

Evasão na Universidade Aberta do Brasil: o Caso da Universidade Federal de Santa Maria

Dropout at the Open University of Brazil: the Case of the Federal University of Santa Maria

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v13i1.2014

Juliana Martinelli*
Reisoli Bender Filho*
Kelmara Mendes Vieira*

¹ Universidade Federal de Santa Maria -
Santa Maria - RS - Brasil

*martinelli.juliana.84@gmail.com

Resumo

O estudo analisou quais os determinantes da evasão dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Metodologicamente, o estudo seguiu três linhas: (i) análise descritiva; (ii) análise fatorial; (ii) testes de hipóteses. Em termos de resultados, a partir dos 520 respondentes, foram obtidos cinco fatores para a evasão dos discentes da UAB/UFSM, sendo eles: a) aspectos acadêmicos; b) condições domésticas e habilidades; c) situações concorrentes e adversidade; d) desempenho individual; e) complexidade do curso e de suas atividades, sendo que o fator situações concorrentes e adversidades foi o mais influente à evasão, ao passo que o fator condições domésticas e habilidades foi o menos contributivo. Assim, evidencia-se que há uma dificuldade no gerenciamento do tempo ou a ideia errônea sobre a dedicação que um curso EaD despense.

Palavras-chave: Educação a distância. Evasão. Universidade Aberta do Brasil.



Recebido 13/05/2023
Aceito 21/08/2023
Publicado 26/08/2023

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: MARTINELLI, J.; BENDER FILHO, R.; VIEIRA, K.M. Evasão na Universidade Aberta do Brasil: o Caso da Universidade Federal de Santa Maria. **EaD em Foco**, v. 13, n. 1, e2014, 2023. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v13i1.2014>

Dropout at the Open University of Brazil: the Case of the Federal University of Santa Maria

Abstract

The study analyzed the dropout determinants from courses offered at the Open University of Brazil (UAB), Federal University of Santa Maria (UFSM). Methodologically, the study followed three lines: (i) descriptive analysis, (ii) factor analysis and (iii) hypothesis testing. In the results, from 520 respondents, five factors was obtained for the dropout of UAB/UFSM students, as a) academic aspects; b) domestic conditions and skills; c) competing situations and adversity; d) individual performance; e) complexity of the course and its activities. The competing situations and adversities were the most influential to evaded students, while the factor domestic conditions and skills contributed the least. Thus, it is evident that there is a difficulty in managing time or the erroneous idea about the dedication that an EaD course demands. .

Keywords: *Distance education. Dropout. Open University of Brazil. F*

1. Introdução

Nem sempre é possível que o educador e o aprendiz estejam no mesmo ambiente físico para que ocorra a construção e o desenvolvimento do conhecimento. E é nesse cenário que a Educação a Distância (EaD) se consolida como modalidade de ensino. O aprendizado deixou de ser dependente da característica sala de aula e passou a utilizar a tecnologia para alcançar aqueles que, independente da motivação, não podem se fazer presentes no mesmo local em que está o professor. A partir de um ambiente virtual e com o apoio de tutores, os educadores transmitem, de forma eficiente, o conteúdo. A EaD é mais uma alternativa na democratização do acesso à educação em todos os níveis de ensino, proporcionando a emancipação coletiva e oportunizando o acesso ao saber acadêmico, visando à redução das desigualdades sociais (DAUDT E BEHAR, 2013).

Legalmente, a EaD foi incluída como modalidade do sistema de ensino no Brasil com a Lei n. 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996. Tal documento, em seu Art. n. 80, dispõe sobre o papel estatal na construção do ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse contexto, projetos de ensino de graduação a distância e semipresencial começaram a ser desenvolvidos nas instituições de ensino superior brasileiras.

Com base nisso, foi desenvolvido o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual foi legalmente instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de, por meio da educação a distância, ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Esse sistema fomenta o ensino a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias de ensino inovadoras. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas (CAPES, 2019).

Em 2021, passados 15 anos de implementação, o Sistema UAB possui uma estrutura acadêmica distribuída em 105 Instituições Públicas de Ensino Superior, das quais 50 são universidades federais, 29 estaduais e 26 institutos federais, já tendo matriculado próximo de 794.000 alunos e formando mais de

260.000 alunos em cerca de 450 cursos e 900 polos, distribuídos em todo território nacional. Atualmente, cerca de 110.000 alunos encontram-se ativos no Sistema UAB (CAPES, 2021).

Dentre essas instituições está a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que integra o sistema desde seu início, sendo inclusive integrante do projeto-piloto que implantou posteriormente o sistema. A UFSM já oportunizou 120 ofertas de cursos de graduação e pós-graduação, matriculando mais de 18.500 e diplomando 8.014 alunos, sendo 3.219 de graduação e 4.795 de pós-graduação, até o ano de 2020. Atualmente, a UAB/UFSM conta com cerca de 1.817 alunos ativos, distribuídos em 11 cursos de graduação e dois de pós-graduação e 39 polos (COORDENAÇÃO UAB/UFSM, 2020).

Embora esses resultados sejam expressivos, as elevadas taxas de evasão também chamam a atenção, uma vez que, no período de 2005 a 2020, o percentual de não concluintes atingiu 52% – quando considerados os cursos de graduação, a taxa de evasão atingiu 58,5%, enquanto nos cursos de especialização ela foi de 46,3%, conforme a Coordenação UAB/UFSM (2020). Entre os problemas causados pela evasão, encontra-se o investimento de recursos sem o real aproveitamento (OLIVEIRA; OESTERREICH; ALMEIDA, 2018) e a ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (BITTENCOURT; MERCADO, 2014), tornando ineficiente e dispendiosa a política pública.

