: processo contínuo de inclusão social. **Coleção Vida & Educação**, v. 5, 1998. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-CE_livro-conselho.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

SALES, P. A. **Evasão em cursos a distância: motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8440>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHEZ, O. P.; TERLIZZI, M. A.; MORAES, H. R. O. C. Cost and time project management success factors for information systems development projects. **International Journal of Project Management**, v. 35, n. 8, p. 1608-1626, nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.09.007>. Acesso em: 14 set. 2021.

SANTOS, E. M.; NETO, J. D. O. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Paidéi@**, v. 2, n. 2, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/101/96>. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, P. K.; GIRAFFA, L. M. M. Permanência na educação superior a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 20, n. 1, p. 305-321, 2017. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16808>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SCHUARCZ, L. D. *et al.* Secretariar ou não secretariar? Eis a questão: um estudo sobre a evasão no curso de secretariado executivo. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 5, n. 1, p. 19-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4356/435641695002.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SEGOVIA-GARCÍA, N.; SAID-HUNG, E.; AGUILERA, F. J. G. Educación superior virtual en Colombia: factores asociados al abandono. **Educación XX1**, v. 25, n. 1, p. 197-218, 2022. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/30455>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SELIM, H. M. Critical success factors for e-learning acceptance: confirmatory factor model. **Computers & Education**, v. 49, n. 2, p. 396-413, set. 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131505001338#:~:text=The%20confirmatory%20factor%20models%20test,e%2Dlearning%20course%20content%20and>. Acesso em: 6 nov. 2021.

SENHORINHA, M. J. K. *et al.* Critical factors of pedagogical management that influence the evasion in higher education distance learning courses: a case study. **Gestão & Produção**, v. 28, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/wzvF9Xxjq4hNwzV6dgcNNVR/abstract/?lang=en>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SHERIMON, V. *et al.* Factors associated with student enrollment, completion, and dropout of massive open online courses in the Sultanate of Oman. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 20, n. 11, p. 154-169, nov. 2021. Disponível em: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/4392>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVA, C. R. **Evasão nos cursos de Educação a Distância: o caso do campus Floriano do Instituto Federal do Piauí (IFPI)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/7980>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SILVA, D. L. B.; MONTEZANO, L.; ALMEIDA, I. C. Evasão de estudantes dos cursos de Turismo e Hotelaria de uma Universidade Federal Brasileira: motivos e consequências. **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**, v. 9, n. 2, p. 177-198, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/podium/article/view/15853>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SILVA, F. C. **Gestão da Evasão na EaD**: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179913#:~:text=Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Administra%C3%A7%C3%A3o-,Gest%C3%A3o%20da%20evas%C3%A3o%20na%20ead%3A%20modelo%20estat%C3%A%20Dstico%20preditivo%20para%20os,Universidade%20Federal%20de%20Santa%20Catarina&text=Resumo%3A,o%20fim%20do%20processo%20formativo>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, G. G. M. P. **Implantando a manufatura enxuta**: um método estruturado. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93389>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SILVA, L. O.; SANTOS, D. A.; ALVES, H. C. Silêncio e evasão na educação a distância: uma experiência no Ambiente Virtual Schoology. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1083>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. O. L.; MUYLDER, C. F. Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 4, p. 202-230, jul./ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n4p202-230>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SILVA, V. D.; PASSOS, M. L. S.; NOBRE, I. A. M. Evasão na educação a distância: as causas de abandono em um curso de pós-graduação lato sensu. **Revista Ifes Ciência**, v. 5, n. 2, p. 114-124, 2019. Disponível em: [https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/438#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20dos%20dados%20demonstrou,did%C3%A1tica%20dos%20professores%20\(internas\)](https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/438#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20dos%20dados%20demonstrou,did%C3%A1tica%20dos%20professores%20(internas)). Acesso em: 15 dez. 2021.

SOONG, M. H. B. *et al.* Critical success factors for on-line course resources. **Computers & Education**, v. 36, n. 2, p. 101-120, fev. 2001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131500000440>. Acesso em: 6 nov. 2021.

SOUZA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil, **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 175-204, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362348009>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, D. P. B. Relação COVID-19 x Evasão no Ensino Superior *Latu Sensu* na Modalidade EaD. **Revista Augustus**, v. 27, n. 54, p. 151-166, jul./out. 2021. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/732>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SU, J.; WAUGH, M. L. Online student persistence or attrition: observations related to expectations, preferences, and outcomes. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 6, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.ncolr.org/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

TARAPANOFF, K. (org.). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora UNB, 2001.

TESTA, M. G. **Fatores Críticos de Sucesso de programas de educação a distância via internet**. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_1470b5cb78c43c24daac94484e825e86. Acesso em: 5 nov. 2021.

THIAGO, F.; CARVALHO, J. C.; TRIGUEIRO, F. M. C. Fatores de evasão na educação a distância: um estudo no Curso de Bacharelado em Administração Pública. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/980>. Acesso em: 19 dez. 2021.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **PMKT: Revista Brasileira de Pesquisa de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 3, p. 20-27, set. 2009. Disponível em: http://www.revistapmkt.com.br/portals/9/edicoes/revista_pmkt_003_02.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

TIBES JÚNIOR, C. A.; SIENA, O.; OLIVEIRA, C. M. Fatores Críticos de Sucesso na gestão de educação a distância (EaD) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). **Business and Management Review**, v. 4, n. 8, p. 647-659, mar. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313875063_CRITICAL_SUCCESS_FACTORS_IN_EDUCATION_MANAGEMENT_DISTANCE_E-LEARNING_OF_THE_FEDERAL_INSTITUTE_OF_PARANA_IFPR_FATORES_CRITICOS_DE_SUCESSO_NA_GESTAO_DE_EDUCACAO_A_DISTANCIA_EAD_DO_INSTITUTO_FEDERAL_DO_P. Acesso em: 5 nov. 2021.

TRISTÃO, A. C. L. **Evasão no Curso de Gestão da Assistência Farmacêutica – Modalidade Educação a Distância**. 2019. Dissertação (Mestrado em Assistência Farmacêutica) – Programa de Pós-Graduação em Assistência Farmacêutica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219165>. Acesso em: 15 dez. 2021.

UMEKAWA, E. E. R. **Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23032014-115420/pt-br.php>. Acesso em: 15 dez. 2021.

UNIFAA. **Quem somos?** UNIFAA, 2021. Disponível em: <https://www.unifaa.edu.br/sobre-nos>. Acesso em: 22 nov. 2021.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf>. Acesso em: 16 abr. ago. 2022.

VAN WART, M. *et al.* Integrating students' perspectives about online learning: a hierarchy of factors. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 17, n. 53, dez. 2020. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00229-8>. Acesso em: 5 nov. 2021.

VENERI, J. **Técnicas de rapport**. Administradores.com, 2019. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/tecnicas-de-rapport>. Acesso em: 7 out. 2021.

VERGARA, S. C. **Projeto e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIANNEY, J. **MEC muda regras da Educação a Distância, e vem queda nas mensalidades**. Hoper Educação, 2017. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/single-post/mec-muda-regras-da-educacao-a-distancia-e-vem-queda-nas-mensalidades>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução a EaD e Informática Básica**. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/176646/2/Livro_Introducao%20a%20EAD.PDF. Acesso em: 17 jan. 2022.

VIEIRA, K. M. *et al.* Escala de determinação da evasão no ensino a distância (EDED): proposição e validação. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, set. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1035>. Acesso em: 18 dez. 2021.

VILLAS BOAS, R. R. **Evasão na Educação a Distância: uma análise conceitual para o apontamento das causas**. 2015. Dissertação (Mestrado em letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/Evas%C3%A3o-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia_Uma-An%C3%A1lise-Conceitual-Para-o-Apontamento-das-Causas-Ricardo-Rios-Villas-Boas.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

VOLERY, T.; LORD, D. Critical success factors in online education. **The International Journal of Educational Management**, v. 14, n. 5, p. 216-223, set. 2000. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513540010344731/full/html>. Acesso em: 7 nov. 2021.

WILLGING, P. A.; JOHNSON, S. D. Factors that influence students' decision to dropout of online courses. **Online Learning Journal**, v. 13, n. 3, p. 115-127, 2009. Disponível em: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1659>. Acesso em: 18 dez. 2021.

WU, P. *et al.* Critical Success Factors in Distance Learning Construction Programs at Central Queensland University: Students' Perspective. **Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice**, v. 145, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <https://ascelibrary.org/doi/10.1061/%28ASCE%29EI.1943-5541.0000217>. Acesso em: 2 nov. 2021.

XAVIER, M.; MENEZES, J. The tensions between student dropout and flexibility in learning design: the voices of professors in open online higher education. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 22, n. 4, p. 72-88, nov. 2021. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/5652>. Acesso em: 17 dez. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACARIAS, J. W. B. *et al.* A educação aliada as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Revista CEDUCE, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-iv-ceduce>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ZORDAN, G. R. **Estudo sobre os fatores que influenciam a evasão no curso de Administração da UFMA, na modalidade a distância, no polo presencial de Porto Franco – MA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/37>. Acesso em: 11 dez. 2021.

APÊNDICES

A – Modelo de ficha eletrônica

Tipo de Material:
Assunto:
Título:
Autores:
Local de Acesso:
Data de Acesso: __/__/____
Resumo:
Referência:

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

B – Questionário aplicado aos alunos matriculados

Bloco I – Considerações Éticas

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo estudar os fatores que facilitam ou dificultam a permanência de alunos em cursos a distância. Para tal, pedimos a sua colaboração com o preenchimento deste questionário. A sua participação é voluntária e os dados coletados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos. Garantimos o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, e asseguramos que o tratamento dos dados será estatístico. Além desta seção, relacionada aos aspectos éticos do estudo, o questionário possui mais duas partes: fatores que facilitam ou dificultam a permanência em cursos de graduação, modalidade EaD e caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico do estudante. O tempo médio estimado para preenchimento é de 15 minutos.

A seguir, apresenta-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação no estudo depende da leitura e confirmação deste termo.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE aprovado pelo CEP do UNIFAA – Apêndice E)

Para avançar, você precisa clicar na opção abaixo:

() Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), compreendi o objetivo do estudo e concordo em participar.

Bloco II – Fatores que Facilitam e Dificultam a Permanência na Educação a Distância

Para responder às próximas questões, analise se cada item facilita ou dificulta a sua permanência no curso e, em seguida, marque o número da escala que corresponde à intensidade dessa influência – conforme explicação a seguir:

- Se o item dificulta sua permanência no curso, avalie a intensidade dessa dificuldade por meio da escala vermelha que varia de 1 a 3;
- Se o item não dificulta nem facilita sua permanência no curso, atribua uma nota 4;
- Se o item facilita sua permanência no curso, avalie a intensidade dessa contribuição por meio da escala azul que varia de 5 a 7.

 Dificulta a Permanência				 Facilita a Permanência		
1	2	3	4	5	6	7
Dificulta muito		Dificulta pouco		Facilita pouco		Facilita muito

Você deve marcar apenas UM item nas escalas abaixo.

