

A EVASÃO ESCOLAR NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A VEZ E A VOZ DOS EVADIDOS

DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2020.9.19.385-409>

Antoneli da Silva Ramos¹
Paulo César Gomes²

Resumo: A evasão escolar na formação de professores de matemática na Educação a Distância é fenômeno multideterminado e multifacetado que afeta estudantes e instituições de ensino superior em todo o país. Nossos objetivos neste artigo buscaram: conhecer o perfil do estudante evadido e compreender as principais motivações que o levaram a desistir da licenciatura em matemática. Disparamos um questionário online para 1000 participantes de uma instituição particular de ensino superior com polos em todo o Brasil. Nossos resultados apontam que, prevalentemente, os estudantes evadidos: são homens, professores, casados e com filhos, arrimos de família e que, desistiram porque passavam por problemas financeiros ou ficaram desempregados, tiveram dificuldades com disciplinas da área matemática (Cálculo, Álgebra, Estatística, Geometria Analítica, entre outras), sentiram a ausência do contato presencial com colegas de turmas e com professores, sentimento de abandono ou solidão, da falta de apoio do tutor presencial e até mesmo em estabelecer rotinas e hábitos de estudos.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Formação de Professores de Matemática. Educação a Distância.

SCHOOL DROPOUT IN THE TEACHERS MATHEMATICS EDUCATION IN DISTANCE EDUCATION: THE TURN AND THE VOICE OF DROPOUT STUDENTS

Abstract: School dropout in the Teacher Mathematics Education in Distance Education is a multidetermined and multifaceted phenomenon that affects students and higher education institutions throughout the country. Our objectives in this article sought to know the profile of the dropout student and understand the main motivations that led him to give up his degree in mathematics. We sent an online questionnaire for 1000 participants from a private higher education institution with poles across Brazil. Our results indicate that, predominantly, the students evaded: they are men, teachers, married and with children, they provide for the family and dropped out up because they went through financial problems or became unemployed, they had difficulties with disciplines in the mathematics area (Calculus, Algebra, Statistics, Analytical Geometry, among others), they felt the absence of face-to-face contact with classmates and teachers, feeling of abandonment or loneliness, lack of support from the tutor and even in stablishing study routines and habits.

Keywords: School Dropout. Teachers Mathematics Education. Distance Education.

Introdução

Nossa proposta buscou investigar a Evasão Escolar no Ensino Superior (EEES) na Licenciatura em Matemática ofertada na Educação a Distância (EaD) de uma Instituição de Ensino Superior privada, a partir da perspectiva dos evadidos. A EEES é um fenômeno

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí - Avenida Gabriel Esperidião, S/N.º Paranavaí – PR – Brasil. E-mail: antoneliramos1981@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8767-0319>

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação – CHCNA, Rua Prof. Dr. Antônio Celso Wagner Zanin, 250 – Distrito de Rubião Junior, Botucatu-SP – Brasil. E-mail: pc.gomes@unesp.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2440-8097>

complexo, multidimensional, multifacetado e multideterminado (CHAVES, 2016; SANTOS, 2013; BAGGI; LOPES, 2011; MOROSINI *et al*, 2012; COMARELLA, 2009; VELOSO, 2000).

A atuação docente no Brasil, por muito tempo, sofre com a falta de profissionais formados para atuar nas escolas de Educação Básica. Esta carência está presente nas disciplinas que contemplam áreas como a Biologia, as Ciências, a Física, a Química e a Matemática. A falta de profissionais destas áreas é gravíssima e compromete diretamente a Educação Básica. A meta para reduzir o déficit de professores em nosso país tornou-se uma tarefa emergencial. Contudo, esta não se encerra simplesmente com o ingresso no curso de formação de professores. A carreira do professorado no Brasil vem, historicamente, sofrendo com a evasão dos estudantes dos cursos de licenciatura, a migração para os cursos de bacharelado ou, mesmo, com a desistência completa e definitiva da carreira do magistério (GATTI; BARRETO, 2009).

A EEES na EaD trata-se de um problema importante para gestores, para a população e para os administradores. Partindo de uma visão mercadológica, Lobo (2007, p. 641) aponta que o problema da evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas se traduz em investimentos públicos que não se obtêm retorno, enquanto que, nas IES particulares é clara a perda de receitas e de investimentos, e assim resume a evasão escolar: causa ociosidade, prejuízos, desgaste de equipamentos e da estrutura física, além de desperdício de trabalho. À medida que os jovens buscam o crescimento intelectual e profissional dentro das universidades, muitas vezes são atraídos sem a devida preparação ou reflexão sobre a vocação que as profissões exigem.

Os fatores de escolha dos cursos muitas vezes estão relacionados a: (a) possibilidade imediata de ingresso no mercado de trabalho; (b) conhecimento ou desconhecimento de como é a estrutura física, pedagógica e organizacional dos cursos; (c) desconhecimento entre a natureza específica e as distinções entre o bacharelado e licenciatura (GATTI; BARRETO, 2009). Por outro lado, as IES não especificam, no processo de ingresso, as diferenças de matriz curricular e das áreas de atuação, fato que tende a aumentar as possibilidades de o estudante não se familiarizar com o curso e que, eventualmente, pode tornar-se um fator preponderante que pode resultar no abandono.

Ao utilizarmos o aporte teórico de autores como Tinto (1994; 1975), Santos (2013), Velloso e Cardoso (2008), Comarella (2009), Gatti e Barreto (2009) e Bardagi (2007), entendemos no âmbito deste artigo que a EEES é compreendida como a saída completa e definitiva de estudantes do curso de graduação ao qual estava regularmente matriculado.

Um viés deste trabalho de pesquisa é que, para alguns dos autores mencionados, a EEES é voltada ao ensino presencial e este não possui, a nosso ver, exceto pelo reconhecimento do diploma em nível nacional, tantas semelhanças com a EaD. Os autores mencionados concordam que os principais fatores que culminam na EEES são, prevalentemente: (1) fatores internos ao estudantes e anteriores ao ingresso no ensino superior: crenças, saberes, natureza psicossocial, aspectos financeiros, falta de apoio da família; além disso, (2) fatores internos ao estudante após o ingresso na IES: desinteresse pelo curso e pela carreira; decepção com a vida acadêmica e com a profissão (dada pelos estágios), indecisão e incerteza com o curso; gravidez (planejada ou não); confusão ou desconhecimento entre licenciatura e bacharelado; relações formais e informais decorrente do início do curso de graduação; falta de comprometimento do estudante com o curso; desestímulo pela vida e rotina acadêmicas; (3) fatores externos ao estudante: precariedade das IES; estrutura empobrecida da IES; mal atendimento; docentes mal formados; problemas burocráticos; altos valores das mensalidades.

Silva (2013), Lobo (2011) e Adachi (2009) apontam que a EEES tem sido reportada pelo baixo desempenho do estudante no curso, reprovações sucessivas, falta de motivação e de sentido em permanecer na academia, incapacidade de adaptação à vida acadêmica, grandes deslocamentos para chegar ao local de estudos, ausência de apoio dos pais ou familiares, baixa participação nas atividades acadêmicas, baixo nível de compromisso do graduando ao curso e suas atividades.

Do lado institucional, Ristoff (2014; 1999) e Santos (2013) destacam que a EEES é influenciada por fatores como a demanda ou não pela carreira no mercado de trabalho, fatores institucionais, ausência de apoio didático-pedagógico e institucional e da atuação dos professores em sala de aula. Comarella (2009) ressalta que a Evasão Escolar, enquanto fenômeno complexo, determinado por fatores históricos, políticos, sociais e econômicos, não pode (ou deve) ficar puramente restrito a definições ou conceituações, pois estas terminam por limitar ou restringir a compreensão. Neste sentido, e acerca da EEES, pode-se afirmar que

No Brasil, assim como em muitos outros países, o sistema de ensino coloca em vantagem os representantes de grupos sociais mais elevados. Neste contexto, este nível de ensino, contribuiu para esse estatuto social. Por outro lado, houve uma relação direta entre grupo social elevado e profissão, assim, aceder a uma melhor profissão poderá ser um passaporte para essa tão desejada ascensão social (SOUZA; SÁ; CASTRO, 2019, p.79, grifos nossos).

