

## Artigo Original

# Fatores Relativos à Permanência no Curso de Graduação a Distância “Bacharelado em Desenvolvimento Rural - Plageder” da UAB/UFRGS

*Factors Relating to Permanence in the Distance Graduation Course  
“Bacharelado em Desenvolvimento Rural - Plageder” from UAB / UFRGS*

*Factores Relativos a la Permanencia en el Curso de Graduación a Distancia  
“Bacharelado em Desenvolvimento Rural - Plageder” en UAB / UFRGS*

Fernando Fontana Dias<sup>1</sup>,

## Resumo

Este artigo foi produzido com a finalidade de desenvolver o conhecimento relacionado a um dos fenômenos mais relevantes da Educação a Distância (EaD), ou seja, a permanência dos alunos, relacionando os aspectos de oferta do curso com a opinião dos alunos a respeito dos fatores de permanência e considerando a relevância do tema na atualidade. O objetivo foi compreender o modo pelo qual os fatores organizacionais e motivacionais contribuíram para a permanência e a conclusão da terceira edição do curso a distância PLAGEDER, a partir da análise da influência de fatores relacionados à permanência no curso, identificando e compreendendo os obstáculos dos alunos para a conclusão dele. Com isso, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira questões pessoais, acadêmicas e contextuais refletiram na permanência e na conclusão do curso a distância de graduação em Desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências Econômicas (FCE)/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Av. João Pessoa, 31- Centro Histórico - Porto Alegre - RS - Brasil. fernando.fontana@ufrgs.br

Rural – PLAGEDER –, em sua terceira edição? A pesquisa envolveu análise quantitativa e qualitativa. Na coleta de dados, foram utilizados dados primários e secundários, com base na realização de questionários tanto para os alunos do curso quanto para os atores envolvidos com a oferta do curso. O trabalho também contou com o uso da observação para a coleta de dados. Os resultados apresentaram uma diferença significativa da permanência nos diferentes polos onde foi ofertado o curso, variando de 16% a 54,76%. De um modo geral, foi possível verificar que fatores relacionados a atividades presenciais foram considerados mais importantes pelos alunos do que os fatores relacionados às atividades a distância, para a decisão de permanecerem no curso. A relação entre a limitação de tempo disponível para o estudo e a falta de autodisciplina, como obstáculos para a conclusão do curso, compõem um achado interessante apresentado nos resultados.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Permanência. Evasão. Fatores Organizacionais. PLAGEDER.

## Abstract

This article was done with a goal: develop the knowledge about one of most important phenomena of distance learning, the permanence of students, relating course offer aspects with the students opinion about permanence factors, considering the importance of this modality in the present days. The objective was to understand the way in which organizational and motivational factors contributed to the permanence and conclusion of the third edition of the PLAGEDER distance course, analyzing the influence of factors related to the permanence in the course, identifying and understanding the obstacles of the students to the conclusion of the course. Thus, the following research problem was answered: in what way organizational and motivational factors reflect in the permanence and conclusion of the distance learning course in Rural Development - PLAGEDER, in its third edition. The research involved quantitative and qualitative analysis. Primary and secondary data were used in the data collection. Questionnaires were used both for the students of the course and for the actors involved with the course offer. The work also relied on the use of observation for data collection. The

results showed a significant difference of the permanence in the different poles where the course was offered, varying from 16% to 54.76%. In general, it was possible to verify that factors related to face-to-face activities were considered more important by the students than the factors related to distance activities for the decision to remain in the course. The relationship between the limited time available for the study and the lack of self-discipline, as obstacles to the completion of the course, compose an interesting find presented in the results.

**Keywords:** Distance Learning, Permanence, Evasion, Organizational Issues and PLAGEDER.

## Resumen

Este artículo se realizó con el propósito de desarrollar el conocimiento de uno de los fenómenos más relevantes de la educación a distancia, la permanencia de los estudiantes, relacionando los aspectos de la oferta del curso con la opinión de los estudiantes sobre los factores de permanencia, considerando la relevancia de la temática en el presente. El objetivo fue comprender la forma en que los factores organizacionales y motivacionales contribuyeron a la permanencia y conclusión de la tercera edición del curso a distancia PLAGEDER, analizando la influencia de factores relacionados con la permanencia en el curso, identificando y entendiendo los obstáculos de los estudiantes para la conclusión del curso. Con ello, se dio respuesta al siguiente problema de investigación: cómo las cuestiones personales, académicas y contextuales se reflejan en la permanencia y conclusión de la carrera de grado en Desarrollo Rural a distancia - PLAGEDER, en su tercera edición. La investigación tuvo análisis cuantitativo y cualitativo. En la recogida de datos se utilizaron datos primarios y secundarios, y se realizaron cuestionarios tanto para los alumnos del curso como para los actores involucrados con la oferta del curso. El trabajo también se basó en el uso de la observación para la recopilación de datos. Los resultados evidenciaron una diferencia significativa en la permanencia en los diferentes centros donde se impartió el curso, oscilando entre el 16% y el 54,76%. En general, se pudo verificar que los factores relacionados con las actividades presenciales

fueron considerados más importantes por los estudiantes que los relacionados con las actividades a distancia para la decisión de permanecer en el curso. La relación entre el escaso tiempo disponible para el estudio y la falta de autodisciplina, como obstáculos para completar el curso, conforman un interesante hallazgo presentado en los resultados.

**Palabras clave:** Educación a distancia, Permanencia, Evasión, Factores organizacionales y PLAGEDER.

## 1. Introdução

Inicialmente, cabe salientar que este artigo trata dos fatores relacionados à permanência em um curso de Educação a Distância (EaD). Esse é um tema bastante estudado, sendo contemplado por muitos trabalhos que abordam a EaD, devido a sua importância. A pesquisa que resultou neste trabalho possibilitou a compreensão das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento dessa modalidade de ensino, além de evidenciar alguns fatores relevantes relacionados às questões organizacionais e às razões que levam os alunos a permanecerem em um curso EaD. A partir dos resultados, que serão apresentados ao longo do artigo, será possível identificar algumas variáveis que favoreceram a conclusão do Bacharelado em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER 3 –, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (EaD).

Devido ao fato de a evasão nessa modalidade de ensino ser muito elevada, pode-se considerar necessária a abordagem de variáveis distintas, envolvendo aspectos acadêmicos, organizacionais, pessoais, dentre outros. A importância desse tema é ressaltada por Li e Lalani (2020), que afirmam ser evidente, a partir da pandemia da Covid-19, a importância da disseminação do conhecimento, ultrapassando fronteiras, organizações e todas as partes da sociedade. Para esses autores, é responsabilidade de todos o aproveitamento dos benefícios da EaD com eficiência, eficácia e efetividade (LI; LALANI, 2020).

Conforme Demarco (2015), alguns aspectos que envolvem os desafios do processo de ensino-aprendizagem com o uso de novas tecnologias devem ser considerados, são eles: a autonomia do aluno, o tipo de

interação que acontece na EaD, o alto índice de evasão dos cursos etc. A enorme evasão dos alunos pode ser considerada o principal desafio pedagógico de um programa. As causas dessa situação são multifatoriais e podem se relacionar com a dificuldade de conciliação dos estudos com o trabalho e outros fatores pessoais (DEMARCO, 2015).

