



LÍLIAN SOARES ALVES BRANCO

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PONTOS E CONTRAPONTO À
PROBLEMÁTICA**

CANOAS, 2019.

LÍLIAN SOARES ALVES BRANCO

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PONTOS E CONTRAPONTOS À
PROBLEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade La Salle – UNILASALLE,
como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Conte

CANOAS, 2019

LÍLIAN SOARES ALVES BRANCO

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PONTOS E CONTRAPONTO À
PROBLEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade La Salle – UNILASALLE,
como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Conte

Aprovado em 25 de março de 2019.

Prof^a. Dr^a. Elaine Conte - Orientadora
Universidade La Salle

Prof^a. Dr^a. Liliane dos Santos Gutierre - Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto - Examinador
Universidade La Salle

Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto - Examinador
UNINTER e PUCSP

Prof^a. Dr^a. Esther Caldino Mérida - Examinadora
Universidad La Salle México

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado vida e forças para continuar lutando pela superação das dificuldades.

À minha família por ter me dado todo apoio e coragem para ter chegado até aqui e me motivado a continuar em busca da construção de conhecimentos.

À minha professora orientadora, Elaine Conte, por ter me dado todo o suporte necessário, com tanta dedicação e competência, para a realização deste trabalho.

Aos amigos Adilson Habowski e Míriam Rios pelo incentivo, pela partilha de experiências e pelo apoio no contato com o campo da pesquisa científica.

“Me movo como educador porque primeiro me movo como gente.” (FREIRE, 1996, p. 94)

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, abordará a problemática da evasão, a partir do mapeamento das causas da evasão na educação a distância. A pesquisa apresenta os índices e dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com relação ao percentual de matrículas e concluintes no ensino superior presencial e a distância nas modalidades de bacharelado, licenciaturas e tecnológicos, da esfera pública e privada, no ano de 2015, com o objetivo de compreender as causas atuais da evasão na EaD. Embora existam muitos estudos e discursos afinados sobre as causas da evasão e (des)continuidades ordenadas normativamente, perceberemos um distanciamento por parte das instituições formadoras em relação aos problemas da evasão, o que gera uma diminuição ou isenção de responsabilidades, tendo em vista a tendência em atribuir suas causas a dimensões psicológicas do estudante ou a (in)comunicabilidade entre os professores, tutores e estudantes. Na tentativa de avaliar essas questões atinentes a EaD, a problemática do trabalho tem a seguinte questão norteadora: Quais as perspectivas apresentadas nos bancos de teses e dissertações sobre o problema da evasão dos estudantes dos cursos de EaD e quais as alternativas para minimizar tal fenômeno? Trata-se de um mapeamento, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de teses e dissertações que contemplam os descritores *Evasão EaD*, considerando o período de 2007 a 2017. Acerca dessa temática, obtivemos setenta e dois resultados, dos quais fizeram parte do *corpus* investigativo de produção de dados sessenta e oito trabalhos. Com base em uma abordagem hermenêutica foi possível compreender os textos e concepções vigentes sobre a evasão, não fugindo à discussão criadora, na tentativa de (re)conhecer as diferentes perspectivas de análise sobre o problema, a partir de realidades e questões humanas, técnicas, políticas, científicas, sociais e profissionais. Como embasamento teórico da pesquisa utilizamos Vargas (2007), Santos (2008), Moran (2000), Freire (1996), Castells (2016), dentre outros, que abordam a questão da evasão em diálogos com a EaD. Compreende-se que apesar da EaD ser avaliada como um modelo de gestão propício à realidade atual ela recebe forte influência das demandas e interesses de mercado, o que exige reavaliações constantes para um processo efetivo de (re)construção de conhecimentos e metodologias, que possam contribuir também para a diminuição da evasão conduzida pelas tensões existentes entre essa modalidade de ensino e o mundo administrado. Por fim, a dissertação contribui com as discussões na área da EaD, para a promoção e reflexão de diálogos sobre os seus próprios fundamentos, bem como para projetar ações que colaborem para a formação e qualificação do ensino a distância.

