

CAUSAS E MOTIVOS DE EVASÃO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO ESTADUAL PÚBLICA E GRATUITA

Rosangela Aparecida Morais¹

Mario Carlos Marques Durão²

RESUMO: Tratamos neste artigo do fenômeno da evasão no ensino superior, mais precisamente na modalidade à distância do Curso de Pedagogia. Na busca das principais causas e motivos da evasão, verifica-se que os alunos podem ter diferentes motivações quando decidem abandonar o curso. Assim, neste trabalho tem-se como objetivo apresentar as causas e motivos levantados na pesquisa realizada em 11 (onze) polos de educação à distância do estado de Santa Catarina/BR. Foram enviados questionários eletrônicos a professores, tutores presenciais e alunos evadidos, como forma de levantar os principais motivos de evasão no período 2015-2020 em uma universidade estadual. Nessa etapa foi buscado o entendimento de porque o aluno interrompe o curso em uma instituição pública e gratuita. A pesquisa caracterizou-se como mista (quali-quanti). Para o tratamento dos dados, foram utilizados os recursos da escala Likert para a classificação dos dados e a análise de conteúdo defendida por Bardin (2016). As análises dos dados qualitativos e quantitativos foram discutidas conjuntamente, a fim de compreender as revelações da pesquisa. Os resultados indicam que são vários os motivos: distância geográfica, excesso de materiais nas disciplinas, dificuldades de internet na residência e no polo, não adaptação à metodologia, relacionamento interpessoal, questões financeiras, entre outros.

Palavras-chave: Ensino superior. Políticas institucionais. Permanência. Evasão.

1184

ABSTRACT: In this article, we deal with the dropout phenomenon in higher education, more precisely in the distance modality of the Pedagogy Course. In the search for the main causes and reasons for dropping out, it appears that students may have different motivations when they decide to drop out of the course. Thus, in this work, the objective is to present the causes and reasons raised in the research carried out in 11 (eleven) distance education centers in the state of Santa Catarina/BR. Electronic questionnaires were sent to professors, face-to-face tutors and dropout students, as a way to identify the main reasons for dropping out in the period 2015-2020 at a state university. At this stage, an understanding was sought of why the student interrupts the course in a public and free institution. The research was characterized as mixed (quali-quanti). For the treatment of the data, the resources of the Likert scale were used for the classification of the data and the content analysis defended by Bardin (2016). The analyzes of qualitative and quantitative data were discussed together, in order to understand the findings of the research. The results indicate that there are several reasons: geographic distance, excess of materials in the disciplines, internet difficulties at home and at the center, non-adaptation to the methodology, interpersonal relationships, financial issues, among others.

Keywords: Higher education. Institutional policies. Permanence. Evasion.

¹Doutoranda em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI- MX). Mestra em Educação Infantil, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC). Graduada em Pedagogia pela UNOESC. CV: <http://lattes.cnpq.br/9026512343497924>.

²Doutor em Educação, especialidade de Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal); Mestre em Formação Pessoal e Social pela Universidade de Lisboa (Portugal). Professor na Universidad Internacional Iberoamericana (México e Porto Rico) e na Universidad Europea del Atlántico (Espanha). Mas apresentamos ID da Plataforma Lattes: 8582003246374282 - e link <http://lattes.cnpq.br/8582003246374282>.

1 INTRODUÇÃO

As universidades como espaços públicos, plurais e democráticos, fortalecem a construção do saber, além disso, desempenham a sua função social, de forma a ampliar os espaços de contradições e de conhecimento crítico.

Tradicionalmente, a Universidade é o lugar para criação, formalização e transmissão de conhecimento através do ensino, da pesquisa e extensão. Mas, a visão transdisciplinar é um requisito para a produção de conhecimento em contextos sociais, isto é, “produzir conhecimento requer uma abordagem transdisciplinar na medida em que o conhecimento é produzido no contexto da aplicação”. (RITTO, 2010, p.19).

A Educação à distância saindo do espaço fechado, físico e presencial de uma instituição, possibilitou a entrada de alunos nos cursos de graduação e pós-graduação que, em outros tempos, não teriam possibilidades de ingressar no ensino superior. Ela superou distâncias e barreiras por meio do uso das tecnologias e, hoje, detém muitos alunos no país. Ingressantes de EaD na rede privada partem do total de 1.915.098 em 2011 e passam para o total de 1.756.496 em 2020. Já, na rede pública, parte do total de 431.597 em 2011 e alcança o total de 2.008.979 alunos ingressante em 2020, o que representa incremento de 365,5%. (INEP, 2022, p. 22).

1185

O ensino superior brasileiro passou por um intenso processo de expansão, promovido por diversas políticas públicas de acesso aos cursos de graduação a partir dos anos 2000. Entre elas, as políticas afirmativas de acesso, de financiamento e demais, atendendo uma demanda reprimida que ingressou, tanto no ensino presencial, quanto no ensino à distância. Nas últimas décadas, no entanto, a quantidade de matrículas e as formas de acesso ao ensino superior aumentaram devido à abertura de novas universidades, institutos de educação e faculdades particulares de cunho empresarial (Diniz-Pereira, 2015). Com isso, vieram os desafios das IES, em buscar saídas para os problemas da evasão e, também, de outros aspectos que provocaram as mudanças no ambiente e no perfil dos acadêmicos.