Ao trabalhar como servidor no PLAGEDER, desde junho de 2017, avalio que é importante, para a permanência dos alunos dessa modalidade, haver um esforço da equipe acadêmica e administrativa, mediante uma relação estreita com os discentes, por meio de visitas aos polos, telefonemas, mensagens pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Webconferências etc. Nesse mesmo sentido, busca-se flexibilidade para o atendimento às demandas de grupos específicos de alunos, representados pelos polos de apoio presencial (os alunos são separados por grupos de acordo com os polos a que estão vinculados), assim como às demandas individuais. Ressalta-se que, no projeto pedagógico do PLAGEDER, há menção à elaboração de estratégias e critérios de atuação para o atendimento às necessidades individuais dos discentes.

O curso superior Bacharelado em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER, cuja modalidade é a EaD, foi vislumbrado pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) da UFRGS, programa que atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. A partir dessa experiência, identificou-se uma oportunidade para a formação de profissionais em nível de graduação, com atuação nas questões locais e regionais, concorrendo para o desenvolvimento rural. Esta pesquisa abordou os fatores de permanência dos alunos formados na terceira edição do curso – PLAGEDER 3 – (a qual teve início no ano de 2014), sendo realizada na modalidade bacharelado e ofertada em 12 polos de apoio presencial (SOBRE..., 2021).

Tendo como foco de análise a terceira edição do PLAGEDER, destaca-se que esta contou 600 vagas no processo seletivo, das quais foram preenchidas somente 434. Dentre os alunos que efetivamente ingressaram, 164 formaram-se e 270 evadiram-se. A oferta do PLAGEDER 3 contou com a participação de 46 professores, para ministrar 34 disciplinas curriculares, mais a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Cada disciplina dispunha, nos primeiros semestres, de 12 tutores a distância e, posteriormente, de 3 a 10 profissionais para executar essa função.

Durante o desenvolvimento do curso, convém mencionar que houve determinada distribuição de tutores presenciais, de acordo com os polos, o que será analisado ao longo do artigo. Em relação à equipe disponível para a organização do curso, tem-se que a comissão de graduação do PLAGEDER foi composta pela coordenadora do curso, cinco professores e um técnico administrativo. Por sua vez, a equipe técnica contou, ao longo do tempo, com três administradores, um analista de sistemas e quatro bolsistas. O curso teve duração de oito semestres (SOBRE..., 2021).

A realização deste trabalho deu-se no sentido de identificar as circunstâncias que favoreceram a conclusão do curso de Bacharelado em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER –, da UFRGS/UAB, e melhorar o atendimento aos alunos, de acordo com os perfis a serem revelados na pesquisa, valorizando os fatores mais relevantes. Nesse contexto, foi definido o seguinte problema de pesquisa: **de que maneira questões pessoais, acadêmicas e contextuais refletiram na permanência e na conclusão do curso a distância de graduação em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER –, em sua terceira edição?**

De forma geral o objetivo do trabalho foi compreender fatores (pessoais, acadêmicos e contextuais) que contribuíram para a permanência e a conclusão da terceira edição do curso a distância Bacharelado em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER – UFRGS/UAB (PLAGEDER 3). De forma específica, objetivou-se o seguinte:

- identificar o perfil dos alunos que concluíram o PLAGEDER na sua terceira edição, de 25 de abril de 2014 a 20 de dezembro de 2017;
- analisar os fatores organizacionais (estrutura, material, de pessoas etc.) disponíveis durante o curso;
- analisar a influência de questões pessoais, acadêmicas e contextuais na permanência dos alunos no curso;
- identificar e compreender os obstáculos dos alunos para a conclusão do curso.

Considerando que a finalidade do trabalho foi analisar os fatores motivacionais e circunstanciais da permanência dos estudantes na terceira

edição do PLAGEDER, o tipo de pesquisa utilizado foi um estudo de caso, com análise quantitativa e qualitativa. Tal método justificou-se pela complexidade das questões consideradas no estudo. O tratamento dos dados quantitativos foi realizado com o uso do programa Excel 2007, do Microsoft Office. Na pesquisa, foi utilizada estatística descritiva para verificar a importância atribuída a cada fator de permanência no curso.

Foram utilizados, também, dados primários e secundários, sendo que os instrumentos de coleta foram o questionário e a observação. O questionário contou com um conjunto de questões fechadas (com uma exceção de questão aberta), feitas para os alunos que concluíram o PLAGEDER e se dispuseram a participar da pesquisa, e outros conjuntos de questões abertas para os atores envolvidos com a oferta do curso, organizados de acordo com as respectivas funções.

A coleta com os discentes foi feita para obter informações a respeito dos motivos que levaram os egressos à escolha do curso em questão, a fim de identificar em que medida as atividades desenvolvidas contribuíram para a permanência no curso. As questões direcionadas a atores relevantes envolvidos na oferta do curso tiveram a finalidade de analisar os fatores organizacionais, os quais têm relação com a permanência.

Todos os questionários foram aplicados mediante o instrumento Google Forms, contendo, no caso do aplicado aos alunos, além de dados para identificação do perfil deles, os fatores que motivaram a escolha e a permanência no curso. Na aplicação desse questionário, usou-se a Escala Likert (que apresenta valores que podem variar de 1 a 5) para aferir em que medida algumas características pessoais e outras relacionadas à oferta do curso contribuíram para a permanência na terceira edição do PLAGEDER.

Os convites para participação na pesquisa foram enviados por *e-mail*, sendo que, dos 164 alunos egressos da terceira edição do curso convidados, apenas 26 responderam ao questionário, dentro de 12 dias, período em que ficou disponível. Já em relação aos atores envolvidos com a oferta do PLAGEDER, foram enviados *e-mails*, de acordo com as funções, para todos eles, sendo que 13 tutores, 11 professores, 2 representantes da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS, 2

coordenadores de polo, 1 membro da coordenação do curso, 1 servidor componente da equipe administrativa e 1 profissional de Tecnologia da Informação (TI) responderam ao questionário.

A observação foi realizada a partir da minha atuação como administrador na terceira edição do PLAGEDER, no período de 22 de junho de 2017 a 20 de dezembro 2017. Com essa experiência, foi possível complementar algumas informações obtidas com os outros dados primários e com os dados secundários.

## 2. Desenvolvimento e Demonstração dos Resultados

### 2.1. Referencial Teórico

Em seus estudos sobre a história da EaD, Aoki (2012) menciona quatro estágios da EaD, que são: fase das correspondências, na qual havia envio de material impresso, e a interação com os professores se limitava ao uso dos correios; fase do uso de rádio e televisão como complemento do material impresso, referida como “fase industrial”, em função da massificação do conhecimento alcançada pelo método; fase das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com o uso de materiais multimídia, como CD-ROM; finalmente, na quarta fase, surgiu uma interação dinâmica dos alunos entre si e com professores na rede, além do acesso aos conteúdos por meio das TICs (AOKI, 2012).

A EaD pode ser entendida, de acordo com Alves (2011), como uma modalidade de ensino que se realiza com uso intenso de TIC, na qual há a separação física, no espaço ou temporalmente, de professores e alunos. A EaD é uma modalidade de educação bastante democrática, em certos aspectos, visto que utiliza TICs, transpondo obstáculos à conquista do conhecimento (ALVES, 2011). Por ser uma modalidade de ensino em crescente expansão, ela é considerada uma das alternativas para a promoção do desenvolvimento da educação nacional. Nos últimos anos, a EaD recebeu um significativo incentivo dos governos em todos os níveis de ensino, especialmente a partir de políticas públicas no âmbito federal (SANTOS, 2011).