Assim, o crescimento dessa modalidade de ensino vem sendo acompanhado de contradições, caso da qualidade do ensino (ALONSO, 2010; CLÍMACO, 2011) e limites, como as elevadas taxas de evasão que chegam a atingir cerca de dois terços dos alunos ingressantes (BITTENCOURT; MERCADO, 2014; MARTINS; HOKARI, 2014; SOUSA; MACIEL, 2016). Dessa forma, no mesmo momento em que as Instituições de Ensino Superior buscam a ampliação de oportunidades, trabalham também com a necessidade de adaptações e inovações pedagógicas e tecnológicas para a criação e gestão de cursos a distância que produzam resultados efetivos, sobremaneira, com elevados índices de alunos concluintes e reduzidas taxas de evasão.

Associado a esse crescente debate e aos elevados índices de não-concluintes na modalidade de ensino a distância da UFSM, estruturou-se a problemática do estudo: quais as principais motivações que levam os alunos dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Santa Maria, à evasão? E, como objetivo, analisar os fatores que levam à evasão os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Aberta do Brasil na UFSM.

Pela relevância, esse problema tem sido pauta de diversos estudos, os quais já definiram que as motivações da desistência de um curso dividem-se em internas, relacionadas ao aluno quando está na instituição de ensino, e externas, ligadas ao aluno, mas que não dizem respeito à Instituição de Ensino Superior (IES). Entre as motivações internas mais comuns está a falta de um relacionamento direto com colegas e professores, a didática dos professores e a incompatibilidade com o uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação. E entre as externas, estão a falta de tempo, a vocação pessoal, a falta de apoio da instituição em que trabalha e os problemas familiares (DAUDT; BEHAR, 2013; ROSTAMINEZHAD *et al.* 2013; BITENCOURT; MERCADO, 2014; BENTES; KATO, 2014; CASANOVA *et al.*, 2015; MAHMUDI; EBRAHIMZADE, 2015; GREGORI; MARTINEZ; MOYANO-FERNÁNDEZ, 2018; MOUTON, ZHANG E ERTL, 2020; UTAMI *et al.*, 2020).

No entanto, sobre os cursos ofertados pela UAB na UFSM, embora integre o sistema desde sua implementação (há mais de 15 anos), ainda há um reduzido número de estudos, caso de Conte, Coronel e Bender Filho (2016), que analisou o grau de eficiência dos cursos a distância ofertados na UFSM, entre os anos de 2011 e 2014, de Costa Júnior (2018), que avaliou a qualidade dos cursos, e de Saldanha (2018) e Saldanha e Bender Filho (2020), os quais avaliaram os cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu a distância no âmbito UAB na UFSM baseado em indicadores de eficiência propostos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De outro modo, a temática evasão não tem sido analisada, sendo que a UFSM não dispõe de trabalhos que avaliem as motivações de abandono, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos a distância. De acordo com Bittencourt e Mercado (2014), a combinação entre a falta de estudos sobre o assunto e de políticas de combate na educação a distância, são fatores que agravam o problema. Seguindo tais discussões, este trabalho se justifica dado o propósito de gerar à instituição informações acerca dos alunos, para compreender o contexto em que desenvolvem seus estudos, e sobre a realidade de seus cursos e, a partir disso, planejar políticas de gestão e ações pedagógicas direcionadas especificamente para essa modalidade de ensino. Em termos acadêmicos, contribui-se à ampliação do entendimento dos determinantes da evasão no ensino a distância.

2. Metodologia

2.1. População, amostra e instrumento

Embora a quantidade de alunos formados seja expressiva na UAB/UFSM, um elevado quantitativo de alunos igualmente não concluiu esses cursos, o que corresponde a mais de 58% dos ingressantes (UAB/UFSM, 2021), sendo que essa parcela define a população considerada no estudo. Considera-se como evadido todo aluno que realizou a inscrição e ingressou, mas não concluiu o curso e passou a figurar como “abandono” no Sistema de Informações Estudantis (SIE) da UFSM, independente de momento, motivo, ou até o prosseguimento noutra instituição. O instrumento de pesquisa foi enviado a todos os alunos que, independente do motivo, não concluíram os cursos da UAB/UFSM, entre 2005 e 2019, correspondente a 8.811 alunos, já descontados os alunos ativos.

Dada essa população, utilizando nível de confiança de 95%, margem de erro de 5% e distribuição populacional proporcional 50/50. Aplicadas tais informações, chegou-se a amostra mínima de 369 participantes.

O levantamento dos prováveis motivos que levaram à evasão dos cursos UAB/UFSM é realizado por meio de survey. O instrumento compõe-se de 73 questões, as quais estão divididas em três blocos de variáveis que visam identificar, nesta ordem, (i) o perfil do aluno evadido e o curso matriculado, (ii) as razões que o levaram a desistência e, por fim, (iii) os intensificadores da motivação.

No primeiro bloco, estão as variáveis de controle, as quais permitirão, a partir de informações básicas, traçar o perfil do aluno não concluinte (Questões de 1 a 7). O segundo, ao buscar extrair as informações sobre os motivos que levaram o aluno a abandonar o curso, permite agregar os motivos em seus principais aspectos (Questões de 8 a 18). E o terceiro, que aborda os intensificadores motivacionais, é baseado em Lott (2017), a qual se fundamentou na classificação proposta por Sales (2009) em relação aos quesitos suporte à aprendizagem, condições para estudar, autodisciplina, rigor e qualidade do curso e habilidades tecnológicas, saúde e incentivo (Questões de 19 a 73).

Todavia, procedeu-se a uma adaptação em relação ao trabalho de Lott (2017), especificamente, quanto à utilização de uma escala Likert de 5 pontos, na qual 1 indica “não contribuiu” e 5 indica “contribuiu muito”, enquanto Lott (2017) utilizou uma escala Likert de 7 pontos. Essa adaptação buscou tornar mais fácil, preciso e rápido o entendimento dos itens e resposta dos entrevistados.