A Evasão Escolar na Educação a Distância

Além das desigualdades vigentes apontadas no Brasil, há autores como Bielschowsky e Masuda (2018) que confirmam que o Ensino Superior ofertado na EaD no Brasil contribui com parte da população que pleiteia o acesso a este nível de ensino. São pessoas oriundas de classe social menos favorecida, que conciliam trabalho com os estudos. Inclusive, favorece moradores de municípios distantes dos grandes centros e das metrópoles, que geralmente não seriam de forma alguma atendidos pelo ensino presencial. A EaD contribui, assim, com desenvolvimento socioeconômico do Brasil. O típico estudante de licenciatura na EaD, geralmente escolhe ou opta por essa modalidade de ensino pela flexibilidade do tempo e da possibilidade de associar a vida acadêmica à profissional. Além disso, os cursos de licenciatura não exigem muitos investimentos para cursá-los. Dos estudantes da rede pública, 80% estão na modalidade presencial. Daqueles que estudam na rede privada, 65% estão na modalidade a distância. Segundo o Censo 2018, entre os anos de 2017 e 2018, as matrículas nos cursos de licenciatura tiveram uma alta de 8,9%. Com esses índices, o número de estudantes matriculados em cursos de licenciaturas na modalidade a distância (50,2%) superou o número de matriculados no ensino presencial (49,8%), números não atingidos anteriormente (BRASIL, 2019).

Entretanto, mesmo com o aumento significativo das matrículas em cursos de Licenciaturas, o Censo 2018 revela indicadores preocupantes em relação ao número de concluintes nesses cursos. Enquanto os cursos de formação de tecnólogos e bacharelados tiveram um aumento, as licenciaturas registraram uma queda de -1,0% de concluintes em 2018. O desafio da formação docente no Brasil não se encerra com o ingresso nas licenciaturas, já que muitos estudantes não conseguem concluir seus cursos. Esse fato reflete-se no campo de atuação, na defasagem por profissionais habilitados para lecionar nas escolas e mesmo na permanência destes profissionais na carreira do magistério (GATTI; BARRETO, 2009; BRASIL, 2019).

De acordo com Resende (2018), ao abordar sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior, denota-se o crescimento da EaD no Brasil e nos instiga a refletir em relação ao número de pessoas que iniciam, porém não concluem seus cursos. Essa preocupação nos direciona à uma análise das ações, assim como, às políticas públicas voltadas à formação de professores. É sabido de um número significativo de escolas com profissionais atuando sem habilitação na área, como também apontam Gatti e Barreto (2009) e o Censo 2018 (BRASIL, 2019).

As notas estatísticas do Censo Escolar 2018 apresentaram o percentual de professores com formação superior num curso de licenciatura e que ministram aulas em sua área de formação, estes são: 58,0% no Ensino Fundamental e 61,09% no Ensino Médio. Apesar de o Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2010 prever e a LDBEN n.º 9394/96 assegurar que, para atuar na Educação Básica, o docente deve ter formação superior, o Censo Escolar 2018 salienta que ainda há docentes atuando sem essa formação. De acordo com os índices acima, há uma imensa lacuna na quantidade de professores com formação superior em nosso país. A ABED (2017) disponibilizou um documento (Mapa do Ensino Superior) com divulgação de dados pautados nas notas estatísticas do Censo de Ensino Superior e do Censo Escolar no qual registrou preocupação com a diplomação nos cursos de licenciatura. O documento identificou que no ano de 2017, cerca de 185.290 docentes que estavam atuando na Educação Básica fizeram suas matrículas em instituições de Ensino Superior. A maioria destes docentes estava matriculada em cursos de licenciaturas e, apenas 5% desses em um curso de Licenciatura em Matemática.

Um dado alarmante, e que nos desperta a atenção, é que dos estudantes que ingressaram no Ensino Superior, em média, apenas 23% conseguem a diplomação nos cursos de licenciaturas. Quando esses índices são para os cursos de formação em Matemática, o número de diplomação é menor que o índice geral. Isto é, em torno de 8,0% a 10% dos alunos que ingressam conseguem chegar à formatura. Os cursos de Licenciatura em Matemática devem considerar qual o perfil de professores que os cursos estão formando e para quais escolas esses docentes estão sendo formados. Os cursos e suas faculdades devem repensar o papel social do professor de Matemática e, além disso, avançar para além da dicotomia entre teoria e prática. Vencer aspectos decantados no ensino presencial é parte dos desafios da EaD, assim, para Gatti (2014, p. 1, grifos nossos):

Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de Educação a Distância **não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas.** Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades.

Assim, de acordo com Gatti (2014), existem limitações reais na formação de professores na modalidade a distância. Estas, não estão restritas a aspectos como contínua atualização dos suportes tecnológicos, ritmos diferenciados ou a escolha dos locais de estudo.

Remetem a obstáculos voltados a uma permanente e necessária mudança de hábitos de estudos, do desenvolvimento de autonomia para o trabalho individual, de uma verdadeira transição do ensino presencial habitual para as novas possibilidades de trabalho na EaD, de novas formas de pensar os processos de ensino e de aprendizagem num contexto de ausência de professores e dos colegas de turma. Um dos grandes desafios nesse processo é alinhar o perfil desses estudantes às competências que a profissão docente exige. A seguir, apresentaremos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

Percurso Metodológico

Após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e seguir, rigorosamente, as prescrições das Resoluções 466/12 e 510/2015 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), realizamos uma pesquisa através de nossa base de dados do acervo de estudantes evadidos do curso mencionado. Localizamos pouco mais de 2200 estudantes evadidos no período de 2014 a 2018. Disparamos um questionário *on-line* com perguntas sobre aspectos sociodemográficos e outros que versaram, especificamente, sobre as principais motivações que culminaram na saída definitiva do curso de Licenciatura em Matemática ofertado na EaD para um grupo de 1000 estudantes. O envio foi para 500 evadidos entre 2014 e 2016 e outros 500, de 2017 a 2018. A IES privada possui polos em todos os estados do Brasil, inclusive no Distrito Federal.

A Pesquisa de Métodos Mistos (*Mixed Methods*) trata-se de um tipo de pesquisa na qual o pesquisador principal, ou sua equipe, combina metodologias de abordagens de pesquisa qualitativa com pesquisa quantitativa e que tem por finalidade compreender os motivos micro e os motivos macro em seus estudos (CRESWELL; CLARK, 2018; CRESWELL; HIROSE, 2019). Assim, trata-se de uma Pesquisa Quali-quantitativa em Educação (CRESWELL; CLARK, 2018; GIL, 2017; LUCKE; ANDRÉ, 2013; STAKE, 2011), na qual enviamos um *link* para contatos de números celulares e lista de *e-mail* em nossa base de dados via *WhatsApp*. O *link*, conforme submetido ao CEP, continha um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em sua primeira tela, que após leitura e clique em “SIM”, o participante consentia e concordava com os termos da pesquisa para prosseguir respondendo. O questionário foi elaborado com base em Gil (2017), no qual utilizamos a ferramenta *Google Forms* na elaboração do *layout*. Segundo este autor, trata-se de um *Survey* (ou levantamento de campo), do tipo exploratório e descritivo, com interrogação direta das pessoas participantes de pesquisa sobre a temática que se quer conhecer e tem as seguintes vantagens: rapidez e

economia, conhecimento direto da realidade e a quantificação estatística. Neste, a aplicação e o uso do questionário foram fundamentais para o alcance dos objetivos propostos. Esta modalidade de pesquisa deve proporcionar uma visão holística que amplie o modo como percebemos e nos relacionamos com o mundo, de modo a exaltar os potenciais humanos inatos – mediante pesquisa exploratória de cunho quantitativo e qualitativo –, que o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (GIL, 2017; BABBIE, 2001). A fim de proteger a identidade dos participantes, eles foram nomeados por E1, E2, E3, [...] E98.