Almeja-se, neste artigo, apresentar os resultados de uma pesquisa realizada num curso de graduação e licenciatura de uma universidade estadual pública e gratuita, com o objetivo de entender as causas e motivos da evasão. Espera-se que os resultados possam gerar reflexão e tomada de decisão entre os envolvidos ou que possam auxiliar outras instituições a refletirem sobre o fenômeno.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino à distância obteve sua conceituação formal como é conhecido no Brasil pelo Decreto 5622/2005. A definição abaixo foi retirada, *ipsis litteris*, do artigo 1º deste decreto, que assim definiu:

[...] caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Percebe-se que é ressaltado no Decreto a importância do professor como mediador entre o aluno e as tecnologias, desvelando o pensamento inicial de que a EaD não precisaria de profissionais da educação para a sua aplicação. Posteriormente, vieram vários conceitos que possibilitaram ampliar a visão dos envolvidos nesta modalidade de ensino, bem como as formas de trabalho. A educação à 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 e KEARSLEY, 2013).

Evidentemente, a evasão e o fracasso estudantil são questões presentes na educação. Tais fenômenos merecem atenção em todos os segmentos de ensino e modalidades, especialmente nos países com menores índices educacionais de acesso, com vistas a discutir estratégias para a permanência e êxito dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas.

2.1 Conceito de Evasão

A evasão na educação a distância é um fenômeno complexo que ocorre em todas as instituições que ofertam os cursos de graduação. É preciso entendê-lo para criar alternativas de permanência do aluno até o término do curso.

Com relação ao conceito de evasão, Casanova (2018) comenta que, os perfis dos estudantes estão em constante mudança ao longo do tempo e em função das instituições, de modo que o conceito de abandono precisa ser atualizado para refletir adequadamente a realidade que consubstancia. Para a autora, diversos fatores, como o aumento de estudantes no ensino superior, o aumento das possibilidades de mobilidade dentro e entre instituições, assim como as possibilidades de reingresso, dificultam a criação de um sentido único para o conceito de abandono.

Autores como Bourdieu e Passeron (1975, p. 204-205) fazem críticas ao sistema escolar por excluir uma parcela da população dos espaços de ensino. Destacam: “... se a escola detém

simultaneamente uma função técnica de produção de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios, compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares...” Em sua obra é possível identificar as várias formas de exclusão dos alunos, ainda, promovidas pela escola até os tempos atuais.

Tinto (1975) criou a “teoria da persistência” que é considerada como modelo paradigmático dos estudos da evasão. De acordo com a teoria, o processo de persistência na educação superior é uma função do grau de ajuste entre estudante e instituição. Prado, falando de Tinto relata:

A forma como se trata do fenômeno da evasão no ensino superior pode variar a depender de quem seja a parte interessada no tema. Tinto (1982) aponta os três principais interessados nesse processo: os alunos, a instituição e o Estado. O ato de abandonar o ensino superior pode, nesse sentido, ser interpretado de diversas formas, a depender do perfil do aluno, de quem será afetado e de como alunos e instituição serão afetados após o ocorrido. (PRADO, 2022, p.7).

Corroboram com o tema os autores Corrêa e Loureiro (2020, p. 171): ressaltam que durante a vida acadêmica surgem dificuldades e, por distintas razões, alguns estudantes acabam desistindo do processo, conforme já vimos. Quando isso ocorre, perdem os estudantes, os tutores, os professores, a instituição, o sistema de educação e a sociedade como um todo.

1187

2.2 Dados de evasão

Encontram-se, no Brasil, importantes instituições que muito auxiliam no desenvolvimento atual da Educação à Distância, são elas: a ABT (Associação Brasileira de Teleducação), o IPAE (Instituto de Pesquisas e Administração da Educação), ABED (Associação Brasileira de Educação à Distância) e a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Em conformidades com as instituições, encontramos, desde 2009, o Censo EAD.BR, destacado como o maior captador de informações e de pesquisa em Educação à Distância no Brasil, vinculado à ABED. Trata-se de um relatório analítico da aprendizagem à distância, que investiga o setor da Educação à Distância no Brasil. Para tanto, realiza pesquisas de campo junto às instituições de ensino, visando obter dados e avaliações que possam auxiliar a tomada de decisões e o planejamento de instituições de educação, governos, conselhos de educação, acadêmicos, empresas que utilizem a EAD corporativa, consumidores finais dessa modalidade de aprendizagem e o mercado como um todo. (ABED, 2017).

Nesta mesma direção, o INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vem coletando dados dos cursos de graduação e sequenciais de formação específica sobre as instituições de formação superior e apresentando o Censo da Educação Superior no Brasil. Essa coleta de informações esclarece a situação da educação superior e possibilita tomada de decisão dos gestores mais coerentes com a realidade para os próximos anos.

Com o mesmo intuito de apresentar dados do ensino superior, encontramos no país o Simesp - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo que, através do Instituto Simesp, vem analisando anualmente dados do ensino superior, coletados pelo Inep e divulgando suas compilações através da revista eletrônica “Mapa do Ensino Superior no Brasil”.

Assim, a EaD está em constante atualização quanto à coleta de informações sobre infraestrutura das instituições de educação superior, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Apesar de ser a modalidade que mais cresceu no Brasil, percebe-se que há muitos desafios a todos os envolvidos na contenção e minimização dos fenômenos da evasão nas esferas públicas e privadas.

Este assunto está presente nos trabalhos acadêmicos. Encontramos nos repositórios das universidades pesquisas correspondentes ao tema da evasão no ensino à distância, no período de 2015-2020, em todas as esferas: federal, estadual e particulares.