2.2. Técnicas de análise

As técnicas aplicadas seguiram três linhas: (i) análise descritiva, (ii) análise fatorial e (iii) testes de hipóteses, sendo as informações avaliadas de acordo com as motivações para o abandono dos alunos e classificadas conforme recorrência dos resultados. Na análise descritiva, as variáveis podem ser classificadas como qualitativas ou quantitativas, sendo que essas compreendem as que apresentam respostas

passíveis de serem manifestadas em números – idade, renda – e aquelas dizem respeito aos fatos relacionados a qualidades do indivíduo – gênero, estado civil. A partir de tais definições, as informações geradas permitem classificar o perfil dos alunos evadidos da UAB na UFSM.

A Análise Fatorial (AF), cujo propósito é a definição da estrutura inerente entre as variáveis da análise (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009), parte da transformação das variáveis em fatores possibilitando, assim, analisar as dimensões relacionadas à evasão dos alunos. Operacionalmente, a AF pode ser dividida em três etapas direcionadas a adequabilidade da base de dados, a extração dos fatores e a rotação dos fatores (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009). Na primeira, com o intuito de avaliar a validade das premissas dessa técnica, são aplicados o teste de esfericidade de Barlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Esse, variando entre 0 e 1, indica que a amostra é inadequada quando apresenta valores próximos a zero, sendo inaceitável quando menor do que 0,5 e muito boa quando acima de 0,9 (FAVERO, 2017; FIELD, 2020), ao passo que aquele, quando estatisticamente significativo ($\text{sig.} \leq 0,05$), define que existem correlações suficientes entre as variáveis para prosseguir com a análise (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009). Para a escolha das variáveis que permanecerão na AF, foi utilizado o critério das comunalidades, no qual as variáveis com comunalidades extraídas iguais ou menores que 0,5 foram excluídas.

No segundo estágio, o método de extração, foram utilizados componentes principais para a estimação das cargas fatoriais e o critério do autovalor, acima de 1,0 (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009) para a escolha da quantidade de fatores. Embora não haja consenso, são extraídos fatores que expliquem conjuntamente, no mínimo, 60% da variância total explicada. Ademais, para a rotação dos fatores, foi utilizada a técnica ortogonal varimax normalizado.

Aplicados os métodos dos três estágios, foram analisados os fatores extraídos e as cargas fatoriais e, havendo cargas cruzadas inferiores a 0,1 de um item em diferentes fatores, ele foi excluído. Ressalta-se que, sendo encontradas mais de uma variável com essa situação, foi excluída inicialmente a de menor diferença. Também foram excluídas as variáveis que apresentaram carga fatorial inferior a 0,4 em cada fator. Esse processo se repetiu até que todos os critérios anteriores tenham sido atendidos. Ainda, o peso de cada um dos itens de cada fator extraído foi obtido a partir da ponderação de sua participação no respectivo fator.

E para avaliar o nível de confiabilidade dos fatores foi utilizado o Alpha de Cronbach para o qual valores superiores a 0,7 foram considerados satisfatórios. Em se tratando de pesquisas de natureza exploratória, são considerados aceitáveis valores superiores a 0,6 (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009).

Complementado, a fim de analisar a percepção dos entrevistados, procedeu-se com a análise de diferenças de médias entre os grupos. Para isso foram aplicados o teste t, quando analisados dois grupos, e a Análise de Variância (ANOVA), quando a variável apresentou mais de dois grupos.

O primeiro grupo foi analisado a partir do teste t de *student*. No entanto, para que se faça essa relação de médias, os grupos devem apresentar homogeneidade de variâncias, para o que utilizou-se o teste de Levene (FAVERO, 2017). Já no caso de o item possuir mais de dois grupos, foi aplicado o teste ANOVA, que foi implementado por meio da One Way ANOVA, realizado em três etapas: (1) homogeneidade da variância; (2) F ANOVA ou F de Welch e (3) Post Hoc HDS de Tukey ou Post Hoc de Games-Howell. Caso a suposição de igualdade das variâncias tenha sido atendida, foi realizado o teste F ANOVA, caso contrário, utilizou-se o teste F de Welch, considerado mais robusto para realizar testes de igualdade de médias quando as variâncias são heterocedásticas (PESTANA; GAGEIRO, 2008; FIELD, 2020). Quando encontrada diferença de média em, pelo menos, um dos grupos comparados, foi aplicado um método post Hoc. Foi utilizado o teste HSD de Tukey e de Games-Howell, conforme a existência ou não de variâncias homogêneas.

3. Resultados e Discussão

3.1. Perfil dos alunos evadidos e razões à evasão

O instrumento foi aplicado aos alunos evadidos no período entre os anos de 2005 e 2019, resultando em 520 respondentes. Com o primeiro bloco de questões identificou-se o perfil do aluno não concluinte, como sendo a maioria do gênero feminino (63,7%), com idade entre 31 e 40 anos (44%), pertencente a famílias com faixa salarial mensal bruta entre R\$1.908,00 e R\$4.770,00 (41%) – entre 2 e 5 salários mínimos – e cursou o ensino médio somente em escola pública (72,3%).

Essa predominância feminina nos cursos de formação de professores para a educação básica foi discutida por Martins *et al.* (2013), os quais ressaltam que essa é uma característica de longa data presente na realidade educacional brasileira, verificada, também, nos cursos a distância da UAB, por essa política objetivar ampliar a formação de professores para o atendimento da educação básica. A maioria de alunos oriundos da rede pública de educação é uma característica também encontrada nos alunos dos cursos do sistema UAB - resultado que reflete a política de expansão e democratização do ensino superior iniciada ainda da década de 1990 e intensificada a partir dos anos 2000, que reconfigurou a educação superior, de acordo com Rosa (2014).

Após as definições sobre perfil, analisam-se as questões sobre as razões à evasão. Foi constatado que 39,8% dos respondentes desistiram de dar andamento ao curso antes mesmo de completarem o primeiro semestre; entretanto, se for considerado os três primeiros semestres, a evasão eleva-se para aproximadamente 80%. Esse resultado demonstra a importância de ações institucionais e pedagógicas efetivas e permanentes nos períodos iniciais dos cursos, objetivando atender as situações que demandem ações/medidas individuais, seja de natureza pedagógica, tecnológica, pessoal ou mesmo geográfica; além do aumento de atividades que envolvam os alunos (principalmente atividades em grupos) proporcionando maior integração entre os discentes.

