



Quando os números falam: a evasão da licenciatura em Matemática EaD da Unicesumar de 2014 a 2018

When the numbers speaks: dropping out of e-learning Mathematics degree from at Unicesumar from 2014 to 2018

Antoneli da Silva Ramos

Centro Universitário Maringá

antoneliramos1981@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8767-0319>

Paulo César Gomes

Universidade Estadual Paulista

pc.gomes@unesp.br

<http://orcid.org/0000-0003-2440-8097>

Resumo

Nosso objetivo neste artigo foi investigar a evasão escolar no Curso de Licenciatura em Matemática EaD da UniCesumar em polos de diferentes cidades e estados brasileiros na percepção dos evadidos. A Evasão Escolar no Ensino Superior, particularmente nos cursos de formação de professores, é um fenômeno multideterminado com graves consequências à Educação. O curso de Licenciatura em Matemática não se revela exceção em relação a isto: o que motiva estudantes a abandonarem a graduação? O Censo 2017 revelou que, daqueles licenciandos que permanecem no curso, uma ínfima parcela de 8% a 10% conseguem o diploma. Nesta pesquisa qualitativa, realizamos entrevistas semiestruturadas pelo Skype App com estudantes evadidos e estes revelaram motivações como: desemprego, problemas de saúde, gravidez, falta de contato pessoal, falta de qualidade do curso e dos materiais, mau atendimento e até mesmo a distância do polo.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Percepções dos Evadidos. Licenciatura em Matemática.

Abstract

Our objective in this article was to investigate school dropouts in Unicesumar's e-learning Mathematics Degree course in poles of different Brazilian cities and states from the evaded students' perception. School Dropout in Higher Education, particularly in Teachers Mathematics Education, is a multidetermined phenomenon with consequences for Education. The Mathematics degree course is not an exception when relating to this: what motivates students to drop out of graduation? The 2017 Census revealed that, of those undergraduates who remain in the course, a tiny portion of 8% to 10% obtains the diploma. In this qualitative research, we conducted semi-structured interviews by Skype App with evaded students, and they revealed motivations such as unemployment, health problems,

pregnancy, lack of quality of the course and the materials, low-quality course, and even the distance from the pole.

Keywords: School Dropout. Dropouts' Perceptions. Teachers Mathematics Education.

Introdução

Nosso objetivo neste artigo é dar voz aos evadidos do Curso de Licenciatura em Matemática, ofertado na modalidade Educação a Distância, doravante EaD¹, no sentido de compreender motivações, interesses e desinteresses, causas, fatos, perdas e outros que culminaram na saída definitiva do curso. A evasão escolar é fenômeno complexo e multideterminado² impulsionado por fatores sociais, políticos e econômicos (SANTOS, 2013; MOROSINI *et al*, 2012; COMARELLA, 2009). A Evasão Escolar no Ensino Superior (EEES) tem grande impacto nos investimentos públicos e privados na Educação, perda de receitas e, consequentemente, manutenção de vagas ociosas (PALHARINI, 2010; LOBO, 2011; 2007). Ela resulta em danos, perda de tempo e de recursos que geram prejuízos a estudantes e gestores. Contudo, é importante não confundir “Ensino a Distância” com “Educação a Distância”. Há autores que utilizam as expressões de forma equivocada e como sinônimos (ver, por exemplo, SANTOS, 2015), inclusive no que se refere a siglas. Assim, a “Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 2, grifos nossos). A Educação a Distância, mediada pelas tecnologias da comunicação e informação, é definida como uma “modalidade educacional que ocorre principalmente com professores e alunos fisicamente separados todo o tempo ou grande parte do tempo” (FRANÇA; MATTA; ALVES, 2012, p. 5-6). Para Moore (1973 apud FERNANDES, 2006, p. 10, grifos nossos) o Ensino à Distância trata-se de uma “família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes”. Decorrente destas afirmações, pode-se afirmar que o Ensino a Distância remete ao conjunto dos métodos instrucionais e até estratégias de ensino presentes em atividades entre professores e estudantes realizadas de forma síncronas ou assíncronas. A Educação a Distância é modalidade educacional na qual professores e aprendizes estão fisicamente em locais distintos e tem sua comunicação mediada pelas tecnologias.

Em relação a Evasão Escolar, há inúmeros motivos ou desencadeadores do processo. Esses podem estar ligados a razões de ordem pessoal, pedagógicas, fatores institucionais, motivações financeiras, problemas de saúde, gravidez desejada ou não, óbito

¹ Neste texto utilizamos a expressão EaD tão somente como sigla para Educação a Distância, sem crase e da forma como é divulgada pelo Ministério da Educação (MEC). Há países que ofertam Educação Aberta e a Distância que utilizam a sigla EAD

² Chamar a Evasão Escolar de “multideterminada” e de “fenômeno complexo” remete a Teoria do Suicídio de Émile Durkheim, da qual o autor Tinto (1975; 1993) apropriou-se para relacioná-la. Os fatores determinantes para a evasão são inúmeros, múltiplos e com muitas facetas: decorrem de fatores sociais internos (ao estudante) e externos (meio social) que estão presentes antes e após o ingresso no ensino superior, tais como: falta de apoio da família, inabilidade ou inaptidão para o meio acadêmico, ausência de comprometimento com a IES e incapacidade de lidar com as exigências formais ou informais decorrentes da vivência na academia.

na família – especialmente do pai, mãe, filhos ou ente querido, curso simultâneo, traumas, incapacidade de conciliar o curso com o trabalho, entre outros (ALMEIDA, 2007). Os trabalhos mais conhecidos e divulgados sobre evasão são os de Tinto (1993, 1975) em que a EEES passou a ser alvo de análise empírica de modo sistemático e de forma orgânica. Ao apropriar-se da Teoria do Suicídio de Durkheim, Tinto (1993) destaca diferentes motivações que conduzem a EEES, pode-se citar como a ausência de apoio familiar, a falta de comprometimento dos estudantes ou da própria instituição, da presença ou ausência de atributos anteriores ao ingresso na graduação (inaptidão ou inabilidade para a academia), grau de escolaridade e formação, relações formais e informais oriundas do meio acadêmico que culminam ou não na integração acadêmica e social dos estudantes. Como principais causas da EEES, é apontada a “falta de perspectiva na carreira, o baixo nível de comprometimento com o curso, a baixa participação em atividades acadêmicas, a falta de apoio familiar, instalações precárias e o baixo desempenho escolar” (SILVA, 2013, p.316). Para Santos (2013), Velloso e Cardoso (2008) e Bardagi (2007) os motivos da evasão remetem a fatores pessoais, desconhecimentos acerca da escolha do curso de graduação e carreira profissional. Em conjunto, as incertezas na escolha profissional e motivações pessoais podem gerar frustrações que culminam no desligamento do curso.