ITENS	 Dificulta a Permanência ESCALA  Facilita a Permanência						
	1	2	3	4	5	6	7
1. O apoio do tutor presencial para a interação entre os participantes do curso.							
2. A minha habilidade em administrar o tempo para me dedicar aos estudos.							
3. A qualidade das respostas fornecidas pelo professor e pelo tutor online às dúvidas/questões dos alunos relativas ao conteúdo do curso.							
4. A disponibilização de ferramentas (ex: fóruns, <i>chat</i> , mensagens, entre outros) no ambiente virtual de aprendizagem para a interação com alunos, professores e tutores do curso.							
5. A minha motivação para a realização do curso ao longo de sua ocorrência.							
6. A prontidão (rapidez) de resposta do tutor presencial às minhas consultas/dúvidas.							
7. A quantidade de compromissos/atividades no meu trabalho.							
8. A cooperação entre os alunos ao longo do curso.							
9. A frequência com que utilizei espontaneamente as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (ex: fóruns, <i>chat</i> , mensagens, entre outros) durante o curso.							
10. O apoio do professor e do tutor online para a interação entre os participantes do curso.							
11. O grau de dificuldade das atividades propostas pelo curso.							
12. A minha habilidade em estudar sozinho.							
13. A duração (tempo) total do curso.							
14. A minha condição de saúde durante a realização do curso.							
15. O apoio fornecido pela instituição de ensino em relação às dificuldades tecnológicas encontradas por mim durante o curso.							
16. O meu esforço para permanecer no curso durante momentos de dificuldades.							
17. A qualidade das respostas fornecidas pelo tutor presencial às dúvidas/questões dos alunos.							
18. O incentivo familiar para a realização do curso.							
19. A separação física entre professores, tutores e alunos durante o curso.							
20. A reação do professor e do tutor online frente à manifestação de ideias pelos alunos.							
21. A minha disciplina (conduta) para realizar as tarefas propostas no curso, dentro do prazo estabelecido.							
22. As condições de estudo no local de trabalho.							
23. O vínculo estabelecido entre professor, tutor online e alunos.							
24. A minha habilidade em utilizar os recursos tecnológicos do curso (ex: <i>internet</i> , <i>e-mail</i> , fóruns, ferramentas de áudio e vídeo, entre outros).							

25. A quantidade de atividades propostas durante o curso.	1	2	3	4	5	6	7
26. Mudanças na rotina familiar durante o curso.	1	2	3	4	5	6	7
27. A qualidade gramatical das mensagens trocadas pelo professor e pelo tutor online com os alunos.	1	2	3	4	5	6	7
28. A quantidade de compromissos familiares durante a realização do curso.	1	2	3	4	5	6	7
29. O acesso ao ambiente virtual de aprendizagem do curso.	1	2	3	4	5	6	7
30. O apoio da empresa em que trabalho para a realização do curso.	1	2	3	4	5	6	7
31. O grau de conhecimento do professor e do tutor online a respeito dos temas relacionados ao curso.	1	2	3	4	5	6	7
32. A qualidade das interações de aprendizagem (entre os alunos, entre alunos e professor, entre alunos e tutor online, e entre alunos e tutor presencial) ao longo do curso.	1	2	3	4	5	6	7
33. O acesso ao material didático utilizado no curso.	1	2	3	4	5	6	7
34. O meu tempo disponível para realização do curso.	1	2	3	4	5	6	7
35. O fornecimento de informações precisas acerca do curso, por parte da instituição de ensino, antes de seu início.	1	2	3	4	5	6	7
36. A prontidão (rapidez) de resposta do professor e do tutor online às minhas consultas/dúvidas.	1	2	3	4	5	6	7
37. A adequação do curso às minhas expectativas.	1	2	3	4	5	6	7
38. A condição de saúde dos meus familiares próximos durante o curso.	1	2	3	4	5	6	7
39. A qualidade do <i>feedback</i> /orientações fornecidos pelo professor e pelo tutor online em relação às minhas participações.	1	2	3	4	5	6	7
40. O grau de complexidade (dificuldade) do curso.	1	2	3	4	5	6	7
41. Alterações em minha rotina de trabalho ocorridas durante a realização do curso.	1	2	3	4	5	6	7
42. O vínculo estabelecido entre tutor presencial e alunos.	1	2	3	4	5	6	7
43. As condições do ambiente de estudo em casa.	1	2	3	4	5	6	7
44. A qualidade dos materiais didáticos do curso.	1	2	3	4	5	6	7
45. A reação do tutor presencial frente à manifestação de ideias pelos alunos.	1	2	3	4	5	6	7
46. A existência de outras atividades concorrentes com o curso.	1	2	3	4	5	6	7
47. A minha familiaridade com o uso do computador.	1	2	3	4	5	6	7
48. A qualidade do <i>feedback</i> /orientações fornecidos pelo tutor presencial em relação às minhas participações.	1	2	3	4	5	6	7
49. A minha condição financeira para custear os estudos.	1	2	3	4	5	6	7

a) Além dos itens citados, há outro fator que FACILITA a sua permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA? Se sim, qual? (Pode ser citado mais de um).

b) Além dos itens citados, há outro fator que DIFICULTA a sua permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA? Se sim, qual? (Pode ser citado mais de um).

Bloco III – Caracterização do Perfil Sociodemográfico

01. Gênero:

☐ Masculino ☐ Feminino

02. Qual a sua idade atual?

03. Estado Civil

☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Divorciado (a) ou Separado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Outro

04. Quantos filhos você tem:

☐ Nenhum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais

05. Qual o valor estimado, em Salário Mínimo, da renda bruta média de sua família (total da renda de todas as pessoas que moram na sua casa)? Considere o valor do Salário Mínimo igual a R\$ 1.212,00.

☐ Menos de 01 Salário Mínimo (menos de R\$ 1.212,00)

☐ 01 Salário Mínimo (1.212,00)

☐ Entre 01 e 02 Salários Mínimos (1.212,00 a 2.424,00)

☐ Entre 02 e 03 Salários Mínimos (2.424,00 a 3.636,00)

☐ Entre 03 e 04 Salários Mínimos (3.636,00 a 4.848,00)

☐ Entre 04 e 05 Salários Mínimos (4.848,00 a 6.060,00)

☐ 05 ou mais Salários Mínimos (acima de 6.060,00)

06. Atualmente, você trabalha?

☐ Sim ☐ Não

07. Se você trabalha atualmente, qual cargo/função ocupa? (Se não trabalha, deixe a questão em branco).

08. Se você trabalha atualmente, qual é a carga horária semanal dedicada ao trabalho? (Se não trabalha, deixe a questão em branco).

☐ Até 10h semanais ☐ Entre 10h e 20h semanais ☐ Entre 20h e 30h semanais

☐ Entre 30h e 40h semanais ☐ acima de 40h semanais

09. Em qual período do curso de Administração, modalidade EaD, você está matriculado?

☐ Primeiro período ☐ Segundo período ☐ Terceiro período ☐ Quarto período

☐ Quinto período ☐ Sexto período ☐ Sétimo período ☐ Oitavo período

10. Quantas horas de estudo você dedica ao curso por semana?

☐ Entre 01h e 05h ☐ Entre 06h e 10h ☐ Entre 11h e 15h ☐ Entre 16h e 20h

☐ Acima de 20h ☐ Só estudo para as avaliações

11. O curso de Administração, modalidade EaD, é o seu primeiro curso de nível superior?

☐ Sim ☐ Não, já inicie um curso superior, porém não o concluí

☐ Não, já iniciei e concluí outro curso superior

12. Antes de iniciar o curso de Administração, modalidade EaD, você já teve alguma experiência com cursos a distância?

☐ Sim ☐ Não

13. Por qual motivo você escolheu o curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA? (Pode ser citado mais de um motivo).

Fonte: Lott (2017, p. 174-178, adaptado).

C – Formulário aplicado aos alunos evadidos

01. Gênero:

☐ Masculino ☐ Feminino

02. Qual a sua idade atual?

03. Estado Civil

☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Divorciado (a) ou Separado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Outro

04. Quantos filhos você tem:

☐ Nenhum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais

05. Qual o valor estimado, em Salário Mínimo, da renda bruta média de sua família (total da renda de todas as pessoas que moram na sua casa)? Considere o valor do Salário Mínimo igual a R\$ 1.212,00.

☐ Menos de 01 Salário Mínimo (menos de R\$ 1.212,00)

☐ 01 Salário Mínimo (1.212,00)

☐ Entre 01 e 02 Salários Mínimos (1.212,00 a 2.424,00)

☐ Entre 02 e 03 Salários Mínimos (2.424,00 a 3.636,00)

☐ Entre 03 e 04 Salários Mínimos (3.636,00 a 4.848,00)

☐ Entre 04 e 05 Salários Mínimos (4.848,00 a 6.060,00)

☐ 05 ou mais Salários Mínimos (acima de 6.060,00)

06. Atualmente, você trabalha?

☐ Sim ☐ Não

07. Se você trabalha atualmente, qual cargo/função ocupa?

08. Se você trabalha atualmente, qual é a carga horária semanal dedicada ao trabalho?

☐ Até 10h semanais ☐ Entre 10h e 20h semanais ☐ Entre 20h e 30h semanais

☐ Entre 30h e 40h semanais ☐ acima de 40h semanais

09. Em que período do curso de Administração, modalidade EaD, você evadiu?

☐ Primeiro período ☐ Segundo período ☐ Terceiro período ☐ Quarto período

☐ Quinto período ☐ Sexto período ☐ Sétimo período ☐ Oitavo período

10. Quantas horas de estudo você dedicava ao curso por semana?

☐ Entre 01h e 05h ☐ Entre 06h e 10h ☐ Entre 11h e 15h ☐ Entre 16h e 20h

☐ Acima de 20h ☐ Só estudava para as avaliações

11. O curso de Administração, modalidade EaD, foi o primeiro curso de nível superior que você iniciou?

☐ Sim ☐ Não, já inicie um curso superior, porém não o concluí

☐ Não, já iniciei e concluí outro curso superior

12. Antes de iniciar o curso de Administração, modalidade EaD, você já teve alguma experiência com cursos a distância?

☐ Sim ☐ Não

13. Por qual motivo você escolheu o curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA? (Pode citar mais de um motivo).

Fonte: Adaptado de Lott (2017, p. 174).

D – Roteiro para condução da entrevista semiestruturada junto aos alunos evadidos

Parte I

Informações sobre os objetivos da pesquisa, forma de participação, tratamento dos dados, implicações éticas e assinatura do TCLE.

Parte II

Identificação dos fatores que contribuíram e/ou conduziram o aluno à evasão, bem como aqueles que poderiam ter garantido a permanência.

Questão 01: Quais foram os motivos responsáveis por sua evasão do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA?

Questão 02: Quais fatores poderiam ter contribuído para que você continuasse o curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA?

Parte III

Aplicação do formulário de caracterização do perfil sociodemográfico.

Parte IV

Esclarecimento de dúvidas, agradecimento e encerramento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado aos alunos matriculados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado **“Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência e a evasão em um curso de graduação em Administração, modalidade Educação a Distância (EaD), no município de Valença-RJ”**, cujos objetivos e justificativas são: levantar o estado da arte acerca da EaD, persistência e evasão nesta modalidade e Fatores Críticos de Sucesso relacionados a estes fenômenos; descrever o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes investigados; verificar, a partir da perspectiva dos alunos, os fatores que facilitam ou dificultam a permanência e a evasão no curso pesquisado; identificar os problemas relacionados à retenção e evasão de alunos e produzir um plano de ação para orientar e auxiliar o planejamento estratégico institucional. O estudo se justifica por possibilitar o fornecimento de informações sobre a permanência e a evasão no curso investigado, o que possibilitará a elaboração de estratégias que reforcem a permanência dos estudantes e reduzam a evasão.

Sua participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário com questões de múltipla escolha que visam caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos respondentes e identificar os fatores que facilitam ou dificultam a permanência no curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pelo Centro Universitário de Valença – UNIFAA.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: contribuir para identificar e conhecer o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes do curso investigado, identificar os fatores que facilitam ou dificultam a permanência no curso, propor estratégias para reduzir a evasão discente e ampliar a permanência dos alunos e permitir a difusão de conhecimento sobre o fenômeno investigado, a saber, a permanência acadêmica em cursos ofertados a distância.