Esse resultado corrobora as evidências encontradas em Bittencourt e Mercado (2014), Pacheco, Nakayama e Rissi (2015) e Lott *et al.* (2018), quando discutem que os períodos iniciais dos cursos a distância são fundamentais à permanência do aluno. Villas Boas (2015) destaca que a evasão do período inicial desta modalidade pode ser decorrente das dificuldades com as tecnologias, da falta de entendimento dos enunciados, conteúdos programados e das metodologias de estudo a distância ou, como também destacam Mello e Santos (2012) e Bittencourt e Mercado (2014), o aluno, ao ingressar, muitas vezes se sente solitário - o que leva a sentimentos de perda e de fracasso e, com falta de estímulo para o estudo/aprendizado autônomo, decide por não dar continuidade ao curso.

De maneira semelhante, ao analisar os motivos da desistência dos universitários alemães, Mouton, Zhang e Ertl (2020) relatam que as razões são múltiplas e, muitas vezes, ocorrem de forma combinada. Concluíram que a maior parte dos casos de evasão ocorre no início dos cursos e diminui ao decorrer do tempo, sendo que as desistências iniciais têm motivações relacionadas ao programa de estudo ou à instituição, ao passo que os abandonos ao final do curso ocorrem por questões socioeconômicas.

Considerando as dificuldades iniciais do aluno no curso, Casanova *et al.* (2015) enfatizam que a recepção do aluno se torna importante, sobretudo, por viabilizar a identificação das principais dificuldades de aprendizagem. Assim, com esse diagnóstico, é possível trabalhar ações que mitiguem a evasão, considerando que as habilidades e o desempenho acadêmico são decisivos à permanência. Essas evidências estão em consonância com a diretriz da Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, de criação da função do Assistente à Docência para auxiliar os alunos nos polos, nos semestres iniciais do curso, com o objetivo de suprir demandas de aprendizagem e de metodologia, frequentemente encontradas nos alunos ingressantes, e diminuir o distanciamento curso-aluno.

As questões seguintes ao momento da evasão indicam potenciais motivadores da evasão, visto que avaliam se o aluno já havia participado de algum curso na modalidade EaD, a distância de sua residência ao polo de atividades presenciais e a frequência mensal com que comparecia ao polo para realizar essas atividades. Constatou-se que 57,5% dos respondentes nunca haviam participado de outro curso na modalidade de ensino a distância, podendo ter total desconhecimento desse tipo de metodologia. E, também, que residiam a mais de 50 quilômetros de distância do polo (42,9%), o que pode ser um dificultador, visto que os cursos realizam atividades presenciais no polo, das quais a maioria dos evadidos (23,8%) participava, ao menos, uma vez por mês.

Nos cursos ofertados pelo Sistema UAB, há a exigência de, pelo menos, um encontro presencial, o qual, frequentemente, é a avaliação; no entanto, os cursos têm autonomia para definir outras atividades presenciais ao longo dos semestres. Sobre essa questão, Netto, Guidotti e Santos (2017) argumentam que o sistema de educação a distância público é semipresencial, pois a legislação exige encontros presenciais para a realização das provas.

Em relação às motivações ao abandono, os respondentes tinham a opção de escolher uma das motivações apresentadas ou especificar outro motivo além daqueles expostos, sendo inclusive essa a alternativa mais expressiva, com 39,2%. Dentre as situações sugeridas, a mais representativa foi a insatisfação com o curso escolhido (11,2%), seguida da insatisfação com o professor/tutor, com 8,3%. Essas motivações, conforme Bittencourt e Mercado (2014), possuem origens distintas; enquanto a primeira se refere a fatores de natureza pessoal do aluno, a segunda se relaciona a problemas com a instituição de ensino superior, sendo essas motivações classificadas, respectivamente, como causas exógena e endógena da evasão dos cursos da modalidade a distância.

Sobre a segunda alternativa escolhida, destaca-se que a atuação do professor e dos tutores tem sido trabalhada sob diversas ópticas, sendo encontrado que é de fundamental importância a atuação de ambos na persistência dos alunos. Bizarria, Silva e Carneiro (2015) analisaram o papel do tutor e concluíram que a relação positiva entre o perfil do tutor nas suas dimensões pedagógica, acolhimento e motivacional estão diretamente relacionadas com a redução da evasão. Ainda, a necessidade de tutores com formação e conhecimento da área como também, com a qualidade do retorno em tempo adequado por parte do docente/tutor são condições essenciais para o processo de aprendizagem e continuidade do aluno.

Quanto às respostas encontradas em “outro”, opção marcada por mais de 200 respondentes, constatou-se que, ao menos 51% estão relacionadas a situação “tempo”, visto que os desistentes relataram que não conseguiram conciliar o curso UAB com suas outras atividades. Tal incompatibilidade fica evidente em “Tempo curto para conciliar a sala de aula com as tarefas da pós”, “Falta de tempo para estudar por motivo de trabalho” ou “Falta de tempo. Eu trabalhava 40 horas semanais e também fazia especialização”. Corroborando, Netto, Guidotti e Santos (2017) expõem a relação do “gerenciamento do tempo na educação a distância” com a evasão, enfatizando que, apesar de não ser uma condição exclusiva ao abandono, é de extrema relevância que o aluno tenha compreensão de que essa modalidade de ensino, embora com aspectos mais flexíveis, também requer dedicação e disciplina.

Esses resultados permitem observar que os motivos da evasão são diversos e complexos, destacando que a decisão de deixar o curso se constitui de uma combinação de fatores motivacionais inter-relacionados e conectados, inclusive, com características pessoais, sociais, econômicas e demográficas. Situações também encontradas por Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011) e Muslim, Raza e Touseef (2017), ao enfatizar que a evasão tem origem em um conjunto de situações, como problemas financeiros, problemas domésticos, falta de apoio no ambiente de trabalho e dificuldade no gerenciamento do tempo entre o estudo e as demais atividades.