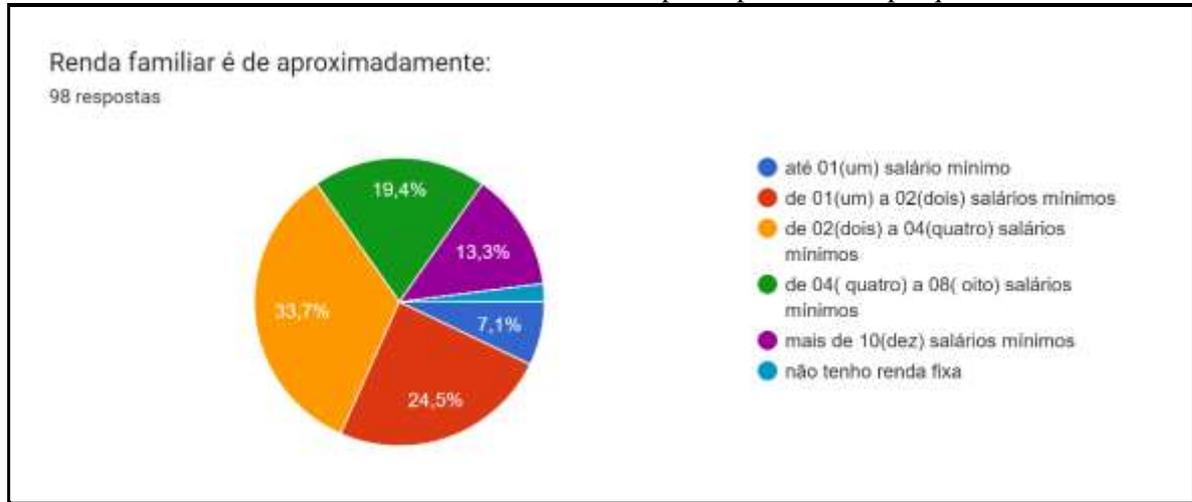
Para o estudo dos dados qualitativos utilizamos a Análise Temática que, em nosso caso, foi usada nas respostas às perguntas dissertativas. A técnica busca investigar e conhecer os núcleos de sentido do processo comunicativo. Estes núcleos, e mesmo sua presença nas respostas, podem significar algo para nosso objeto de estudos que é a EEES na Licenciatura em Matemática ofertada na EaD. A Análise de Conteúdo – em suas fases de (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento do material – e, especialmente a Análise Temática, foi a que se coadunou aos objetivos desta pesquisa. Ao realizar a leitura flutuante dos dados (i), buscamos um recorte de sentido (ii) e a construção de unidades de registro a partir de opiniões expressas pelos estudantes evadidos (iii). Assim, após apresentarmos alguns dos dados sociodemográficos, exibiremos neste texto uma proposta de Análise Temática – ou análise dos temas que aparecem expressas em palavras, frases e sentenças – que se trata de um conjunto de técnicas de análise comunicacional, e que tem por finalidade sistematizar de forma objetiva e rigorosa o conteúdo de tais mensagens, de modo que permitam a realização de inferências de conhecimentos concernentes à condição de produção e à recepção das mesmas (BARDIN, 2016). Para a análise dos dados quantitativos, consideramos o uso do software *Excel Microsoft*® e os referenciais de Downing e Clark (2012), assim como de Creswell e Clark (2018).

Resultados e Discussão

O contato com os participantes ocorreu no segundo trimestre de 2019 e contou com 98 respondentes. Assim, cento e duas pessoas acessaram o *link* enviado e 4 destas optaram por não participar da pesquisa. 40,8% são do sexo feminino e 59,2% são do sexo masculino. A profissão predominante entre nossos participantes é a de professor. Dos nossos respondentes, 68,4% destes são pessoas que trabalham em período integral ou 40 horas/semanais em média; 17,3% estão desempregados e 9,2% trabalham em jornadas reduzidas de meio período. O

gráfico 1 apresenta a média salarial dos participantes, por salários mínimos vigentes no Brasil.

Gráfico 1: Renda familiar média dos participantes desta pesquisa

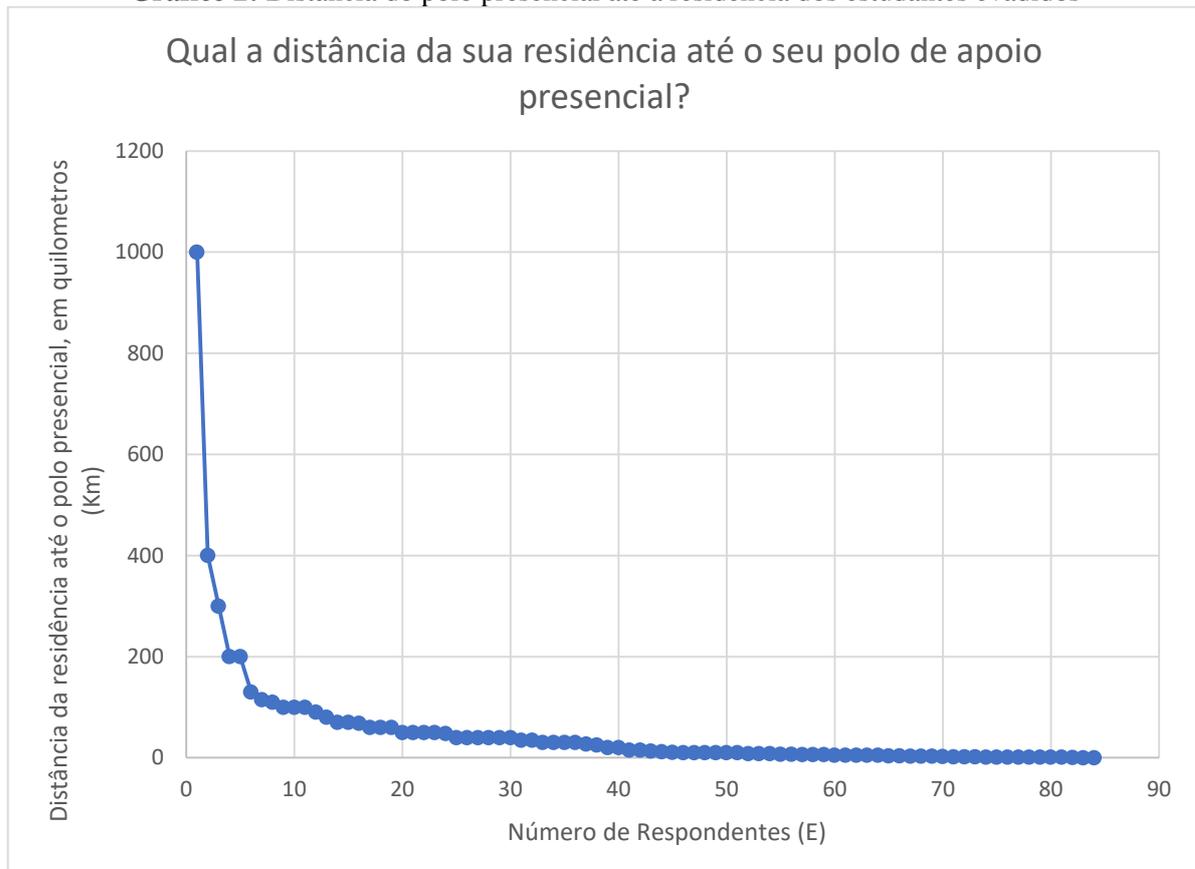


Fonte: os autores, a partir da ferramenta *Google Forms*.