Palavras-chave: Evasão. Educação a Distância. Causas.

ABSTRACT

The present study, developed by the Center for Studies on Technology in Education (NETE / CNPq), of the Post-Graduation Program in Education at La Salle University, will address the issue of avoidance, based on the mapping of the causes of dropout in education to distance. The research presents the indexes and data provided by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, in relation to the percentage of enrollments and graduates in face-to-face higher education and distance in the baccalaureate, undergraduate and technological modalities, from the public and private sphere, in the year of 2015, in order to understand the current causes of evasion in ED. Although there are many studies and refined discourses on the causes of evasion and normatively ordered (dis) continuities, we perceive a distancing by training institutions from the problems of avoidance, which leads to a decrease or lack of responsibility, given the trend in assigning its causes to the psychological dimensions of the student or the (in) communicability between teachers, tutors and students. In the attempt to evaluate these issues related to ED, the problem of work has the following guiding question: What are the perspectives presented in the thesis and dissertation banks on the problem of avoidance of students of the EaD courses and what are the alternatives to minimize such phenomena? It is a mapping, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), of theses and dissertations that contemplate the descriptors Evasion EaD, considering the period from 2007 to 2017. On this subject, we obtained seventy-two results, of which sixty-eight papers were part of the investigative corpus of data production. Based on a hermeneutical approach, it was possible to understand the current texts and conceptions about evasion, not escaping the creative discussion, in an attempt to (re) know the different perspectives of analysis on the problem, from realities and human, technical, political, scientific, social and professional. As a theoretical basis for the research, we use Vargas (2007), Santos (2008), Moran (2000), Freire (1996), Castells (2016), among others, addressing the issue of evasion in dialogues with the EaD. It is understood that, although EaD is evaluated as a management model that is conducive to current reality, it is strongly influenced by market demands and interests, which requires constant reassessment of an effective process of (re) construction of knowledge and methodologies that can also contribute to the reduction of avoidance driven by the tensions between this mode of teaching and the administered world. Finally, the dissertation contributes to discussions in the area of EaD, to promote and reflect on dialogues about its own fundamentals, as well as to design actions that collaborate in the formation and qualification of distance education.

Keywords: Evasion. Distance Education. Causes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EaD	Educação a Distância
EGP	Escola de Gestão Pública
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FAPA	Faculdade Porto-Alegrense
FATEC	Faculdade de Tecnologia de Curitiba
FIERGS	Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FLAM	Faculdade Latino-americana
IBICT	Instituição Brasileira de Informação Científica e Tecnológica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul-Rio-Grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Centro Universitário Metodista
IPH	Instituto de Pesquisas Hidráulicas
MAS	Mapeamento Automático de Sentimentos