Com base nas experiências de EaD das universidades públicas do Brasil, no final do século XX e início do século XXI, o Ministério da Educação (MEC) considerou a possibilidade de organização de uma Universidade Aberta. Atualmente, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem o apoio do MEC para a existência de mais de 500 polos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal e tem como prioridade o oferecimento de formação inicial a professores, em efetivo exercício na educação básica pública, ainda não graduados (BRASIL, 2018).

A despeito da expansão das oportunidades com a UAB, as diferenças circunstanciais para acesso e permanência em cursos universitários representam um desafio para a educação no país. Zago (2006, p. 228) analisa estudantes cujas famílias têm uma condição financeira limitada e, nas palavras do autor, “reduzido capital cultural”. O pesquisador ressalta a escassez de tempo desse público para realizar atividades extraclasse, tais como congressos, conferências, confraternizações, mas também menciona dificuldade para realizar trabalhos acadêmicos em grupo. A principal causa dessa situação é o tempo despendido pelos discentes em atividades profissionais visando à sobrevivência (ZAGO, 2006).

No mesmo sentido, Fanals, Gazo e Silvente (2018), consideram a essencialidade da perspectiva social da educação superior, considerando-a direcionadora do caminho a ser seguido pelas políticas universitárias. Todo o processo deve ocorrer em consonância com as reformas que vêm acontecendo, para tornar o ensino mais inclusivo e equalitário, com a manutenção da excelência (FANALS; GAZO; SILVENTE, 2018).

Um órgão da UFRGS, que está no contexto da pesquisa de permanência no PLAGEDER e é responsável pela EaD na instituição, exerce papel importante diante desse cenário, pois tem entre seus valores a responsabilidade social, a inclusão e a inovação; trata-se da Secretaria de Educação a Distância – SEAD. Instituída no ano de 2002, mediante a Portaria Interna nº 2.975, ela tem uma estrutura organizacional descentralizada, plural e interdisciplinar, que envolve cada vez mais as unidades acadêmicas no seu desenvolvimento e busca o alinhamento das ações de EaD com as políticas da universidade (SEAD, 2021).

Relevantes, também, na discussão da relação entre a expansão do ensino superior e a permanência, são os programas do MEC para

educação superior, criados no ano 2000, os quais contemplam expressamente em seus objetivos o incentivo à permanência dos estudantes no ensino de graduação. Tais programas são denominados Programa Universidade para Todos (PROUNI) (que realiza o financiamento de alunos de graduação em instituições privadas), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (que financiam os graduandos em instituições públicas) (ARAÚJO, 2013).

Segundo Araújo (2013), esses programas repercutiram em uma “expansão das políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão”. Por outro lado, a autora chega à conclusão de que o enfoque maior dessas políticas é a expansão do acesso ao ensino superior, atribuindo, conseqüentemente, pouca importância ao objetivo de permanência, que é contemplado apenas em uma perspectiva focal, não universal (ARAÚJO, 2013).

No mesmo sentido, Veloso e Silva (2016) concluem que o REUNI e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) – em que instituições públicas de ensino superior ofertam vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio –, apesar de possibilitarem a expansão do acesso às universidades federais, não reproduzem a permanência do estudante na Instituição de Ensino Superior (IES) nem a conclusão do curso em tempo razoável. As pesquisadoras, embasadas em diferentes autores, abordaram o fenômeno da permanência considerando diferentes perspectivas, tais como a manutenção do aluno no ensino superior nas seguintes condições: em outro curso de graduação da mesma instituição; no ensino superior, mas em outra IES; no respectivo curso, em tempo normal ou além do tempo previsto para a conclusão. Além disso, consideraram fatores que dificultam a conclusão da graduação, podendo causar evasão, como condição econômica desfavorável e *deficit* da formação nos ensinos fundamental e médio. Veloso e Silva (2016) acreditam, ainda, que a permanência envolve outros aspectos da vida do aluno na sociedade e na universidade (questões culturais, políticas, esportivas, acesso aos professores e aos ambientes da instituição, como laboratórios e bibliotecas).

Kemp (2001 *apud* BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014) retrata a permanência como um fenômeno complexo, sendo influenciado por inúmeros fatores, pois, no decorrer de suas vidas, os indivíduos se deparam com diversas situações ou eventos geradores de estresse, assumindo diferentes papéis, dentre eles, o de aluno. Há variações de pessoa para pessoa nas reações ao estresse e às adversidades, sendo que alguns conseguem superar as dificuldades com maior facilidade do que outros, que, muitas vezes, têm uma reação negativa. Além disso, a persistência é um requisito para o sucesso dos alunos no curso, de forma que possibilita o alcance de um progresso contínuo, culminando na conquista do diploma (KEMP, 2001 *apud* BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014). Fiuza (2012) traz em sua obra diversos fatores relacionados à permanência na EaD e divide-os em três tipos: questões pessoais, questões acadêmicas e questões contextuais. Eles serão explicitados nos resultados, a seguir.

Urrego (2015), de forma semelhante à Fiuza (2012), considerou diferentes fatores na análise da permanência e verificou nos resultados da sua pesquisa que os alunos que permaneceram no curso apresentaram características semelhantes aos evadidos em relação à maioria das variáveis estudadas. Contudo metade dos alunos permanentes avaliados consideravam importantes na decisão de continuar o curso fatores pessoais como desenvolvimento familiar e profissional. A autora conclui afirmando que a melhoria da situação econômica e a busca de qualidade de vida pelos alunos retratam algo inerente ao caráter humano (URREGO, 2015).

Convém mencionar que Comings (2007), sob outro enfoque, verificou em seu estudo diferentes elementos que contribuem para a permanência; a saber, o estabelecimento de meta pelos alunos, o aumento da confiança na capacidade de realizarem as tarefas, o suporte que eles recebem para o gerenciamento de fatores positivos e negativos que podem influenciar a persistência; a certeza de progresso no alcance de suas metas. O autor mencionado também identificou diferentes caminhos de persistência, os quais são determinados por fatores pessoais e ambientais, considerando os diferentes meios de que se valem dos programas para apoiar os alunos, dadas as peculiaridades de cada indivíduo, considerando os objetivos ao realizar o curso (COMINGS, 2007).

Ainda na abordagem da permanência, tem-se que a estratégia de contato e de criação de laços favorece o acolhimento, a autoconfiança e a motivação do aluno, repercutindo de forma positiva no desempenho dos alunos no curso. Dessa forma, a integração do aluno é fundamental para minimizar os efeitos da evasão, sendo que o vínculo institucional é mais intenso quando informações são passadas com clareza e quando as características de cada turma e de cada estudante podem ser analisadas (BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014). Em contrapartida, Frydenberg (2007) não encontrou diferença significativa entre a permanência verificada em um curso de extensão realizado na Universidade da Califórnia, nas modalidades EaD e presencial. A autora menciona a possibilidade de a participação ativa dos tutores nos fóruns (a cada 48 ou 72 horas, dependendo do tipo de curso) ter minimizado a lacuna representada pela falta de interação presencial (FRYDENBERG, 2007).

No que tange à participação dos tutores, Urrego (2015) encontrou nos resultados de sua pesquisa o abandono destes em relação ao atendimento aos alunos como um dos maiores fatores de evasão, tanto na opinião dos discentes evadidos quanto na dos que continuaram no curso. Outros fatores citados como causa de evasão foram o sentimento de solidão, os fatores acadêmicos, a falta de tempo, a situação econômica e as responsabilidades familiares. Em relação à perspectiva da permanência, foi evidenciada como importante na decisão de continuidade a possibilidade de flexibilização de tempo e espaço oferecida pelos cursos (URREGO, 2015).