Por outro lado, poderá apresentar tais riscos: constrangimento em responder às perguntas e possível vazamento de dados. Estes riscos serão minimizados da seguinte maneira: você, participante, poderá interromper sua participação em qualquer momento, incluindo durante o preenchimento do questionário. Ademais, os dados serão manuseados e mantidos em sigilo pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo. Além destes riscos inerentes a sua participação na pesquisa, há aqueles relacionados ao ambiente virtual, a saber: o vazamento de informações em função das limitações das tecnologias utilizadas e o armazenamento dos dados coletados. Por se tratar de ferramentas *on-line* gerenciadas por terceiros, os pesquisadores possuem limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação, embora serão adotadas todas as medidas de segurança cabíveis e ao alcance dos pesquisadores para evitar e/ou amenizar estes riscos.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

O pesquisador responsável envolvido com o referido projeto é Júlio Cesar da Silva, Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, tutor presencial do Centro Universitário de Valença – UNIFAA e com o qual poderá manter contato pelo telefone (24) 98125-6889, bem como pelo e-mail rh.jcesar@gmail.com

Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte do pesquisador. Além disso, se necessário, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817. Trata-se de uma comissão constituída por membros de várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pelo Conselho Nacional de Saúde.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Ressarcimento: Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Da mesma forma, não haverá qualquer despesa decorrente da sua participação, visto que ela consiste apenas em responder ao questionário do estudo, de forma on-line. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado nas formas da lei.

Indenização: O senhor(a) está sendo informado(a) do direito de buscar indenização junto ao Ministério Público em eventuais danos decorrentes da pesquisa em qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E - mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Ao clicar abaixo para começar o questionário, você confirma que:

- É aluno do curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pelo Centro Universitário de Valença – UNIFAA.
- Possui idade igual ou maior do que 18 anos.
- Sabe que pode interromper a sua participação a qualquer momento.
- Sabe que a participação é anônima e que nenhum dado que permita a sua identificação será registrado.

Considerando que fui informado(a) dos objetivos, da relevância do estudo proposto e de como será minha participação, confirmo o meu consentimento em participar da pesquisa e que os dados sejam utilizados para fins científicos, garantindo o sigilo sobre as minhas informações.

() Li e compreendi o objetivo do estudo e concordo em participar.

F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado aos alunos evadidos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado **“Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência e a evasão em um curso de graduação em Administração, modalidade Educação a Distância (EaD), no município de Valença-RJ”**, cujos objetivos e justificativas são: levantar o estado da arte acerca da EaD, persistência e evasão nesta modalidade e Fatores Críticos de Sucesso relacionados a estes fenômenos; coletar dados organizacionais relacionados ao curso analisado e aos alunos matriculados e evadidos; descrever o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes investigados; verificar, a partir da perspectiva dos alunos, os fatores que facilitam ou dificultam a permanência e a evasão no curso pesquisado; identificar os problemas relacionados à retenção e evasão de alunos e produzir um plano de ação e um relatório técnico para orientar e auxiliar o planejamento estratégico institucional. O estudo se justifica por possibilitar o fornecimento de informações sobre a permanência e a evasão no curso investigado, o que possibilitará a elaboração de estratégias que reforcem a permanência dos estudantes e reduzam a evasão.

Sua participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário com questões de múltipla escolha que visam caracterizar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos respondentes e participar de uma entrevista que visa identificar os fatores que contribuem para a evasão no curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pelo Centro Universitário de Valença – UNIFAA.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: contribuir para identificar e conhecer o perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes do curso investigado, identificar os fatores que contribuem para a evasão no curso, propor estratégias para reduzir a evasão discente e ampliar a permanência dos alunos e permitir a difusão de conhecimento sobre o fenômeno investigado, a saber, a evasão acadêmica em cursos ofertados a distância.

Por outro lado, poderá apresentar tais riscos: constrangimento em responder às perguntas e possível vazamento de dados. Estes riscos serão minimizados da seguinte maneira: você, participante, poderá interromper sua participação em qualquer momento, incluindo durante o preenchimento do formulário ou da entrevista. Ademais, os dados serão manuseados e mantidos em sigilo pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

O pesquisador responsável envolvido com o referido projeto é Júlio Cesar da Silva, Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, tutor presencial do Centro Universitário de Valença – UNIFAA e com o qual poderá manter contato pelo telefone (24) 98125-6889, bem como pelo e-mail rh.jcesar@gmail.com

Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte do pesquisador. Além disso, se necessário, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do

Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo,161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817. Trata-se de uma comissão constituída por membros de várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pelo Conselho Nacional de Saúde.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Ressarcimento: Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Da mesma forma, não haverá qualquer despesa decorrente da sua participação, visto que ela consiste apenas em participar da entrevista realizada de forma presencial em local, data e horário de sua conveniência. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado nas formas da lei.

Indenização: O senhor(a) está sendo informado(a) do direito de buscar indenização junto ao Ministério Público em eventuais danos decorrentes da pesquisa em qualquer momento.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo,161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E - mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817.

Nome: _____

RG: _____ Valença - RJ, _____ de _____ de 20____

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

(nome e assinatura do pesquisador responsável)

G – Carta de apresentação e convite ao aluno matriculado para participar do estudo

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, de forma voluntária, do estudo “**Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência e a evasão em um curso de graduação em Administração, modalidade EaD, no município de Valença-RJ**”, que tem como objetivo identificar os fatores que facilitam ou dificultam a permanência e a evasão em cursos de graduação a distância, conduzido por Júlio Cesar da Silva, mestrando do Programa de Pós-graduação em Gestão e Estratégia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PPGE-UFRRJ, sob orientação da Professora Dra. Maria Cristina Drumond e Castro.

O convite se deve ao fato de que você é aluno(a) do curso de Administração, ofertado na modalidade de Ensino a Distância (EaD), pelo Centro Universitário de Valença – UNIFAA. Caso aceite participar do estudo, você deverá ler e concordar com o conteúdo estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, responder ao instrumento de coleta de dados, representado por um questionário dividido em suas partes: identificação dos fatores que facilitam ou dificultam a permanência em cursos de graduação a distância e categorização do perfil sociodemográfico e acadêmico do aluno. As instruções para preenchimento estão disponíveis no próprio questionário e o tempo previsto para preenchê-lo é de 15 minutos.

Sua participação será de suma importância para o êxito da pesquisa, a qual auxiliará a instituição no desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias para a permanência dos estudantes nos cursos de graduação a distância.

Nós, pesquisadores, garantimos o anonimato e a confidencialidade de suas respostas, as quais serão analisadas coletivamente por meio de técnicas estatísticas.

Em caso de dúvidas, estamos disponíveis para esclarecimentos por meio do *e-mail* rh.jcesar@gmail.com, a qualquer momento.

O questionário estará disponível a partir de hoje, xx/xx/xxxx, até o dia xx/xx/xxxx. Após essa data, a coleta de dados será encerrada. Para acessar o questionário, clique no *link* abaixo:

Link: www.formulário.google.teste.com.br

Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração!

Atenciosamente!

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

H – Carta de apresentação e convite ao aluno evadido para participar do estudo

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, de forma voluntária, do estudo “**Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência e a evasão em um curso de graduação em Administração, modalidade EaD, no município de Valença-RJ**”, que tem como objetivo identificar os fatores que facilitam ou dificultam a permanência e a evasão em cursos de graduação a distância, conduzido por Júlio Cesar da Silva, mestrando do Programa de Pós-graduação em Gestão e Estratégia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PPGE-UFRRJ, sob orientação da Professora Dra. Maria Cristina Drumond e Castro.

O convite se deve ao fato de que você era aluno(a) matriculado(a) no curso de Administração, do Centro Universitário de Valença – UNIFAA, mas por algum motivo, não o concluiu. Caso aceite participar do estudo, será realizada uma entrevista, em data, local e horário de sua preferência.

A pesquisa será conduzida pelo mestrando Júlio Cesar e consistirá na apresentação e assinatura, por parte do entrevistado, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preenchimento de um formulário com questões para caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico do estudante e a realização de entrevista propriamente dita, para identificar os fatores que conduziram o aluno à evasão. O tempo médio que deverá ser empregado neste processo é de aproximadamente 40 minutos.

Sua participação será de suma importância para o êxito da pesquisa, a qual auxiliará a instituição no desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias para a permanência dos estudantes nos cursos de graduação a distância.

Nós, pesquisadores, garantimos o anonimato e a confidencialidade de suas respostas, as quais serão analisadas coletivamente por meio de técnicas estatísticas.

Caso seja de seu interesse participar, por favor, responda a esta mensagem e nos informe qual seria a melhor alternativa para continuarmos o contato: por este *e-mail* ou por telefone? Se optar pelo telefone, por favor, envie-nos seu número que entraremos em contato brevemente.

Em caso de dúvidas, estamos disponíveis para esclarecimentos por meio deste *e-mail*, rh.jcesar@gmail.com, a qualquer momento.

Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração!

Atenciosamente!

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

I – Relatório Técnico Conclusivo



Relatório Técnico Conclusivo



Este relatório está em conformidade com a metodologia de avaliação da Produção Técnica e Tecnológica proposta pela CAPES (2019).

Organização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Discente: Júlio Cesar da Silva

Docente orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Drumond e Castro

Dissertação: Fatores Críticos de Sucesso que Afetam a Permanência e a Evasão em um Curso de Graduação em Administração, Modalidade EaD, no município de Valença-RJ

Data da defesa: 27/04/2023

Sector beneficiado com o projeto de pesquisa, realizado no âmbito do programa de mestrado: Empresa privada do sector de educação

Descrição da finalidade:

Este relatório tem como objetivo apresentar a produção técnica resultante do projeto de pesquisa desenvolvido com a finalidade de identificar os Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência e a evasão em um curso de graduação a distância e, a partir dos resultados, elaborar um plano de ação.

Avanços tecnológicos/grau de novidade:

A pesquisa possibilitou propor ações inovadoras para reforçar a permanência acadêmica e reduzir a evasão discente condizentes com a realidade da instituição investigada. Dentre estas medidas, destaca-se a sugestão de desenvolver um aplicativo institucional para gerenciamento do tempo, o qual contribuirá para que a empresa obtenha avanço tecnológico na EaD.

- () Produção com alto teor inovativo: Desenvolvimento com base em conhecimento inédito;
- (x) Produção com médio teor inovativo: Combinação de conhecimentos pré-estabelecidos;
- () Produção com baixo teor inovativo: Adaptação de conhecimento existente;
- () Produção sem inovação aparente: Produção técnica.

A produção é resultado do trabalho realizado pelo programa de pós-graduação ou resultado do trabalho individual do docente, o qual seria realizado independentemente do mesmo ser docente de um programa ou não?

A produção é resultado do trabalho realizado pelo programa de pós-graduação.

Docente Autor:

Nome: Maria Cristina Drumond e Castro CPF: 488.116.456-20 (x) Permanente; () Colaborador

Discente Autor:

Nome: Júlio Cesar da Silva CPF: 118.653.417-62 () Mest. Acad.; (x) Mest. Prof.; () Doutorado

Conexão com a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa vinculado à produção: Fatores Críticos de Sucesso que Afetam a Permanência e a Evasão em um Curso de Graduação em Administração, Modalidade EaD, no município de Valença-RJ

Linha de Pesquisa vinculada à produção: Linha 3 – Estratégia de Gestão de Pessoas e Organizações (Projeto de Pesquisa 3.2. – Estratégias de Gestão de Pessoas, Liderança Organizacional e Relações de Trabalho)

() Projeto isolado, sem vínculo com o Programa de Pós-graduação

Conexão com a Produção Científica

Artigos:

a) Título: Desafios da Retenção Acadêmica na Educação a Distância: identificação e análise de Fatores Críticos de Sucesso

Periódico: *Research, Society and Development*

Outros dados: ano: 2022; vol.: 11; páginas: 1-16; DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34078>

Research, Society and Development, v. 11, n. 12, e531111234078, 2022
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34078>

Desafios da retenção acadêmica na Educação a Distância: identificação e análise de Fatores Críticos de Sucesso

The challenges of academic retention in Distance Learning: identification and analysis of Critical Success Factors

Desafios de lá retención académica en Educación a Distancia: identificación y análisis de Factores Críticos de Éxito

Recebido: 14/08/2022 | Revisado: 29/08/2022 | Aceitado: 17/09/2022 | Publicado: 23/09/2022

Júlio Cesar da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6132-1452>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: rh.jcesar@gmail.com

Maria Cristina Drumond e Castro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7562-7367>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: cristina@ufrj.br

b) Título: Dimensões Relacionadas à Evasão na Educação a Distância: análise de uma proposta de categorização

Periódico: Revista Valore

Outros dados: ano: 2022; vol.: 7; páginas: 217-252; DOI: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1387>

Revista Valore

Capa > v. 7 (2022) > da Silva

DIMENSÕES RELACIONADAS À EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO

Júlio Cesar da Silva, Maria Cristina Drumond e Castro

Resumo

No cenário da Educação a Distância (EaD) no Brasil, verifica-se um número crescente de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Entretanto, apesar do cenário positivo, são visíveis os desafios relacionados à gestão da modalidade, a exemplo dos elevados índices de evasão discente. Neste sentido, torna-se importante mapear e conhecer os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) associados ao ensino a distância. Este estudo, realizado por meio de um levantamento bibliográfico, teve como objetivo dimensionar os diversos Fatores Críticos de Sucesso identificados como causas de evasão na EaD. A análise possibilitou a categorização dos diversos fatores/causas de evasão em oito dimensões: pessoais/interpessoais, socioeconômicos, cognitivos, vocacionais, tecnológicos, atividades complementares, estruturais e didático-pedagógicos. Espera-se que os resultados obtidos possam ser utilizados pelos gestores para a elaboração de estratégias que garantam a retenção acadêmica, a competitividade e a sustentabilidade dos diferentes cursos ofertados a distância.