MEC	Ministério de Educação
MOOC	Massive Open Online Courses
MDE	Mineração de Dados Educacionais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NETE	Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação
PNAE	Programa Nacional e Alimentação Escolar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAGAH	Soluções Educacionais para Ensino Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Universidades Corporativas
UCG	Universidade Católica de Goiás
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNIVIRR	Universidade Virtual de Roraima
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contradições formativas da EaD	43
Figura 2	Possibilidades oferecidas aos estudantes	47
Figura 3	Enfoques da Evasão na EaD	48
Figura 4	Tríade da sociedade contemporânea	50
Figura 5	Ranking da Evasão	53
Figura 6	Fôlder de Cursos do Instituto Universal Brasileiro	59
Figura 7	Gerações da EaD	60
Figura 8	Abordagens da pesquisa	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância – 2015	24
Quadro 02	Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância – 2015	24
Quadro 03	Gráfico de Matrículas e Concluintes por Modalidade - Ensino Público	25
Quadro 04	Gráfico de Matrículas e Concluintes por Modalidade - Ensino Privado	26
Quadro 05	Percentual de Concluintes por Modalidade - Ensino Público	26
Quadro 06	Percentual de Concluintes por Modalidade - Ensino Privado	27
Quadro 07	Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização	27
Quadro 08	Total de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância – 2015	28
Quadro 09	Número de Concluintes, Número de Cursos e Matrículas nos Cursos Presenciais e a Distância – 2015	30
Quadro 10	Ranking dos cursos mais procurados – 2015	31
Quadro 11	Síntese dos conceitos de evasão	46
Quadro 12	Matrículas x Concluintes na Pedagogia – 2005 a 2009	52
Quadro 13	Percentual de Concluintes na Pedagogia – 2005 a 2009	52
Quadro 14	Modelos de EaD e as tecnologias	60
Quadro 15	Trabalhos Coletados	82
Quadro 16	Origem/quantidade de trabalhos por instituição	87
Quadro 17	Trabalhos Coletados – Distribuição por ano	88
Quadro 18	Trabalhos Coletados / Palavras-chave	88
Quadro 19	Abordagens dos autores	91
Quadro 20	Causas x Contrapontos	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO - A AUTORA E A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	13
1.1	Justificativa e relevância da pesquisa	21
1.2	Problema de pesquisa	33
1.3	Objetivos	34
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	35
3	REFERENCIAL TEÓRICO	42
3.1	A evasão em questão	42
3.2	Conceitos sobre evasão	45
3.3	Diagnóstico das causas da evasão na EaD	47
3.4	Evasão nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas	51
3.5	Formação docente	55
3.6	Histórico da EaD	58
3.7	Conceitos da EaD	63
3.8	Características da EaD	67
3.9	Papel do professor-tutor na EaD	71
3.10	Perfil dos estudantes na EaD	75
4	RESULTADOS – PONTOS, CONTRAPONTO E DISCUSSÕES SOBRE EVASÃO NA EAD	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	152

1 INTRODUÇÃO - A AUTORA E A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação está vinculada ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação – NETE/CNPq, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, de Canoas/RS. A temática deste estudo originou-se a partir da experiência profissional e formação acadêmica da pesquisadora, bem como da necessidade de uma formação pedagógica continuada e de inquietações no campo educacional. A educação é um tema que me instiga, me faz refletir sobre suas problemáticas e, ao mesmo tempo, me faz acreditar que mudanças são possíveis e viáveis.

Minha trajetória acadêmica iniciou em 2002, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no curso de Pedagogia Multimeios e Informática Educativa. Discorrer sobre os caminhos dessa investigação a partir de uma narrativa autobiográfica se faz necessário, pois transcende o ato de pesquisar com pessoas, mobilizando os processos cognitivos, sócio-afetivos e da sensibilidade humana, possibilitando uma forma de empoderamento da própria história. De acordo com Passegi (2003), a autobiografia contribui para o redimensionamento das representações de si, das significações sociais e da trajetória percorrida.

A escolha dessa formação se deu pela proposta diferenciada apresentada na sua grade curricular, na qual incluía as tecnologias e as ferramentas de comunicação e informação como um artefato pedagógico, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem, além do desenvolvimento de competências e habilidades. Cabe ressaltar que já faz alguns anos que discutimos sobre as infinitas possibilidades de inserção desses recursos na educação, mas cada vez mais sentimos a necessidade de reavaliar essas mudanças, pois a resistência crítica ainda se faz presente.