Tabela 1 - Pesquisa sobre evasão/abandono no Ensino à Distância

Título	Instituição	Causas/motivos
Persistência e evasão na educação à distância: examinando fatores explicativos. *Ana Cristina de Oliveira Lott	Universidade do Grande Rio. Dissertação, (2017).	Condição para estudar; rigor e qualidade do curso; habilidade tecnológica, saúde e incentivo; vantagem relativa; e compatibilidade.
De uma educação à distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos Cursos de Pedagogia a distância. *Wanderléa Pereira Damásio Maurício	Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tese, (2015).	Motivos pessoais e/ou particulares, desconhecimento das tecnologias e a falta de tempo, demora em iniciar o curso.
Fatores que influenciam na evasão: estudo de caso do curso de licenciatura em física à distância da UFSC *Andreza Rozar	Universidade Federal de SC – UFSC. Dissertação, (2015).	Carga horária de trabalho e inflexibilidade do horário do trabalho foram os principais fatores causadores da evasão.
Abordagem avaliativa multidimensional para	Universidade Federal de	Aplicação do FuzzySD em cursos online para verificar a evasão. Vários momentos para identificar a

previsão da evasão do discente em cursos on-line. *Alana Marques de Moraes	Campina Grande. Tese, (2018).	realidade e seus motivos de não acesso no ambiente virtual.
Educação à distância e a evasão: desafios para uma instituição privada de educação superior. *Eliane Angeolini,	UNICID - Universidade Cidade de São Paulo. Dissertação, (2019).	Questões financeiras, falta de adaptação à modalidade EaD, falta de tempo para realização das tarefas e possuem o sentimento de estarem sozinhos na plataforma de estudo.
Um estudo do ensino de educação à distância na Universidade de Brasília. *Roseane de Souza Aquino	UnB - Universidade de Brasília. Dissertação, (2016).	Limitações de ordem individual -adaptações de estudantes aos novos modelos de aprendizagens, falta de domínio da tecnologia, motivação para estudo; Limitações de ordem social -interação dos alunos com os tutores; convivência diária com outros colegas da classe, isolamento; ordem administrativa -suporte técnico falho.
Evasão no curso de gestão da assistência farmacêutica; modalidade educação à distância. *Adriana Cristiane Longo Tristão	Universidade Federal de SC - UFSC. Dissertação, (2019).	Condições pessoais, dificuldade para acompanhar as atividades e dificuldade na liberação para participar dos encontros presenciais; infraestrutura e logística, dualidade entre as modalidades “distância versus presencial”, ao apoio pedagógico experimentado e ao conteúdo do Curso.
O mal-estar na EaD sob a perspectiva da psicanálise. *Amanda Aparecida Barroso de Paiva	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dissertação (2018).	Investiga a articulação dos profissionais para que a evasão seja minimizada. Atuação profissional: professores, tutores e demais membros da equipe. A não articulação pode ser causa ou motivo de evasão.
Evasão escolar no ensino técnico: um estudo de caso numa escola técnica do Centro Paula Souza. *Danielle Zanon Marques Arruda	Universidade Estadual Paulista (Unesp). Dissertação, (2019).	Trabalho; distância da escola; problemas familiares; a conclusão da educação básica em outras instituições; e por fatores internos apontados pelos alunos, como: disciplinas difíceis; curso cansativo; lentidão no processo de ensinar e falta de conhecimento específico do conteúdo ministrado por alguns professores.
Utilização da mineração de dados para identificar a evasão nos cursos EaD do instituto federal de educação, ciência e tecnologia farroupilha *Thiago Siqueira Sonnenstrahl	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Dissertação (2020).	A importância da mineração dos dados do AVA/Moodle para identificar o ingresso do aluno nos ambientes virtuais e prevenir a evasão. São variadas as causas e motivos do não acesso até a evasão definitiva.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com dados da BDTD, (2023).

Nota-se, na tabela acima, que em virtude das mais diferenciadas percepções quanto à evasão no ensino superior à distância, os autores possuem convergência em alguns resultados apontados. Percebe-se, também, que as minerações de dados nos ambientes virtuais vêm contribuindo para o conhecimento de causas e motivos de evasão e ampliando o contato mais direto dos professores e tutores nas plataformas de ensino, com o objetivo de incentivar o aluno a acessar mais vezes durante a disciplina, motivando-o e assim minimizando a evasão.

Observa-se que em cada pesquisa, à época em que as obras foram efetuadas pelos autores, apresentam um local geográfico, um curso específico e uma abrangência social.

Consequentemente, tais causas e motivos da evasão no ensino à distância foram percebidos por outros autores que também relacionam a gestão das IES (Lobo, 2012). Em relação aos aspectos pessoais, Corrêa e Loureiro (2020), Pedroso e Nunes (2019) expõem situações semelhantes. Sobre o domínio das tecnologias, Lèvy e Kenski(2005) corroboram com a falta de habilidade de alunos e professores. Quanto às questões didático-metodológicas, Belloni (2003), Landi, (1973), Peters (2008) expõem a importância de serem de fácil entendimento aos alunos que estão em diferentes graus de conhecimento.

3. Procedimentos metodológicos

Sobre a estruturação, optou-se pela metodologia de estudo de caso, visto que permite estudar uma situação, um fenômeno a fim de aprofundar os conhecimentos a respeito de um tema (Yin, 2015). Em relação à caracterização da pesquisa, consideramo-la mista, ou seja, quali-quantitativa, que levou em consideração os dados da evasão obtidos através da análise documental do sistema da instituição (Siga³) e, para identificar os fatores influentes da evasão, foi realizada a aplicação de questionários online aos alunos evadidos, aos professores e tutores presenciais.