Garcia (2012), Lobo (2011) e Adachi (2009) se posicionam em relação ao baixo rendimento na aprendizagem enquanto fatores que geram reprovação no curso. Em conjunto, estes autores posicionam-se em relação ao envolvimento acadêmico, a (des)motivação e ao rendimento do estudante ao longo do curso. Os autores tratam de discussões em relação a adaptação acadêmica, as dificuldades de deslocamentos e organização de estudos e, principalmente, em relação a aspectos familiares que podem influenciar diretamente os estudantes. Faz-se necessário lembrar que não são apenas os aspectos pessoais que conduzem os estudantes a essa tomada de decisão, mas também aspectos sociais e econômicos.

No que se refere a evasão, Ristoff (2014; 1999) e Santos (2014) discutiram os fatores institucionais, relacionados à carreira, à atuação docente, à estrutura da instituição e ao apoio didático-pedagógico. Há, segundo os autores, necessidade de pesquisas qualitativas com propostas de ações e intervenções que minimizem os impactos proporcionados pela evasão nas instituições, garantindo o acesso, a permanência e a diplomação desses estudantes no Ensino Superior. Bielschowsky e Masuda (2018) apresentam publicações relacionadas a EEES, a maioria dessas são de autores estrangeiros que muitas vezes não contemplam a realidade brasileira, deixam de abordar, por exemplo, percentuais de diplomação nos cursos ofertados a distância. De fato, “uma vez que os microdados do INEP não apresentam resultados específicos de percentuais de diplomação (ou evasão) por curso, **apenas o número de ingressantes e diplomados em determinado ano**” (idem, p.24, grifos nossos). São números ineficazes para dimensionar o fenômeno da evasão.

Radin, Leston e Cunha (2017) realizaram um estudo transversal sobre a EEES na Licenciatura em Matemática ofertada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Apontaram que o fenômeno está relacionado ao grande desconhecimento do funcionamento da EaD pelos estudantes. A desistência está relacionada à falta de

autonomia nos estudos e ao fato de o estudante não conseguir se adaptar às metodologias e rotinas propostas. Contudo, as autoras apontaram outros fatores como: frustração em relação ao curso, percepção de um ensino de baixa qualidade, demora dos tutores no fornecimento de feedbacks, incapacidade de conciliar o curso com os momentos familiares e com o emprego remunerado. Baggi e Lopes (2011) constataram que a relação entre a avaliação institucional e a EEES é pouco estudada. A avaliação institucional aparece como mero instrumento de auxílio no sentido de possibilitar a redução da evasão. Assim,

A evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida. **Pode estar relacionada, por exemplo, diretamente à má qualidade de ensino oferecida pelas IES, provocando a perda definitiva do aluno.** Para que haja mudanças substantivas nesse processo, seria preciso desenvolver uma reflexão mais sistemática sobre a relação entre a avaliação institucional e a evasão, e seus vários significados, para **ampliar um caminho de propostas e projetos de combate ao abandono escolar do aluno devido às desigualdades sociais quanto à conclusão do ensino superior** (BAGGI, LOPES, 2011, p.371, grifos nossos).

De acordo com dados do Censo 2017 (BRASIL, 2019b), dos alunos que ingressam nos cursos de Formação de Professores de Matemática, em média, de 8% a 10% conseguem concluir-lo. A Sinopse Estatística do Ensino Superior 2018 (BRASIL, 2019a) confirmou que o Brasil possui 91 instituições que oferecem matemática a distância. Destas, 47 instituições são públicas e, 44, privadas. Em conjunto, abriram 124.583 vagas, obtendo 63.810 inscritos e 23.074 ingressos. Trata-se de EEES que se inicia no ato da inscrição, em que o sujeito por algum motivo não efetua o seu ingresso na graduação e acaba abstendo-se do curso antes mesmo de realizá-lo.

No que se refere à taxa nacional de evasão, segundo dados do Censo do Ensino Superior do INEP 2017 (BRASIL, 2019b), identificamos que no ano de 2016 os cursos presenciais atingiram um índice geral de evasão de 30,1% na rede privada e de 18,5% na rede pública. Já na modalidade a distância os índices são de 36,6% na rede privada e 30,4% na rede pública. A Sinopse Estatística do Ensino Superior 2018 confirmam esses índices e ainda trazem micro dados em relação ao trancamento e desvinculo de matrículas e transferências de cursos. Segundo esse relatório, no Brasil há 308 instituições que oferecem Licenciatura em Matemática presencial e a distância, sendo 147 instituições públicas e 161 privadas. Essas instituições são responsáveis por 96.367 matrículas espalhadas em 595 cursos, juntas disponibilizaram 204.098 vagas, nem todas preenchidas. Contudo, diplomaram 10.813 estudantes, ou seja, considerando o número de estudantes matriculados conseguiram atingir 11% para a taxa de diplomação.

Os dados do Censo 2018 (BRASIL, 2019c) nos relevam que os números de matrículas canceladas, desviadas e transferidas representam 57% das matrículas ativas nos cursos de Licenciatura em Matemática presencial e a distância. Com a expansão da Educação a Distância, o número de estudantes que procuram essa modalidade teve um aumento significativo. Fica evidente que a flexibilidade que a EaD permite não tem se mostrado condição essencial na garantia da permanência estudantil. Dados do Censo INEP

2018 (BRASIL, 2019c), acerca do número de vagas ofertadas e o número de ingressantes, revelam que é possível perceber que a evasão ocorre quase que de forma instantânea: das vagas ofertadas pelas instituições conforme mencionado anteriormente, apenas 22% são efetivamente preenchidas.

Criada em 1996 pelo Ministério de Educação e Cultura, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão buscava investigar a evasão nas instituições públicas de Ensino Superior. Para essa Comissão, a EEES podia ser definida assim: (a) De curso: quando o acadêmico deixa de frequentar o curso, por meio de abandono, quando deixa de se matricular, quando desiste e solicita o cancelamento, transferência ou mudança de curso; (b) Da instituição: quando o estudante solicita cancelamento de curso e desliga-se da instituição; (c) Do sistema: quando o acadêmico abandona de forma temporária ou definitiva o Ensino Superior (BRASIL, 1996).

Nas pesquisas não se percebe uma uniformidade nas discussões em relação ao conceito evasão (SILVA, 2013). Além disso, nota-se entre as pesquisas a polissemia do conceito de evasão (PALHARINI, 2010), cujos resultados remetem a inúmeras discussões. Assim, há divergências em relação a base de cálculos acerca da evasão, porque cada instituição comanda seus indicadores e, talvez sejam essas as barreiras que bloqueiam as ações assertivas para reduzir os impactos gerados. Talvez a busca consensual acerca de uma definição homogênea em relação ao que é evasão escolar pudesse gerar parâmetros e direcionamentos para gestores. Isto é, na tomada de decisões e planejamento de ações assertivas na permanência do estudante considerando singularmente as diferentes realidades social e institucional de cada IES. Para Comarella (2009, p. 52), podemos considerar como evasão como “[...] o desligamento do estudante do curso ou da instituição de Ensino Superior (IES) na qual está matriculado”.