Estes recursos não devem ser apenas para operacionalização técnica de conteúdos programados, seguidamente travestidos por uma falsa crença de que são neutros ou que podem salvar os processos de ensino de problemas enraizados historicamente, mas utilizados com propósito e intencionalidade pedagógica, com reflexão, revisão constante interpares e criticidade. Segundo Brito (2008), a comunidade escolar depara-se com três processos: de repelir as tecnologias, apropriar-se da técnica ou apropriar-se dos processos, de modo que permitam seu controle e seus efeitos. Diante disso, como realizamos as apropriações dos

processos de ensino a distância? Ao trabalhar o engajamento nesses processos de ensino, podemos viabilizar uma melhor formação do cidadão, não se limitando apenas ao ambiente de aprendizagem, mas inserindo em projetos de reflexão e ação, destacando que o processo de educar vai muito além dos muros institucionais e demanda a construção de propostas que atendam aos diferentes sujeitos e contextos.

No período que cursei a graduação, quatro estágios obrigatórios foram realizados, com uma ampla carga horária de atividades práticas, atuando com diferentes públicos e contextos, passando pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, no âmbito público e privado, sendo o último estágio voltado para elaboração de material didático, no qual foi realizado nas turmas de graduação dos cursos de Engenharias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além dos estágios obrigatórios para conclusão do curso, também realizei um estágio de 360 horas como Instrutora de Informática no Centro Universitário Metodista (IPA), em 2005. A realização deste curso me possibilitou muitas experiências formativas na área de informática na educação, além de auxiliar na identificação do papel profissional.

Desde essa época, já buscava inspiração para novos aprimoramentos na área da educação a distância, pois visualizava a EaD como uma possibilidade de capacitação e formação continuada, aproximando também dos meus anseios profissionais. Embora a EaD estivesse voltada aos contextos escolares, o contexto empresarial também usufruía dessa modalidade na capacitação de seus colaboradores, como uma alternativa de redução de custos para a capacitação técnica dos servidores. Foi através das investigações sobre as possibilidades da EaD que desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Elaine Turk Faria, buscando identificar as vantagens e desvantagens de utilização da EaD no processo de capacitação de colaboradores em universidades do sul do Brasil. Neste trabalho foi possível identificar como vantagem a questão dos custos da capacitação para as universidades, da abrangência para mais colaboradores, da disponibilidade dos conteúdos/materiais, oportunizando para todos os colaboradores, inclusive para aqueles não participavam dos treinamentos por serem os únicos responsáveis por determinado setor. No entanto, a capacitação a distância ainda apresentava resistência por parte dos colaboradores em relação à

tecnologia disponibilizada, a falta de práticas continuadas e debates nas capacitações a distância, pois as discussões em torno de questões teóricas realizadas nos fóruns e chats ficavam superficiais, sem a devida orientação para o enfrentamento dos problemas do cotidiano.

Nesse período estudava na PUCRS, mas trabalhava na UFRGS, câmpus do Vale, como Secretária Acadêmica - na condição de bolsista, do curso Técnico em Hidrologia e dos cursos de graduação em Engenharia. Nessa ocasião desenvolvi uma sólida experiência na área da educação e da própria formação pedagógica, pois tive oportunidade de relacionar os conhecimentos adquiridos na PUCRS para a orientação na UFRGS, como no caso da elaboração de material didático – produzir um conjunto de materiais e páginas na Web para alguns docentes desenvolverem os conteúdos das disciplinas.

Além disso, vale destacar minha atuação como Secretária Acadêmica por um período de quatro anos, de 2000 a 2004. Em seguida, atuei juntamente com a Assessoria Geral como Secretária de Diretoria do Instituto de Pesquisas Hidráulicas (IPH), no câmpus do Vale da UFRGS, atuando também por quase quatro anos, deparando-me com muitos desafios, incertezas e inseguranças que fizeram parte desta trajetória formativa. Nesse cargo a preocupação era outra, não mais com questões pedagógicas, mas estratégicas, organização e planejamento de todo o Instituto, para que os professores pudessem realizar suas aulas com mais qualidade e recursos disponíveis.