No trabalho de Vieira (2018), observa-se que, para os tutores a distância, o fator mais prejudicial à qualidade dos cursos é o despreparo e a imaturidade dos alunos em lidar com o gerenciamento do tempo de estudo e com a realização de atividades on-line. Destaca-se, ainda, a necessidade de formação continuada para todos os envolvidos na EaD (alunos, tutores, docentes etc.) (VIEIRA, 2018).

Marquez *et al.* (2007) contribuem com a ideia de que são significativos para o bom desempenho dos alunos nessa modalidade o conhecimento e as habilidades relacionados à operacionalização da EaD, considerando nesse contexto a formação prévia relacionada à gestão de recursos tecnológicos. No mesmo sentido, mencionam que a base para

um modelo de gestão em EaD adequado contempla mecanismos simples e acessíveis nos processos pertinentes à oferta de um curso, concluindo que a adequação da organização à modalidade passa por mecanismos que proporcionem flexibilidade na sua estrutura curricular e administrativa (MÁRQUEZ *et al.*, 2007).

Para Aoki (2012), diante da complexidade que envolve a EaD e a existência das tecnologias disponíveis para a realização de atividades nessa modalidade, as instituições de educação precisam fazer adaptações, visando disponibilizar aos discentes as ferramentas necessárias para um atendimento personalizado aos estudantes. Sob outra perspectiva, Berge e Cho (2002) evidenciam a necessidade de se considerar o caráter contingencial das possíveis soluções para se estruturar um programa de EaD, pois um sistema que seja o mais adequado a uma organização pode ser impertinente em outras (BERGE; CHO, 2002).

Sob uma ótica estratégica, Berge e Cho (2002) mencionam que a estrutura administrativa e a mudança organizacional são significativamente relevantes para o sucesso de um programa de EaD, especialmente quando a cúpula da organização tem uma cultura favorável à referida modalidade. A necessidade de adequação das normas e dos recursos técnicos (competências e infraestrutura) à EaD são os principais desafios organizacionais para o seu desenvolvimento nas instituições de ensino (BERGE; CHO, 2002). Em uma visão operacional, ao considerar as condições de oferta do curso, é relevante dispor de uma equipe com conhecimento dos processos em um curso EaD, para que ela auxilie os professores na produção do material, no uso do ambiente virtual e, até mesmo, na preparação das atividades (PACHECO *et al.*, 2011).

## 2.2. Apresentação e Análise dos Dados

O curso superior em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER, oferecido na modalidade a distância, é coordenado e executado pela UFRGS, por intermédio da SEAD, vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. O PLAGEDER tem a missão de proporcionar uma formação em nível superior visando à capacitação de profissionais com consciência crítica e inovadores, que devem atuar no desenvolvimento,

no planejamento e na gestão rural, especialmente em âmbito regional, envolvendo-se na formulação de políticas públicas e na questão ambiental (SOBRE..., 2021).

A UFRGS, visando à ampliação do acesso ao Ensino Superior por meio do oferecimento de cursos de graduação, criou, em 2006, o Programa Especial de Graduação – PEG (Resolução nº 37/2006, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UFRGS). Tal programa tem como objetivo o desenvolvimento da atuação da instituição na área da graduação, por meio de cursos que não tenham o caráter de oferta permanente, atendendo a necessidades emergenciais e temporárias da comunidade, consideradas e analisadas pelas instâncias pertinentes da Universidade. A partir dessa perspectiva, nasceu o PLAGEDER (SOBRE..., 2021).

A 1ª edição do PLAGEDER (Tecnólogo em Desenvolvimento Rural) teve início no dia 19 de outubro de 2007; a 2ª edição do Curso (Tecnólogo em Desenvolvimento Rural), no dia 08 de agosto de 2009; a 3ª edição (Bacharelado em Desenvolvimento Rural 2014), cujo processo seletivo (vestibular) aconteceu em 09 de março de 2014, iniciou ainda no primeiro semestre do mesmo ano, em 25 de abril de 2014, finalizando no dia 20 de dezembro 2017; por fim, a 4ª edição (Bacharelado em Desenvolvimento Rural 2018) teve processo seletivo em março de 2018, com início das aulas em maio do ano em questão.

### Gráfico I - Profissão dos egressos participantes da pesquisa



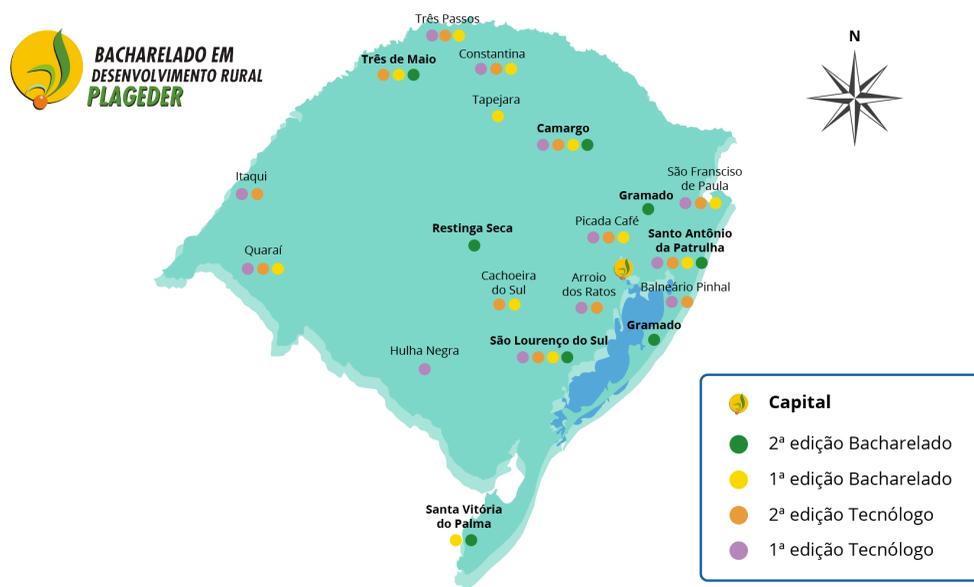
Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi possível perceber, no Gráfico 1, que boa parte dos componentes da amostra da população de discentes atua em um campo profissional diretamente relacionado à temática rural, como agricultores, pecuaristas, extensionistas rurais e técnicos agrícolas. A respeito de tal fato, verificou-se uma acentuada diversidade de vínculos, envolvendo servidores públicos, profissionais liberais, da segurança pública, atendente, auxiliar administrativo, vendedor ou autônomo.

Dos 26 componentes da amostra, apenas 2 não tinham ocupação profissional (um estudante e uma dona de casa) e a maioria ocupava um cargo que demanda baixa qualificação. Tal fato aproxima o público objeto de pesquisa da ideia trazida por Zago (2006), que afirma que os estudantes menos favorecidos financeiramente e culturalmente despendem muito tempo em busca da sobrevivência (considere-se que a principal dificuldade dos alunos para permanecer no curso foi relacionada à falta tempo, como será visto adiante).