Os 63,3% dos estudantes evadidos possuem filhos. No que se refere ao estado civil, 40,8% dos participantes são casados; 29,6% são solteiros; 20,4% vivem em união estável; 6,1% são divorciados. Dos 98 participantes, 51% dos respondentes residem na Região Sul do país; 27,6% residem na Região Sudeste; 9,2% residem na Região Centro-Oeste; 9,2% residem na Região Nordeste e apenas 3,1% residem na Região Norte. Do Gráfico 1, depreende-se que o fator renda familiar pesou na desistência do curso de Licenciatura em Matemática. Em conjunto, pouco mais de 58% dos evadidos possui renda de 1 a 4 salários mínimos. Nossos dados ainda mostram que se confirma a tradição patriarcal na qual é o homem que provê o sustento da família e do lar. Do conjunto de dados acima expressos, é clara a prevalência entre os estudantes evadidos no seguinte perfil: (1) ser homem; (2) possuir filhos; (3) ser casado; (4) receber de 2 a 4 salários mínimos e (5) morar na Região Sul do país. Somadas, estas variáveis contribuíram com a tomada de decisões pelo abandono do curso de Licenciatura em Matemática. Os dados encontrados corroboram com a literatura, pois muitos estudantes buscam com a Licenciatura almejar postos no mercado de trabalho para ajudar na composição da renda familiar (BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018a). Outros, exercem atividade remunerada concomitante com o curso e têm dificuldades em conciliar horários de trabalho e rotina de estudos (XENOS; PIERRAKEAS; PINTELAS, 2002).

O Gráfico 2, abaixo, tratará da distância entre os polos presenciais e as residências dos cursistas evadidos.

Gráfico 2: Distância do polo presencial até a residência dos estudantes evadidos



Fonte: os autores. Dados de pesquisa.

Cassiano *et al* (2016) apontam que os polos de apoio presencial são os locais “[...] para a execução das provas presenciais obrigatórias. Desta forma, **uma distância excessiva entre a residência do estudante e o polo de apoio presencial poderia contribuir para a evasão dos cursos** de graduação na modalidade semipresencial” (p.102, grifos nossos). Este aspecto encontrado na literatura é, ao menos, em parte, consistente com os dados que encontramos neste estudo. Assim, no que se refere à questão “Qual a distância da sua residência até o seu polo de apoio presencial?”, pouco mais de 80 participantes responderam esta questão. Contudo, tivemos respostas sem possibilidade de comutar em quilômetros, pois os participantes lançaram em tempo, por exemplo, “24 horas” e, que a depender do seu meio de transporte (barco, a pé, ônibus etc.), pode variar bastante em termos de quilometragem. Do gráfico, no eixo das abscissas, tem-se o ‘N’ de respondentes e no eixo das ordenadas, há o lançamento das distâncias efetivamente percorridas ao polo de apoio presencial. Há 11 estudantes que moram de 100 a 1000 quilômetros do polo. Há outros treze estudantes que residem de 50 até 90 Km do polo. Todos os demais, como é percebido no gráfico, tem seus domicílios próximos aos polos. Quando pensamos que todo deslocamento envolve custos financeiros, este pode ter sido um fator determinante na tomada decisão de um certo grupo de

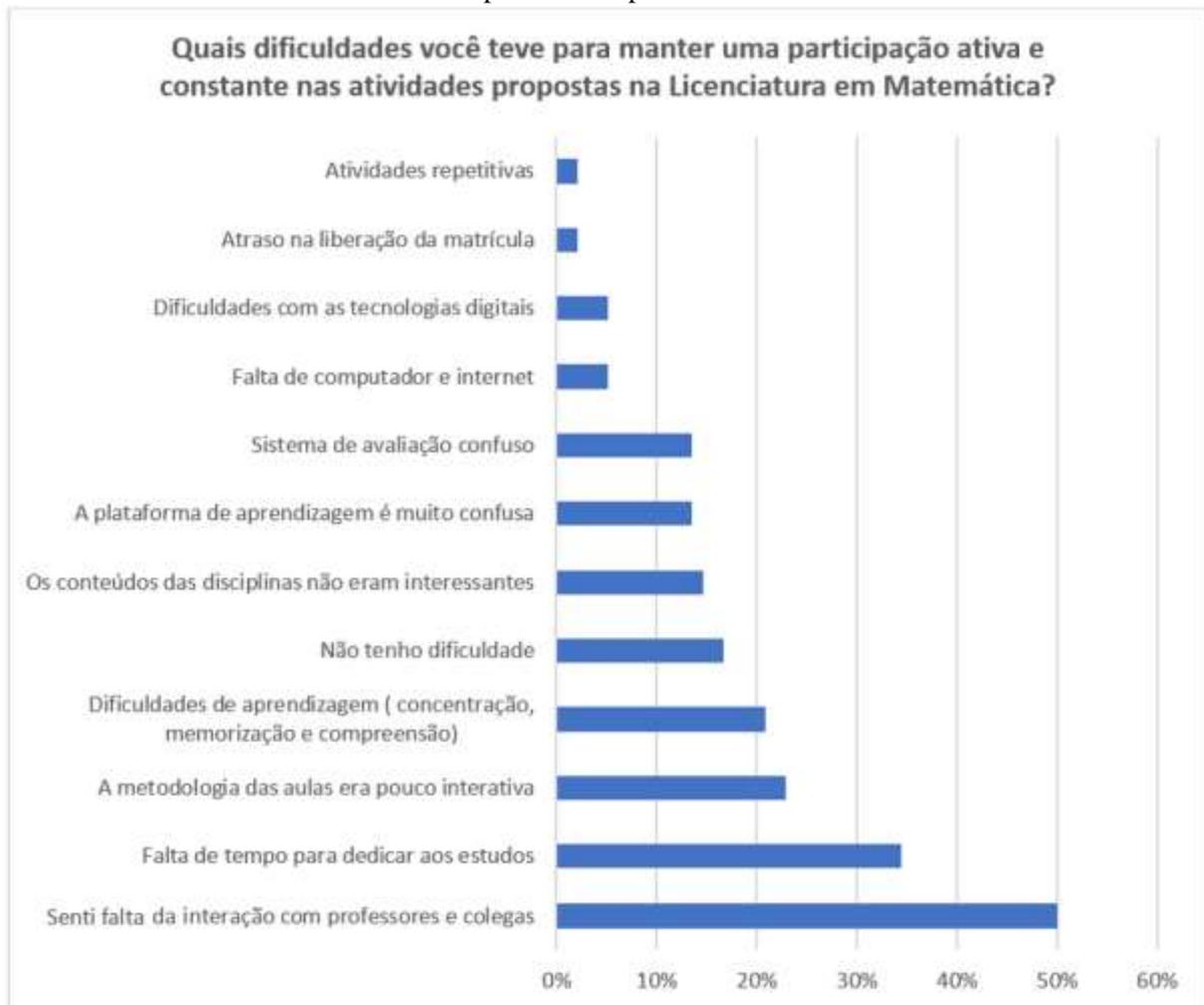
estudantes, isto é, daqueles que residem há mais de 50 Km do polo. Contudo, o fator distância do polo presencial não foi, a nosso ver, o que pesou na decisão da grande maioria dos estudantes evadidos. Quando questionados a respeito das principais dificuldades em manter ativa e constante a sua participação nas atividades do curso, os estudantes evadidos responderam que o principal motivo foi a ausência presencial de professores e de colegas de turma, contabilizando que 50% destes alegaram este motivo. Este dado é importante e previsível, já que se trata de uma licenciatura ofertada na Educação a Distância e o fator emocional e motivacional da presença física de outros atores escolares tem um peso na manutenção da participação dos estudantes em atividades típicas do curso. 34% dos estudantes alegaram que não tinha tempo para se dedicar às atividades do curso em função de outras atividades profissionais e de afazeres e, mesmo, conciliar tempo de qualidade com a família e os estudos. 23% alegaram que a metodologia das aulas do curso de Licenciatura em Matemática era pouco interativa e atrativa. 14% acreditam que o sistema de avaliação adotado pela IES é confuso e outros 14% acham que a Plataforma ou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é confuso. Por fim, 15% não achavam atraentes ou interessantes os conteúdos tratados nas disciplinas ofertadas. Dentre as demais categorias apontadas, os estudantes destacaram: dificuldades com tecnologias digitais (5%) e outros que não possuíam acesso a computadores e *internet*; atraso na liberação da matrícula (2%) e muitas atividades repetitivas (2%) no curso. Os dados obtidos até agora mostram-se consistentes com aqueles encontrados por Bielschowsky e Masuda (2018a; 2018b) e Cassiano *et al* (2016), isto é, da relação entre permanência estudantil e a distância do polo presencial e residência dos estudantes, além da ausência de contato presencial com colegas de curso e professores, assim, apontam: “Ao chegar à EaD, **o ambiente de aprendizagem é totalmente diferente, com uso de recursos que podem não ser familiares ao aluno** e, principalmente, muito dependente da iniciativa do próprio aluno de se valer dos recursos disponibilizados pelo curso” (BIELSCHOWSKY; MASUDA, 2018a, p.30, grifos nossos).