Como o câmpus do Vale fica relativamente afastado dos outros que estão localizados na região central de Porto Alegre, podemos dizer que era preciso planejar estrategicamente uma estrutura que o tornasse um câmpus funcional, isso inclui a contratação e acompanhamento de serviços de alimentação, reprografia, limpeza, portaria, manutenção, bem como projetos de pesquisa (acompanhamento, pagamento e liberação de recursos). Aqui a função era auxiliar para que toda essa estrutura organizacional funcionasse e se custeasse, através de recursos oriundos de repasses do governo e projetos de pesquisa. Antes o foco era voltado para a educação, disciplinas, conteúdos, material didático, transferência, reopção de curso, transferência, aproveitamento de estudos, agora era voltado para o controle e planejamento organizacional, tendo a visão sistêmica da instituição. A ideia era de oferecer uma estrutura dinâmica e eficiente, contribuindo para o desenvolvimento e

melhoria da educação.

Diante dos novos desafios que se apresentavam no cotidiano, logo que conclui minha graduação no ano de 2005, iniciei uma Especialização em Gestão da Educação na UFRGS e Especialização em Gestão de Pessoas pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), ambas realizadas no período de 2005 a 2007. Escolhi a Gestão da Educação por atuar em uma Universidade, mas também por querer compreender mais sobre esse contexto que envolve professores, estudantes e a comunidade em geral. E a Gestão de Pessoas surge como uma necessidade de dialogar com diferentes colaboradores, desde os que atuam na manutenção até o Diretor, Coordenadores de Cursos da UFRGS e, eventualmente, com o Reitor. Esse contexto é muito rico para aprendizagens, porém exige um certo cuidado na linguagem e nas diferentes formas de se comunicar dentro de uma instituição de ensino. Tudo isso inclui e engloba as relações de (re)conhecimento da equipe de trabalho, analisando e coordenando os pontos fortes e fracos para que os resultados sejam alcançados.

Após quase oito anos atuando na UFRGS, decidi trilhar novos rumos e fui atuar no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio Grande do Sul (SENAIRS) na área automotiva, no setor financeiro, no período de 2008-2013, sendo uma provocação por nunca ter trabalhado diretamente nesta área. O desafio não estava apenas em assumir um novo setor, mas em encarar a realidade que o Senai representava, atuante em cursos e serviços técnicos e tecnológicos, para difusão de tecnologias na área industrial. Constituíam-se um novo cenário voltado para atender a demandas dos industriários, o que incluía a educação profissional, direcionada a jovens e adultos para uma profissionalização e atualização no mercado de trabalho, com caráter privado e interesse público. Nesse viés privado, o Senai precisava custear suas despesas, deste modo, cobrava mensalidade pelos cursos oferecidos, exceto os cursos realizados em parceria com o governo, como o Programa Soldado Cidadão. Trabalhei quatro anos e meio no Senai Automotivo, onde atuei por seis meses na área financeira, em seguida, atuei junto com o setor pedagógico e secretaria escolar, trabalhando como secretária do curso Técnico em Automobilística. As atividades compreendiam desde o processo de seleção, aplicação de provas, matrículas, documentação escolar, controle de desempenho e frequência, controle de carga horária por disciplina, encaminhamentos de estágios.

Além dos cursos técnicos, também era responsável pelos cursos de aprendizagem (Jovem Aprendiz) e os demais cursos de iniciação, aperfeiçoamento e qualificação profissional. No Jovem Aprendiz atuei também como secretária consultiva responsável pela organização e planejamento das reuniões e eventos com a equipe consultiva da área automotiva.