Texto completo:

[PDF](#)

Referências

Capítulo de Livro

a) A Educação a distância sob a Ótica da Legislação Brasileira: trajetórias e conquistas
Periódico: Livro Digital
Outros dados: ano: 2023; vol.: N/A; páginas: 1-20; DOI: N/A

*Capítulo de livro submetido e em processo de publicação

A Educação a Distância sob a Ótica da Legislação Brasileira: trajetória e conquistas

Júlio Cesar da Silva¹
Maria Cristina Drumond e Castro²

Resumo: A Educação a Distância (EaD), mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), contribui para flexibilizar questões relacionadas ao tempo e ao espaço no contexto educacional, o que confere a esta modalidade a capacidade de expandir, de forma democrática, o acesso à educação. No Brasil, os primeiros registros associados a EaD datam de 1904, contudo, sua regulamentação ocorre apenas em 1996, o que sinaliza o atraso em legitimar o ensino a distância no país. Este estudo tem como objetivo analisar a trajetória legal da EaD no cenário brasileiro no intervalo de 1996 a 2021, de modo a destacar os principais dispositivos legais que contribuíram para a configuração atual da Educação a Distância no Brasil. A pesquisa, de natureza qualitativa, com procedimentos de revisão de literatura e análise documental, utilizou-se de leis, decretos, portarias, instrução normativa e resoluções para o alcance do objetivo. Verificase, a partir dos resultados, que a trajetória legal da EaD no país é marcada por avanços e retrocessos e tende a se consolidar por meio de uma ampla legislação, no entanto, ainda há um longo caminho para que a modalidade se concretize, o que reforça a necessidade de amparo legal.

Palavras-chave: Educação a Distância; Legislação; Tecnologias da Informação e Comunicação; Evolução Legal da EaD no Brasil.

Publicação em Anais de Eventos

a) Título: Fatores Críticos que Afetam a Evasão e Permanência em Cursos de Graduação a Distância de um Centro Universitário do Município de Valença-RJ: contribuições para a elaboração de estratégias

Outros dados: título dos anais do evento: Anais do XIII CASI - Congresso de Administração, Sociedade e Inovação; ano: 2021; ISSN: 2318-6984 ; páginas: 1-4; DOI: <https://www.even3.com.br/anais/casi2020/330115-fatores-criticos-que-afetam-a-evacao-e-permanencia-em-cursos-de-graduacao-a-distancia-de-um-centro-universitario-/>

Título do Trabalho

FATORES CRÍTICOS QUE AFETAM A EVASÃO E PERMANÊNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO DO MUNICÍPIO DE VALENÇA-RJ: CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Autores

- Maria Cristina Drumond e Castro
- Júlio Cesar da Silva

Modalidade

Trabalho em Construção

Área temática

Ensino e Pesquisa (EPE)

Data de Publicação

15/06/2021

País da Publicação

Brasil

Idioma da Publicação

Português

Página do Trabalho

www.even3.com.br/Anais/casi2020/330115-FATORES-CRITICOS-QUE-AFETAM-A-EVASAO-E-PERMANENCIA-EM-CURSOS-DE-GRADUACAO-A-DISTANCIA-DE-UM-CENTRO-UNIVERSITARIO-

Título do Evento

XIII CASI (Evento On-line)

Título dos Anais do Evento

Anais do XIII CASI - Congresso de Administração, Sociedade e Inovação (Evento On-line)

Nome da Editora

Even3

Meio de Divulgação

Meio Digital

Como citar

CASTRO, Maria Cristina Drumond e; SILVA, Júlio Cesar da. FATORES CRÍTICOS QUE AFETAM A EVASÃO E PERMANÊNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO DO MUNICÍPIO DE VALENÇA-RJ: CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS. In: . Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/casi2020/330115-FATORES-CRITICOS-QUE-AFETAM-A-EVASAO-E-PERMANENCIA-EM-CURSOS-DE-GRADUACAO-A-DISTANCIA-DE-UM-CENTRO-UNIVERSITARIO->](https://www.even3.com.br/anais/casi2020/330115-FATORES-CRITICOS-QUE-AFETAM-A-EVASAO-E-PERMANENCIA-EM-CURSOS-DE-GRADUACAO-A-DISTANCIA-DE-UM-CENTRO-UNIVERSITARIO-). Acesso em: 24/03/2023 16:44

b) Título: Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência em um curso de tecnologia em Gestão de Pessoas, modalidade EaD, no município de Valença-RJ

Outros dados: título dos anais do evento: XXIV SemeAD – Anais; ano: 2021; ISSN: 2177-3866; páginas: 1-3; DOI: <https://login.semead.com.br/24semead/anais/arquivos/1085.pdf?>

XXIV SemeAD
Seminários em Administração

novembro de 2021
ISSN 2177-3866

Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência em um curso de tecnologia em Gestão de Pessoas, modalidade EaD, no município de Valença-RJ

JÚLIO CESAR DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)

MARIA CRISTINA DRUMOND E CASTRO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)

Agradecimento à órgão de fomento:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

c) Título: Fatores Críticos de Sucesso que Afetam a Permanência e a Evasão em um Curso de Graduação em Administração, Modalidade EaD, de um Centro Universitário do Município de Valença-RJ

Outros dados: título dos anais do evento: Anais do XVIII Congresso Virtual de Administração, 2021; ano: 2021; ISSN: N/A; páginas: 1-18; DOI: <https://convibra.org/publicacao/26770/>



XVIII Congresso Virtual de Administração (2021)

Fatores Críticos de Sucesso Que Afetam a Permanência e a Evasão em Um Curso de Graduação em Administração, Modalidade Ead, de Um Centro Universitário do Município de Valença-Rj

AUTORIA

Júlio Cesar Silva , Maria Cristina Drumond E Castro

ABSTRACT

A revolução tecnológica observada nos últimos anos tem modificado e renovado o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo da Educação a Distância (EaD), que cresce de forma significativa e contribui para ampliar o acesso à educação superior. Porém, mesmo diante da expansão e dos benefícios proporcionados por esta modalidade, a evasão discente é um problema recorrente no ensino a distância. Diante disso, este projeto de mestrado tem como objetivo geral identificar os fatores críticos de sucesso que facilitam e dificultam os fenômenos de permanência e evasão em um curso de graduação em Administração, modalidade EaD, de um centro universitário localizado no município de Valença-RJ. Trata-se de um estudo de natureza aplicada, descritivo-exploratório, de abordagem quali-quantitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica, levantamento de campo, estudo de caso e pesquisa ex-post-facto. A população será composta por acadêmicos matriculados e evadidos do curso de graduação em Administração, modalidade EaD, ofertado pela instituição pesquisada, e a amostra, do tipo não probabilística, definida pelo critério de acessibilidade, constituída de alunos do referido curso após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados será realizada por meio de fichas eletrônicas, questionários, formulários e entrevistas semiestruturadas. Após a coleta, os dados serão analisados por meio da estatística descritiva e da técnica de Análise de Conteúdo. Com a realização do estudo, espera-se resultados de curto, médio e longo prazo que impactarão, de forma positiva, os indicadores educacionais e econômicos da instituição e a sociedade.

DOCUMENTAÇÃO

Tema: Ensino e Pesquisa em Administração

Temas Correlatos: Ensino e Pesquisa em Administração;

Acessos neste artigo: 188

Trabalho em PDF

Certificado de Publicação:

Não disponível

Certificado de Participação:

Não disponível

d) Título: Fatores Críticos de Sucesso e Educação a Distância: definição de fatores estratégicos
Outros dados: título dos anais do evento: Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação; ano: 2022; ISSN: 2318-6984; páginas: 1-19; DOI: <https://www.even3.com.br/anais/14casi/474900-fatores-criticos-de-sucesso-e-educacao-a-distancia--definicao-de-fatores-estrategicos/>

Título do Trabalho

FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DEFINIÇÃO DE FATORES ESTRATÉGICOS

Autores

- Júlio Cesar da Silva
- Maria Cristina Drumond e Castro

Modalidade

Trabalho Completo

Área temática

Ensino e Pesquisa (EPE)

Data de Publicação

04/07/2022

País da Publicação

Brasil

Idioma da Publicação

Português

Página do Trabalho

www.even3.com.br/anais/14casi/474900-FATORES-CRITICOS-DE-SUCESSO-E-EDUCACAO-A-DISTANCIA--DEFINICAO-DE-FATORES-ESTRATEGICOS

ISSN

2318-6984

Título do Evento

XIV CASI (Evento On-line)

Título dos Anais do Evento

Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação - CASI (Evento On-line)

Nome da Editora

Even3

Meio de Divulgação

Meio Digital

Como citar

SILVA, Júlio Cesar da; CASTRO, Maria Cristina Drumond e. FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DEFINIÇÃO DE FATORES ESTRATÉGICOS. In: Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação - CASI (Evento On-line). Anais...Volta Redonda(RJ) Universidade Federal Fluminense, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/14casi/474900-FATORES-CRITICOS-DE-SUCESSO-E-EDUCACAO-A-DISTANCIA--DEFINICAO-DE-FATORES-ESTRATEGICOS>>. Acesso em: 24/03/2023 17:04

e) Título: Permanência e Evasão na Educação a Distância: identificação de Fatores Críticos de Sucesso

Outros dados: título dos anais do evento: Anais do CIET:EnPET|CIESUD:ESUD|2022; ano: 2022; ISSN: 2316-8722; páginas: 1-5; DOI: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2225>



Início / Arquivos / CIET:CIESUD:2022 - Eixo Temático 4 - Gestão E Políticas Educacionais no contexto das TDIC / Artigos

PERMANÊNCIA E EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IDENTIFICAÇÃO DE FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO

JÚLIO CESAR DA SILVA

MARIA CRISTINA DRUMOND CASTRO

Resumo



Idioma

English
Español (España)
Português (Brasil)

Informações

Para leitores
Para Autores
Para Bibliotecários

Apresentação de Trabalhos

a) Título: Fatores Críticos que Afetam a Evasão e Permanência em Cursos de Graduação a Distância de um Centro Universitário do Município de Valença-RJ: contribuições para a elaboração de estratégias

Outros dados: evento: XIII CASI - Congresso de Administração, Sociedade e Inovação; ano: 2021; modalidade: evento virtual



XIII Congresso de Administração,
Sociedade e Inovação

Rio de Janeiro - RJ

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho intitulado Fatores Críticos que Afetam a Evasão e Permanência em Cursos de Graduação a Distância de um Centro Universitário do Município de Valença-RJ: contribuições para a elaboração de estratégias de autoria de Maria Cristina Drumond e Castro e Júlio Cesar da Silva, foi apresentado na sessão Ensino e Pesquisa (EPE) do XIII CASI (Evento On-line), realizado em 20/05/2021 a 21/05/2021.