Esses autores ainda destacam a importância da tutoria presencial nos dois primeiros anos do curso para que seja realizada a transição entre o ensino presencial habitual e o uso das ferramentas da EaD, especialmente do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Dados semelhantes em relação a distância do polo, falta de tempo, conciliar atividades de estudo e de trabalho também foram descritos por Perez (2016).

Da Figura 1 e Gráfico 3, abaixo, percebe-se que a maior parte de nossos respondentes residem nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Há, contudo, participantes do Distrito Federal, Rondônia, Tocantins, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Pará, Mato Grosso do Sul e Bahia. Em

resumo, constatamos que dentre nossos estudantes evadidos: 61% vivem com seus cônjuges companheiros; 77% vivem nas Regiões Sul e Sudeste; 22% mora longe do polo presencial (local de realização de provas, exames práticos e atividades presenciais legalmente previstas); 50% sentiu falta de contato humano e seus aspectos motivacionais, especialmente, de professores e de colegas de turma e 35% apontou a falta de tempo.

Gráfico 3: Dificuldades apresentadas pelos estudantes evadidos do curso



Fonte: os autores.

Figura 1: Mapa com distribuição geográfica dos participantes desta pesquisa



Fonte: os autores. Elaborado a partir da planilha eletrônica Microsoft Excel ® a partir de dados de geolocalização.

A proposta de análise temática contemplou respostas discursivas às seguintes perguntas constantes de nosso instrumento de pesquisa: “(1) O principal motivo que me fez desistir do curso de Licenciatura em Matemática foi? (2) O material didático, as aulas, os professores do curso atenderam as suas necessidades? Quais seriam as sugestões de melhorias?”.

O Quadro 1 apresenta uma proposta de Análise Temática (BARDIN, 2016) em relação aos principais motivos, que levaram os estudantes a EEES da Licenciatura em Matemática na EaD, nos aspectos acadêmicos, pessoais e profissionais. Exceto por menção aos estudantes evadidos E60, E68, E87 e E88, que evocam motivos, respectivamente, como: (a) não identificação com a carreira profissional, (b) estresse emocional, (c) falta de tempo e de adaptação a EaD e (d) desânimo. Todas as demais respostas dos participantes de pesquisa expressas no Quadro 1 atribuem direta ou indiretamente a fatores financeiros: (i) gravidez inesperada, (ii) filhos para sustentar, (iii) problemas de saúde com implicações financeiras, (iv) acidente de trânsito, (v) perda de bolsa de estudos, (vi) opção por curso gratuito, (vii) alteração de valores nas mensalidades, (viii) imprevistos financeiros na construção da casa

própria, (ix) desemprego e (x) opção por curso de pós-graduação com bolsa de estudos. Estes resultados corroboram, em parte, com aqueles encontrados por Souza, Sá e Castro (2019), ao analisarem a evasão em cursos presenciais das licenciaturas em Física, Matemática e em Química da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Quadro 1: Análise temática acerca dos principais motivos da Evasão Escolar do curso de Licenciatura em Matemática EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Concepções dos estudantes sobre principais motivações no próprio processo de evasão: aspectos acadêmicos, pessoais e profissionais	Vida pessoal	Gravidez	E33 – “Gravidez e precisava economizar”
		Filhos	E9 - “A mensalidade muito cara. Devido minha renda ser baixa e tenho dois filhos para sustentar. Não tive condições de prosseguir”
		Emocional	E68 – “ <i>Stress</i> emocional”
			E88 – “Desânimo”
		Falta de tempo	E87 “Falta de tempo para estudar, e a dificuldade de sanar dúvidas e interpretar o raciocínio lógico sozinho.”
		Doença Pessoal ou na Família	E39 - “Situação particular (enfermidade mãe)” E75 – “Ter que cuidar da minha mãe com Alzheimer em estado avançado”
	Acidente de trânsito	E69 – “Acidente de trânsito; perdi meu carro preciso comprar outro pois tenho um filho com deficiência física e ficamos sem locomoção.”	
	Vida Profissional	Falta de dinheiro; Mensalidade cara; Problemas financeiros	E64 - “Era funcionário e, ao me desligar da IES, perdi a bolsa”.
			E80 - “Combinamos uma mensalidade e de repente o valor aumentou (como se tivesse acabado o desconto) e não concordei, tentei resolver, mas foi em vão.”
			E71 - “Minha condição financeira. Não tive como pagar as mensalidades”.
	Desemprego	E50 - “Construção da minha residência, pesou pra mim a mensalidade”.	
		E10 - “Desemprego, não pude honrar com minhas dívidas”.	
	Não pretende ser professor	E60 – “Não querer trabalhar na área”.	
Vida Acadêmica		Curso graduação presencial	E12 – “PASSEI NA UFSC” E27 – “[...] resultados do Sisu ainda não haviam sido disponibilizados [...] recebi o resultado que me classificou dentro do número de vagas da Universidade Federal de São João Del-Rei. Então, optei pelo curso presencial.” E66 – “[...] o valor estava próximo de uma faculdade presencial mesmo estando com bolsa, então resolvi mudar para o presencial”
	Pós-graduação presencial	E5 - “Passei num Mestrado com bolsa”	

Fonte: os autores. Nota: mantivemos o grafismo original das respostas no questionário online, caixa alta etc.

Os dados também são consistentes com aqueles encontrados em relação à evasão presencial de IES privada (PAREDES, 1994), que tratou da EEES na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná e apontou como principais motivos: “(i) Decepção com o curso e críticas à universidade; (ii) Dificuldades acadêmicas e rigidez excessiva dos professores; (iii) Impossibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo; (iv) Vocação errada ou informações prévias insuficientes; (v) Aprovação no vestibular da UFPR para o mesmo curso; (vi) Simultaneidade de dois cursos superiores e opção pelo outro; (vii) Oportunidade de emprego, irrecusável; (viii) Casamento e novas obrigações sociais; (ix) Imaturidade - entrou muito jovem na universidade” (PAREDES, 1994). Apesar de o curso aqui investigado ser ofertado na EaD, reconhece-se aspectos comuns com os estudos de Paredes (1994), isto é, o alto custo do curso, decepção com o curso, dificuldades acadêmicas, obrigações da vida de casado e em conciliar atividades profissionais com o curso. Os dados apresentados no Quadro 1 também corroboram com o trabalho de Perez (2016), o qual analisou em sua dissertação a evasão no programa Profucionário, ofertado na modalidade a distância, pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

Cabe salientar que, do total de respondentes, 64% trabalha em período integral. Retomando dados anteriormente apresentados, sabe-se que nossos participantes são prevalentemente: homens, professores, com filhos, arrimos de família, moram próximo ao polo, têm renda familiar de 1 a 4 salários mínimos, moram nas regiões Sul e Sudeste, sentiram falta de professores e colegas de forma presencial e não tiveram tempo adequado para se dedicarem aos estudos. Somado a este quadro, sabe-se que, muitas vezes, nossos estudantes da EaD realizaram o curso com diversas dificuldades – também financeiras. Quando situações não previsíveis emergiram após o início das aulas – como aquelas mormente apontadas no Quadro 1 – a desistência definitiva e completa do curso parecera ser algo inevitável. Apesar dos esforços da IES investigada (em conceder bolsas de estudos, múltiplos descontos, realizar campanhas promocionais e outras), estão são ações insuficientes para atender as reais necessidades dos cursistas e ex-cursistas.