Este trabalho utilizou como campo de pesquisa o Curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância – Cead/Udesc. Os participantes da pesquisa foram divididos da seguinte forma: 5 avaliadores (juízes - teste piloto) 19 professores efetivos, 11 professores contratados, 11 tutores presenciais e 185 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância, distribuídos pelos municípios catarinenses que ofertavam, no período de 2015 a 2020, o curso investigado.

Os polos analisados foram onze: Balneário Piçarras, Caçador, Chapecó, Criciúma, Jaraguá do Sul, Joaçaba, Lages, Palmitos, Quilombo, São Miguel do Oeste e Treze Tílias. Portanto, este estudo de caso ocorreu na cidade de Florianópolis, sede administrativa do Curso de Pedagogia à distância da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, investigando a evasão dos alunos das turmas de 2015 a 2020. Quanto aos alunos, foram estudantes que efetuaram matrícula no período de corte da pesquisa e que ingressaram na turma 2015/2, finalizado em 2019/1. Assim como estudantes da turma 2017/2, finalizado em 2021/1, em que firmou parceria com a UAB. Nas duas turmas, dos 460 alunos que ingressaram na primeira fase, 185 evadiram ao longo do curso. Uma questão a ser refletida, tendo em vista que a universidade é pública e gratuita.

³ Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA).

Para o tratamento dos dados foram utilizados o recurso da escala de Likert, na análise dos dados para identificar, analisar e entender a realidade do caso e, em relação às perguntas abertas, utilizou-se o Atlas.ti e as considerações de Bardin (2015) através da análise pela triangulação dos dados, observando os aspectos de variáveis discretas ou contínuas, no que se refere às variáveis quantitativas, bem como nos aspectos dicotômicos e politômicos em relação às variáveis qualitativas.

No próximo tópico, os dados são apresentados e discutidos os resultados a fim de alcançarmos o objetivo nesta pesquisa.

4. RESULTADOS

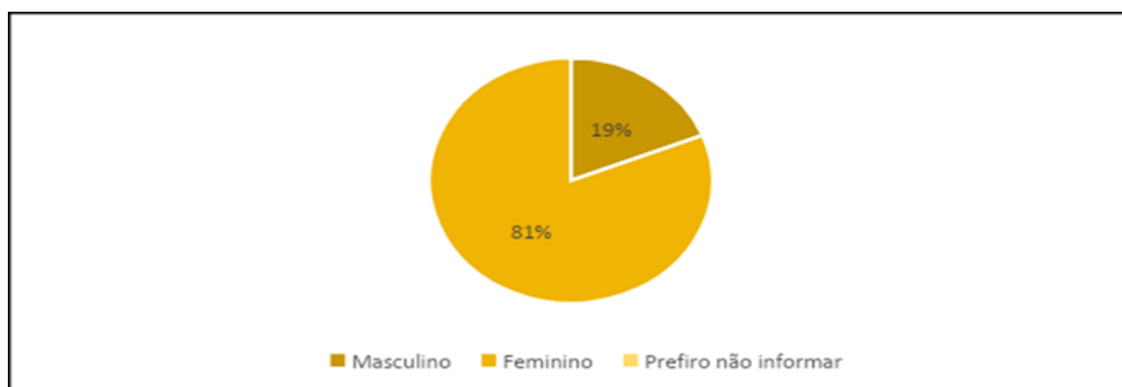
4.1.1 – Alunos

Foram coletados dados dos estudantes evadidos, dos professores e tutores presenciais que, sob suas perspectivas apontaram as possíveis causas e motivos de evasão sob a ótica didático-pedagógico-metodológico; evasão sob a ótica institucional (infraestrutura física e tecnológica); evasão sob a ótica psicológica-social-geral e financeiro; bem como, outras causas identificadas pelas perguntas abertas nos questionários.

Inicia-se, apresentando as informações extraídas através da recolha de dados dos alunos evadidos.

Com relação à primeira pergunta, sobre os dados pessoais, no que diz respeito ao gênero, observa-se que 81% dos respondentes eram do sexo feminino e 19% do sexo masculino. O Curso de Pedagogia à Distância detém um público de maioria feminina. Percebe-se este fato, também, nas relações de inscritos no vestibular, quando visualizamos as listas dos dados apresentados pela Coordenadoria de Vestibulares e Concursos. (Covest/Udesc).

Figura 1 - Sexo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

Ainda no quesito dados pessoais, perguntou-se sobre o estado civil dos respondentes. Percebe-se que 32,8% são casados, 25,9% divorciados, 24,1% são solteiros, 12,1% separados e 5,2% estão em outras categorias não identificadas.