Na busca por entender melhor o processo financeiro e organizacional do Senai, matriculei-me no curso de Pós-graduação em Gestão Empresarial da Fundação Getúlio Vargas (FGV/RS). Mesmo não atuando mais no setor financeiro precisava compreender os custos envolvidos para oferta de cursos, questões de valor-hora dos professores, tipo de contratação, despesas com infraestrutura e material didático, todos esses custos são inclusos no valor do curso pago pelo estudante. Depois de atuar no Senai Automotivo fui para o Senai de Artes Gráficas, com o mesmo cargo, porém com novas responsabilidades. Neste atuei na função de multiplicadora de capacitação, pois o sistema da Federação das Indústrias (FIERGS) estava implantando a ideia de *multiplicador* devido ao alto custo de capacitação dos colaboradores. Quanto mais me qualificava sentia que mais responsabilidade tinha para atuar com as pessoas, agora como auditora da qualidade dos cursos do Senai e lá permaneci por quase oito anos (2008-2015).

Depois de uma longa trajetória na UFRGS e SENAI, quase dezesseis anos atuando na parte administrativa educacional, sentia a necessidade de um contato mais próximo com os estudantes, pois começou a despertar a saudade da sala de aula, de dar continuidade a minha experiência e formação acadêmica. Foi quando decidi me candidatar ao cargo de Instrutora dos cursos técnicos profissionalizantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) EaD, atuei no curso Técnico em Qualidade, Técnico em Administração, Técnico em Recursos Humanos, Técnico em Logística, Técnico em Marketing, todos oferecidos pelo Pronatec. Essa experiência trouxe um marco muito importante para minha trajetória profissional, pois me fez repensar sobre a formação permanente e a qualificação da própria experiência.

Essa experiência foi muito intensa, no sentido de ter muitas turmas de estudantes de diferentes localidades do Brasil, diferentes disciplinas, diferentes materiais para elaborar como avaliações, material didático, plano de aula, através do *Blackboard*. Atuar na modalidade a distância, implica uma série de disposições,

como, por exemplo, o cuidado com a questão da linguagem, pois os educandos eram de várias regiões do país, o fuso horário, o tipo de avaliações que não se restringia a decoreba, a qualidade do material elaborado, o cuidado com o *feedback* dado aos estudantes, bem como o prazo de resposta. Por ser um curso profissionalizante a distância, a demanda e volume de trabalho depende muito da comunicação, interação e intervenções constantes realizadas no ambiente virtual.

Atuar no ensino a distância como instrutora me fez pensar na minha trajetória acadêmica, que por mais que tivesse desenvolvido trabalhos na UFRGS e na PUCRS sobre educação a distância, nunca tinha realizado uma pesquisa de imersão e formação relevante nesta modalidade, já que minha formação sempre foi presencial. Nesse momento, fui tomada por várias inquietações: afinal, como compreender e defender a EaD se não tinha sido estudante desta modalidade, pois já fui atuar direto como instrutora? Mesmo tendo realizado várias capacitações a distância, não as considerava com a mesma relevância de formação acadêmica a nível de graduação realizada a distância. Então, a partir dessa necessidade, matriculei-me no curso de graduação em Administração (2015), e Pós-graduação em Orientação Educacional na UNINTER, buscando complementar minha formação e responder aos meus anseios quanto à formação a distância. Esta matrícula foi realizada na UNINTER por atuar na época como tutora dos cursos de graduação e pós-graduação do polo de Canoas (2015-2017). Desde 2018, até o presente momento, atuo como orientadora dos cursos EaD (Uninter) e tutora externa da Uniasselvi dos cursos de licenciatura na modalidade semipresencial. Também desenvolvi nesse período alguns trabalhos como *Design* educacional para o grupo Sagah. Soma-se a isso, um curso de pós-graduação sobre *Formação Docente para EaD* que venho realizando, com término previsto para maio de 2019.