Rio de Janeiro, 21 de maio de 2021

Prof. Mauro Alvarado Oliveira
DIRETOR GERAL

Prof. Marcos Raulino Abdalla
DIRETOR CIENTÍFICO

Prof. Pina Jacóbo
DIRETOR ADMINISTRATIVO

Evento On-Line
20-21 de maio de
2021

b) Título: Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência em um curso de tecnologia em Gestão de Pessoas, modalidade EaD, no município de Valença-RJ
Outros dados: evento: XXIV Seminários de Administração da USP – XXIV SemeAD; ano: 2021; modalidade: evento virtual



c) Título: Fatores Críticos de Sucesso que Afetam a Permanência e a Evasão em um Curso de Graduação em Administração, Modalidade EaD, de um Centro Universitário do Município de Valença-RJ
Outros dados: evento: XVIII Congresso Virtual de Administração; ano: 2021; modalidade: evento virtual

*O evento disponibiliza certificado de apresentação somente para os alunos interessados no comprovante, mediante o pagamento de taxa de emissão.

d) Título: Fatores Críticos de Sucesso e Educação a Distância: definição de fatores estratégicos
Outros dados: evento: XIV CASI - Congresso de Administração, Sociedade e Inovação; ano: 2022; modalidade: evento virtual



e) Título: Permanência e Evasão na Educação a Distância: identificação de Fatores Críticos de Sucesso

Outros dados: evento: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias e Congresso Internacional de Educação Superior a Distância/Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (CIET:EnPET|CIESUD:ESUD|2022); ano: 2022; modalidade: evento virtual



Ações de Extensão¹²

a) Título: Do Currículo à Entrevista de Emprego: como se tornar atrativo para o mercado de trabalho?

Outros dados: ano: 2022; carga horária: 30h; modalidade: curso *on-line*

	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO	
Certificado		
Certificamos que, O(A) DISCENTE JÚLIO CESAR DA SILVA, MATRÍCULA 20211000258, participou do curso de extensão DO CURRÍCULO À ENTREVISTA DE EMPREGO: COMO SE TORNAR ATRATIVO PARA O MERCADO DE TRABALHO?, com carga horária de 30 hora(s), coordenado pelo(a) Professor(a) DANIELE DA ROCHA FARIA, promovido pelo(a) DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS/IM, na função de MINISTRANTE DE ATIVIDADES, com 30 hora(s) de atividades desenvolvidas. A atividade foi realizada no período de 29 de Agosto de 2022 a 29 de Setembro de 2022.		
Seropédica, 6 de Outubro de 2022		
Rosa Maria Marcos Mendes Pró-Reitor de Extensão		
Código de verificação: 38dab05198 Número do Documento: 641949		
Para verificar a autenticidade deste documento acesse https://sigaa.ufrj.br/sigaa/documentos/ e utilize o link <i>Extensão >> Certificado de Participante como Membro da Equipe de Ação de Extensão</i>, informando o número do documento, data de emissão do documento e o código de verificação.		

	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO	
Certificado		
Certificamos que, O(A) DISCENTE JÚLIO CESAR DA SILVA, MATRÍCULA 20211000258, participou do curso de extensão DO CURRÍCULO À ENTREVISTA DE EMPREGO: COMO SE TORNAR ATRATIVO PARA O MERCADO DE TRABALHO, com carga horária de 30 hora(s), coordenado pelo(a) Professor(a) DANIELE DA ROCHA FARIA, promovido pelo(a) DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS/IM, na função de MINISTRANTE DE ATIVIDADES, com 30 hora(s) de atividades desenvolvidas. A atividade foi realizada no período de 24 de Outubro de 2022 a 24 de Novembro de 2022.		
Seropédica, 7 de Dezembro de 2022		
Rosa Maria Marcos Mendes Pró-Reitor de Extensão		
Código de verificação: 468c5f0b6b Número do Documento: 674034		
Para verificar a autenticidade deste documento acesse https://sigaa.ufrj.br/sigaa/documentos/ e utilize o link <i>Extensão >> Certificado de Participante como Membro da Equipe de Ação de Extensão</i>, informando o número do documento, data de emissão do documento e o código de verificação.		

¹² A ação de extensão desenvolvida pelo discente relacionou-se à linha de pesquisa “Estratégia de Gestão de Pessoas e Organizações” (Linha 3, Projeto de Pesquisa 3.2. – Estratégias de Gestão de Pessoas, Liderança Organizacional e Relações de Trabalho), do Programa de Pós-Graduação, e possibilitou utilizar o tema de pesquisa, EaD, para promover a capacitação da comunidade por meio da ação de extensão.

b) Título: Capacitação Profissional para o Mercado de Trabalho: estratégias e ferramentas
Outros dados: ano: 2023; carga horária: 60h; modalidade: curso *on-line*



Capacitação Profissional para o Mercado de Trabalho: Estratégias e Ferramentas – PPESCE

 Ciências Sociais Aplicadas

 Curso Online

 Período: 08/05/2023 à 10/07/2023

 Vagas: 50

 Carga Horária: 60h

 Inscrição: 29/04/2023 à 07/05/2023

Inscrições Abertas

Estágio Docência

a) Estágio docente realizado de forma remota e síncrona, no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizado em Três Rios, nas disciplinas "Gestão de Pessoas I", curso de Gestão Ambiental, e "Administração Estratégica", curso de Administração, no período de agosto a dezembro de 2021. O estágio docência possibilitou o desenvolvimento dos projetos de extensão “Do Currículo à Entrevista de Emprego: como se tornar atrativo para o mercado de trabalho?” e “Capacitação Profissional para o Mercado de Trabalho: estratégias e ferramentas”, alinhados ao projeto de pesquisa da linha de pesquisa “Estratégia de Gestão de Pessoas e Organizações” e do “Projeto de Pesquisa 3.2. – Estratégias de Gestão de Pessoas, Liderança Organizacional e Relações de Trabalho”.

Desenvolvimento de Produto Tecnológico

a) Título: Gestão do Tempo na EaD
Outros dados: ano: 2023

Aprovação no Edital N° 074/2022, do Centro Universitário de Valença – UNIFAA, para participar do “Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do UNIFAA”, com a proposta de desenvolver um aplicativo personalizado para os alunos matriculados nos cursos a distância da instituição gerenciarem o tempo de estudos na EaD (ver detalhes em “Plano de Ação”, “FCS 04”, página 247).



Valença, 04 de maio de 2023.

RESULTADO DO EDITAL 074/2022
TRAIN DE INOVAÇÃO - PIT 2023

Comunicamos a aprovação dos seguintes projetos selecionados pelo Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do UNIFAA, edição 2023, conforme dispunha o Edital 074/2022.

Todos os projetos selecionados foram contemplados com bolsa de apoio.

EDITAL TRAIN DE INOVAÇÃO - PIT 2023		
	Projeto	Responsável
11º	Gestão do Tempo na Educação a Distância	Júlio Cesar da Silva

Aplicabilidade da Produção Tecnológica

Descrição da Abrangência realizada:

Este relatório descreve o produto final associado à dissertação de mestrado profissional que teve como objetivo identificar os FCS que afetam a permanência e a evasão em um curso de graduação a distância e propor ações voltadas para reforçar a permanência acadêmica e a reduzir a evasão discente na instituição.

Descrição da Abrangência potencial:

As ações propostas para fortalecer a permanência e reduzir a evasão no curso investigado podem ser aplicadas em outros cursos ofertados a distância pela instituição, respeitando as particularidades e necessidades de cada curso.

Descrição da Replicabilidade:

A replicabilidade das ações propostas no plano de ação é possível e recomendada para todos os cursos EaD da instituição, observados os ajustes ou adaptações necessárias. Ademais, a metodologia descrita na pesquisa apresenta o passo a passo para coleta e análise dos dados, podendo ser aplicada por outras instituições educacionais.

A produção necessita estar no repositório?

Sim

Documentos Anexados (em PDF)

- (x) Declaração emitida pela organização cliente
- (x) Relatório

Plano de Ação Proposto

A partir da revisão teórica sobre o tema, dos resultados observados na pesquisa de campo e da experiência diária do pesquisador enquanto professor e tutor de cursos à distância da organização, elaborou-se um plano de ação cujo objetivo é apresentar algumas medidas que contribuirão para que a instituição investigada fortaleça a permanência acadêmica e reduza a evasão discente no curso de Administração, modalidade EaD. Para elaboração deste plano, adotou-se a utilização de três ferramentas estratégicas, quais sejam, Matriz GUT, Método SMART e Ferramenta 5W3H.

Matriz GUT

A Matriz GUT, segundo Bastos (2014), tem como objetivo priorizar os problemas identificados e tratá-los, considerando sua Gravidade (G), Urgência (U) e Tendência (T). Ainda de acordo com o autor, a ferramenta possui a capacidade de estabelecer prioridades, orientar ações e fornecer visão ampla do que precisa ser realizado, sendo uma ferramenta simples e de fácil montagem e aplicação.

Ao adotar a Matriz GUT, evita-se misturar os problemas, fato que pode gerar confusão e dificultar a visão do administrador na identificação dos problemas que são prioritários e na sua relevância, pois a ferramenta possibilita selecionar e escalonar os problemas, considerando os principais aspectos positivos e negativos que a solução dos mesmos acarretará (BASTOS, 2014).

Em relação aos elementos da matriz, a Gravidade (G) representa o possível dano ou prejuízo, quantitativo ou qualitativo, que pode ser ocasionado pelo problema, com efeitos a médio ou longo prazo. A Urgência (U) refere-se à questão do tempo que existe para resolver um problema ou situação. Já a Tendência (T) representa o potencial de crescimento do problema e a probabilidade deste torna-se maior com o passar do tempo, o que exige analisar o padrão ou a tendência de evolução da situação (BASTOS, 2014).

Conforme explica Bastos (2014), cada elemento da Matriz GUT é avaliado em uma escala que varia de 1 a 5, como ilustra a tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Classificação dos elementos da Matriz GUT

Gravidade (G)	Urgência (U)	Tendência (T) ["Se nada for feito..."]	Nota
Extremamente grave	Precisa de ação imediata	Irã piorar rapidamente	5
Muito grave	É urgente	Irã piorar em pouco tempo	4
Grave	O mais rápido possível	Irã piorar	3
Pouco grave	Pouco urgente	Irã piorar a longo prazo	2
Sem gravidade	Pode esperar	Não irá mudar	1

Fonte: Bastos (2014).

A montagem da Matriz GUT, segundo Bastos (2014) e Rabello (2022), ocorre em quatro etapas: (1) listagem dos problemas, na qual lista-se todos os problemas relacionados à atividade que se deseja analisar, considerando os três elementos da matriz: Gravidade, Urgência e Tendência; (2) pontuação de cada um dos problemas, em que se atribui notas de acordo com os critérios estabelecidos, que variam de situações menos favoráveis (graves) e por isso recebem notas altas (5) a situações mais favoráveis (leves e brandas), as quais recebem a menor nota (1). A etapa (3), grau crítico, consiste na multiplicação dos quocientes gravidade, urgência e tendência ($G \times U \times T$). Por fim, na etapa (4), sequência de atividades, realiza-se a classificação dos problemas a partir do resultado obtido na etapa 3, o qual irá definir a prioridade de correção:

o problema que obter maior pontuação terá prioridade de resolução. A tabela 2 a seguir ilustra um exemplo de montagem final da Matriz GUT.

Tabela 2 – Montagem da Matriz GUT

Problema	Gravidade	Urgência	Tendência	Grau Crítico (G x U x T)	Sequência de Atividades
Problema 1	4	4	3	48	2
Problema 2	5	5	5	125	1
Problema 3	3	2	5	30	3

Fonte: Rabello (2022).

Após priorizar os problemas utilizando a Matriz GUT, inicia-se o planejamento de metas estratégicas para correção dos problemas identificados. No entanto, as metas estabelecidas devem ser planejadas de forma eficiente. Para isso, uma alternativa é o uso do Método SMART.