2. A evasão no Ensino Superior na modalidade da Educação a Distância

O desejo de conquistar um diploma de formação de nível superior cresceu consideravelmente após a expansão da modalidade a distância no país. De 2009 a 2016, as matrículas nas IES tiveram um aumento de 96%, isto não ocorreu somente pela expansão da modalidade a distância, mas também por meio do processo de democratização do ensino e das políticas públicas educacionais. O que levam os estudantes a evasão? A evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática atualmente é considerada como um dos grandes desafios a serem superados na EaD, pois a oferta desses cursos tornou-se uma política nacional. Trata-se de fenômeno complexo, de múltiplas facetas, cuja decisão dos indivíduos em deixar as cadeiras universitárias ou não, é influenciada por diversos fatores. Entre estes, podemos citar os fatores emocionais, os problemas familiares, a falta de interação presencial com os colegas e com os professores (SANTOS, 2013). Neste aspecto, o estudante carrega vestígios do modelo tradicional de ensino desde o início de sua vida acadêmica, para ele é difícil quebrar essa barreira e se adaptar com a nova metodologia, onde as interações são por meio das plataformas online e recursos tecnológicos.

Para Lobo (2007), a evasão afeta o sistema educacional, as perdas impactam o

desenvolvimento socioeconômico da sociedade justamente porque os acadêmicos não concluem seus cursos, fator que contribui com a falta de profissionais no mercado e com o desperdício de investimentos durante a graduação. O autor complementa sinalizando sobre a importância de as instituições acompanharem seus índices e tomar medidas de prevenção. Para Dantas (2011) e Machado (2011), a evasão é um misto de acontecimentos: de ordem pessoal, como a falta de planejamento, adaptação à modalidade EaD, de problemas familiares e até institucionais como, por exemplo, a metodologia do curso e recursos didáticos utilizados nas instituições. Muitas vezes, os estudantes não possuem domínio das tecnologias e isso acaba comprometendo o desenvolvimento do aprendizado acadêmico.

Santos (2013), ao investigar o curso de formação de professores de matemática no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, que foi a instituição pioneira nessa modalidade, afirma em sua tese que há uma carência nas pesquisas sobre o tema evasão e, que é preciso investigar o ingressante, “[...] para, então, buscar compreensões sobre o porquê eles acabam por abandoná-lo quase que imediatamente após seu ingresso” (SANTOS, 2013, p. 150). Para esse autor, a própria complexidade da área de Matemática pode influenciar na decisão de abandono. Alguns estudantes relatam gostar, ter afinidade com a Matemática e esperam não encontrar dificuldades. Contudo, são surpreendidos pela complexa matemática dos cursos de graduação que os conduzem a uma crise ideológica e sentimento de impotência.

Bittencourt e Mercado (2014) afirmam que a não adaptação a modalidade EaD também é um fator que conduz a evasão. Em sua pesquisa, identificou que: cerca de 96,30% dos estudantes de graduação desistiram antes do segundo ano de graduação; 77,80% desistiram ainda no primeiro bimestre; e 18,50% desistiram na metade do curso. Nota-se que a desistência em turmas de ingressantes é maior do que em relação a turmas avançadas. Na pesquisa de Almeida (2007), destacaram-se fatores que influenciavam na desistência do curso. Na atualidade, esses fatores ainda persistem: as falhas no apoio ao estudante, o despreparo para as novas tecnologias, a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos devido à sobrecarga do trabalho. Sobre o apoio ao discente, esse autor considera ação primordial a ser realizadas pelas instituições: a oferta de apoio pedagógico aos ingressantes, administrativo e emocional na entrada dos cursos. Para ele, o ingresso no Ensino Superior não deve ser tratado como mera recepção, mas como medida preventiva que ofereça meios para que o estudante acompanhe as aulas e não desista. Melo (2019) relata-nos acerca da participação e desempenho dos graduandos na disciplina “Análise Matemática”, ofertada numa Licenciatura em Matemática na modalidade EaD da Universidade Federal do Ceará (UFC), assim:

No que diz respeito aos fóruns, percebe-se, pelas postagens dos alunos, que **muitos sequer leem o conteúdo das aulas** disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem. **Alguns se contentam em apenas copiar e colar algo encontrado na internet**, mesmo que esteja relacionado ao tema da aula apenas na aparência. **Para não ficar sem participação no fórum, outros apenas escrevem palavras de apreço pelo texto ou vídeo postado por um colega da turma**, mesmo que não compreendam o conteúdo da mensagem

postada (MELO, 2019, p.5, grifos nossos)

Para Comarella (2009), após realizar sua pesquisa em cursos de graduação da UAB na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, verificou que a falta de tempo para dedicar-se aos estudos é o fator que conduz ao cancelamento de matrícula. Inclusive a pesquisa aponta que os estudantes possuem pouca informação sobre a EaD e vem com o pressuposto que a modalidade é sinônimo de facilidade e que não há necessidade de dedicar-se ao curso.

Como os estudantes carregam vestígios do ensino presencial, uma das questões que conduzem a evasão é a necessidade de interação social, que nos cursos da EaD são realizados por meio das plataformas de aprendizagem, ou seja, a interação social é virtual, contudo, essas ferramentas ainda necessitam ser mais bem exploradas pelas instituições (SILVA, 2013). A seguir trataremos da metodologia de pesquisa.

Metodologia

Realizamos entrevistas semiestruturadas com o aporte teórico pautado na Análise Textual Discursiva (ATD), como proposta por Moraes e Galiazzzi (2006; 2016). A partir das entrevistas, a ATD “pretende envolver-se em movimentos de constante reconstrução de significados e dos discursos que investiga” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 149, grifos nossos). No processo de categorização da ATD, realizamos a leitura integral dos dados buscando, a partir da unitarização, passar para a categorização e redação do texto final. Esta categorização esteve alinhada aos objetivos desta pesquisa, que buscaram dar voz ao estudante evadido e compreender suas motivações e percepções pessoais no processo de desligamento do curso. Vale salientar que tal análise e, dada as particularidades, não permite comparação entre nossos participantes de pesquisa, suas falas ou a forma como eles compreendem o processo de evasão. Realizamos um esforço interpretativo pelo movimento de exaustividade e saturação das categorias, passando assim as inferências à compreensão (MORAES; GALIAZZI, 2016). Aliás, os passos do processo são os seguintes: (i) Unitarização: pode ser compreendido como uma análise minuciosa dos dados visando uma melhor interpretação; (ii) Categorização: este processo ocorre a etapa de comparação dos elementos presentes na pesquisa; (iii) Captação e construção de síntese: essa é a etapa em que consiste a análise mais rigorosa dos dados, justamente porque ela é dependente das análises iniciais e mesmo da forma como foram construídas. Esta etapa é possível fundamentar a pesquisa com credibilidade (MORAES, 2003). De fato, a

a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar a emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.34).