Para termos a dimensão dos problemas financeiros que são frequentes no nosso universo de pesquisa, atualmente o curso de Licenciatura em Matemática EaD da IES investigada possui aproximadamente 60% da base de alunos matriculados com algum tipo de bolsa de incentivo a formação. Dentre as políticas institucionais que auxiliam nos problemas financeiros de nossos estudantes, há descontos nas mensalidades que variam de 10% até 100%, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, Programa

Universidade para Todos – PROUNI, convênio com empresas privadas, entre outros. Ao verificarmos na base de estudantes que cancelaram o curso, constatamos que 75% desses estudantes possuíam algum tipo de ajuda financeira e, mesmo assim, tiveram que se abster de suas matrículas.

Entre as respostas obtidas, os motivos que estavam presentes foram: Aprovação em outra IES, Dificuldade em conciliar trabalho/faculdade, Dificuldade aprendizagem, Problemas para realizar o Estágio Supervisionado, Falta de tempo, Financeiro, Insatisfação com a IES, Insegurança e indecisão, Não se adaptou à modalidade, Não se identificou com a área, Problemas com o Pedagógico (docente/mediação/material de estudos), Perdeu a bolsa estudos, Problemas Pessoais, Problemas de Saúde, Falta de suporte no polo, Devido à extensão territorial, sentiu dificuldade para o deslocar-se até o polo e Mudança de curso, porém permaneceu na mesma IES. Desses, os motivos micro, constatamos que 34% dos estudantes deixaram o curso por problemas financeiros, a maioria deles eram homens (64%), com faixa etária entre 31 a 40 anos. Ou seja, como geralmente a figura patriarcal é o mantenedor da família, quando há dificuldades financeira, esses estudantes precisam decidir entre concluir a graduação ou manter as despesas e o sustento familiar. Acerca do discurso do trabalhador que se evade da Licenciatura em Matemática ofertada pela Universidade Estadual de Maringá, Ferreira e Barros (2018) destacam que os estudantes evadidos se manifestaram acerca da falta de tempo para se dedicarem aos estudos decorrentes do curso e, mesmo, de interiorizarem a fala de que é impossível concluir o curso trabalhando.

O Quadro 2, seguinte, apresenta uma segunda organização dos dados obtidos a partir dos eixos “Educação a Distância” e o “Curso de Licenciatura em Matemática” considerando aspectos de adaptação, tempos de estudos, horários, especificidades do curso, aspectos pedagógicos e organizacionais. Após os motivos comumente elencados sob o descritor “dificuldades financeiras”, os mais mensurados são: (i) os problemas pedagógicos e (ii) as dificuldades de aprendizagem. Ambos ocupam o segundo lugar na relação de motivos, cerca de 7,4%. Percebemos que os motivos exógenos, externos e pessoais são os que mais influenciam na decisão, cerca de 75% das respostas estavam ligadas ao fator pessoal que, muitas vezes, estão além das medidas institucionais. Há dados, apontados nos Quadros 1 e 2, que são condizentes com o que Tinto (1975) apontou em relação aos fatores externos e determinantes na EEES, isto é, o estudante, antes de adentrar a IES, carregava consigo metas pessoais e objetivos a serem alcançados, estes são motivados: por suas crenças, pela própria condição financeira, expectativa dos pais e valores morais. À medida que o estudante ingressa na vida acadêmica e percebe a dinâmica da IES, relação com docentes, discentes, mediadores,

tutores e, mesmo, com o pessoal do polo e, enfim como as coisas funcionam, estas crenças vão sendo, paulatinamente, colocadas em xeque. Ao final e, diante do quadro encontrado, são estes fatores pré-ingresso e a vida acadêmica, em seus fatores humanos e institucionais, que irão pesar na tomada de decisões para deixar o curso (SOUZA; SÁ; CASTRO, 2019; TINTO, 1975).

Quadro 2: Concepções dos Evadidos acerca dos principais motivos de sua saída definitiva do curso de Licenciatura em Matemática e sobre a própria Educação a Distância.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Concepções dos estudantes sobre principais motivações no próprio processo de evasão: Licenciatura EaD e a EaD	Educação a Distância (EaD)	Não se adaptou	E73 – “A não adaptação do curso 100% a distância” E82 – “O curso ser a Distância” E72 – “[...] eu não tenho disciplina para estudar a distância” E63 – “Para mim o problema foi por ser um curso a distância”
		Flexibilidade do tempo	E67 – “Dificuldades em [...] realizar atividades” E63 – “[...] questão do tempo para estudar. Fazer a faculdade a distância era para ajudar. Não encontrei isso”
		Descompasso no curso	E26 – “[...] perdi o início do curso”
		Não conciliou horários de trabalho e de estudos	E24 – “Dificuldade de conciliar as exigências profissionais com as exigências do curso”
	Licenciatura em Matemática EaD	Não gostou	E54 – [...] “não me identifiquei com o curso.”
		Curso difícil	E42 - “Reconheço que não tinha base matemática suficiente para avançar no curso”
		Metodologia	E85 - “[...] as mudanças imprevistas de metodologia de ensino, as mudanças nas formas de aplicar a prova, diminuição do horário das aulas” E27 - “CONSIDERO O MÉTODO DA [IES] MEIO ENCESSADO, POIS COMO É A DISTÂNCIA NÓS ALUNOS ESPERAMOS MAIS FLEXIBILIDADE.”
		Professor	E44 – “O professor não tirava minhas dúvidas” E53 - “Essas babaquices de cadeiras em Coach. Quando eu ouvir a comparação do DNA com a semente de uma Árvore foi o que realmente me fez desistir [...]” E6 - “Professora péssima e material didático com erros, nem um dos dois aproveitáveis, 95% do conteúdo tinha que estudar no YouTube ou outro meio.” E76 – “Os professores de matemática propriamente dito não administravam aula compreensível a distância.”
		Demora no	E76 - “[Demora ou] Tempo de correção das



	feedback aos alunos	provas” E38 – “[...] que viesse ser pelo menos semipresencial, assim poderíamos tirar nossas dúvidas e o professor não demorava tanto”
	Curso mal estruturado	E78 – “[...] aulas não são condizentes com os exercícios apresentados, o aluno fica à mercê da própria sorte.”
	Aulas Pedagógicas	E51 – “Aulas de Educação” E46 – “Realizar curso de formação pedagógica em matemática.”
	Problemas com estágio supervisionado	E11 – “Foi porque vocês não quiseram permitir que eu fizesse o estágio remunerado que eu havia conseguido e a UDF permitiu.” E78 – “O estágio supervisionado” E56 – “[...] além da dificuldade de conciliar estágio com trabalho”.
	Falta de suporte <i>online</i>	E61 – “Não ter ninguém para sanar as minhas dúvidas.” E86 – “Falta de apoio da faculdade quando relatados a dificuldade no entendimento do conteúdo apresentado <i>online</i> , falta de apoio pelos tutores <i>online</i> e etc.”
	Ausência de professor presencial	E32 – “Falta de professor presencial” E47 – “Professor em sala, não por vídeo.”
	Ausência de interação [presencial] na EaD	E67 – “[...] a falta de interação com o corpo docente e discente” E64 – “Falta mais interação entre os colegas de sala” E44 – “[...] deveria existir pelo menos um dia fixo na semana para interação na sala de aula entre professores e alunos”
	Não entendia os conteúdos	E20 – “Não estava conseguindo entender o conteúdo” E52 – “Não consegui, entender, resolver, a parte algébrica, nem gráficos.... Coisas que eu não tinha aprendido [...]”