Ao considerar o perfil dos alunos do curso, verificou-se, outrossim, que, dos 164 concluintes, 94 (57,31%) eram homens e 70 (42,68%) eram mulheres. A amostra dos 26 participantes da pesquisa apresentou média de 36 anos de idade. Dentre eles, a metade encontra-se na faixa que varia de 31 a 40 anos de idade, e menos de um quarto deles tem mais de 40 anos. Além disso, apenas 2 dos 26 integrantes da amostra não tinham familiaridade com os recursos de informática antes de ingressar no referido curso EaD, o que corrobora a ideia de Veloso e Silva (2016), quando mencionam que a permanência envolve outros aspectos além dos financeiros, como culturais, de acesso a tecnologias etc.

**Figura 1 - Edições do PLAGEDER por polos**



eVGC.Educacional

FONTE: Sobre... (2021, on-line).

Na Figura 1, verifica-se que, apesar de alguns polos serem contemplados com o curso em todas as edições, há sempre renovações com polos em localidades diferentes de uma edição do curso para outra. A terceira edição (1ª edição do Bacharelado e foco desta pesquisa) contou com doze polos de apoio presencial, que estão indicados com um círculo amarelo. Pode-se perceber, também, que os polos estão bem distribuídos em todo o estado do Rio Grande do Sul. A equipe de coordenação do PLAGEDER manifestou que a escolha dos polos deu-se como uma continuidade da sua edição anterior, contemplando, além disso, a ideia de atender a demandas de outros municípios.

**Tabela 1 - Percentual de permanência no PLAGEDER 3 por polo**

<b>Polo</b>	<b>Total Matrícula</b>	<b>Total Evadidos</b>	<b>Total Formados</b>	<b>Permanência</b>	<b>Evasão</b>
<b>Cachoeira do Sul</b>	43	27	16	37,21%	62,79%
<b>Camargo</b>	42	19	23	54,76%	45,24%
<b>Constantina</b>	16	13	3	18,75%	81,25%
<b>Picada Café</b>	28	16	12	42,86%	57,14%
<b>Quaraí</b>	18	14	4	22,22%	77,78%
<b>Santa Vitória do Palmar</b>	49	33	16	32,65%	67,35%
<b>Santo Antônio da Patrulha</b>	50	30	20	40,00%	60,00%
<b>São Francisco de Paula</b>	25	21	4	16,00%	84,00%
<b>São Lourenço do Sul</b>	49	24	25	51,02%	48,98%
<b>Tapejara</b>	19	12	7	36,84%	63,16%
<b>Três de Maio</b>	47	29	18	38,30%	61,70%
<b>Três Passos</b>	48	32	16	33,33%	66,67%
<b>TOTAL</b>	434	270	164	37,79%	62,21%

FONTE: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 1, verifica-se uma diferença da permanência nos diferentes polos onde foi ofertado o curso, variando de 16% a 54,76%. Na Tabela 2, a seguir, é possível visualizar como se configurou a atuação dos tutores presenciais nos respectivos polos, o que pode ter relação com esses percentuais de permanência.

**Tabela 2 - Número de tutores presenciais do PLAGEDER por polo e período**

Polo	Nº de tutores que atuaram	Período de atuação dos tutores presenciais
Cachoeira do Sul	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Camargo	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Constantina	1	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/10/2015
Picada Café	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/08/2015 Tutor 2 - 01/10/2014 a 31/12/2017
Quaraí	1	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/10/2015
Santa Vitória do Palmar	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Santo Antônio da Patrulha	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
São Francisco de Paula	1	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/10/2015
São Lourenço do Sul	3	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/04/2015 Tutor 2 - 04/05/2015 a 30/09/2015 Tutor 3 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Tapejara	1	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015

Três de Maio	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017
Três Passos	2	Tutor 1 - 01/05/2014 a 30/09/2015 Tutor 2 - 01/05/2014 a 31/12/2017

FONTE: Elaborada pelo autor.

É interessante perceber que, com exceção do polo de Tapejara, o qual obteve permanência de 36,84%, os polos que contaram com somente um tutor presencial (atuante, durante apenas determinado período do curso) apresentaram a menor permanência, sendo esse número, em Constantina, de 18,75%, em Quaraí, de 22,22%, e, em São Francisco de Paula, de 16%. Adiante, onde constam as informações a respeito da influência de diversos fatores na permanência dos alunos, verifica-se que os fatores que envolvem atividades presenciais, como a atuação dos tutores presenciais, tiveram maior peso na decisão dos alunos em permanecer no curso.

A influência de cada um dos fatores de permanência considerados foi aferida mediante uma escala de respostas que variou de 1 a 5, sendo “1” o valor para designar ausência de influência e “5” para designar influência muito significativa. Para facilitar a análise, as respostas foram organizadas com um correspondente percentual, que representa a influência do respectivo fator em uma escala de 0 a 100, conforme o Tabela 3, que foi base para a construção da Tabela 4.

**Tabela 3 - Escala com valores e percentuais de influência**

VALOR ATRIBUÍDO	INTENSIDADE DE CONTRIBUIÇÃO CORRESPONDENTE	PERCENTUAL DE INFLUÊNCIA RESPECTIVO
1	<b>Não contribuiu</b>	0
2	<b>Contribuiu muito pouco</b>	25%
3	<b>Contribuiu um pouco</b>	50%
4	<b>Contribuiu em boa medida</b>	75%
5	<b>Contribuiu muito</b>	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

**Tabela 4 - Percentual de influência dos fatores relacionados à permanência**

<b>FATOR</b>	<b>MÉDIA LIKERT</b>	<b>PERCENTUAL INFLUÊNCIA</b>
Estrutura da Universidade e do polo como um todo (recursos materiais, organização).	4,19	<b>79,75%</b>
Suporte administrativo da Universidade (bom atendimento, flexibilidade, resolutividade).	3,62	<b>65,50%</b>
Suporte administrativo do polo (bom atendimento, flexibilidade, resolutividade).	4,31	<b>82,75%</b>
Atitude/comportamento do professor (atenção, comprometimento, dinamismo e empenho dos professores).	4,04	<b>76,00%</b>
Atitude/comportamento dos tutores a distância (auxílio, lembretes, orientações, incentivos e socialização proporcionados pelos tutores à distância).	4,38	<b>84,50%</b>
Atitude/comportamento do tutor presencial (auxílio, lembretes, orientações, incentivos e socialização proporcionados pelo tutor presencial).	4,54	<b>88,50%</b>