A escolha pela entrevista pelo Skype App, após contato telefônico e por meio do WhatsApp, foi pela possibilidade de redução de custos da pesquisa e de poder registrar na

íntegra todas as contribuições de nossos entrevistados, preservando assim as peculiaridades do discurso. Segundo Minayo (2007, p. 69) “o registro fidedigno, e se possível ‘ao pé da letra’, das entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo”. Nossos critérios de escolha dos entrevistados partiram do próprio questionário inicial (do Google Forms, utilizado em estudo anterior). Naquele questionário online, os participantes, após consentirem com o prosseguimento da pesquisa (TCLE *online*, Res. 466/12; 510/15 CONEP), indicaram se poderíamos ou não entrar em contato por telefone e se os mesmos tinham interesse em gravar entrevista para expor o que pensavam a respeito de como se deu sua saída. 60% dos participantes declinaram, dos 100 questionários devolvidos, apenas 39 estudantes responderam que aceitariam participar da entrevista. Destes, selecionamos e entrevistamos 10, pois se encaixavam no perfil de risco de evasão: idade, desemprego, ausência prolongada no AVA etc. Neste artigo apresentamos 6 dessas entrevistas. As questões orientadoras da entrevista foram:

QUESTIONÁRIO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- (1) Retomando seu questionário online, você nos disse que o principal motivo que o levou a abandonar o curso de licenciatura foi _____ (item 38 do questionário online). Poderia contar-nos como se deu este processo?
- (2) Gostaria que relatasse um pouco da sua experiência pessoal depois do ingresso no curso de licenciatura em matemática Ead?
- (3) Quais eventos antecederam a sua saída do curso de Matemática da UniCesumar? Poderia contar-nos um pouco?
- (4) Poderia nos contar de que maneiras este eventos motivaram-no(a) a abandonar o curso?
- (5) Pretende atuar futuramente como professor?

4. Resultados e Discussão

Apresentamos a seguir o perfil dos nossos entrevistados. Os participantes têm faixa etária de 18 a 59 anos de idade e são predominantemente do sexo masculino.

Tabela 1 – Identificação* dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade em anos	Estado civil	Filhos
Joelma	Feminino	59	Casada	Sim
Carlos	Masculino	43	Separado	Sim
Daniel	Masculino	47	União estável	Não
Henrique	Masculino	18	Solteiro	Não
Geraldo	Masculino	31	Solteiro	Não
Stéfany	Feminino	28	Casado	Sim

Fonte: Elaboração dos autores. (*) Nomes fictícios.

No que se refere ao perfil socioeconômico, a professora Joelma e o engenheiro Carlos são aqueles que possuem os maiores salários dentre os entrevistados, sendo que ambos concluíram o Ensino Médio há mais de vinte anos. O menor renda é a do autônomo Daniel, que é inferior a um salário-mínimo. Quem mais se dedicou, em termos de horas por semana ao curso, foram Joelma e Stéfany, sendo que Daniel, Henrique e Geraldo dedicaram de 1 a 2 horas por semana. Com exceção de Joelma e Carlos, todos os demais participantes concluíram o Ensino Médio a menos de 5 anos.

Tabela 2 – Perfil Socioeconômico dos entrevistados

Entrevistado (nome fictício)	Profissão atual	Renda familiar em salários- mínimos	Região do Brasil em que reside	Tempo dedicado aos estudos, em horas por semana	Tempo da conclusão do Ensino Médio, em anos
Joelma	Professora	+ de 10	Centro- oeste	4 a 8	+ de 20
Carlos	Engenheiro	+ de 10	Nordeste	2 a 4	+ de 20
Daniel	Autônomo	Até 1	Norte	1 a 2	01 a 05
Henrique	Autônomo	De 1 a 2	Sudeste	1 a 2	01 a 05
Geraldo	Técnico em Informática	De 2 a 4	Nordeste	1 a 2	01 a 05
Stéfany	Estagiária	De 2 a 4	Sul	4 a 8	01 a 05

Fonte: Elaboração dos autores

A dificuldade em se adaptar a modalidade EaD é apontada nas pesquisas empreendidas por Bittencourt e Mercado (2014), Dantas (2011) e Machado (2011). Neste sentido, Moore e Kearsley (2011) afirmam que as dificuldades cognitivas, pedagógicas e pessoais comprometem a permanência do estudante na modalidade a distância. Assim, os iniciantes na EaD têm dificuldades de adaptação à nova metodologia de ensino, na qual não há contato físico, exigindo-se autonomia e disciplina nos estudos, além de uma adequada gestão e organização do tempo.

A participante Joelma: estresse emocional

Nossa participante Joelma tem 59 anos de idade, é professora, é casada e possui filhos, mora na Região Centro-Oeste do Brasil e dedicou-se de 4 a 8 horas por semana à Licenciatura em Matemática. Retomando as questões da entrevista semiestruturada ao questionar os evadidos sobre o principal motivo que os levou a abandonar o curso de licenciatura, encontramos relatos como os de Joelma:

Joelma: “Ah, professora!!! **Passei por um stress emocional e não consegui conciliar as coisas.** [...] Não teve vinculação não [com a Licenciatura em Matemática], foi uma coisa pessoal. Um problema pessoal que tive, **mas que já está superado, viu? Graças a Deus já está superado!**” (grifos nossos).

A participante Joelma relatou que está estudando e concluindo um curso de pós-graduação em EaD na área da Informática, que é a área de formação dela. A experiência de Joelma com a Licenciatura em Matemática na EaD da UniCesumar foi bem curta. Ela desistiu cedo, “[...] eu **parei logo no começo do curso**” (grifos nossos). Disse que em função disso, o curso não lhe deu muito embasamento. Joelma veio transferida de outra IES que era presencial para a UniCesumar. Assim, segundo ela, pediu o aproveitamento de créditos em disciplinas e, no final, acabou por desistir do curso. Joelma relatou-nos também que:

Joelma: [...] não houve a questão financeira, mas **eu tenho questionamentos com relação à metodologia**, pois foi com a experiência de estudar a distância que eu **senti falta de ter**

alguma pessoa para tirar dúvida presencial (grifos nossos).