A experiência de estudar a distância me ajudou muito, por aproximar meu discurso da minha prática profissional, pois além de suas potencialidades também consegui fazer uma autocrítica e perceber as dificuldades, limites e algumas fragilidades do ensino a distância. Nesse sentido, Moran (2002, p. 61) evidencia alguns pontos sobre a necessidade de se “chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line”. Pelo fato de atuar nesse complexo cenário da educação a distância e por ser

pesquisadora desse espaço de formação paradoxal, mobilizador ao acesso e à construção de conhecimentos, desestabilizador e ao mesmo tempo propício à sujeição técnica, quando associado ao conformismo pré-programado e às ações voltadas apenas aos interesses do mercado, é que busco discutir sobre as problemáticas da EaD, bem como refletir acerca de suas potencialidades para promover e contribuir à mudança social, no sentido de colaborar para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Tendo a preocupação com as questões e interesses da formação humana é que busco compreender as práticas de ensino a distância, as aproximações e contrapontos para o problema da evasão nas diferentes modalidades de ensino. Esta inquietação me faz pensar sobre as práticas educacionais e seus impactos na educação a distância, suas linguagens e implicações didático-pedagógicas, culturais, tecnológicas, para além da simples resolução técnica ao fenômeno amplo da EaD que engloba as diferentes abordagens, as diversificadas atividades e as desigualdades dos sujeitos em torno das formas de aprender. É possível observar diferentes atuações e atividades desenvolvidas na EaD, especialmente em relação ao professor tutor que atua na parte administrativa, ou como facilitador, mediador, em sua maioria, comprometidos com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Uma das hipóteses é de que essa falta de clareza e identificação da função ocupada pelo professor tutor pode contribuir para a evasão, assim como uma gestão deficitária na coordenação das ações comunicativas dos processos, no sentido de que a desmotivação e a apatia nesse contexto se torna um fator fundamental para a (des)continuidade e abandono do curso.

Sabemos que as causas da evasão por parte dos estudantes são diversas e não se limitam a questão financeira, pois a evasão também ocorre em cursos gratuitos. Tal preocupação está intrínseca nesta pesquisa, a saber: o que leva o estudante a abandonar, trancar ou desistir, ocasionando o fenômeno da evasão no curso de EaD? As causas seriam muitas, como a dificuldade de adaptação, as metodologias desenvolvidas, a falta de organização quanto ao tempo de dedicação, dificuldade em relação ao manuseio das tecnologias digitais, dificuldades nas avaliações e entendimento do material didático pré-programado, imposições técnicas ou falta de suporte técnico, demora no retorno dos professores, apoio insuficiente pelos tutores do curso ou do polo, ausência de interação e comunicação

ou até mesmo uma comunicação inadequada ou desencontrada em relação aos conhecimentos e informações do curso.

Tais questões serão problematizadas como possíveis causas da evasão de um estudante na modalidade a distância, assim como outras que servirão de contraponto a esses pontos comuns. Percebemos que essa preocupação deve ser investigada durante o curso de EaD como forma de autoavaliação e ferramenta investigativa dos cursos, no sentido de saber o quanto podemos contribuir para que o estudante sinta-se integrado e socializado no curso e não distanciado dos processos de formação cooperativa, mas que se sinta acolhido para a construção do conhecimento. O reconhecimento/valorização pelo trabalho realizado também pode ser um fator para o fortalecimento de vínculos entre os cursistas e um passo à formação e qualificação dos processos educativos.

Nesse enfoque, a pesquisa visa também identificar a relação existente entre o percentual de ingressantes e concluintes no ensino superior a distância, verificando se existe uma discrepância entre os cursos de formação em: bacharelado, tecnológico e licenciaturas. Também, entendemos que a educação vive um processo de crise, mudança e reavaliação que nos obriga a pensar suas limitações, contradições e especificidades, particularmente dos fatores que levam à evasão na educação a distância, para resistir e apontar caminhos frente ao perverso mecanismo de exclusão daqueles que já são excluídos de interação humana presencial ou de alfabetização digital. Com essa temática, buscamos uma reflexão sobre as perspectivas de educação adotadas no ensino a distância, visualizando a questão da evasão como uma consequência da falta de reconhecimento recíproco daquele que se encontra excluído ou incluído apenas enquanto subalterno, induzindo o cursista a se adaptar aos processos pedagógicos institucionalizados e normatizados de EaD. Para isso, a investigação tomará como base de desenvolvimento estudos já realizados e publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em interlocução com autores como Morin (2008), Freire (1996), Castells (2016), Lévy (1999), Belloni (2006), Palloff e Pratt (2002), dentre outros pensadores.