Método SMART

O Método SMART é um acrônimo derivado das palavras em inglês *Specific* (Específico), *Measurable* (Mensurável), *Achievable* (Atingível), *Relevant* (Relevante) e *Time-Based* (Temporal).

A utilização do método possibilita estabelecer metas específicas (facilmente entendidas), mensuráveis (podem ser medidas por meio de indicadores), atingíveis (passíveis de serem alcançadas dentro de uma realidade), relevantes (que façam sentido e gerem resultados) e temporais (precisam ter um prazo para serem alcançadas), conforme explica Nakagawa (2017) e ilustra a figura 1.

S	<i>Specific</i>	Específica	Deve ser clara, não deixando dúvidas do que se trata
M	<i>Measurable</i>	Mensurável	Pode ser medida de alguma forma
A	<i>Assignable</i>	Atribuível	Deve ter uma pessoa ou grupo responsável
R	<i>Realistic</i>	Realista	Deve ser desafiadora e também alcançável no tempo proposto
T	<i>Time-based</i>	Limitada no tempo	Deve ter seu prazo para alcance bem definido

Figura 1 – Método SMART

Fonte: Rodrigues (2018).

Após definir e validar cada meta pelo Método SMART, deve-se transformá-las em iniciativas, que serão os meios utilizados para alcançar as metas (NAKAGAWA, 2017). Para isso, o autor sugere a elaboração de um plano de ação baseado na Ferramenta 5W2H.

Ferramenta 5W2H

A Ferramenta 5W2H é um instrumento de planejamento estratégico que fornece sete diretrizes: o que será feito (*What*), por que será feito (*Why*), onde será feito (*Where*), quando será feito (*When*), por quem será feito (*Who*), como será feito (*How*) e quanto vai custar (*How Much*).

A metodologia 5W2H possibilita estruturar o pensamento de forma organizada e materializada antes de implantar alguma solução relacionada ao negócio, bem como contribui

para melhorar o processo de segregação de tarefas dentro de um processo e a visualizar, de maneira gerencial, como os processos estão se desenvolvendo (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008). Silva (2009) complementa que a ferramenta é muito utilizada para elaborar um plano de ação e colocar em prática as alternativas de solução propostas, além de possibilitar padronizar os procedimentos. O quadro 1 a seguir sintetiza as diretrizes da Ferramenta 5W2H.

Quadro 1 – Ferramenta 5W2H

Tipo	5W2H	Descrição
Assunto	O quê?	Qual ação a ser tomada?
Objetivo	Por quê?	Por que tomar a ação?
Local	Onde?	Onde será realizada a ação?
Prazo	Quando?	Quando será realizada a ação?
Pessoas	Quem?	Quem irá realizar a ação?
Método	Como?	Como será realizada a ação?
Custo	Quanto?	Quanto custará a melhoria?

Fonte: Silva (2009).

De início, a ferramenta incorporava apenas sete diretrizes, contudo, frente a necessidade de mensurar o sucesso da ação proposta, inseriu-se, posteriormente, uma nova diretriz, como avaliar/medir os resultados (*How Measure*), conforme destacam Alves *et al.* (2022). Com a inserção da nova variável, o instrumento passa a ser denominado de Ferramenta 5W3H. No plano de ação aqui sugerido, adotou-se a diretriz que visa mensurar o sucesso da ação proposta.

Plano de Ação

A partir dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos estudantes matriculados e das entrevistas conduzidas com os alunos evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do Centro Universitário de Valença – UNIFAA, foi possível identificar os FCS que afetam a permanência e a evasão discente no curso investigado, conforme apresentado e discutido na seção anterior. Para elaboração do plano de ação proposto, foram selecionados os FCS que alcançaram maior quantitativo percentual de concentração de respostas nos pontos da escala Likert utilizada, classificando-os como facilitadores ou dificultadores da permanência, bem como aqueles citados pelos evadidos do curso e que representam um ponto de atenção para a instituição.

Vale destacar que alguns FCS identificados no estudo, tais como problemas pessoais e financeiros, família e outros, são externos à instituição e, portanto, difíceis de serem solucionados a partir de ações propostas pela organização, pois são inerentes aos estudantes, o que demanda estratégias de solução dos próprios discentes. Além disso, este plano de ação não tem como objetivo propor medidas para todos os FCS identificados, mas sugerir, de imediato, ações para resolver os problemas que exigem maior atenção. A partir desta proposta e dos resultados observados na pesquisa, abre-se a possibilidade para que os gestores proponham outras estratégias para fortalecer a permanência e evitar a evasão nos cursos a distância ofertados pelo UNIFAA.

O quadro 2 apresenta os FCS selecionados para compor o plano de ação sugerido.

Quadro 2 – FCS selecionados para compor o plano de ação

FCS	Descrição
FCS 01	Apoio dos professores e tutores para promover a interação dos estudantes ao longo do curso
FCS 02	Disponibilização de ferramentas no AVA para promover a interação entre professores, tutores e alunos
FCS 03	Qualidade do <i>feedback</i> fornecido por professores e tutores
FCS 04	Gestão do tempo para realizar o curso
FCS 05	Condições do ambiente de estudo em casa
FCS 06	Motivação para realizar o curso
FCS 07	Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem
FCS 08	Acesso e qualidade do material didático
FCS 09	Habilidade para utilizar os recursos tecnológicos
FCS 10	Problemas financeiros

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Após seleção dos FCS a partir dos critérios citados anteriormente, estes foram inseridos na Matriz GUT com o objetivo de classificá-los segundo o grau de prioridade e, assim, identificar aqueles que exigem ações imediatas, conforme apresenta a tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Análise dos FCS a partir da Matriz GUT

FCS	G ¹	U ²	T ³	Grau Crítico (G x U x T)	Sequência de Atividades
Apoio dos professores e tutores para promover a interação dos estudantes ao longo do curso	4	4	3	48	03
Disponibilização de ferramentas no AVA para promover a interação entre professores, tutores e alunos	3	4	3	36	04
Qualidade do <i>feedback</i> fornecido por professores e tutores	4	4	4	64	02
Gestão do tempo para realizar o curso	5	5	4	100	01
Condições do ambiente de estudo em casa	2	3	3	18	06
Motivação para realizar o curso	3	3	3	27	05
Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem	4	4	4	64	02
Acesso e qualidade do material didático	3	4	3	36	04
Habilidade para utilizar os recursos tecnológicos	4	4	3	48	03
Problemas financeiros	2	3	3	18	06

1 = Gravidade; 2 = Urgência; 3 = Tendência

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme exposto na Matriz GUT, a identificação do grau crítico de cada FCS permitiu definir, de acordo com a ordem de prioridade, a sequência em que as atividades propostas deverão ser executadas.

Finalizada as etapas anteriores, utilizou-se o Método SMART para propor, por meio da Ferramenta 5W3H, ações para minimizar os FCS selecionados que afetam a permanência e a evasão no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA. A apresentação dos FCS e das ações propostas segue a sequência priorizada pela Matriz GUT.

FCS 04: Gestão do tempo para realizar o curso

Quadro 3 – FCS 04: Método 5W3H proposto (continua)

What? (O quê?)	Desenvolvimento de um aplicativo institucional para gerenciamento do tempo.
Why? (Por quê?)	Para que os estudantes possam gerenciar o tempo dedicado ao estudo.

Quadro 3 – Continuação

<i>Who?</i> (Quem?)	Profissionais do setor de Inovação Tecnológica da instituição e o pesquisador.
<i>When?</i> (Onde?)	Setor de Inovação Tecnológica da instituição.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: agosto de 2023 a dezembro de 2023.
<i>How?</i> (Como)	<i>Brainstorming</i> com os estudantes e sessões de mentoria semanais com os colaboradores do setor de Inovação Tecnológica da instituição.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Valor do aplicativo (a ser definido), tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	Pesquisa de satisfação e <i>feedback</i> dos estudantes usuários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A gestão do tempo, na EaD, é um fator que contribui para o sucesso do aluno e exerce influência sobre a permanência no curso, como observado nos estudos citados ao longo desta pesquisa. Para os alunos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, a gestão do tempo, bem como a habilidade pessoal para geri-lo são FCS importantes para garantir a permanência e evitar a evasão.

Para atender a esta necessidade dos discentes, propõe-se, em parceria com o setor de Inovação Tecnológica da organização, o desenvolvimento de um aplicativo institucional para o gerenciamento do tempo. A ferramenta difere das já existentes por não funcionar como uma agenda genérica de organização de tarefas e por atender de forma específica a realidade da instituição.

O aplicativo será sincronizado com as disciplinas que o aluno estiver cursando em cada semestre de modo a permitir que o discente determine dia e horário em que realizará cada atividade como, por exemplo, leitura de um capítulo do livro, realização de exercícios objetivos, participações no fórum de discussão e demais tarefas. Para lembrar o estudante de cumprir o cronograma proposto, serão emitidos alertas informando-o das atividades agendadas.

Além disso, o aplicativo terá uma função que exercerá o papel de cronômetro e sempre manterá na tela principal a contagem regressiva para o término de prazo do módulo em que o aluno está matriculado. Outra funcionalidade oferecida pela ferramenta será a disponibilização de todas as datas referentes aos eventos do semestre, como data de início e término do módulo, abertura do prazo de agendamento de provas, datas de aplicação das provas, dentre outras definidas no calendário acadêmico.

Para que as necessidades dos alunos em relação ao gerenciamento do tempo para os estudos sejam atendidas ao máximo, serão realizadas, na fase inicial de desenvolvimento do projeto, sessões *on-line* de *brainstorming* com os estudantes, para que estes indiquem, além das já citadas, outras funcionalidades que deverá estar presentes no aplicativo.

A efetividade desta ação poderá ser avaliada por meio de uma pesquisa de satisfação e por meio da análise dos *feedbacks* ofertados pelos alunos usuários do aplicativo.

FCS 03: Qualidade do *feedback* fornecido por professores e tutores

Quadro 4 – FCS 03: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Treinamento <i>on-line</i> sobre o tema <i>feedback</i> .
<i>Why?</i> (Por quê?)	Aperfeiçoar os <i>feedbacks</i> ofertados por professores e tutores.
<i>Who?</i> (Quem?)	Especialistas externos ou profissionais da instituição com experiência no assunto.
<i>When?</i> (Onde?)	Plataforma virtual (<i>Google Meet</i> ou <i>Zoom</i>).
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: dia e horário convenientes para professores e tutores.
<i>How?</i> (Como)	Exposição dialogada, estudo de casos e atividades práticas.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Valor da hora-aula (preço a definir), tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos participantes do treinamento, pesquisa de satisfação e avaliação das respostas dadas aos alunos por professores e tutores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A qualidade do *feedback* ofertado por professores e tutores é essencial em um curso a distância, pois este retorno orienta o aluno em seus estudos, indica o que está sendo realizado de forma correta e indica o que deve ser feito para corrigir os pontos fracos. Para atingir este objetivo, o *feedback* precisa ser elaborado de forma correta e ofertado durante todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o discente se sinta guiado em seus estudos. Segundo os estudantes pesquisados, a qualidade do *feedback* fornecido por professores e tutores é um FCS para a sua permanência no curso.

Neste sentido, sugere-se a realização de treinamentos sobre *feedback* na EaD, os quais poderão ser realizados de modo *on-line* e terá como público professores e tutores. Os treinamentos poderão ser conduzidos por profissionais externos ou internos à instituição, com experiência no tema, e deverão proporcionar momentos de atividades práticas e não somente exposições dialogadas.

Em relação aos temas discutidos nos encontros, estes podem abranger, dentre outros, os seguintes tópicos: a importância do *feedback* na EaD, tipos de *feedback*, técnicas de *feedback* e erros a serem evitados no *feedback*.

Sugere-se que os treinamentos sejam realizados no início de cada semestre, de modo a conscientizar professores e tutores da importância do *feedback* correto ao aluno. Para avaliar a eficácia da ação, recomenda-se analisar o *feedback* dos professores e tutores acerca dos treinamentos, a realização de pesquisa de satisfação ao término de cada encontro e a avaliação periódica, pelo coordenador do curso e de tutoria, das respostas dadas aos alunos por professores e tutores, com o objetivo de verificar se o conhecimento transmitido está sendo aplicado na prática.