Fonte: os autores. Nota: mantivemos o grafismo original das respostas no questionário online, caixa alta etc.

Os dados encontrados e decorrentes dos Quadros 1 e 2 são consistentes com pesquisas recentes sobre EEES na EaD (GATTI, 2014; DANTAS, 2011; COMARELLA, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; ALMEIDA, 2007). Apesar de saber, previamente ao ingresso, que o curso é na modalidade EaD, os estudantes não conseguem se adaptar: (a) às metodologias e às formas aplicadas de flexibilidade do tempo – que é o da instituição e não o dos estudantes; (b) em conciliar horários e estabelecer rotinas e hábitos de estudos em casa; (c) problemas com professores (mal formados e sem domínio do conteúdo a ser ensinado) e tutores presenciais e virtuais mal humorados e grosseiros; (d) atrasos ao iniciar o curso na EaD; (e) acharam o curso de difícil compreensão, em especial, as disciplinas da área da Matemática – alguns

apontaram que estas exigem um professor de forma presencial além de exercícios extras, plantões de dúvidas presenciais e outras formas de contato físico na solução de exercícios; (f) o longo tempo de espera ou demora no fornecimento de feedback aos estudantes foi outro aspecto que desestimulou e incentivou os estudantes a abandonar o curso. Este pode ser um tema a ser investigado nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação na EaD, pois o tempo passa, o interesse em solucionar aquela dúvida também passa e acaba por não ser solucionada. (g) Em especial, nos cursos da área de Ciências Exatas e que exigem pré-requisitos na compreensão de outros conteúdos do curso, este aspecto pode ter um “efeito bola-de-neve” que vai deixando o estudante cada vez mais desestimulado e desorientado no curso.

A não compreensão de conteúdos básicos prejudica a aprendizagem de outros mais complexos e que terão um efeito negativo na autoestima dos ex-cursistas. Há estudantes que criticaram a forma de estruturação do curso, como as disciplinas foram organizadas, o tempo de prova, os prazos e horários rígidos, o atendimento “robotizado” e mecânico de alguns profissionais: “parecia que eu falava com um robô”, disse um dos nossos respondentes. No que se refere aos problemas com as disciplinas pedagógicas, os estudantes apontaram (h) problemas na realização do estágio supervisionado que é obrigatório nos cursos de Licenciatura em todo o Brasil e de (i) aulas nas quais o “pedagogês” reina e que, em alguns casos, existe pouca ou nenhuma articulação com o Ensino de Matemática, disciplinas apenas com a finalidade de “preencher” a grade curricular ou contemplar as resoluções maiores para estes cursos. Por fim, (j) apontaram a falta de suporte *online* efetivo na solução de dúvidas e, mesmo, de suporte acadêmico a dúvidas e necessidades dos graduandos.

Quando questionados em relação ao material didático, as aulas e aos seus respectivos professores, percebemos a subjetividade. Alguns estudantes tenderam a relacionar o aspecto pedagógico com suas dificuldades de aprendizagem numa determinada disciplina com o seu desempenho ou desenvoltura ao ministrar suas aulas de matemática. Os estudantes evadidos criticaram: o material didático com muitos erros, atendimento pedagógico ruim, (in)flexibilidade na metodologia, a ausência de aulas presenciais e, mesmo, o mal atendimento no polo.

Entretanto, 21% dos estudantes não apresentaram sugestões de melhorias, pois simplesmente optaram em não responder o questionamento. 14% dos estudantes sentem falta de aulas presenciais e indicam sugestão de melhorias. Enquanto que, 11% reclamaram do material didático. Outro dado importante levantado neste questionamento é que 41% dos estudantes que solicitaram cancelamento do curso estavam satisfeitos com o curso e relataram que os materiais, as aulas e os professores atendiam suas necessidades, 17% relataram que

estavam insatisfeitos e 31% que os materiais atenderam parcialmente suas necessidades, 11% não se manifestaram.

Quadro 3. Análise temática acerca dos principais motivos da Evasão Escolar do curso de Licenciatura em Matemática EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Concepções dos estudantes sobre principais motivações no próprio processo de evasão: polo presencial, Ambiente Virtual de Aprendizagem e Tutoria	Problemas técnicos	Problemas na Plataforma - AVA	E36 – “[...] a Única coisa que me lembro agora é que o sistema de transmissão as vezes travava”
		Vídeos não carregam	E67 “Dificuldades em [...] assistir as videoaulas, compreender os conteúdos dentro do prazo previsto [...]”
	Problemas administrativos	Falta de informação/ problemas na comunicação	E48 – “Muitos problemas de ordem administrativa... e falta de comprometimento de pessoas que trabalham na [IES] dentre outros...”
	Polo presencial	Violência/ insegurança	E55 – “Fui assaltada saindo da faculdade, o local do Polo de São Paulo é muito perigoso, confesso que abandonei o curso devido o difícil acesso ao endereço.”
		Distância da residência	E35 – “Distância do local de provas com a cidade que eu morava” E38 – “Tive que me mudar para outro estado e, na cidade em que residia não tinha polo”
	Administração do Polo	Mal atendimento/Falta de informações	E47 - “Mal atendimento no polo com a direção do polo” E92 – “Polo perdeu meus documentos, polo não respondia minhas demandas e polo era horrível.” E85 – “[...] a falta de compreensão de alguns funcionários, o atraso nos documentos solicitados etc.”
	Tutor Presencial	Mal atendimento presencial	E17 - “TUTOR MEDIADOR WALDEMAR [nome fictício] E VALOR ABSURDO”
	Tutor Distância	Mal atendimento online	E54 – “mediador poderia ser menos automático nas mensagens e ajudar cada caso individualmente”
		Falta de suporte	E56 – “[Falta de] Plantão para dúvidas. Importantíssimo ter essa opção e não obtive isso.”
	Ausente	Não explicou	E65 – “Problemas particulares mesmo”

Fonte: os autores. Nota: mantivemos o grafismo original das respostas no questionário online, caixa alta etc.

Os dados decorrentes do Quadro 3 são consistentes com a pesquisa de Comarella (2009), Almeida (2007), Bittencourt e Mercado (2014) e Dantas (2011). Muitas vezes, os estudantes de um curso da EaD estão em dúvida se ficam ou não no curso por inúmeros fatores, como vimos, mas a “gota d’água” pode ser um atendimento grosseiro no polo, aquela dúvida que não foi respondida a contento, os gastos financeiros e o tempo perdido com

problemas não resolvidos, vídeos que travam e, até, o atendimento robotizado. Um fator exógeno que se destaca é a violência nas imediações do polo, como relatado pela E55.

A Figura 2, abaixo, apresenta uma síntese dos principais motivos que, na percepção dos participantes desta pesquisa, influenciaram sua tomada de decisões em prosseguir com o desligamento completo e definitivo do curso de Licenciatura em Matemática ofertado na EaD. Segundo Kussuda (2017), os estudantes de licenciatura são oriundos de classes econômicas menos favorecidas e, muitas vezes, para não tender a evasão, o estudante tem que aprender a conciliar o trabalho com os estudos, superando o desafio de administrar sua renda familiar e manter o seu investimento educacional.

Figura 2: Eixos da Evasão Escolar no Curso de Licenciatura em Matemática investigado e ofertado na modalidade EaD



Fonte: os autores.

Por fim, vale destacar que acerca das subcategorias, apresentadas nos Quadros 1, 2 e 3 e na Figura 2, entendemos que elas se entrelaçam intimamente e não implicam em motivos unos ou monolíticos para serem indicadas como justificativas ou principais motivos que culminaram na Evasão Escolar.

Considerações Finais

[...] distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma

questão de distância geográfica. Nesse processo, o aspecto **mais importante é o efeito que a separação geográfica tem no ensino e na aprendizagem, especialmente na interação entre alunos e professores,** sobre a concepção de cursos e sobre a organização dos recursos humanos e tecnológicos (MOORE; KEARSLEY, 2013. p. 295).