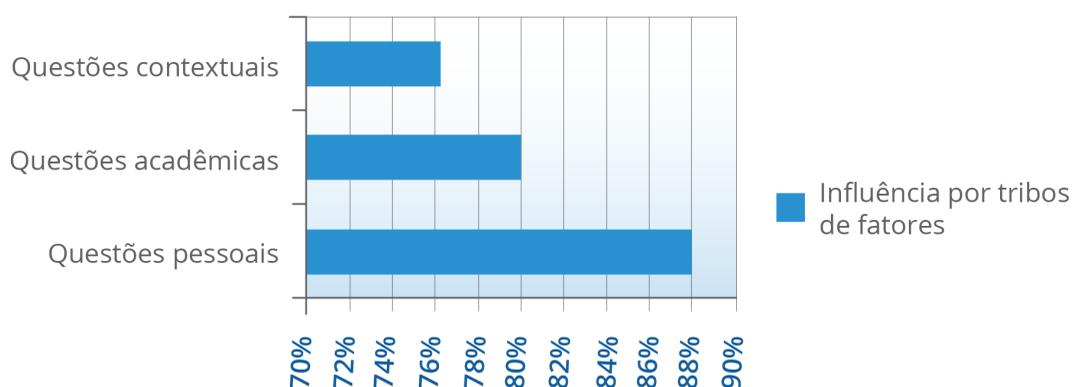
Atividades (diversidade e características das atividades presenciais, on-line e complementares).	4,38	<b>84,50%</b>
Material didático/ conteúdo (material didático e conteúdos satisfatórios).	3,65	<b>66,25%</b>
Recursos tecnológicos (Webconferências, ambiente de aprendizagem virtual (Moodle) e outros recursos tecnológicos).	3,96	<b>74,00%</b>
Flexibilidade de horários (disponibilidade de horários).	4,04	<b>76,00%</b>
Questões afetivas/ sentimentais (coleguismo, reciprocidade, confiança e afetividade).	4,23	<b>80,75%</b>
Interação/comunicação (interação, interatividade, comunicação).	4,19	<b>79,75%</b>
Motivação/incentivos (estímulos positivos de familiares e amigos, encorajamento).	4,50	<b>87,50%</b>
Persistência (persistência, empenho, determinação).	4,84	<b>96,00%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir dos critérios estabelecidos, anteriormente, na Tabela 3, foi elaborada a Tabela 4, com a consideração da influência designada pelos discentes participantes da pesquisa em relação a cada fator de permanência, que envolvem questões pessoais (relacionadas ao aluno), acadêmicas (relacionadas ao curso) ou contextuais (relacionadas ao curso e ao aluno). Essa divisão e a escolha dos fatores a serem designados neste trabalho foram feitas com base na obra de Fiuza (2012).

Como foi visto, a divisão dos fatores relacionados na Tabela 4 foi feita da seguinte forma: **questões pessoais** (motivação/incentivos, questões afetivas/sentimentais e persistência); **questões acadêmicas** (atitude do professor, atitude do tutor à distância, atitude do tutor presencial, atividades e material didático) e **questões contextuais** (recursos tecnológicos, modalidade EaD, suporte administrativo, Universidade, suporte administrativo, polo, flexibilidade de horário, interação e estrutura da Universidade/polo). O Gráfico 2, na sequência, mostra as médias dos percentuais de influência de cada bloco de fatores.

**Gráfico 2 - Percentual de influência por tipos de fatores**



e VGEducacional

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o ilustrado no Gráfico 2, as questões contextuais tiveram média de 4,05 na Escala Likert, ou 76,25% de influência, as questões acadêmicas, 4,2, ou 80%, e as questões pessoais, 4,52, ou 88%. Verificaram-se diferenças significativas ao considerar as médias das respostas por tipos de questões, sendo consideradas mais influentes para a permanência no curso pelos discentes, como explicitado, as questões pessoais.

Kemp (2001 *apud* BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014) indica que a persistência é um requisito para o sucesso dos alunos no curso, de forma que alcancem um progresso contínuo, que culmina com a conclusão e a conquista do diploma. A persistência foi considerada pelos alunos analisados como o fator mais relevante para a conclusão do

PLAGEDER 3, com uma média de 4,84 na escala adotada, representando 96% de influência na permanência e estando 15,75% acima da média de influência de todos os fatores como um todo (calculada em 80,25%).

Como foi visto no trabalho de Longo (2009 *apud* DEMARCO, 2015), são fatores relevantes na evasão em cursos EaD a falta de maiores vínculos afetivos e da falta de pressão do grupo, além de outras formas de interação social que acontecem no ensino presencial, assim como a inadequação às TICs usadas na EaD. Com base na Tabela 4, é possível analisar que os fatores relacionados às atividades presenciais tiveram preponderância na indução à conclusão do curso EaD.

Para a compreensão dessa situação relatada, basta verificar que o fator “suporte administrativo do polo” (com percentual de influência de 82,72%) foi mais relevante que o “suporte administrativo da Universidade” (com 65,5%); que a “atitude/comportamento do tutor presencial” (88,5% de influência), que atua no polo de apoio presencial, e a “atitude/comportamento do tutor a distância” (84,5%), que faz visitas ao polo, sobressaíram-se em relação ao fator “atitude/comportamento do professor” (76%), que atua apenas a distância; que as “atividades” (com 84,5%), as quais contemplam “momentos presenciais”, tiveram relação mais expressiva com a permanência do que material didático (66,25%), o qual foi disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Diante da consideração de fatores acadêmicos e institucionais na pesquisa, é pertinente mencionar o fato de a grande maioria da equipe relacionada ao PLAGEDER 3 que participou da pesquisa acreditar que, de um modo geral, a estrutura, o planejamento e a operacionalização do PLAGEDER 3 foram adequados para o bom andamento das atividades (29 dos 32 atores referidos acreditam que foram adequados, 2 responderam que não e 1 não respondeu). Em contrapartida, o Quadro 1 aponta as sugestões de melhoria apontadas pela equipe envolvida com o curso.

## Quadro I - Sugestões de melhoria na estrutura do PLAGEDER

ATORES	MELHORIAS NECESSÁRIAS
<b>Representantes da SEAD</b>	Pode haver flexibilização na contratação de pessoas, de modo a atender as reais necessidades de um curso EaD.
<b>Coordenação do curso</b>	É possível ser facilitada a manutenção dos tutores se houver mais estabilidade em relação a alguns parâmetros, especialmente os que se referem à atuação desses tutores no curso.
<b>Professores</b>	O Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem) pode ser uma plataforma mais amigável; os alunos podem ter mais tempo para realizar as tarefas propostas, com melhor sincronia entre as disciplinas; o diálogo contínuo entre professores e tutores pode e deve ser aprimorado.
<b>Tutores EaD</b>	A carga de trabalho pode ser melhor distribuída, com menos sobrecarga dos tutores em relação aos professores; a definição em relação ao papel de cada membro da equipe pode ser mais clara; poderia haver melhor aproveitamento da ferramenta de Webconferência (uso mais frequente); é possível haver maior descentralização de responsabilidades, agregando mais atores e realizando um melhor alinhamento das questões operacionais com a coordenação do curso; o planejamento da disciplina pode ser mais claro, com o repasse de todo o material didático com antecedência aos tutores; os tutores deveriam ter uma breve formação pedagógica, pois muitos eram inexperientes nesse aspecto, mas eram eles que tinham contato direto com os alunos do curso.
<b>Profissional de TI</b>	É possível distribuir melhor as tarefas entre a equipe, sendo necessária uma equipe bem integrada, com conhecimentos gerais das atividades de cada membro.
<b>Membro da equipe administrativa</b>	Pode haver otimização dos gastos com passagens e diárias em situações específicas, por exemplo, número reduzido de alunos nos polos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nem todos os atores relacionados à oferta do PLAGEDER questionados deram sugestões de melhoria. As respostas dos que se manifestaram foram compiladas e apresentadas no quadro anterior. É possível perceber que as sugestões, em geral, foram relacionadas às perspectivas de cada ator ou grupo de atores (agentes), sendo que os representantes da SEAD e a coordenação do curso mencionaram questões relativas à gestão de recursos humanos; os professores, questões que envolvem a oferta da disciplina; os tutores, sugestões referentes à distribuição e coordenação das tarefas, à otimização dos recursos e à formação tutorial; o profissional de TI também se referiu à distribuição e coordenação das tarefas e, por último, o membro da equipe administrativa colocou uma questão de otimização dos recursos.