FCS 07: Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem

Quadro 5 – FCS 07: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Vídeos explicativos sobre a utilização do AVA.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para auxiliar os estudantes no acesso ao AVA.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professores, tutores e equipe técnica do setor de EaD da instituição.
<i>When?</i> (Onde?)	Espaço de gravação pessoal utilizado por professores, tutores e equipe técnica e AVA do curso.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: maio de 2023 a julho de 2023.
<i>How?</i> (Como)	Gravação de vídeos e disponibilização no AVA do curso.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em um curso a distância, o acesso ao AVA deve proporcionar uma experiência positiva para o aluno, pois é neste espaço que o discente terá acesso ao curso e aos materiais disponíveis e realizará todas as atividades propostas. Como observado neste e em outros estudos, o acesso ao AVA é um FCS importante para a permanência do aluno e pode, em algumas situações, contribuir para a evasão acadêmica.

Para os estudantes matriculados no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, o acesso ao AVA é importante para a permanência no curso; já para os alunos evadidos pesquisados, o AVA do curso exerceu influência na evasão, pois alguns relataram problemas para acessarem o ambiente virtual e dificuldades para localizarem as atividades e materiais didáticos disponíveis neste espaço.

Para minimizar este problema, sugere-se a elaboração de vídeos explicativos acerca da utilização do AVA pelo estudante. Estes vídeos poderão ser desenvolvidos por professores, tutores ou pela equipe técnica do setor de EaD. É importante que os vídeos elaborados sejam

curtos para facilitar a visualização e compreensão e gravados no próprio AVA para que os estudantes acompanhem o passo a passo descrito.

Os vídeos, com duração média de 2 minutos, deverão abordar tópicos como acesso ao AVA por meio do portal do aluno, localização das atividades avaliativas, opções de comunicação com professores e tutores, utilização da sala de tutoria, acesso ao fórum avaliativo, passo a passo para realizar o agendamento de provas, formas de interação com os colegas da turma, dentre outros. Após a gravação, os vídeos deverão ser inseridos no portal do aluno e no espaço virtual da disciplina.

Recomenda-se que a instituição crie um canal no *Youtube* específico para estes vídeos e que o acesso seja disponibilizado ao aluno, por *e-mail* ou por mensagem de *WhatsApp*. Esta ação torna-se relevante pelo fato de que se o aluno tem dificuldade para acessar o AVA, este não conseguirá, de início, visualizar os vídeos que orientam o acesso disponíveis dentro do ambiente virtual, ou seja, necessita-se de uma orientação prévia ao primeiro acesso.

A efetividade da ação pode ser avaliada por meio de *feedbacks* ofertados pelos estudantes, os quais indicarão se os vídeos contribuem ou não para facilitar o acesso ao AVA.

FCS 01: Apoio dos professores e tutores para promover a interação dos estudantes ao logo do curso

Quadro 6 – FCS 01: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Incluir momentos de interação em tempo real utilizando ferramentas tecnológicas.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para incentivar e apoiar a interação dos estudantes ao longo do curso.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professores e tutores.
<i>When?</i> (Onde?)	Momentos síncronos realizados no AVA.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto, Médio e Longo Prazo: durante os encontros síncronos realizados no AVA.
<i>How?</i> (Como)	Aplicação de atividades utilizando ferramentas tecnológicas que proporcionam interação, a exemplo do <i>Kahoot</i> , <i>Padlet</i> e <i>Miro</i> .
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos professores e tutores.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A interação na EaD é um fator importante para garantir a permanência acadêmica e evitar a evasão discente, pois como já discutido, a interação ao longo de um curso a distância proporciona ao estudante o sentimento de que ele não está sozinho, o qual contribui para elevar a motivação e o interesse. Em um curso *on-line*, deve-se desenvolver estratégias que possibilitem a interação constantes entre professores, tutores e alunos, de modo que a separação física e geográfica não se torne uma barreira de isolamento.

Segundo os estudantes matriculados no curso investigado, o apoio fornecido por professores e tutores para promover a interação ao longo do curso é um FCS que facilita a permanência acadêmica. Diante disso, torna-se necessário desenvolver uma ação que atenda a esta necessidade apontada pelos discentes.

Para atender a esta demanda, sugere-se que professores e tutores incluam momentos de interação em tempo real utilizando diferentes ferramentas tecnológicas. Como já citado, os cursos a distância do UNIFAA proporcionam aos alunos encontros síncronos semanais, os quais possibilitam desenvolver a ação proposta. Ademais, o modelo de ensino a distância da instituição está passando por uma etapa de reformulação e o tutor também passará a ter um espaço de interação síncrona semanal com o aluno, assim como já ocorre com os professores, o que reforça a possibilidade de aplicação da estratégia sugerida.

Durante os encontros síncronos, professores e tutores deverão realizar atividades com o uso de ferramentas tecnológicas que proporcionam a interação entre os estudantes, de modo

a promover, incentivar e apoiar o entrosamento entre os participantes do curso. Dentre as diferentes ferramentas tecnológicas que atendem a este objetivo, podemos citar o *Kahoot*, o *Padlet* e o *Miro*, os quais possibilitam desenvolver atividades colaborativas em tempo real entre os estudantes.

O professor e o tutor podem, por exemplo, desenvolver uma atividade utilizando o *Padlet*, na qual os alunos terão como atribuição criar um mural interativo sobre determinado tema. A atividade pode ser iniciada no encontro *on-line* e ser finalizada posteriormente pelos estudantes, os quais continuarão interagindo ao longo da execução da tarefa, já que a ferramenta oferta esta possibilidade.

Na execução desta ação, é importante destacar a necessidade de verificar o grau de conhecimento dos professores e tutores acerca do uso das ferramentas tecnológicas citadas, pois este saber é primordial para o alcance do objetivo desejado. Caso os profissionais não possuam as habilidades necessárias para o uso destas ferramentas, sugere-se que a instituição ofereça oficinas virtuais de capacitação para estes colaboradores.

Para avaliar a eficácia da ação proposta, professores e tutores devem solicitar aos alunos, ao longo dos encontros síncronos, *feedbacks* acerca das estratégias de interação utilizadas.

FCS 09: Habilidade para utilizar os recursos tecnológicos

Quadro 7 – FCS 09: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Curso <i>on-line</i> de informática.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para desenvolver as habilidades tecnológicas dos estudantes.
<i>Who?</i> (Quem?)	Discentes dos cursos de tecnologia da instituição e equipe de gravação.
<i>When?</i> (Onde?)	Estúdio de gravação da instituição e AVA do curso.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: agosto de 2023 a dezembro de 2023.
<i>How?</i> (Como)	Gravação de vídeos no estúdio da instituição e disponibilização no AVA do curso.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Bolsa discente, tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	Testes avaliativos e <i>feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Uma das características da EaD é a utilização de diferentes recursos tecnológicos para condução do processo de ensino-aprendizagem, sem que estes sejam o fim desejado, mas o meio utilizado para alcançar o objetivo desejado. Neste sentido, para obter sucesso em um curso a distância é necessário que o aluno possua, no mínimo, habilidades básicas de informática, como utilização de editores de texto, navegação *on-line*, dispositivos eletrônicos, dentre outras.

Este conhecimento é importante para garantir a permanência do aluno e evitar a evasão discente, como já relatado em pesquisas anteriores e identificado neste estudo. De acordo com os alunos matriculados e evadidos do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, as habilidades tecnológicas são importantes para o sucesso ao longo da graduação e a ausência destas representa um FCS que dificulta a permanência e contribui para a decisão de abandonar o curso.

Diante desta necessidade identificada na literatura e apontada pelos estudantes do curso investigado, sugere-se que a instituição ofereça a todos os alunos matriculados na modalidade a distância um curso *on-line* de informática, o qual poderá ser dividido em três níveis: básico, intermediário e avançado, ofertados em unidades de aprendizagem. O curso será disponibilizado no AVA do curso para que o aluno o acesse, assista às aulas e realize as atividades avaliativas. Ao término do curso, caso seja aprovado, o discente receberá certificação.

Propõe-se que o curso de informática seja desenvolvido em parceria com os cursos da área tecnológica ofertados pela instituição, que poderá elaborar um edital específico para selecionar alunos dos cursos de tecnologia que atuarão como instrutores do curso de informática. A atuação poderá ser voluntária ou remunerada por meio de bolsa discente, sob orientação de um professor. Dentre os critérios de seleção, deve-se incluir requisitos como desempenho acadêmico, habilidades tecnológicas, conhecimentos de informática, habilidades de comunicação, entre outros. Aos discentes instrutores será conferido, ao término da gravação do curso, certificado referente à atividade realizada.

Para avaliar a efetividade da ação, ao término de cada unidade de aprendizagem do curso, o aluno deverá responder a uma atividade que avaliará o conhecimento adquirido. Caso o resultado seja positivo, o estudante irá prosseguir para a próxima unidade; caso contrário, irá refazer a unidade para adquirir a habilidade desejada. Além disso, pode-se avaliar os *feedbacks* dos estudantes para identificar a eficácia ou não da ação proposta.

FCS 02: Disponibilização de ferramentas no AVA para promover a interação entre professores, tutores e alunos

Quadro 8 – FCS 02: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Criação de uma sala de bate-papo dentro de cada disciplina.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para promover a interação entre professores, tutores e estudantes.
<i>Who?</i> (Quem?)	Equipe técnica do setor de EaD.
<i>When?</i> (Onde?)	Setor de EaD e AVA.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: maio de 2023 a agosto de 2023.
<i>How?</i> (Como)	Desenvolver e inserir no AVA uma extensão que possibilite a criação de salas de bate-papo dentro de cada disciplina do curso.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação da equipe técnica.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A interação entre professores, tutores e alunos, como já discutido, é relevante para o sucesso do estudante em um curso à distância. Uma forma de garantir esta interação é a disponibilização e a utilização de diferentes ferramentas no AVA, como fórum de discussão e o recurso *chat*. De acordo com os discentes matriculados no curso pesquisado, a disponibilização de uma ferramenta no AVA que possibilite a interação entre professores, tutores e alunos e entre os próprios estudantes é um FCS que facilita a permanência e, portanto, contribui para evitar a evasão acadêmica.

À vista disso, propõe-se criar e inserir, em cada disciplina do curso, uma sala de bate-papo virtual, na qual poderão interagir professores, tutores e alunos, de modo síncrono ou assíncrono. A sugestão de criar uma sala em cada disciplina ocorre em virtude da necessidade de organizar as discussões em torno de temas comuns. A sala de bate-papo difere-se do *chat* pelo fato de que neste o aluno conversa somente com o interlocutor selecionado. Nas salas de bate-papo de cada disciplina, as mensagens deverão ficar salvas e disponíveis de forma permanente para garantir a interação contínua entre professores, tutores e alunos.

Para avaliar a eficácia da ação proposta, sugere-se solicitar *feedbacks* aos alunos sobre a ferramenta inserida no AVA e avaliar os retornos obtidos.

FCS 08: Acesso e qualidade do material didático

Quadro 9 – FCS 08: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Vídeos explicativos de acesso ao material didático do curso e revisão e atualização do material didático.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Facilitar o acesso ao material didático utilizado no curso e garantir a qualidade destes materiais.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professores, tutores, coordenação do curso e equipe técnica do setor de EaD.
<i>When?</i> (Onde?)	Espaço de gravação pessoal utilizado por professores, tutores, coordenação do curso e equipe técnica e AVA do curso.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: início de todo semestre letivo.
<i>How?</i> (Como)	Gravação de vídeos e disponibilização no AVA do curso e revisão do material didático de cada disciplina.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos professores, coordenação e equipe técnica.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O acesso e a qualidade do material didático utilizado em um curso a distância são importantes, como já destacado em estudos anteriores e nesta investigação. Para os estudantes, a qualidade do material didático é fundamental para garantir o sucesso em um curso *on-line*. Segundo os discentes do curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA, o acesso e a qualidade do material utilizado ao longo do curso é um FCS que pode colaborar para a permanência acadêmica ou contribuir para o fenômeno da evasão.