Neste artigo, buscamos investigar a EEES na Licenciatura em Matemática ofertada na modalidade da Educação a Distância (EaD) de uma IES privada a partir da perspectiva dos cursistas evadidos. A Evasão Escolar trata-se de um fenômeno multidimensional, complexo e multideterminado (SANTOS, 2013; COMARELLA, 2009).

Estes autores concordam que estudos oriundos desta temática são prejudicados em função da polissemia inerente à Evasão Escolar, bem como a suas variáveis, fatores que, em conjunto, têm impossibilitado o avanço e a generalização dos resultados de pesquisas nesta área. Constatamos que, prevalentemente, nossos evadidos são homens casados, que atuam como professores, têm filhos, estão na faixa dos 30 a 40 anos de idade, concluíram o Ensino Médio há mais de 5 anos, moram nas regiões Sul e Sudeste e, possuíam, à época do seu desligamento, algum tipo de bolsa ou incentivo à permanência.

Entretanto, salientamos que nosso estudo possui limitações em relação ao baixo percentual de respondentes, em torno de 9,8% de 1000 links enviados. A principal dificuldade foi obter retorno dos estudantes evadidos porque mudaram-se de endereço, alteraram o contato telefônico, de *e-mail* e, mesmo, do número do *WhatsApp*. Entre as vantagens deste formato de instrumento de coleta de dados, o questionário *on-line*, destaca-se a possibilidade de alcançar um número expressivo de participantes de pesquisa (GIL, 2017).

Os cursos de graduação na formação de professores de Matemática necessitam de maiores estudos acerca da EEES, especialmente, em compreender o que se oferta em anúncios destes cursos. Será que na EaD, especialmente, o tempo de aprendizagem é flexível? Os cursos são flexíveis às necessidades dos alunos? Os ritmos de aprendizagens dos estudantes são respeitados? O curso é mais fácil? Cursar a EaD é mais cômodo por estar no conforto de nossas casas? Os cursos são mais baratos? Para todas estas perguntas a resposta é seguramente um NÃO! O tempo de aprendizagem na EaD não é o dos estudantes, mas é o tempo da Universidade. A relação de aprendizagem com o conhecimento possui tempos distintos nos aprendentes, contudo, na EaD este tempo e relação é mediado institucionalmente. Os alunos na modalidade a distância são vistos e compreendidos como se fossem alunos que cursam o ensino presencial, ou seja, não há maneira diferente de tratamento entre eles. Assim, os cursos são definidos por semestres, todas atividades têm prazo definido, as provas são presenciais e as atividades disciplinares têm início, término e

prazos de entrega, rigorosamente definidos, pois o “sistema fecha”.

Nossos estudantes evadidos demonstraram sinais que não se restringem apenas aos aspectos financeiros. Além destes, podemos organizar a evasão com fatores intrínsecos e extrínsecos, fatores pessoais ou organizacionais/estruturais, fatores macro e microscópicos. Contudo, quando consideramos a incapacidade ou pouca habilidade da adaptação e transição do ensino presencial para a modalidade da EaD, percebemos que os alunos não foram preparados neste sentido. De outro modo, fatores como: o mal atendimento no polo presencial, erros na plataforma e no AVA, demora no atendimento e feedback aos cursistas, fatores de ordem pedagógica, violência nas imediações do polo, problemas com o tutor presencial e o tutor EaD, distância do polo e problemas administrativos, quando somados culminaram na saída definitiva do curso. As principais contribuições deste estudo foram: (a) dar voz aos estudantes evadidos, que geralmente desligam-se das IES e, invariavelmente, são “esquecidos” e (b) evidenciar os principais motivos ou fatores que foram, na percepção destes ex-alunos, decisivos para seu completo desligamento do curso de Licenciatura em Matemática.

Destarte, a citação de Moore e Kearsley (2013) no início destas considerações finais traz-nos uma reflexão final. Na Educação a Distância (EaD), em um país de dimensões continentais como é o Brasil, a separação geográfica tem um peso gigante em processos que contribuem com a Evasão Escolar no Ensino Superior. Estes, podem ser compreendidos na sensação de isolamento acadêmico, na ausência real de relações interpessoais com colegas de turma e com os professores, assim como, nos sentimentos de solidão decorrente do trabalho educativo na EaD.

Referências

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Censo EaD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016**. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf . Acesso em: 15 abr. 2019.

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.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 519p.

BAGGI, C.A. dos; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 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.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. Augusto Pinheiro. 1.^a ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 279p.

BIELSCHOWSKY, C.; MASUDA, M. O. Diplomação na Educação Superior a Distância. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.16-44, 2018a. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/304>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Permanência dos Alunos nos Cursos do Consórcio Cederj. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v.17, n.1, 2018b. p.1-45. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/303/256>. Acesso em 04 mar.2020

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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017b**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

CASSIANO, K. M.; LACERDA, F. K. D.; BIELSCHOWSKY, C. E.; MASUDA, M. O. Distribuição espacial dos polos regionais do Cederj: uma análise estatística. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 82-108, jan./mar. 2016. Em web: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0082.pdf> Acesso em 23 fev.2020.

CHAVES, V.S. **Evasão nos cursos de graduação em Física, Matemática e Química da UFRN**. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado em Gestão em Processos Institucionais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

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

CRESWELL, J.; CLARK, V. P. **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. Sage Publications: California, USA, 2018. 520p.

CRESWELL, J. W.; HIROSE, M. Mixed methods and survey research in family medicine and community health. **Fam Med Com Health**, 2019. p.1-6. Disponível em: <https://fmch.bmj.com/content/fmch/7/2/e000086.full.pdf> Acesso em: 05 fev.2020.

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.

DOWNING, D.; CLARK, J. **Estatística Aplicada**. Saraiva: São Paulo, 2012. 368p.

FERREIRA, L.; BARROS, R. M. O. Uma análise do discurso do aluno trabalhador acerca de sua evasão: caso específico do curso de matemática da UEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e171043, p.1-26, 2018.

GATTI, B. A. **Critérios de Qualidade. PGM 1 - Formação de Professores a Distância**. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm> . Acesso em 23 fev.2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2017. 192p.

KUSSUDA, S. R. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores**. 2017. 292p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152951/kussuda_sr_dr_bauru.pdf?sequence=3. Acesso em 11 ago.2020

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. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013. 112 p.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: sistemas de aprendizagem online**. 3.^a ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013, 465p.

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. *In*: GARCÍA DE ANDOAIN, 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. Disponível em: https://issuu.com/clabes2011/docs/libro_clabes_2011 Acesso em 11 ago.2020.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. Série Documentos de Trabalho NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo), São Paulo, n°6, p.1-28, 1994. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9406.pdf> Acesso em 11 ago.2020

PEREZ, E.M.; **Evasão na EaD: Estudo de Caso do Programa Profucionário do IFSUL**. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, Pelotas, 2016.

RESENDE, S. G. de. **Políticas Públicas para a Educação Superior a Distância no Brasil: princípios e contradições entre a legislação brasileira e as recomendações dos organismos internacionais.** 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RISTOFF, D. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, 1999. 240p.

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, p. 723-747, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 11 ago.2020

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/04.pdf>. Acesso em: 10 ago.2020.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011. 263p.

SOUZA, T. S.; SÁ, S.; CASTRO, P. A. Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. **Revista Lusófona de Educação**, v.44, n.44, p.63-82, 2019. Em web: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6861/4131>. Acesso em 23 fev.2020.

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.

_____. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition.** 1. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1994. 296p.

VELOSO, T. **Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 – Um processo de Exclusão.** 2000. 123f. (Dissertação Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. Caxambu: **ANPEd, GT11**, 2008. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/31/jacquesveloso.pdf> Acesso em: 6 ago. 2019.

XENOS, M.; PIERRAKEAS, C.; PINTELAS, P. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. **Computers and Education**, v. 39, n. 4, p. 361-377, dec.2002.

Recebido em: 02 de março de 2020
Aprovado em: 03 de agosto de 2020