Como foi mencionado, Berge e Cho (2002) consideram a estrutura administrativa e a mudança organizacional significativamente relevantes para o sucesso de um programa de EaD. Nesse contexto, o profissional de TI e os tutores do PLAGEDER ressaltaram a necessidade de melhor coordenação e da distribuição de tarefas. Finalmente, as melhorias que envolvem esse processo devem ser contínuas, sendo as sugestões apresentadas pelos atores relacionados ao PLAGEDER 3 pertinentes para o desenvolvimento dessa gestão.

### 2.3. Obstáculos para Conclusão do Curso

Em relação às principais dificuldades dos egressos pesquisados, para a permanência no PLAGEDER 3, verificou-se relativa diversidade de respostas, porém, como em outras questões apresentadas neste trabalho, houve especificidades de cada polo (o que será apresentado adiante). A Tabela 5 mostra a frequência das referências dos alunos em relação a diversos obstáculos para a conclusão do PLAGEDER 3. Foi feita uma pergunta aberta tanto aos alunos quanto à equipe envolvida no curso (Tabela 5) sobre a principal dificuldade encontrada por aqueles para concluir o curso. Na tabela a seguir, podemos ver alguns motivos descritos pelos alunos.

**Tabela 5 - Principais obstáculos à conclusão do curso na perspectiva dos alunos**

OBSTÁCULO	FREQUÊNCIA	POLOS
Falta de tempo.	7	Diversos polos.
Distância do polo de apoio presencial.	4	2 alunos de Camargo, 1 de Santo Antônio da Patrulha e 1 não informado.
Organização do calendário das atividades realizada pelo curso.	4	Diversos polos.
Falta de tutor presencial em algum momento do curso.	3	2 alunos de Tapejara e 1 de Constantina.
Má qualidade da internet para realização das Webconferências nos polos.	3	2 alunos de Picada Café e 1 de Quaraí.
Dificuldade de autodisciplina.	3	Diversos polos.
Dificuldade com as normas para formatação de trabalhos (ABNT).	2	1 aluno de Camargo e 1 de Picada Café.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi mencionado, de modo geral, um obstáculo por aluno, porém alguns alunos descreveram mais de uma dificuldade para a conclusão do curso em suas respostas. Os obstáculos sistematizados na tabela anterior foram os mais relevantes na revelação feita pelos discentes participantes, sendo citados, ainda, dentre outros fatores, a falta de ligação do tutor presencial com a temática do curso, o pouco acesso aos professores das disciplinas e a dificuldade de comunicação entre o polo e a Universidade. Três alunos afirmaram não se deparar com dificuldades significativas no decorrer do curso.

Foi possível verificar algumas especificidades, como o fato de dois alunos de Picada Café e apenas um de Quaraí que participaram da pesquisa relatarem problemas nas Webconferências. Por outro lado, dois alunos de Tapejara e apenas um de Constantina mencionaram como

principal obstáculo para se formarem a falta de tutor presencial em algum momento do curso, o que corrobora a ideia de que a atuação dos tutores presenciais pode ter relação com a permanência no curso.

O profissional de TI do PLAGEDER respondeu no questionário que alguns polos, durante a realização do curso, melhoraram a conectividade com a internet e que essa melhoria foi fundamental para realização de tarefas EaD e do TCC. Ele informou, também, que nem todos os polos tinham adequação para a realização das Webconferências, apesar de ter havido uma avaliação prévia deles.

Verifica-se, ainda, que há maior incidência das dificuldades que envolvem questões pessoais, como falta de tempo, distância do polo de apoio presencial e dificuldade de autodisciplina. Os obstáculos mencionados com maior frequência, que podem ser geridos pelos cursos EaD, são a organização do calendário das atividades e a falta de tutor presencial em algum momento do curso.

Vieira (2018) aponta que, para os tutores a distância, o fator mais prejudicial à qualidade dos cursos é o despreparo e a imaturidade dos alunos para lidar com o gerenciamento do tempo de estudo. Isso se verifica tanto na referência dos discentes à falta de tempo, como maior obstáculo para a permanência no curso, quanto na perspectiva da equipe (exposta na Tabela 6, a seguir), com a indicação da falta de autodisciplina e da falta de tempo como principais dificuldades para a permanência no curso. As informações contidas na Tabela 6 são a compilação das respostas dos professores, tutores a distância, tutores presenciais, coordenação de polo e coordenação de curso em relação às principais dificuldades dos alunos para a permanência no PLAGEDER 3. Parte da equipe indicou mais de uma dificuldade dos discentes em sua resposta, e o quadro explicita a frequência delas, assim como as respostas por ator.

**Tabela 6 - Dificuldades para permanência dos alunos no curso na perspectiva da equipe**

DIFICULDADE	FREQUÊNCIA	MEMBRO(S) DA EQUIPE QUE OPINARAM
Falta de autodisciplina.	10	5 professores, 2 tutores a distância, 2 tutores presenciais e 1 coordenador de polo.
Falta de tempo.	8	5 tutores a distância, 1 professor, 1 tutor presencial e 1 membro da coordenação do curso.
Choque entre expectativa e realidade sobre nível de exigência do curso.	8	4 tutores a distância, 2 professores, 1 tutor presencial e 1 membro da coordenação do curso.
Falta de afinidade com o curso.	6	2 tutores a distância, 1 professor, 1 tutor presencial, 1 coordenador de polo e 1 membro da coordenação do curso.
Problemas pessoais.	3	1 tutor a distância, 2 professores.
Falta de contato com o professor.	3	3 tutores a distância.
O curso ter oferta única (Programa Especial de Graduação).	2	1 tutor a distância, 1 professor.
Sobrecarga de tarefas.	2	1 tutor a distância, 1 professor.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme exposto, a falta de autodisciplina e a falta de tempo foram os fatores mais mencionados, pela equipe do curso, como principais dificuldades dos alunos para conclusão do PLAGEDER 3. O principal obstáculo para os discentes foi a falta de tempo, mas há uma linha tênue entre ele e a falta de autodisciplina. Se houvesse autodisciplina suficiente, não sobraria um tempo adequado para a realização das tarefas do curso, ou o que há é sobrecarga de tarefas na organização no calendário do curso? Seria possível melhorar a distribuição das atividades das disciplinas (síncronas e assíncronas), considerando o respectivo calendário, para o cumprimento da carga horária do curso (que é de 3130 horas), de modo que os alunos pudessem otimizar o uso do tempo?

O profissional de TI que atuou no curso informou que as Webconferências, por exemplo, eram acessadas exclusivamente nos polos (existe a possibilidade de disponibilizar o acesso aos alunos para participarem da atividade de suas casas). Foi possível relacionar a falta de tempo mais à perspectiva dos alunos, já a falta de autodisciplina à perspectiva da equipe do curso, de acordo com as informações das Tabelas 5 e 6. Cabe lembrar a afirmação de Zago (2006), em que a causa dessa situação, quando os alunos têm uma condição financeira precária, é o tempo despendido por eles em atividades profissionais, visando à sobrevivência.

No mesmo sentido, fica claro que os fatores designados pelos alunos como obstáculos envolvem, em maior proporção, questões ligadas ao curso, por exemplo, a falta de tutores presenciais em algum momento ou a organização do calendário das atividades. As maiores dificuldades dos alunos relatadas pela equipe não envolveram questões relacionadas ao curso, como foi possível ver na Tabela 6, sendo que apenas três pessoas da equipe relataram falta de contato direto com o professor, dois mencionaram o curso de oferta única e outros dois consideraram haver sobrecarga de tarefas como as principais dificuldades dos alunos durante o curso. A equipe mencionou, em maior proporção do que os alunos, as questões relacionadas com o indivíduo, como choque de expectativa em relação ao nível de exigência, a falta de autodisciplina e a falta de afinidade com o curso.