Os dados apontados por Joelma são consistentes com aspectos presentes na literatura que investiga a EaD (BITTENCOURT, MERCADO, 2014; SANTOS, 2013; ALMEIDA, 2007), isto é, de alunos que têm dificuldades em realizar a transição do curso presencial para um curso ofertado na EaD. A condição de Joelma é que: “**Sim foi minha primeira experiência**” (grifos nossos) na EaD. Ao ser questionada sobre a ausência de contato físico, Joelma foi direta: “**Não senti falta do contato físico** propriamente dito” (grifos nossos). Contudo, este “contato físico” foi interpretado por Joelma em relação ao contato físico de aperto de mãos, abraços, contato pessoal, entre outros. Entretanto, relatou a falta de contato com os colegas do curso de Licenciatura, isto é, não tinha com quem tirar suas dúvidas, assim:

Joelma: [...] quando você está **em sala [presencial]** você **tira dúvida com seu colega, tem essa coisa toda e a coisa caminha**, mas a **distância foi bem complicado**. Teve momentos que eu **fiquei empacada** [...] teve momentos que **tentei buscar ajuda, mas não consegui** [...] é tão difícil você ficar empacada, às vezes, precisamos só de um toquezinho para continuar (grifos nossos).

A participante Joelma reconheceu dificuldades na EaD e a comparação primeira é feita em relação ao ensino presencial. Ela apontou que teve dificuldades e até tentou, sem sucesso, buscar ajuda. Existem verdadeiros momentos de “solidão acadêmica” para quem realiza um curso na EaD. Esta não se trata unicamente do contato online com outras pessoas (tutores, cursistas, professores), mas de um momento de crescimento pessoal de o estudante habituar-se ao trabalho e desenvolver autonomia para conduzir a rotina de estudos, que exige disciplina, determinação, autoconfiança e perseverança.

Joelma nos disse que não tem dificuldades de se deslocar até o polo de sua cidade e que é de fácil acesso. Elogiou a equipe que a contatou após o cancelamento “[...] está de parabéns. **O pessoal foi muito atencioso com a minha dificuldade**” (grifos nossos). Ela também lamentou os aspectos enfrentados no decorrer da Licenciatura em Matemática na EaD e afirmou que “[...] é superimportante o aluno **estar acionando ajuda**” (grifos nossos) e que ferramentas como um *hangout* ou um contato pelo *Skype* poderiam solucionar tais questões. Acerca de sugestões para a IES, Joelma apontou que a equipe deveria “[...] agendar **um momento para tirar dúvidas online**, seria um diferencial muito bom” (grifos nossos). Por fim, ela afirmou que pretende retornar ao curso e concluí-lo.

4.2 O participante Carlos: a cisão trabalho remunerado/estágio supervisionado

O participante Carlos mora na Região Nordeste do Brasil, é separado, possui filhos e dedicou-se de 2 a 4 horas por semana ao curso de Licenciatura em Matemática. O engenheiro Carlos, assim como a professora Joelma, estão entre as maiores rendas familiares registradas entre os nossos entrevistados: mais de dez (10) salários-mínimos. Outra questão é que concluíram o Ensino Médio a mais de vinte anos. Carlos, no questionário online, nos disse que o principal motivo que o levou a abandonar o curso de licenciatura foi a dificuldade em conciliar o trabalho com o estágio. Ele atua como

engenheiro há anos e disse-nos que tem “[...] **a área da licenciatura como uma paixão, gosto muito**” (grifos nossos). Acerca desta dificuldade, Carlos ressaltou que.

Carlos: [...] trabalhei dois anos ensinando com carteira assinada e **meu emprego atual me toma conta [tempo] tal que dificulta um pouco a realização do estágio.** Cheguei a fazer contato com a coordenação, não sei se foi por e-mail ou telefone, **questionando se o fato de ter dois anos de docência me dispensaria do estágio.** Me informaram, não lembro exatamente a resposta, mas eu não conseguiria utilizar o meu trabalho como estágio, entendeu? (grifos nossos).

Segundo Vasques (2012) este aproveitamento do tempo de trabalho anterior, que é previsto em Lei (LDBEN 9.394/96; Lei n.º 11.788/2008), pode ser em parte e ter seu tempo aproveitado. Contudo, ela salienta que o termo “aproveitamento” assume um caráter polissêmico que podem significar: flexibilizar atividades, tornar a prática de estágio proveitosa almejando o aprimoramento profissional e, por fim, um sentido mais pragmático de considerar os anos de experiência na condição de professores para flexibilizar ou mesmo aligeirar a formação. O que de fato Carlos pleiteava era a dispensa completa do estágio, o que por lei é ilegal. O ex-aluno da Unicesumar relatou que gostou bastante da experiência na EaD e que do “[...] método da forma com que vocês conduzem. **Não tenho o que reclamar, não**” (grifos nossos). Para Carlos os compromissos assumidos com seu trabalho e os compromissos assumidos com a Licenciatura em Matemática começaram a competir entre si, forçando-o a optar por um ou outro. Destacou também que as distâncias e viagens até o polo foram igualmente cruciais ao tomar a decisão de solicitar o trancamento de matrícula e desligamento do curso, assim apontou que,

Carlos: [...] inicialmente eu estava com **dificuldade de conciliar viagem para realizar as provas com o trabalho**, pois eu estava em outra cidade e na minha [cidade] ainda não tinha polo da Unicesumar, **eu fazia viagens para Salvador, pois não tinha polo em Aracaju** (grifos nossos).

Carlos destacou que ainda pretende atuar como professor de matemática e que tem vontade de retomar o curso. Além de rotinas de trabalho complicadas, ele destacou que não desistiu de seus estudos. Afirmou que: “**Eu não desisti do curso, de estudar [...] Pretendo voltar**, caso mude minha realidade de trabalho hoje. Além do tempo [que] tenho que viajar para fazer as provas, né?” (grifos nossos). Como afirmado anteriormente, ele disse que não teve problemas financeiros e que recebeu propostas da IES para facilitar o pagamento, contudo, não foi este o problema.

Carlos: [...] eu gostava muito das aulas, procurava ficar conectado. Não tenho o que reclamar da metodologia. Não tenho nenhuma queixa. Como sugestões de melhorias [...] talvez um contato [...] **ligando o aluno com a coordenação do curso de forma individual, isso poderia melhorar um pouco, a aproximação com o aluno.** [...] Em relação ao professor não cheguei a procurar um contato pessoal com o professor (grifos nossos).

Apesar de todas as facilidades, tecnologias que permitem acessar conteúdos de qualquer lugar e mesmo das flexibilidades possibilitadas na oferta da Licenciatura em Matemática na EaD, há alguns estudantes que ficam impossibilitados de conciliar seus compromissos profissionais, pessoais e acadêmicos. Segundo Bielschowsky e Masuda

(2018), poucos estudantes conseguem conciliar a rotina acadêmica com as atribuições do trabalho. A distância do polo e a impossibilidade de aproveitamento integral do tempo de trabalho como docente no Estágio Supervisionado também teve um peso na tomada de decisões na evasão. Carlos mencionou que gostava muito das aulas e que se mantinha conectado com o curso e não manifestou reclamações sobre metodologia ou sobre o curso. Para ele, é a falta de contato individual com a coordenação que poderia ser implementado para melhorar o diálogo com os cursistas.