Relacionado a essa situação, o instrumento questiona sobre o tempo semanalmente dedicado aos estudos e, considerando a dificuldade já evidenciada em conciliá-los com os afazeres cotidianos, as res-

postas ratificam as situações encontradas, sendo que 64% dos respondentes escolheram a que expunha o menor período de tempo em dedicação semanal às atividades do curso, qual seja, no máximo dez horas. Esse resultado não se distancia do encontrado por Bittencourt e Mercado (2014), de que 56% dos alunos evadidos dedicavam, no máximo, cinco horas semanais às atividades do curso, como também se aproxima da média de 6,3 horas semanais evidenciada por Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018). Conquanto os resultados converjam, o baixo tempo dedicado às atividades do curso corrobora as razões para abandoná-lo, sendo, entretanto, mais um efeito do que propriamente uma causa da evasão, por refletir ao mesmo tempo a necessidade de exercer paralelamente outras atividades e as limitações quanto ao conhecimento da modalidade e das características do curso.

Ao final do bloco, três itens sobre a decisão de abandonar avaliaram a existência e a influência de atividade remunerada concomitante ao curso, a busca de apoio na reflexão quanto à decisão de evadir e o aspecto que mais influenciou para o abandono. As respostas demonstraram que 90,4% exerceram alguma atividade remunerada durante o curso, sendo que, no entanto, para 54,9% desses respondentes isso não encaminhou à desistência. Sobre isso, Utami *et al.* (2020) encontraram que os alunos empregados têm um risco 1,5 vez maior de não concluírem o curso em comparação com os desempregados. Ademais, 53,1% tomaram a decisão de abandonar o curso sem buscar alguém para conversar sobre o assunto.

Ao serem questionados sobre o quesito que mais influenciou na decisão de abandonar o curso, 37,7% elegeram a opção “outro”. Situação semelhante foi encontrada por Carvalho, Almeida e Cavalcanti (2018), os quais também identificaram que, apesar de terem sido utilizados questionários já validados, percebeu-se que a motivação do abandono nem sempre é definida. Em ambos os casos, grande parte dos respondentes considerou que os motivos explicitados na pesquisa não tiveram contribuição para sua desistência. Já considerando as opções propostas à variável, a mais citada foi a insatisfação com o rendimento acadêmico (18,3%). Em consonância, Sarra, Fontanella e Zio (2019) constataram que, semelhante a outros estudos, os alunos com maiores chances de abandonar o curso são aqueles com tendência a um desempenho acadêmico ruim e, conseqüentemente, à insatisfação com seu desempenho estudantil.

Esse conjunto de respostas possibilita extrair algumas informações para o entendimento da evasão discente dos cursos ofertados pela UAB/UFMS. Dentre elas, citam-se as situações pessoais e as institucionais, as quais, por um lado, indicam que os alunos, embora tenham a área de formação decidida, desconhecem o curso e, principalmente, o funcionamento da modalidade de ensino – situação corroborada pela importância do fator “tempo” na decisão de evadir. Por outro lado, o sistema público de ensino superior a distância, nas correspondentes partes, tanto a gestão universitária (fomento e ensino) quanto as condições infraestruturais (polos), paralelamente devem adotar ações que busquem mitigar insuficiências ainda presentes no processo ensino-aprendizagem e no processo de integração instituição-polo-aluno ou, como enfatizam Mello e Santos (2012), na identificação entre o aluno e a instituição.

3.2. Fatores associados à evasão

A análise fatorial exploratória foi realizada a partir dos 54 itens incluídos no bloco intensificadores da motivação (bloco três) e iniciou-se com a aplicação dos testes de KMO e Bartlett para a avaliação da adequabilidade dos dados. Os resultados indicam a fatorabilidade dos dados tanto pela obtenção do valor do KMO de 0,965, superior ao valor mínimo sugerido de 0,5, como também pela rejeição da hipótese nula do teste de esfericidade de Bartlett (Sig. < 0,05) determinando, assim, que existem correlações suficientes entre as variáveis, possibilitando a continuidade da análise (FIELD, 2020).

Atendidos os critérios de adequação dos dados, complementou-se a análise do primeiro estágio com a avaliação das comunalidades, sendo consecutivamente excluídos todos os itens com comunalidades inferiores a 0,5, em ordem crescente. Nessa etapa, foram testados seis modelos, sendo excluídos cinco itens, ficando a análise de 49 itens.

No segundo e no terceiro estágios, para determinar extração e o número de fatores a serem extraídos, foram aplicados o método de componentes principais, considerando o critério da raiz latente e, para a rotação dos fatores, a técnica ortogonal varimax normalizado, o que permite obter os fatores rotacionados. Os resultados indicam que foram extraídos seis fatores, os quais, quando somados, explicam 67,24% da variância total explicada, tendo o primeiro fator com variância total de 17,609, o que corresponde a 42,95%, e os demais com variação total inferior a 5,0 e percentual explicado abaixo de 12%. Porém, o último fator foi excluído por compor-se de apenas uma variável.

Realizadas as análises, foram identificadas as variáveis com cargas fatoriais cruzadas superiores a 0,1 em mais de um fator. Adicionalmente, foi observado o critério de cargas fatoriais superiores a 0,4 em cada fator, sendo que, quando o item no fator apresentou carga inferior a esse limite, ele foi suprimido do fator. Após consecutivas verificações de comunalidades acima de 0,5 e da presença de cargas cruzadas menores que 0,1 e cargas superiores a 0,4 de cada item em cada fator, foram excluídos outros oito itens, restando 41.