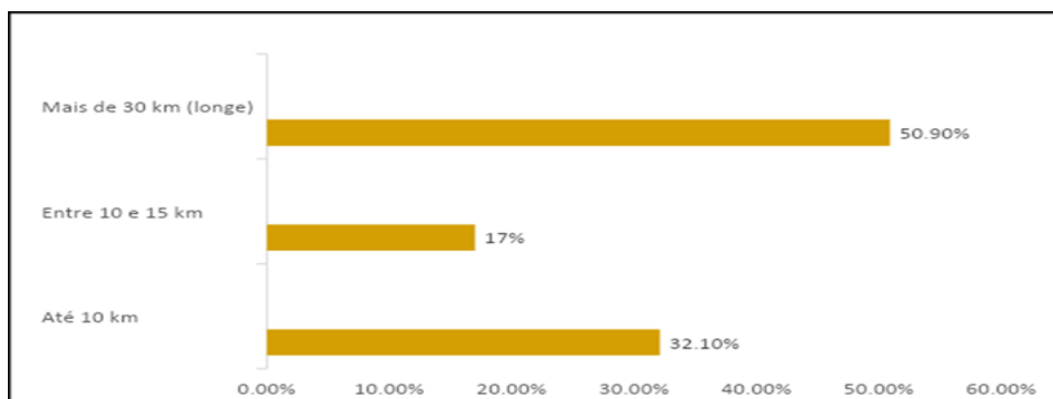
Com relação à composição familiar, 69% possuem filhos e 31% não têm ou não tiveram filhos durante o curso. Nota-se que a maioria dos alunos declarou ser pai ou mãe, e as responsabilidades inerentes aos cuidados e à educação dos filhos são fatores que podem ter contribuído para ocasionar ou motivar a evasão.

Na sequência, investigamos sobre a distância da residência ao polo. Lima (2017) comenta que: “Os alunos ‘à distância’ são, às vezes, invisíveis, considerados ‘invisíveis’: estão fora da vista e da mente, uma posição rica em sentidos não pretendidos” (p. 150). Estar presente é mais do que estar visível; em sua pesquisa também discorre sobre a distância geográfica:

Além das dificuldades financeiras e a redução do tempo disponível para se dedicar aos estudos, observamos ainda que os trabalhadores-estudantes, mas não somente eles, têm na distância geográfica e no deslocamento até a IES outro obstáculo à sua permanência. Identificamos 40 casos cuja principal causa relatada para a evasão foi justamente a dificuldade de acesso e deslocamento até a IES, sobretudo, pela distância geográfica entre a IES e a residência ou local de trabalho do respondente. Agrupamos estes casos na categoria denominada Mobilidade Geográfica. Dentro desta categoria, o termo mobilidade pode ser compreendido no sentido de imigração, emigração e locomoção. (Lima, 2017, p. 150).

Quanto à residência dos alunos, observa-se que 50,9% dos evadidos residiam a mais de 30 km (quilômetros) do polo onde o curso era oferecido. Percebe-se que 32,1% residiam próximo do polo em até 10 km de distância e 17% residiam geograficamente distante entre 10 km e 30 km da sede do polo.

Figura 2 - Distância geográfica em quilômetros – residência ao polo UDESC.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022

Os autores Landim (1997); Almeida (2003) e Lima (2017) comentam sobre a distância geográfica. Todavia, a educação à distância pode romper barreiras geográficas e favorecer

uma educação permanente e continuada, que é a premissa da educação do presente e do futuro, em que o conhecimento é considerado o principal meio de desenvolvimento social, econômico e cultural. Para Niskier (1999, p. 13), “Hoje nos comunicamos com qualquer parte do mundo em apenas minutos, quando não segundos, via telefone, internet, satélites e tantos outros meios de comunicação advindos do avanço tecnológico, característico do nosso tempo”.

Para dar sequência à pesquisa, em relação aos dados estatísticos coletados pelo Sistema de Gestão Acadêmica (Siga/Cead/Udesc), os dados da tabela foram organizados em duas formas: Evasão por fase e evasão real.

Na tabela abaixo, temos o Polo 2 com menor índice de evasão e o Polo 11 com maior índice de evasão. A evasão por fase, muitas vezes, é maior do que a evasão real em função da mobilidade no curso. O cálculo utilizou a regra de três, com o número de vagas dividido pelo número de evadido, para obter a evasão real aplicado para todos os polos. Aqui apresentamos o resultado.

Tabela 2 - Evasão por fase e evasão real

Polos	EVASÃO (fase)	EVASÃO (real)
P1	69,66%	52,50%
P2	27,31%	25,00%
P3	35,00%	31,58%
P4	37,90%	32,50%
P5	54,51%	47,37%
P6	50,48%	40,54%
P7	51,37%	44,44%
P8	35,35%	32,50%
P9	58,04%	46,67%
P10	71,71%	55,00%
P11	75,54%	64,29%
Média Geral		42,73%

Fonte: SIGA.UDESC (2022)

Nesta pesquisa, caracterizou-se como evadido o aluno que matriculado em um semestre, não tenha realizado a matrícula no semestre seguinte. Considerou-se, também, causa da evasão problemas da instituição e motivos da evasão problemas pessoais.

Percebeu-se, ainda, que o maior índice de evasão se deu da primeira para a segunda fase. Alguns alunos nem chegaram a ter experiências e contatos com a infraestrutura física e tecnológica do curso, nem tampouco contato com os materiais impressos e tecnológicos das disciplinas, pois desistiram durante a primeira fase ou não renovaram no início da

segunda fase. Outros, abandonaram da segunda para a terceira, tendo pouco contato com o aparato acadêmico.