O participante Daniel: opção por outro curso, grosseria e material ruim

Nosso participante de nome fictício Daniel é funcionário público, é casado e tem filhos, tem renda familiar entre 4 e 8 salários-mínimos, mora na Região Sul do Brasil e dedicou-se de 2 a 4 horas por semana ao curso. Ele nos contou que desistiu da Licenciatura em Matemática porque “[...] **passei em outro curso**, que era o curso que eu queria fazer desde o início, **que era Engenharia Civil**” (grifos nossos). Daniel nos contou que optou por fazer a licenciatura porque gosta da área das Ciências Exatas e o curso de engenharia que faz neste momento é na EaD:

Daniel: [...] aí, **abriu o curso de Engenharia civil EaD [...] eu mudei de curso**. Não tenho graduação. Tenho 3 cursos técnicos [...] **a desvalorização dos professores [pela sociedade] também desestimula** (grifos nossos).

Depois do ingresso no curso de licenciatura em matemática na EaD, Daniel destacou o aprendizado que teve. Relatou-nos que havia muito tempo que estava fora da escola. Segundo ele, os aprendizados decorrentes do curso e da Área das Ciências Exatas foram o que lhe deram “[...] embasamento para o curso de Engenharia, **eu teria um embasamento bem menor se eu não tivesse realizado matemática**” (grifos nossos). Quando Daniel foi questionado acerca da complexidade do curso de Licenciatura em Matemática e das dificuldades de realizá-lo na EaD, ele desabafou:

Daniel: [...] achei o **material de apoio com pouca qualidade, no tocante aos vídeos das aulas conceituais**. Também achei que **os professores de apoio têm pouco conhecimento**. Uma vez, **eu pedi ajuda por telefone ao professor mediador [...] E ele não conseguiu sanar minha dúvida antes. [...] escondeu sua falta de preparo com atitudes grosseiras me desestimulando a continuar. Desisti e fiquei com a dúvida**. [Tive] Dificuldade de sanar as dúvidas. Falta de apoio. Atraso de resposta pelo mediador (grifos nossos).

O relato de Daniel acima é consistente com o que encontramos na literatura no que se refere a percepção da baixa qualidade do curso (RADIN, LESTON, CUNHA, 2017; BAGGI, LOPES, 2011). O desabafo de Daniel pode ser um indicador em relação a alguns aspectos que devem ser considerados pela IES no preparo do material didático, na formação de formadores, no treinamento e preparo para lidar com estudantes em formação. Em conjunto, são aspectos que podem influenciar negativamente a tomada de decisão dos licenciandos em permanecer ou desligar-se do curso.

O participante Henrique: problemas com vídeos, conteúdos matemáticos e interação com o corpo docente

Henrique tem 18 anos, é autônomo, tem renda familiar entre um e dois salários-mínimos, mora na Região Sudeste do país, dedicou de 4 a 8 horas por semana ao curso de Licenciatura em Matemática, é solteiro e não tem filhos. Geralmente, as pessoas têm a crença que são, na maioria das vezes, pessoas imersas nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil as que tem mais e maiores dificuldades com as distâncias de seus polos presenciais da EaD. O caso de Henrique diz-nos exatamente o oposto. Henrique disse-nos que os principais motivos que o levaram a abandonar o curso de licenciatura foram:

Henrique: [...] **falta de tempo e a distância para o polo não ajudaram. O valor [da mensalidade] estava próximo de uma faculdade presencial** mesmo estando com bolsa. [...] resolvi mudar para o presencial. [...] **senti falta de interação, achei muito robotizado, parecia que eu falava com um robô.** Poxa, estudar sozinho **exige muita concentração** (grifos nossos).

Este distanciamento com a IES e a distância do polo, mencionado por Henrique, foram fatores preponderantes em desistir e evadir-se da licenciatura. O distanciamento é marcado pela interação quase robotizada mencionada e da impessoalidade ou massificação do atendimento aos alunos e alunas na EaD. Contudo, Henrique ainda nos relatou que os valores das mensalidades, mesmo com bolsa, eram equivalentes a um curso presencial e assim ele optou por este último. Outras questões ainda fazem parte do sistema de crenças de estudantes do ensino superior na EaD, entre estas, fica claro na fala a seguir de Henrique, que...

Henrique: Foi difícil pra mim, no **início achei que seria mais fácil, mas depois vi que o negócio é mais embaixo.** Tive muitas **dificuldades em assistir as videoaulas, compreender os conteúdos, entregar as centenas de atividades dentro do prazo previsto**, é um monte de coisas em um curto tempo pra realizar (grifos nossos).

É crença comum entre os estudantes do Ensino Médio e mesmo senso comum entre muitas pessoas que o curso, qualquer que seja, se realizado na EaD é mais fácil que o ensino presencial, mais “frouxo” em relação às cobranças, é mais rápido para terminar e aligeirado, é flexível, menos sério e exigem menor dedicação dos alunos (MOORE, KEARSLEY, 2011). De modo oposto, muitos estudantes “**supõem que os cursos de educação a distância serão de qualidade inferior** à dos oferecidos em sala de aula e, portanto, evitarão fazê-los” (MOORE, KEARSLEY, 2011p. 190, grifos nossos) .

O participante Geraldo: “eu não tenho tempo”

Geraldo, 31 anos, é atendente comercial, é solteiro, não tem filhos, mora na região Sudeste e dedicou, em média, mais de oito horas semanais ao curso. Já fez Ciências Contábeis na EaD e já tem experiência neste sentido. Ele nos disse que a principal motivação foi a financeira, contudo existiram outros problemas que ele relatou.

Geraldo: [...] **foi por questões financeiras, também estava insatisfeito com as aulas online de alguns professores.** Meu polo também queria impor que todos os alunos fizessem as provas na quarta-feira [...] gosto de fazer as provas no sábado de manhã, pois **acho**

perigoso principalmente o deslocamento à noite do polo para a minha casa [...] também me incomodava a demora para resolver algumas questões em relação a declarações que eu solicitei e falta de objetividade na resposta de algumas perguntas que ao meu ver eram muito mal dadas (grifos nossos).

Segundo o relato de Geraldo, que já possui outra experiência em curso na EaD, foram questões financeiras que pesaram sua saída da IES. Contudo, ele apontou: normas impostas no polo presencial – a da realização obrigatória de provas, às quartas-feiras, por exemplo; demora burocrática em resolver questões relativas a atestados e declarações; falta de objetividade e clareza às perguntas que realizava durante o curso; dificuldades de alguns professores da área da Matemática em ministrar aulas na EaD, entre outros. São problemas que poderiam ser facilmente solucionados pelas IES, no sentido de aperfeiçoar aspectos administrativos e pedagógicos na busca pela qualidade na Licenciatura em Matemática (KEARSLEY, 2011).