O primeiro fator está constituído por 21 itens que apresentaram variância explicada de 30,236, confiabilidade de 0,970, medida pelo Alpha de Cronbach, cargas fatoriais entre 0,844 e 0,559 e comunalidades entre 0,562 e 0,766. Tal fator foi definido de Aspectos acadêmicos por conter assuntos relacionados a instituição, ao curso e aos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem, sendo que a ênfase dos questionamentos foi dada à atuação dos tutores e professores e ao relacionamento desses com os alunos, a citar o apoio à interação dos alunos, o tempo e a qualidade das respostas às dúvidas. As ferramentas disponíveis a essa interação, o grau de conhecimento dos professores e tutores, o acesso e a qualidade do material didático e o conhecimento prévio do curso fornecido pela instituição também foram apreciados.

O Fator 2, definido como Condições domésticas e habilidades, apresentou variância explicada de 9,783 e Alpha de Cronbach de 0,858 e está constituído por seis variáveis que apresentaram cargas fatoriais entre 0,766 e 0,542 e comunalidades entre 0,571 e 0,684. Essa denominação se deve à avaliação de questões relacionadas à saúde do discente e de seus familiares, ao incentivo familiar que recebeu e às condições de estudo disponíveis em sua residência. Analisa, ainda, os aspectos quanto à capacidade do aluno em desenvolver a escrita e a utilizar o computador interferiram na decisão de abandonar o curso. O Fator 3 está constituído por cinco variáveis que apresentaram cargas fatoriais entre 0,784 e 0,609 e comunalidades entre 0,609 e 0,710. Tal fator apresentou variância explicada de 8,804 e Alpha de Cronbach de 0,841 e foi definido como Situações concorrentes e adversidades por conter variáveis que analisaram a interferência tanto das outras atividades cotidianas do aluno quanto das modificações de rotina por questões profissionais ou familiares.

O Fator 4 está constituído por cinco variáveis que apresentaram cargas fatoriais entre 0,696 e 0,490 e comunalidades entre 0,547 e 0,666. O fator apresentou variância explicada de 7,420 e Alpha de Cronbach de 0,831 e foi definido como Desempenho individual por formar-se de variáveis relacionadas ao esforço, as habilidades, a motivação e a disciplina inerentes ao aluno. Concluindo, o Fator 5 está constituído por três variáveis que apresentaram cargas fatoriais entre 0,809 e 0,612, comunalidades entre 0,667 e 0,840, variância explicada de 5,760 e Alpha de Cronbach de 0,851. Esse fator foi definido como Complexidade do curso e de suas atividades em decorrência de analisar a influência da complexidade do curso e da quantidade e dificuldade das atividades propostas pelo curso no abandono do aluno.

Analisando esses cinco fatores em relação àqueles obtidos por Lott (2017), verifica-se que, além de ambos os trabalhos terem extraído cinco fatores, em parte eles também se assemelharam quanto a estrutura e conteúdo dos construtos, demonstrando que há um conjunto de situações comuns que determinam a decisão de evadir dos cursos, dentre as quais, citam-se a atuação do corpo técnico do curso junto ao discente, o papel da instituição quanto ao fornecimento de informações, as ferramentas de interação e aprendizado e o suporte tecnológico. Outras convergências encontradas nos dois estudos relatam sobre o apoio recebido, as condições de estudo, a influência de compromissos concorrentes, as características

individuais do discente em autodisciplinar-se e manter o foco, as condições necessárias à conclusão do curso e à complexidade do curso e de suas atividades.

Complementando a análise acerca dos fatores determinantes da evasão, avaliou-se a percepção dos entrevistados a partir da média dos fatores gerados comparativamente à escala utilizada, de 1 (não contribuiu) a 5 (contribuiu muito), respectivamente como valores mínimo e máximo, e as diferenças de percepção dos respondentes considerando distintos grupos. A média dos fatores foi obtida a partir do cálculo da média ponderada dos itens em cada fator em relação aos autovalores iniciais. Considerando a escala Likert utilizada, os fatores 1, 3, 4 e 5 – Aspectos acadêmicos (2,57), Situações concorrentes e adversidades (3,25), Desempenho individual (3,05) e Complexidade do curso e de suas atividades (2,92) – apresentaram uma contribuição moderada à decisão de abandonar o curso, visto que as médias alcançadas direcionam ao terceiro ponto da escala (contribuiu moderadamente).

Dentre esses, o fator Situações concorrentes e adversidades, cujas variáveis retratam atividades que reduzem o tempo disponível ao estudo, foi o que obteve a maior média, de 3,25, demonstrando que a falta de tempo é a motivação mais importante à evasão dos alunos de cursos da UAB/UFSM. Esse resultado reforça o argumento encontrado para as razões da evasão, de que mais de 40% dos respondentes mencionaram a falta de tempo como causa para a decisão de evadir. Associado a isso, está o fato de mais de 90% dos respondentes exercerem alguma atividade remunerada ao longo do curso. Ainda, esse resultado demonstra que há dificuldade no gerenciamento do tempo ou a ideia errônea sobre a dedicação que um curso EaD depende.

Essa evidência também se alinha à literatura, que aponta o fator tempo como uma das principais causas para o abandono dos alunos, conforme Muslim, Raza e Touseef (2017). Bittencourt e Mercado (2014) relatam que, para os alunos que trabalham, torna-se inviável estudar ou realizar as atividades do curso durante o dia, sendo que esses compromissos ficam para o período da noite, quando os alunos já estão exaustos e sem disposição para os estudos. Ainda, eles classificaram a falta de tempo como causa exógena da evasão, relacionada à situação sócio-político-econômica do estudante.

De outro modo, a menor média na percepção dos respondentes ficou com o Fator 2 - Condições domésticas e habilidades, para o qual obteve-se média de 2,49, sugerindo que questões de saúde, do estudante ou familiar, ambiente doméstico e a habilidade com a escrita e o uso do computador contribuíram pouco para que o aluno desistisse de prosseguir no curso. Todavia, apesar de ser o fator menos influente entre os encontrados, não desmerece atenção, pois o apoio familiar, assim como o do ambiente de trabalho, reduz as chances de abandono pelo aluno (VIEIRA *et al.*, 2020).