Durante a pesquisa, cada turma foi acompanhada fase a fase para identificar a evolução do índice de evasão, de acordo com a matriz curricular a qual pertencia. Percebe-se que no polo II, cujo percentual de evasão entre as fases de (75,64%) foi maior do que o somatório dos alunos matriculados em relação aos evadidos (64,29%), vê-se que foram apresentados quatro cancelamentos e 14 abandonos (sendo 7 na segunda fase e os demais ao longo do curso), conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - Evasão por fase – Polo II

Fase	Semestre	Matriculados	Cancelamentos	Abandonos	Evasão (%)
1 ^a .	2017/2	28	4	0	14,29
2 ^a .	2018/1	24	0	7	29,17
3 ^a .	2018/2	17	0	1	5,88
4 ^a .	2019/1	16	0	2	12,5
5 ^a .	2019/2	15	0	1	6,67
6 ^a .	2020/1	14	0	1	7,14
7 ^a .	2020/2	13	0	1	0
8 ^a .	2021/1	12	0	1	0
Total		139	4	14	75,64
Vagas: 40 Evadidos: 18 Formandos: 10 Evasão real (28/18): 64,29%					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022

Em relação às causas da evasão, perguntou-se aos alunos sobre estarem diretamente ligados às questões didático-pedagógicas-metodológicas e se interferiram na evasão dos alunos à distância. Apontaram o excesso de materiais e atividades nas disciplinas (57,1%), fato que pode ter ocasionado o abandono de alguns alunos.

Sobre a capacidade de orientação e contatos interpessoais dos professores e dos tutores no processo educativo se poderiam favorecer à evasão dos estudantes nos cursos superiores à distância. Foi apontado em 51,9% que houve poucos momentos presenciais com o objetivo de proporcionar fortalecimento nas relações interpessoais, e sim, pode ter ajudado o aluno a evadir-se por se sentir sozinho no decorrer do curso.

Em relação aos professores e tutores, quanto ao domínio ou não das ferramentas tecnológicas necessárias e se sentiam despreparados para atender as necessidades dos estudantes durante o curso. Os alunos não apontaram aspectos negativos.

Em relação à Infraestrutura física e tecnológica, foi questionado se podem ser melhoradas para a manutenção dos estudantes nos cursos superiores à distância. Os respondentes consideraram sim (52,2%); alguns polos precisam de melhoria na rede de

internet e na ampliação dos laboratórios de informática, bem como nas questões de acessibilidade.

Já, em relação aos motivos pessoais (psicológicos, socioemocionais, financeiros, familiares, saúde e geral), encontramos os seguintes percentuais: em primeiro lugar foram os problemas financeiros (perderam o emprego, o deslocamento encareceu, as despesas com tecnologia, equipamentos e internet aumentaram) 79%. Posteriormente, segue: falta de tempo para estudar ou participar do curso (34%); não adaptação à metodologia de ensino à distância (21%); ocorreu mudança de interesse pessoal e profissional durante o curso (21%); poucos encontros presenciais com professores e tutores (5%). As demais opções totalizaram um percentual de 19%, sendo: a) ocorreu mudança de cidade e residência e dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas teóricas; b) pouco ou nenhum assessoramento aos problemas pessoais dos alunos; c) três itens empatados: pouca ou nenhuma estrutura profissional de atendimento ao estudante nos polos (psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, entre outros); imagem da educação à distância como uma educação de baixa qualidade; d) dois pontos importante neste item: possibilidade de poder iniciar o curso a qualquer momento pelo ambiente virtual e, realização de dois cursos ao mesmo tempo; e) desinteresse pelo conteúdo da área educacional e viagens a trabalho.

4.1.2 – Professores e Tutores presenciais

A seguir, apresentar-se-ão alguns aspectos levantados na pesquisa com os profissionais do curso pesquisado. Com relação à atividade profissional, obtivemos o seguinte resultado: 67% eram professores e 33% eram tutores presenciais. No que concerne ao gênero dos professores respondentes, 14% eram do sexo masculino e 86% do sexo feminino. Entre os tutores presenciais, obtivemos 100% de participação do sexo feminino. Quanto à forma de ingresso para exercer a função de professor e de tutor, apuramos que a maioria dos professores (68%) ingressou por meio de concurso público, enquanto 32% ingressaram por meio de processo seletivo. Já, os tutores presenciais (100%) ingressaram por meio de processo seletivo da Udesc /UAB, com bolsa paga pela Capes.

Sobre a formação de cada participante, encontramos professores com a seguinte titulação: 45% de professores com doutorado, 36% com titulação de mestrado e 5% com pós-doutorado. Entre os tutores presenciais, encontramos 36% com mestrado e 36% com especialização.

De forma geral, as respostas dos professores e tutores destacam que a maior evasão ocorre na primeira fase do curso e sugerem algumas medidas para evitar isso. Eles enfatizam a importância de oferecer orientação psicológica e pessoal sobre como se organizar em um curso à distância. Também, recomendam esclarecer no edital que o curso é parcialmente presencial e promove uma maior aproximação entre a universidade e os alunos por meio de atividades presenciais e de interação. Outras sugestões incluem estratégias de acolhimento para ajudar os alunos a se adaptarem à modalidade de estudo à distância, oferecendo orientações sobre as especificidades desse tipo de estudo. Um auxílio moradia durante o estágio foi proposto para evitar a desistência dos alunos na fase do estágio supervisionado.

As causas e motivos da evasão apontados sob a ótica dos professores e tutores presenciais foram:

- a) Dos professores efetivos, 17% indicaram falta de tempo para estudar ou participar do curso; 14% poucos encontros presenciais; 12,2% ocorreram mudança de interesse pessoal e profissional durante o curso; 12,2% não adaptação à metodologia de ensino à distância, entre outras.
- b) Quanto aos professores contratados, 17,9% apontaram poucos encontros presenciais com professores e tutores; 14,3% dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas teóricas; 14,3% não adaptação à metodologia de ensino à distância e, empatados, 10,7% apontaram a imagem da educação à distância como uma educação de baixa qualidade e pouco ou nenhum assessoramento aos problemas pessoais dos alunos.
- c) No que se refere aos tutores presenciais, 20,7% escolheram não adaptação à metodologia de ensino à distância; 20,7% dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas teóricas; 17,2% poucos encontros presenciais com professores e tutores; 13,8% pouca ou nenhuma estrutura profissional de atendimento ao estudante nos polos (psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, entre outros).