### 3. Conclusão

Com a realização deste trabalho, foi possível compreender, em muitos aspectos, o modo pelo qual os fatores organizacionais e motivacionais contribuíram para a permanência e a conclusão do PLAGEDER 3 pelos alunos, identificando o perfil de uma amostra de egressos, analisando tanto os fatores organizacionais disponíveis para a operacionalização do curso quanto a influência de alguns fatores relacionados à permanência. Também, foram identificados e analisados os principais obstáculos para a conclusão do curso, na perspectiva dos alunos e na dos atores relacionados à oferta do curso.

Como foi possível verificar, as questões pessoais (motivação/incen-  
tivos, questões afetivas/sentimentais e persistência) tiveram preponde-  
rância na influência das decisões dos alunos em permanecer no curso.  
Tal fato sugere algumas ideias, tais como: estimular os alunos EaD a  
desenvolverem a motivação para persistirem no curso (talvez, com pa-  
lestras que envolvam questões motivacionais ou outras atividades ex-  
tracurriculares que concorram para o aumento da autoestima deles);  
possibilitar maiores interações entre eles, por meio de grupos de estudo  
ou outros meios criativos, que envolvam encontros presenciais (geran-  
do coleguismo, interação, afetividade); envolver, mesmo que de forma  
indireta, os familiares e amigos dos alunos (possivelmente, mediante  
eventos, como palestras para a comunidade, envolvendo questões rela-  
cionadas ao curso, ou propondo tarefas que contemplem a família ou o  
círculo de amigos dos alunos, dentre outros).

Sob outra perspectiva, fatores que envolviam a presença nos polos,  
como a atitude dos tutores presenciais e a distância (estes visitam os  
polos em quase todas as disciplinas), o suporte administrativo do polo  
e a diversidade das atividades foram mais relevantes para a permanên-  
cia dos alunos no PLAGEDER 3 do que fatores que envolviam questões  
não presenciais, como a atitude do professor, a estrutura administrativa  
da Universidade ou o material didático. Nesse sentido, é relevante valo-  
rizar os momentos presenciais do curso EaD, definindo, por exemplo, a  
obrigatoriedade e a necessidade de justificativa de ausência em todas as  
atividades que envolvam a presença dos alunos (como as aulas presen-  
ciais ou as saídas de campo, além das atividades avaliativas presenciais).  
Quando for viável financeiramente para o curso, a manutenção do tutor  
presencial também parece ser significativa na busca por melhores índi-  
ces de permanência.

A questão da disponibilidade de tempo para os alunos se apresentou  
relevante nos resultados deste trabalho, em um paradigma que envol-  
ve, por outro lado, a autodisciplina. Desse modo, é pertinente avaliar  
se as atividades propostas por um curso EaD (leituras, aulas, vídeos  
etc.) estão de acordo com a carga horária de cada disciplina. Além dis-  
so, é pertinente ponderar como serão propostas as atividades, de modo  
a facilitar a realização delas pelos discentes (atividades síncronas ou

assíncronas, por exemplo, ou, então, a possibilidade de realização em casa, em vez de exigir que sejam feitas no polo). É possível, também, instruir os alunos quanto às maneiras para gerenciar bem o tempo e ter uma boa organização. Outra solução é a oferta de bolsas (por meio de algum tipo de programa), pois foi visto que a questão financeira tem íntima relação com a disponibilidade de tempo.

Para que haja melhor adaptação à EaD, com o conseqüente atendimento das especificidades dos alunos, considerando, ainda, a conjuntura de pandemia (devido à Covid-19, iniciada em 2020, no mundo todo) e as perspectivas de disseminação da metodologia utilizada neste estudo, fica como sugestão para futuras pesquisas a análise comparativa da permanência entre cursos totalmente a distância e cursos semipresenciais, assim como a comparação entre os aspectos culturais e econômicos de alunos evadidos com os de concluintes. Além disso, estudos que contemplem as questões motivacionais dos alunos relacionadas à EaD (como as preferências em relação a atividades curriculares e extracurriculares, por exemplo) também podem revelar possíveis formas de estimulá-los a permanecerem até o final dos cursos.

## Referências

ALVES, L. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

AOKI, K. Generations of Distance Education: technologies, pedagogies, and organizations. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 55, p. 1183-1187, 2012.

ARAÚJO, C. B. Z. M. Políticas Públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2013.

BERGE, Z. L.; CHO, S. K. Overcoming barriers to Distance training and Education. **USDLA Journal**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2002.

BIZARRIA, F. P. de A.; SILVA, M. A. da; CARNEIRO, T. C. J. Evasão discente na EAD: percepções do papel do tutor em uma Instituição

de Ensino Superior. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 11., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 4 fev. 2021.

COMINGS, J. P. Persistence: helping adult education students reach their goals. **Review of Adult Learning and Literacy**, [S. l.], n. 24, 2007. Disponível em: <https://lincs.ed.gov/professional-development/resource-collections/profile-265>. Acesso em: 4 fev. 2021.

DEMARCO, D. J. A formação de gestores públicos no Brasil: um balanço das contribuições do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). *In: VIII CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA*, 8, 2015, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, 2015.

FANALS, P.; GAZO, F.; SILVENTE, B. Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con beca salario. **Educación XXI**, Madrid, v. 21, n. 1, p. 209-230, 2018.

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência na Educação a Distância**: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FRYDENBERG, J. Persistence in university continuing education online classes. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v8i3.375>. Acesso em: 4 fev. 2021.

LI, C.; LALANI, F. The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. **World Economic Forum**, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MÁRQUEZ, A. M. B. *et al.* Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia. *In: MENA, M. Nuevo modelo pedagógico: modelo integral de educación a distancia*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía Ediciones Stella, 2007.

PACHECO, A. S. V. *et al.* Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria multiparadigmática. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, 3., 2011, João Pessoa. **Anais [...]**, João Pessoa, 2011.

SANTOS, F. C. dos. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EAD. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO*, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SEAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Apresentação. **UFRGS**, [2021]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/institucional/apresentacao>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SOBRE o curso. **UFRGS** – Bacharelado em Desenvolvimento Rural PLAGEDER. [2021]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/apresentacao.htm>. Acesso em: 3 fev. 2021.

URREGO, A. I. C. Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá**, Colombia, v. 14, n. 1, jun. 2015

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. das G. M. da. Avaliação de programas de expansão e ingresso nas Universidades Federais e os reflexos na permanência dos estudantes. **Educação em Debate**, [S. l.], n. 71, p. 94-104, jun. 2016.

VIEIRA, M. de F. **A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as instituições universitárias privadas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta, 2018. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7182/1/TD\\_MarciaVieira.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7182/1/TD_MarciaVieira.pdf). Acesso em: 4 fev. 2021.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de

estudantes universitários de camadas populares. *Rev. Bras. Educ.*, São Paulo, v.11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** DIAS, Fernando Fontana. *Fatores relativos à permanência no curso de graduação a distância*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, V20, n. 1, 2021. <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v20i1.525>.

### Autor Correspondente

Fernando Fontana Dias  
e-mail: fern.fontana@gmail.com

ano: 2021