Em suma, as evidências indicam que as atividades acadêmicas acabam tendo sua dedicação abalada mais por questões profissionais do que por questões familiares. Resultado que é corroborado pelo fato de grande parte dos respondentes terem informado que exercerem algum tipo de atividade remunerada concomitantemente ao curso como também justifica o reduzido tempo semanal dedicado às atividades do curso.

4. Conclusão

O trabalho teve por objetivo analisar os fatores que levaram à evasão os alunos dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, na Universidade Federal de Santa Maria. Essa proposta emergiu da carência de políticas institucionais atenuantes à evasão desses cursos, considerando seu alto índice, excedente a 50%. Para cumprir esse propósito, foi encaminhado um instrumento de pesquisa a todos os alunos que não concluíram tais cursos, resultando no retorno de 520 respondentes.

O perfil identificado dos evadidos é característico do público que busca pelos cursos UAB/UFSM: mulheres, acima dos 30 anos, provenientes de um ensino médio exclusivamente público e que cursavam Pedagogia. Ademais, quase metade dos evadidos sequer concluiu o primeiro semestre, sendo que mais da metade deles estavam em sua primeira experiência no ensino a distância. Em termos de determinantes, obtiveram-se cinco fatores para a evasão dos discentes, sendo eles: 1) aspectos acadêmicos; 2) condições domésticas e habilidades; 3) situações concorrentes e adversidades; 4) desempenho individual; 5) complexidade do curso e de suas atividades, sendo que o fator situações concorrentes e adversidades foi o mais influente à evasão, ao passo que o fator condições domésticas e habilidades foi o menos contributivo.

Resultados que possibilitam observar que o aluno dessa modalidade de ensino já chega na instituição com uma carga considerável de responsabilidades, principalmente laborais e familiares, pois o fator que considera a interferência de tais situações no andamento do curso – Situações concorrentes e adversidades – foi o que obteve a maior média na explicação do abandono do curso. De tal maneira que a compreensão do ambiente do aluno se faz tão necessária e, ao mesmo tempo, se torna parte fundamental do processo ensino-aprendizagem.

Apesar de os alunos estarem determinados ao concorrerem à vaga, acabaram por abandoná-la, em decorrência de insatisfação com o curso ou, ainda, insatisfação com o próprio rendimento ou falta de tempo para dedicar-se às atividades, estando essas últimas bastante relacionadas. Tais frustrações são provenientes, certamente, da ilusória concepção de que o ensino a distância é desprovido de empenho árduo e complexidades, tornando evidente o quão importante se faz uma ampla e esclarecedora divulgação, tanto do curso e seu desenvolvimento quanto do método de ensino.

Dessas evidências, conclui-se que as motivações ao abandono podem ser agrupadas de duas formas, aquelas relacionadas com a instituição e aquelas relacionadas ao próprio aluno. Já as razões para a evasão relacionam-se ao descontentamento com o conteúdo, a didática e ao corpo técnico e a dificuldade de o aluno disciplinar-se ao estudo e organizar sua vida frente a suas responsabilidades, tais como família, emprego e estudo.

Ainda que os resultados tenham possibilitado considerações relevantes acerca da evasão, como também, a amostra tenha sido em número expressivo e suficiente, uma importante limitação do estudo foi o fato de a população pesquisada não estar mais em vínculo com a instituição e, assim, não estar com seus dados cadastrais atualizados. Considerando que a forma de contato foi pelo correio eletrônico, aqueles que tinham essa informação obsoleta acabaram por não receber e participar da pesquisa. Metodologicamente, as evidências encontradas, conquanto consistentes com as encontradas na literatura e sugestivas de regularidades quanto aos determinantes da evasão na EAD, estão limitadas circunstancialmente a essas escolhas metodológicas e área de estudo.

De todo modo, a Educação no Brasil carece de todo tipo de investimento, pois o nível educacional da população ainda é precário, e a UAB não só leva a Educação ao interior do país, mas leva a Educação para produzir e qualificar profissionais que a desenvolvem. A fim de dar continuidade aos estudos sobre o assunto, ficam como sugestões para novas pesquisas relacionar as motivações da evasão na modalidade a distância com a modalidade presencial, pesquisar o impacto das atuais ações da instituição na desistência da evasão e quais as motivações que levam à conclusão do curso.

Biodados



MARTINELLI, J. é graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (2008), especialista em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2013) e mestra em Gestão de Organizações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria (2021). Assistente em Administração na UFSM. Tem interesse nas áreas de gestão educacional, especificamente, nos temas evasão e educação a distância.

TELEFONE: +55 55984047857

E-MAIL: martinelli.juliana.84@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1112-0238



BENDER FILHO, R. é graduado em Ciências Econômicas pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2003), mestre em Desenvolvimento Econômico pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (2006) e doutor em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (2011). Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisador nas áreas de finanças e gestão pública. Tem interesse em temas relacionadas à gestão educacional, educação a distância e avaliação de políticas públicas.

TELEFONE: +55 55984139883

E-MAIL: reisolibender@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0002-1019-4414



VIEIRA, K. M. é graduada em Administração pela Universidade Federal de Viçosa (1995), mestra em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006), graduada em estatística pela Universidade Federal de Santa Maria (2019) e pós-doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (2020). Professora titular da UFSM. Pesquisadora na área de construção e validação de instrumentos. Tem interesse em temas com EAD, autoavaliação, avaliação da graduação e da pós-graduação.

TELEFONE: +55 55999027779

E-MAIL: kelmara.vieira@ufsm.br

ORCID: 0000-0002-8847-0941

Referências

- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Estudo e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.
- BENTES, M. C. B.; KATO, O. M. Fatores que afetam a evasão na educação a distância: curso de administração. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 39, p. 31-45, 2014.
- 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 de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.
- BIZZARIA, F. P. A.; SILVA, M. A.; CARNEIRO, T. C. J. Evasão discente na EAD: percepções do papel do tutor em uma instituição de ensino superior. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 20, n. 1, p. 85-102, jan./jul., 2015.

- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm - Acesso em: 10 out. 2020.
- CARVALHO, P. S. A.; ALMEIDA, E. A.; CAVALCANTI, M. C. M. Análise da evasão na Educação a Distância: um estudo no curso de bacharelado em Administração Pública do IFPB/UAB. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 41, p. 139-151, jun., 2018.
- CASANOVA, J. R. *et al.* Factors that determine the persistence and dropout of university students. **Psicothema**. Oviedo, Espanha, v. 30, n. 4, p. 408-414, 2018.
- CLÍMACO, J. C. T. S. Educação a distância: política pública essencial à educação brasileira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 15-28, 2011.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia> - Acesso em: 10 out. 2020.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Lista de ofertas_2006 a 2021_22_02_ORIGINAL. 2021**. Mensagem encaminhada para Victor Matheus Portela Ribeiro em: 22 fev. 2021.
- COORDENAÇÃO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Sistema de Informações Estudantis (SIE)**. 2020. Mensagem encaminhada para Juliana Martinelli em: 18 abr. 2020.
- CONTE, B. P.; CORONEL, D. A.; BENDER FILHO, R. Análise de eficiência dos cursos a distância da Universidade Federal de Santa Maria (2011-2014). **Observatorio de la Economía latinoamericana**, v. 1, p. 1-25, 2016.
- COSTA JÚNIOR, E. S. **Avaliação da qualidade dos cursos UAB sob a perspectiva dos alunos - uma perspectiva de modelo avaliativo de demanda**. 2018. 195 p. Dissertação (Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2018.
- DAUDT, S. I. D.; BEHAR, P. A. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 412-421, set./dez. 2013.
- DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKI, A. Integration, motivation, strengths and optimism: retention theories past, present and future. In: HAYES, R. (Org.). **Proceedings of the 7th National Symposium on student retention**. Norman, OK: The University of Oklahoma, 2011.
- FAVERO, L. P. **Manual de Análise de Dados** - Estatística e Modelagem Multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. [Recurso eletrônico] Grupo GEN, 2017.
- FIELD, A. **Descobrimos a Estatística Usando o SPSS**. [Recurso eletrônico] Tradução: Lori Viali. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2020.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JUNIOR, J. A. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160-185, junho, 2010.
- GREGORI, P.; MARTINEZ, V.; MOYANO-FERNÁNDEZ, J. J. Basic actions to reduce dropout rates in distance learning. **Evaluation and Program Planning**, v. 66, feb., p. 48-52, 2018.
- HAIR JUNIOR, J. F. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre. Bookman, 2009.

- LOTT, A. C. O. **Persistência e evasão na educação a distância: examinando fatores explicativos**. 2017. 182 f. Dissertação (Pós-Graduação em Administração) - Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro. 2017.
- LOTT, A. C. *et al.* Persistência e Evasão na Educação a Distância: Examinando Fatores Explicativos. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 17, n. 2. 2018.
- MAHMUDI, M.; EBRAHIMZADE, I. The Analysis of Iranian Students' Persistence in Online Education. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 16, n. 1, feb., 2015.
- MARTINS, R. X.; HOKARI, A. Educação a distância é para todos? Um estudo exploratório sobre possíveis preditores do sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 46-58, 2014.
- MARTINS, R. X. *et al.* Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2013.
- MELLO, S. P. T.; SANTOS, E. G. Diagnóstico e alternativas de contenção da evasão no curso de administração em uma universidade pública no sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 67-80, dez. 2012.
- MOUTON, D.; ZHANG, H.; ERTL, B. German university student's reasons for dropout. Identifying latent classes. **Journal for educational research online**. Münster, Alemanha, v. 12, n. 2, p. 190-224, 2020.
- MUSLIM, D.; RAZA, S. M. M.; TOUSEEF, S. A. Major dropouts reasons os students in e-learning institutions of Pakistan. **The Online Journal of Distance Education and e-Learning**, Sakarya, Turquia, v. 5, n. 4, p. 30-35, 2017.
- NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. II CLABES - Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono em la Educación Superior. 2017.
- OLIVEIRA, P. R.; OESTERREICH, S. A.; ALMEIDA, V. L. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-20, 2018.
- PACHECO, A. S. V; NAKAYAMA, M. K.; RISSI, M. Evasão e Permanência dos Estudantes de um curso de Administração a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil: Uma teoria multiparadigmática. **Revista de Ciências da Administração**, v. 17, n. 41, p. 65-81, abr., 2015.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 5. ed. Lisboa: Silabo, 2008.
- ROSA, C. M. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 240- 257, 2014.
- ROSTAMINEZHAD, M. A. *et al.* Factors Related to E-learner Dropout: Case Study of IUST Elearning Center. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 83, p. 522-527, jul., 2013.
- SALDANHA, L. K. L. **Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma avaliação da educação a distância da Universidade Federal de Santa Maria baseada em indicadores de eficiência**. 2018. 213 p. Dissertação (Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2018.
- SALDANHA, L. K. L.; BENDER FILHO, R. Avaliação da educação a distância da UFSM baseada em indicadores de eficiência. **EaD Em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1-13, 2020.

- SALES, P. A. O. **Evasão em cursos a distância**: motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo. 2009. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- SARRA, A.; FONTANELLA, Z. S. Identifying students at risk of academic failure within the educational data mining framework. **Social Indicators Research**, v. 146, p. 41-60, 2019.
- SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016.
- UTAMI, S. *et al.* When and who dropouts from distance education? **Turkish Online Journal of Distance Education**, Eskişehir, Turquia, v. 21, n. 2, p. 141-152, apr., 2020.
- VIEIRA, K. M. *et al.* Escala de Determinantes da Evasão no Ensino a Distância (EDED): Proposição e validação. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n.2, e1035, 2020.