Sobre a inclusão digital, pode-se fazer um contraponto, pois quando se pergunta aos alunos se eram ou se achavam incluídos digitais, mais de noventa por cento disse que estava incluído digitalmente. No entanto, os professores e tutores destacaram que alguns alunos não sabiam utilizar as ferramentas de Word e Excel e, no momento das postagens no Moodle, precisavam buscar ajuda por não conhecer e saberem administrar as ferramentas desta plataforma. Pensa-se que o aluno, por estar em contato com as redes sociais, considera-se incluído, mas o que ocorre é o mesmo com a alfabetização. Esse aluno é considerado analfabeto digital ou funcional com relação à utilização e manuseio de plataformas complexas de ambientes digitais de estudo.

Quanto ao aluno buscar ajuda antes de evadir-se, os professores/e tutores observam que poucos alunos buscam ajuda, a maioria não o fazem, desaparecem e cortam o contato.

Eles indicam que os alunos devem procurar o tutor presencial ou informar a secretaria de ensino de graduação, como forma de prevenção.

Outra causa de abandono que também esteja provavelmente ligada à idade do aluno é a insuficiência do domínio técnico do computador, criando dificuldades em interagir nos espaços informatizados, o que não foi possível definir, pois não colocamos um espaço de indicação da idade dos alunos que abandonaram o curso.

Perguntamos aos professores e tutores presenciais se a pouca habilidade em estudar sozinho ou a falta de planejamento de estudo, por parte do próprio aluno, desestimularam-no a permanecer ou foram causas de evasão. Apesar de o jovem estar mais intimamente ligado às redes sociais, nem sempre eles têm conhecimento e paciência para cursar um longo tempo num curso de graduação. Dos professores respondentes, 65% concordaram parcial ou totalmente, 20% nem concordaram, nem discordaram e 15% discordaram parcialmente. Entre os tutores presenciais, 55% concordaram totalmente, 36% concordaram parcialmente e 9% nem concordaram, nem discordaram. Preti (2011), refletindo sobre a autonomia e a forma de estudar sozinho, destaca:

A EaD se apresenta, então, como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de população estudantil dotada de um mínimo de maturidade e de motivação suficiente, para que, em regime de (auto)aprendizagem, possa adquirir conhecimento ou qualificação em qualquer patamar. (PRETI, 2011, p. 50).

1197

A Tese de Doutorado, intitulada “Evasão no Ensino Superior - O caso do Curso de Pedagogia do Centro de Educação Distância CEAD/UDESC/BR (2015-2020)”, apresenta mais detalhadamente os resultados da coleta de dados sobre o tema.

4.1.3 – Dados gerais de evasão

Em relação aos índices de evasão nos polos pesquisados, encontraram-se esses percentuais: P₁ (52,50%), P₂ (25%), P₃(31,58%), P₄(32,50%), P₅ (47,37%), P₆ (40,54%), P₇ (44,44%), P₈(32,50%), P₉ (46,67%), P₁₀ (55%) e P₁₁ (64,29%). Este levantamento foi realizado em todas as turmas e fases do curso distribuídas nos polos do estado catarinense.

Verificou-se que o índice mais elevado nos onze polos analisados foi o do Polo II (64,29%), estando acima dos percentuais apontados pelo INEP (2020), para os cursos de licenciatura à distância (por grau acadêmico) em 32%. O mesmo instituto de pesquisa nos dados apontados na modalidade de ensino presencial em 2021 apresenta o índice de 59% de evasão. Na modalidade de ensino à distância, o índice passa a ser de 62% de evasão, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 - Taxa de Desistência acumulada por modalidade de Ensino 2015-2020.

Modalidade de Ensino	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Presencial	49%	54%	55%	57%	58%	58%	59%
À Distância	56%	60%	61%	62%	62%	63%	62%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep 2020 publicado em 2022 (p. 49).

Em relação aos dados do Semesp (2021), a modalidade à distância na rede privada obteve índices de 33,6% de evasão e, na rede pública, os percentuais ficaram em torno de 31,2% em 2020, baixando para 27,1% em 2021. Há um longo caminho para podermos diminuir estes percentuais de evasão na educação à distância brasileira. Em contrapartida, o polo P2 (25%) foi o único que apresentou percentuais abaixo da média nacional em 2019.1, comparando-se com os dados do Semesp, que ficou em 31,6%.

Tabela 5 - Taxa de Desistência – SEMESP/2020

Modalidade de Ensino	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
À Distância Rede Privada	34,2%	36,6%	34,9%	37,0%	35,4%	33,6%	33,6%
À Distância Rede Pública	28,7%	30,4%	27,9%	31,6%	31,6%	31,2%	27,1%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora dados do Semesp (2021, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos na literatura uma multiplicidade de formas de tratamento teóricas ou metodológicos sobre o fenômeno da evasão, mas ainda não encontramos um conceito comum que explique ou compreenda esse fenômeno nos cursos superiores, principalmente os de caráter público e gratuito. Para minimizar, é importante manter ambientes virtuais eficazes e eficientes para proporcionar ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, incentivar a permanência do aluno no curso. Nascimento e Padilha (2019, p. 68), refletindo sobre os ambientes virtuais de hoje, explicam que eles contam com “ferramentas de gestão e acompanhamento dos cursos e disciplinas”, buscando auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno acessar os “recursos necessários para construir o seu conhecimento”.