Diante deste dado, sugere-se a elaboração, por parte dos professores, tutores ou equipe técnica, de vídeos explicativos acerca do passo a passo para acessar os materiais didáticos disponíveis em cada disciplina. Esta ação relaciona-se com aquela sugerida para facilitar o acesso ao AVA, ou seja, a elaboração de vídeos explicativos.

Quanto à qualidade do material didático, recomenda-se que este seja atualizado de forma constante pelo professor da disciplina para que o conteúdo acompanhe as mudanças e a realidade vigente e contribua para fortalecer a conexão entre a teoria e a prática. Além disso, o docente deve se atentar para o fato de que o conteúdo do material didático precisa estar de acordo com as aulas que serão aplicadas e com as atividades avaliativas sugeridas, pois como demonstrou a fala de alguns alunos evadidos, em algumas disciplinas esta conexão não ocorreu, o que prejudicou o desempenho acadêmico.

Por fim, sugere-se que o material didático proposto pelo professor seja revisto pelo coordenador do curso, de modo a contribuir para a qualidade desejada.

FCS 06: Motivação para realizar o curso

Quadro 10 – FCS 06: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Feira de Estágio e de Capacitação Profissional.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para desenvolver a motivação dos estudantes.
<i>Who?</i> (Quem?)	Coordenação dos polos, professores, tutores e empresas parceiras.
<i>When?</i> (Onde?)	Polo EaD da instituição.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto, Médio e Longo Prazo: Período de provas semestrais.
<i>How?</i> (Como)	Oficinas e palestras de capacitação para o mercado de trabalho e estandes com oportunidades de estágio.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Material para montar estande (preço a definir), impressão de materiais para oficinas e palestras, tempo e dedicação dos profissionais envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	Pesquisa de satisfação realizada com os estudantes e empresas parceiras.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No ensino a distância, a motivação para realizar o curso é um fator importante que contribui para garantir a permanência acadêmica e evitar a evasão discente, como observado em diferentes estudos apresentados na revisão bibliográfica. Resultados semelhantes foram observados nesta pesquisa, pois segundo os estudantes investigados, a motivação para realizar o curso é um FCS que interfere de forma positiva no desejo de permanecer no curso até a sua conclusão.

Embora a motivação seja um fator intrínseco ao indivíduo, pode-se adotar medidas que a estimule. Assim, para incentivar a motivação dos estudantes do curso investigado, sugere-se a realização de uma Feira de Estágio e de Capacitação Profissional a ser realizada nos polos da instituição nos períodos de avaliações presenciais.

A Feira de Estágio e de Capacitação Profissional será desenvolvida em parcerias com as empresas localizadas na região em que o polo se insere e com a participação de professores e tutores da instituição. Durante o período de realização da feira, as empresas parceiras apresentam, em estandes organizados pela equipe dos polos, as oportunidades de estágios disponíveis em suas áreas de atuação e realizam o cadastramento do currículo dos alunos que poderão ocupar estas vagas ou oportunidades que surgirem no futuro. Às empresas, cabe apenas a tarefa de disponibilizar um colaborador para representar a organização no evento e realizar o cadastro dos alunos.

De modo paralelo, professores e tutores da instituição promoverão oficinas e palestras voltadas para a capacitação profissional, tais como elaboração de currículo, entrevista de emprego, *marketing* pessoal, mercado de trabalho, informática, dentre outros temas relevantes. Observa-se que ação pode vir a contribuir com outras áreas importantes para a permanência do aluno no curso à distância, a exemplo da necessidade de desenvolver habilidades tecnológicas e de gerenciamento do tempo, temas passíveis de serem abordados em oficinas e palestras.

Recomenda-se que os familiares dos estudantes também possam participar destas ações, pois como recomenda a literatura e os resultados observados neste estudo, o apoio da família é um FCS que contribui para permanência do aluno no curso. Assim, a ação sugerida pode ser aproveitada para inserir a família na realidade acadêmica do discente, de modo a despertar nos familiares o desejo de apoio ao membro familiar matriculado na instituição.

Para avaliar a efetividade da estratégia proposta, sugere-se realizar uma pesquisa de satisfação com as empresas parceiras, estudantes e familiares que participarem do evento.

FCS 05: Condições do ambiente de estudo em casa

Quadro 11 – FCS 05: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Vídeos com dicas de como organizar o ambiente de estudos em casa.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para auxiliar os alunos a organizarem o ambiente de estudos em casa.
<i>Who?</i> (Quem?)	Professores, tutores e equipe de gravação.
<i>When?</i> (Onde?)	Estúdio de gravação da instituição e AVA do curso.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto Prazo: maio de 2023 a agosto de 2023.
<i>How?</i> (Como)	Gravação de vídeos no estúdio da instituição e disponibilização no AVA do curso.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos envolvidos.
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	<i>Feedback</i> dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para alguns alunos, como descrito em estudos conduzidos com discentes da EaD, o ambiente de estudos em casa representa um fator importante para a permanência no curso, pois é neste ambiente que o estudante realiza a maior parte de seus estudos. Segundo os estudantes matriculados investigados, condições favoráveis do ambiente de estudo em casa representa um

FCS que contribui para a permanência no curso de Administração, modalidade EaD, do UNIFAA.

Diante disso, sugere-se a elaboração de vídeos com dicas de como organizar o ambiente de estudos em casa. Sabe-se que cada discente está inserido em uma realidade única, que abrange determinadas particularidades, o que demanda a criação de um conteúdo que aborde dicas gerais e que possam ser adaptadas para todos os contextos.

Estes vídeos poderão ser criados por professores e tutores da instituição e disponibilizados de modo permanente no AVA do curso. Recomenda-se que os vídeos sejam curtos, de modo a prender a atenção do estudante. Para alcançar este objetivo, as dicas sugeridas podem ser agrupadas em temas comuns como, por exemplo, organização do ambiente de estudos, eliminação das distrações no ambiente de estudos, dentre outros.

Uma forma de avaliar a eficácia da ação proposta é solicitar aos estudantes *feedbacks* acerca dos vídeos postados e das dicas apresentadas.

FCS 10: Problemas financeiros

Quadro 12 – FCS 10: Método 5W3H proposto

<i>What?</i> (O quê?)	Reforçar a divulgação dos descontos ofertados pela instituição.
<i>Why?</i> (Por quê?)	Para que os alunos com problemas financeiros conheçam as possibilidades de bolsas ofertadas pela instituição.
<i>Who?</i> (Quem?)	Profissionais de <i>marketing</i> da instituição.
<i>When?</i> (Onde?)	Sector de marketing da instituição.
<i>Where?</i> (Quando?)	Curto, Médio e Longo Prazo: período de captação de alunos e ao longo do semestre letivo.
<i>How?</i> (Como)	Elaborar peças publicitárias que informem os diferentes tipos de descontos existentes na instituição.
<i>How Much?</i> (Quanto?)	Tempo e dedicação dos colaboradores do sector de <i>marketing</i> .
<i>How Measure?</i> (Como medir?)	Monitorar o índice de desistência relacionados a problemas financeiros após implantação da medida proposta.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Embora seja um fator externo à instituição e relacionado às condições socioeconômicas do aluno, os problemas financeiros surgem em diversos estudos sobre EaD como um fator que dificulta a permanência acadêmica e conduz o aluno à evasão. Resultados semelhantes foram observados neste estudo, uma vez que os discentes matriculados afirmaram que o valor da mensalidade facilita a permanência no curso e os alunos evadidos apontaram problemas financeiros como um FCS que contribuiu para a evasão.

Para alguns alunos evadidos, a oferta de bolsas e descontos poderia ter evitado a evasão do curso. Esta afirmação despertou a atenção, pois a instituição oferece diferentes modalidades de descontos e de bolsas de estudo, como desconto para pagamentos anteriores a data de vencimento, descontos para segunda graduação, descontos em períodos específicos de matrícula, convênios com prefeituras e planos de saúde, os quais possibilitam ao aluno a obtenção de descontos nas mensalidades e bolsas ofertadas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal.

Diante do exposto pelos estudantes evadidos e da realidade existente na instituição, sugere-se reforçar, durante as campanhas de *marketing* votadas para a captação de alunos e ao longo do semestre letivo, as possibilidades de descontos e os tipos de bolsas de estudos disponíveis para os discentes, de modo que estes tenham conhecimentos dos mecanismos de ajuda financeira ofertados pelo UNIFAA.

Para avaliar a efetividade desta ação, recomenda-se monitorar o índice de evasão relacionado à problemas financeiros, uma vez que a instituição investiga e documenta as razões que conduzem os alunos dos cursos a distância à evasão.

Considerações acerca do plano de ação proposto

Este plano de ação buscou apresentar, a partir dos resultados observados, estratégias para fortalecer os principais FCS que contribuem para a permanência acadêmica no curso investigado e estratégias para minimizar e/ou eliminar os principais FCS que dificultam a permanência no curso e contribuem para a evasão. Vale destacar que o plano não sugere ações para todos os FCS identificados, apenas para aqueles que se alcançaram resultados expressivos, geram impactos imediatos na permanência e evasão e são comuns à prática diária do pesquisador enquanto professor e tutor de cursos a distância da instituição.

Os resultados obtidos podem ser avaliados pela instituição e serem utilizados para orientarem a elaboração de outras estratégias que visem fortalecer a permanência acadêmica e evitem a evasão discente. Ademais, as estratégias aqui propostas podem ser expandidas para outros cursos a distância ofertados pela instituição, não se limitando apenas ao curso investigado, uma vez que estas, no geral, referem-se a ações possíveis de serem aplicadas em diferentes cursos de graduação a distância.

Por fim, o plano de ação apresentado pode ser inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), especificamente, na seção de combate à evasão nos cursos EaD ofertados pela instituição e as ações aqui propostas utilizadas pelos gestores durante a elaboração do planejamento estratégico do setor de EaD do UNIFAA.

Referências

ALVES, V. A. M. *et al.* Aplicação da Metodologia 5W3H em uma empresa do setor agrícola localizada em Pelotas-RS. **Revista Prociências**, v. 5, n. 2, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/prociencias/article/view/4047>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BASTOS, M. **Matriz GUT**: do conceito à aplicação prática. Portal Administração, 2014. Disponível em: <https://www.portal-administracao.com/2014/01/matriz-gut-conceito-e-aplicacao.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, v. 37, n. 2, p. 32-42, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmghM3FjMnk5t/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAPES. GT de Produção Técnica. **Relatório de Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_Prducao-Tecnica.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta**: definição de metas para PMEs. São Paulo: Editora Globo, 2017. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/ME_Definicao_de_Metas.PDF. Acesso em: 17 mar. 2023.

RABELLO, G. **Como utilizar a Matriz GUT ou Matriz de Priorização de Processos?** Siteware, 2022. Disponível em: <https://www.siteware.com.br/metodologias/matriz-gut/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

RODRIGUES, G. Definindo metas e objetivos para equipes de campo. **Auvo Blog**, São Paulo, 29 novembro 2018. Disponível em: <https://www.blog.auvo.com/post/metas-e-objetivos-para-equipes-de-campo>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SILVA, G. G. M. P. **Implantando a manufatura enxuta:** um método estruturado. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93389>. Acesso em: 17 mar. 2023.

TERMO DE ANUÊNCIA

Valença-RJ, 05 de julho 2022.

Pelo presente, o Centro Universitário de Valença (UNIFAA) manifesta sua anuência no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado "Fatores Críticos de Sucesso que afetam a permanência e a evasão em um curso de graduação em Administração, modalidade EaD, no município de Valença-RJ" a ser desenvolvido por Júlio Cesar da Silva e Maria Cristina Drumond e Castro.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.


Profº José Rogério M.A. Neto
Reitor UNIFAA

José Rogério Moura de Almeida Neto
Reitor
Centro de Ensino Superior de Valença

Digitado em: 04/08/2022