Geraldo: [...] [A IES], na escolha de um professor, não deveria levar em consideração somente se o professor é mestre ou doutor [...] **tinha um professor que parece que não tinha mestrado e dava aula super bem. Assisti aula dele [...] aí a [IES] colocou uma professora para dar aula de cálculo que, sinceramente, ela só lia os slides e além de tudo ficava super perdida na aula [...] Eu não senti nenhuma confiança no ensino desta professora, parecia que ela não sabia a matéria [...] O problema eu acredito que estava em alguns professores** (grifos nossos).

Os apontamentos de Geraldo são consistentes com aqueles apontados por Baggi e Lopes (2011) e Radin, Leston e Cunha (2017). Apesar disto, Geraldo não desistiu da ideia de conclusão do curso e afirmou “[...] **ontem mesmo eu pedi minha rematrícula** [na Licenciatura em Matemática]” (grifos nossos). As IES devem primar e buscar por contínuos investimentos na qualidade dos cursos ofertados na EaD, como afirma Kearsley (2011). Para ele, estes cursos devem definir muito bem sua metodologia instrucional, bem como a usabilidade e estética. Afirma que o trabalho em equipe é importante, tanto quanto os critérios de: preparação dos profissionais, escolha dos conteúdos, adequação pedagógica, estímulo à motivação, feedback aos cursistas, organização, avaliação, carga horária adequada às atividades previstas e flexibilidade. Enquanto problemas do curso que poderiam ser melhorados, Geraldo argumenta,

Geraldo: [...] acredito que pode ser o método e a didática de alguns professores que dão aula de matérias específicas do curso [as da Matemática] e **a falta de expectativa de melhora no módulo corrente [...] não fiquei satisfeito com o ensino de Cálculo. Questões financeiras também [pesam para ele]. [...] outra questão pode ser [...] o polo. Alguns atendentes mostram, às vezes, um pouco de desinteresse em resolver o problema** (grifos nossos).

As afirmações de Geraldo vêm ao encontro do que Kearsley (2011) destacou acerca da qualidade de cursos ofertados na modalidade EaD.

Participante Stéfany: passei num curso presencial

Stéfany tem 28 anos, é estagiária, é casada e tem filhos, tem renda familiar de 2 a 4 salários-mínimos, dedicava-se mais de 8 horas/semana ao curso e reside na região Sul do

Brasil. Ela afirmou: “[...] **estou no terceiro ano [de um curso presencial de Química]**, estagiando na iniciação científica que é um programa que a universidade oferece” (grifos nossos). Stéfany disse-nos que desistiu da Licenciatura em Matemática na EaD por causa da distância e trânsito de sua residência até o polo presencial.

Stéfany: [...] fiz um ano de bacharelado em química e tive problemas pessoais e tive que trancar o curso pois era um curso integral [...] **resolvi voltar a estudar, mas descobri que estava grávida** [...] fiz o ENEM e tive a chance do PROUNI [...] e nessa mesma época fiz o vestibular de inverno e fiquei na lista de espera [...] fiz um tempo do curso de Matemática e fui chamada para o curso de Química, como era um curso que eu queria muito. **Resolvi trancar o de matemática. Eu até tentei levar os dois, mas não dei conta, pois são cursos “puxadinhos”.** Até porque a área de química tem [oferta de aulas na rede de ensino], mas **não tem tanta vaga quanto de matemática. Então, no fundo as vezes me arrependo de não ter concluído as duas.** Às vezes, fazemos algumas escolhas porque gostamos, mas depois pensando bem, estou terminando o curso e não tenho trabalho. **Estou em cima do muro, [não sei] se faço mestrado ou outra licenciatura, vamos ver como vai ficar** (grifos nossos).

Almeida (2007) apontou inúmeros fatores que levam os estudantes a abandonar seus cursos mediados pela EaD, a gravidez é entendida como um dos “fatores situacionais” determinantes na desistência do curso: gravidez (também de risco), falecimento dos pais, curso simultâneo, problemas familiares, traumas, problemas de saúde e de memória. O relato de Stéfany é consistente com os fatores situacionais apontados por esta autora.

Stéfany: [...] no começo eu tinha gostado bastante, pois você poderia se adequar as horas, assistir as aulas depois, mas **nesses cursos a distância você tem que ter muita regra, senão você não faz.** No começo eu assistia, depois, deixava o vídeo rodando, abaixava o volume e não conseguia conciliar o negócio [família, rotina de estudos, trabalho, dupla jornada feminina]. E **você estando em casa, você não consegue se concentrar só nos estudos, pois é filho** [para cuidar] e outras coisas para fazer. [...] começou a não dar certo, eu **comecei a me enrolar e ficar com coisas acumuladas** [...] não conseguia ter um tempo livre dentro de casa, foi até um dos porquês que acabei desistindo. Eu não estava conseguindo tirar esse tempo pra mim. Eu não consegui me regrar. Foi uma experiência boa no início, mas aí depois fui vendo que não iria dar certo. **É difícil!!!!** (grifos nossos).

Os relatos de Stéfany tratam de organização de rotinas pessoais para cursar a Licenciatura em Matemática EaD, conciliar tempo para a família, para o lazer. Este relato é consistente com o que Melo (2019) relata na Licenciatura em Matemática da UFC. A nosso ver, alguns alunos na EaD têm crenças maliciosas de que podem “burlar” o curso e o sistema (plataforma) no sentido de buscar respostas online para os *chats*, colocar outra pessoa para fazer o curso em seu lugar, deixar o “automático ligado” e deixar o curso “rolar”. É o caminho mais curto para o desastre acadêmico na EaD. Como aponta Stéfany “No começo, eu assistia depois deixava o vídeo rodando, abaixava o volume e não conseguia conciliar o negócio”. Trata-se de um sistema de crenças que não podem ser deixados de lado para os gestores, docentes e tutores na EaD, pois influenciam diretamente o desempenho dos alunos e mesmo resultam em evasão por não ter bom desempenho no curso (MOORE, KEARSLEY, 2011).

A experiência com a EaD influencia positivamente e negativamente a permanência

dos estudantes até o término do curso. Estas interações na EaD ocorrem o tempo todo e são indissociáveis para os alunos e alunas, fazem parte de um todo monolítico no qual estão: a qualidade dos vídeos e textos indicados; a ação educativa dos professores nas videoaulas gravadas ou online; no tratamento dispensado pelos tutores presenciais e tutores virtuais; a recepção e os encaminhamentos dados pelo polo presencial e até mesmo a organização interna da IES. São fatores cruciais para a qualidade dos cursos da EaD, como aponta Kearsley (2011). Por fim, Stéfany prossegue dizendo que

Stéfany: [...] passei em um curso de Universidade Estadual, e por ser próximo da minha casa e ser presencial optei por cursar o mesmo [...] minha desistência do curso foi pessoal, não teve relação com a instituição [...] Tanto que eu falei para o meu esposo tentar um curso na Unicesumar [...] poderiam ter algumas aulas presenciais, pois chega na matemática avançada e fica mais difícil [...] [no geral], foi uma experiência válida, aprendi que devemos nos organizar no tempo de estudo (grifos nossos).