Constata-se que há um longo caminho a ser percorrido para a diminuição do fenômeno evasão e abandono no ensino à distância. Nesse sentido, o fracasso escolar implica uma visão contextualizada e ampla da abordagem qualitativa e quantitativa. É preciso criar espaços de complemento do empenho do aluno com programas que o ajudem na defasagem do conhecimento, na habilidade de letramento digital, na relação com o ensino híbrido, on-

line, pois a evasão é um problema social que prejudica os resultados educacionais e econômicos de um país.

Um desafio deixado aqui é para que outros pesquisadores deem prosseguimento à pesquisa, com uma análise mais detalhada sobre o aluno, de suas condições de conhecimento tecnológico e de recursos tecnológicos, motivações e percepções do curso e de seu projeto profissional.

Uma das limitações no controle de evasão do Cead e da Udesc é a carência de um setor específico para cuidar dos dados da evasão nos cursos que oferecem ou de implementar um software que forneça os dados para ter informações mais fidedignas sobre o tema. Precisamos sair dos problemas e partir para a ação de enfrentamento e ir em busca de soluções.

Observa-se que os fatores materiais ainda prevalecem no fenômeno evasão: custeio das atividades acadêmicas, transporte, alimentação, sustentação familiar. Os fatores subjetivos são menores, mas estão presentes: problemas de aflição simbólica, problemas psicológicos com colegas, professores e familiares. Constata-se que as questões materiais são grandes influenciadoras da evasão, mesmo a universidade sendo gratuita.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABED. Censo EAD. Associação Brasileira de Educação a Distância. ABED. http://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/censo_ead/. Acesso em: 20 mar.2022.

ALMEIDA, M. E. B. de. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, 29(2), 327-340. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>. Acesso em: 20 junh.2023.

BARDAN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Autores Associados, 2015

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Decreto nº 5.622/2005**. Regulamenta o Art. 8º da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Diário Oficial da União*. Publicada em 19 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: junho 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. INEP. *Resumo Técnico do Censo Da Educação Superior 2020*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 13 junh.2023.

CASANOVA, J. R. Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 05-22, 2018. <https://doi.org/10.18675/19818106.vol28.n57.p06-22>. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12915/8554>. Acesso em: 10 abr.2023.

CORRÊA, M. J. Q.; LOUREIRO, A. P. Evasão escolar na educação a distância: causas e consequências. Curitiba: Ed. Appris, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991355>. <file:///C:/Users/D%20E%20L%20L/Downloads/document.pdf>. Acesso em: 15 de jul.2023.

ESPÍNDOLA, M. **Docência em educação a distância: o professor por um fio**. Curitiba: CRV:2020.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In A. D. Castro & A. M. P. de Carvalho (Orgs.) **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média** (pp. 93-105). Pioneira Thomson Learning, 2005.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Associação Brasileira de Educação a Distância, 1977.

LIMA, F. S. de. (2017). Evasão no ensino superior e sua configuração em uma universidade comunitária da região oeste de Santa Catarina: o caso da Unochapecó. [Dissertação de Mestrado, Universidade Comunitária da Região de Chapecó]. http://konrad.unochapeco.edu.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=210872&_gl=1*ijatgbm*_ga*MTY3OTYzOTkyMy4xNjkyMDQ0NDg3*_ga_HTN6J9KK8Z*MTY5MjAoNDQ4Ny4xLjEuMTY5MjAoNDYzMi4zNy4wLjA. Acesso em 22 abr.2022.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: **Instituto Lobo para desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia** (Org.). Instituto Lobo. São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_o87.pdf. Acesso em: 2023

MAGALHÃES, A. J. A. et al. O Ensino da Anamnese Assistido por Tecnologias Digitais durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(Suppl. 1), e163, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200437>. Acesso em: 13 abr.2022.

MOORE, M. G. & KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line** (3ª ed.), 2013. Cengage Learning. <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00263.pdf>. Acesso em: 18 mar.2021.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância**. Loyola, 1999.

PEDROSA, R. A., & NUNES, D. O Desafio da Evasão em Cursos Superiores na Modalidade EaD. *Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância*, 11(20), 1-19, 2019. <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/919/860>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Editora Unisinos, 2008.

PRADO, R. (2022). **Permanência na educação superior: contribuições teóricas e práticas**. *Linhas Críticas*, 28, e43674. <https://doi.org/10.26512/lc28202243674>. Acesso em: agost.2022

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 79(191), 19-30, 1998. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1221/960>. Acesso em: jun. 2022.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Editora UFMT. 2011. https://www.academia.edu/33840291/EDUCA%C3%87%C3%83O_A_DIST%C3%82NCIA. Acesso em: 17 de abr.2022.

1201

RITTO, A.C.A. **Metodologia para a produção de conhecimento socialmente robusto**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2022**. <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/mapa-do-ensino-superior-2022-06-30.pdf>. Acesso em maio 2022.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2022**. Instituto SEMESP. <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/mapa-do-ensino-superior-2022-06-30.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SIGA.UDESC SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica. <https://siga.udesc.br/sigaSecurityG5/?pcaes=a205de9c60d3992e6296830743168a74>). Acesso em: 20 fev. 2021.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: janeiro de 2021.

UDESC (2020). **Vestibular**. Coordenadoria de Vestibulares e Concursos (Covest). <https://www.udesc.br/vestibular/covest>. Acesso em 20 de mar. 2022.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Bookman, 2015