O relato de Stéfany denota uma experiência positiva com a Unicesumar no sentido de organizar sua rotina pessoal e até mesmo de indicar ao cônjuge. Sentiu falta do contato pessoal com professores, especialmente nas disciplinas na Área da Matemática, explicitando sua dificuldade pessoal com os números. Os motivos principais foram mesmo conciliar as atividades do curso com compromissos pessoais, família e lazer. A falta de tempo para os estudos fora relatada anteriormente por Comarella (2009) e Santos (2013) como fator decisivo para a evasão escolar.

Considerações Finais

Buscamos neste artigo investigar EEES no Curso de Licenciatura em Matemática EaD da UniCesumar na percepção dos evadidos. Ao ouvi-los, foi possível situar e contextualizar a Evasão enquanto fenômeno complexo e multideterminado (SANTOS, 2013; MOROSINI *et al*, 2012; COMARELLA, 2009). A EEES sempre tem dois lados. De um lado, nossos resultados permitirão encaminhamentos à gestão pedagógica e administrativa na IES no sentido de possibilitar adequações no curso, investimentos em recursos humanos, infraestrutura e até mesmo no atendimento na EaD e nos polos. De outro, vimos que muitos fatores pessoais e relacionados a IES influenciam diretamente na desistência do estudante. Na EaD sabemos que os estudantes ingressam carregando vestígios do ensino presencial e uma certa resistência ao uso das diversas tecnologias, desta forma, é necessário uma quebra de paradigmas tanto neste sentido quanto da compreensão do alcance da EaD, do papel dos professores e dos alunos, mediadores, tutores presenciais e virtuais, dos produtores de conteúdo e até mesmo da gestão do polo presencial. Na EaD, além do esforço pessoal, disciplina e estabelecimento de rotinas pelo estudante, todo o restante deve caminhar para que o estudante permaneça e conclua o curso. Já existem pesquisas que tratam da motivação do estudante na EaD e que poderiam colaborar neste sentido (ISLER, MACHADO, 2013). Do registro da fala dos nossos participantes evidenciaram-se as dificuldades de se estudar online e da necessidade de um professor para atendimento presencial. Revelou-se a falta de investimentos na EaD e de professores comprometidos com a formação do outro e com suas aprendizagens matemáticas (ver, por exemplo, o caso do estudante Geraldo). Os nossos participantes – estudantes evadidos –

não estavam, a nosso ver, preparados para a transição da educação presencial para a Educação a Distância. Nem tampouco preparados para a transição da condição de um estudante heterônimo e passivo para um estudante autônomo e ativo, de um estudante que se habituou a “receber o conhecimento de forma passiva” no modelo do Ensino Presencial pautado no Ensino por Transmissão, ainda vigentes em muitas escolas de Ensino Médio, IES presenciais ou na modalidade EaD. A modalidade da Educação a Distância exige uma profunda mudança de mestres e de aprendizes diante da aquisição de conhecimento, de auto-organização em relação aos estudos, da criação de rotinas e hábitos saudáveis de estudos, do desenvolvimento da autonomia, de emancipação da própria aprendizagem e de investimentos institucionais na formação de professores. O estudante evadido não é aquele que fracassou nos estudos ou na vida e, de forma alguma, queremos rotulá-lo assim.

Referências

- ADACHI, A. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.** 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ALMEIDA, O. C. de S de. **Evasão em Cursos a Distância: avaliação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência.** 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BAGGI, C.A.S.; LOPES, D.A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (UNICAMP)**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, jul. 2011.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreiras na graduação.** 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.
- BIELSCHOWSKY, C.E.; MASUDA, M. O. Diplomação na Educação Superior a Distância. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2018.
- 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: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2019c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas**. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas. Brasília, DF: SESU/MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996. 134 p.
- BRASIL. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019b.

BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Superior 2018.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019a.

COMARELLA, R. L. **Educação superior a distância: evasão discente.** 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DANTAS, A. S. **As múltiplas faces da evasão na Educação Superior a distância: a experiência do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN em dois polos de apoio presencial.** 2011. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FERNANDES, A.M.; **Projecto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online.** 2006. p.230. Dissertação (Mestrado em Educação Multimédia) – Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2006.

FRANÇA, C. L.; MATTA, K. W. da; ALVES, E. D. Psicologia e Educação a Distância: uma revisão bibliográfica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 4-15, 2012.

GARCIA, C.; MEC e universidades estudam planos para combater evasão. **Último Segundo**, Brasília, DF, 11 fev. 2012. Entrevista concedida a Priscilla Borges.

ISLER, G.L.; MACHADO, A. A.; Motivação discente em cursos na modalidade de educação à distância (EaD): fatores que influenciam. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 5, n. 9, jul./dez. 2013

KEARSLEY, G. **Educação on-line:** aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LOBO, M. B. de C. M. et al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 132, p. 641-659, set. /dez. 2007.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no Ensino Superior brasileiro:** aspectos gerais das causas e soluções. São Paulo: Instituto Lobo/Lobo & Associados Consultoria, 2011.

MACHADO, S. T. **Evasão em um curso a distância online: estudo de um programa de Educação Empresarial Continuada.** 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MELO, Marcelo Ferreira de. Os Desafios da Análise Matemática em um Curso de Licenciatura a Distância. **EaD em Foco**, 2019; 9(1):e734.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007. p.61-77.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** sistemas de aprendizagem online. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M.; A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. En: GARCÍA DE ANDOAÍN, Jesús Arriaga, y otros. (Org.). ICLABES. **Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior**. 1 ed. Madri - ES, v. 1, p. 65-73, 2012.

PALHARINI, F. de A. **Evasão, exclusão e gestão acadêmica na UFF**: passado, presente e futuro. Niterói: ICHF, 2010 (Série Estudos e Pesquisa, 95).

RADIN, M.M.T.; LESTON, S.S.; CUNHA, M. S. da; Limites da EaD para a materialização do direito à educação: um estudo sobre a evasão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 55-75, jan./abr. 2017.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014.

RISTOFF, D. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

SANDE, I. C.; COSTA, N. F. S. **Qualificação Docente: evasão e estratégias de prevenção**. 2011.

SANTOS, D. D. P. **O Tutor no Ensino a Distância: considerações sobre o elemento humano da mediação educativa com tecnologia**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015

SANTOS, P. K. Abandono na Educação Superior: um estudo do tipo Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2014.

SANTOS, S. C. **Um retrato de uma Licenciatura em Matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SILVA, G. P. da; Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação (UNICAMP)**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n.1, p.89-125, 1975.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

VASQUES, A. L. P. **Estágio Supervisionado na Formação Docente em Serviço: do ‘Aproveitamento’ da Prática à Tentativa de Reinventar os Professores.** 2012. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. **Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília.** Caxambu: ANPEd, GT11, 2008.