Por fim, objetivamos também verificar se a evasão possui relação direta com a ausência e negligência de avaliação, suporte pedagógico e (des)controle dos processos na EaD, desenvolvendo apenas uma espécie de operacionalização

técnica de conteúdos e práticas, sem a devida preocupação com uma formação pedagógica interdisciplinar. Para tanto, o trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo introduz a temática, destaca os objetivos, delineia a justificativa e relevância do estudo. No segundo capítulo, destaca-se o caminho metodológico da investigação. Já o terceiro capítulo apresenta a sustentação teórica do estudo, organizado em onze seções. A primeira seção aborda a questão da evasão, a segunda seção os conceitos que envolvem a complexidade do tema, a terceira apresenta um diagnóstico das causas de evasão na EaD, a quarta seção oferece diálogos atualizados sobre a evasão nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas, relacionando com a quinta seção sobre formação docente. Após abordar as questões referentes à evasão, retomamos na sexta seção alguns elementos históricos da EaD, as características da EaD na sétima seção e o papel do professor-tutor na EaD na nona seção, o perfil dos estudantes na décima seção e na décima primeira seção os trabalhos correlatos sobre evasão na EaD. O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa e, em seguida, as considerações finais.

1.1 Justificativa e relevância da pesquisa

A justificativa deste estudo sustenta-se, primeiramente, em bases pessoais e profissionais vivenciadas pela pesquisadora, a partir de inquietações presentes no percurso formativo e experiência no ensino a distância, pois o que chama a atenção nessa trajetória é o número de matriculados e o número de concluintes nos cursos de EaD, além das diferentes práticas de tutoria desenvolvidas nos polos e instituições a distância. Consideramos a educação a distância como uma possibilidade de formação permanente, devido a sua ampla abrangência geográfica, constituindo-se uma realidade presente e que vem modificando as formas de atuação dos professores, dos tutores e o perfil dos estudantes, por conta dessa nova realidade. Diante disso, lançamos como uma alternativa possível e viável na educação revigorar o poder da comunicação para combater a evasão na EaD e minimizar os interesses, econômicos e das mídias que influenciam e se sobrepõe às questões da formação humana nos cursos de EaD. Para Lemos (2009), esses poderes afetam também a questão da mobilidade e do acesso às informações.

Parece haver hoje uma correlação e ampliação de poderes já que quanto maior a potência de mobilidade informacional-virtual, maior é a mobilidade física e o acesso a objetos e tecnologias. A mobilidade informacional (acesso rápido, pleno e fácil à informação) é correlata à potência (*motility*) da mobilidade física. Os que podem se movimentar mais facilmente pelo ciberespaço são também os que têm maior autonomia para o deslocamento físico e vice-versa. (LEMOS, 2009, p. 29).

Ainda, destacando a questão da influência econômica e da mobilidade na EaD, podemos relacionar a criação dos MOOC (*Massive Open Online Courses*), que foram desenvolvidos a partir da ideia de uma plataforma neutra, com o princípio de uma universidade aberta, para difusão global dos conhecimentos e disciplinas acadêmicas. Nesse primeiro formato todos poderiam beneficiar-se, atendendo inclusive às populações sem acesso a educação superior, era um projeto *revolucionário* e uma promessa de igualdade aos estudantes desfavorecidos economicamente. Os MOOC foram considerados como um projeto de ampliação e superação das barreiras à educação, por meio do solucionismo tecnológico e da perspicácia comercial (KNOX, 2017).

No entanto, atraiu o interesse das mídias e das empresas corporativas e, com isso, trocou grandes números de inscritos e o acesso livre e gratuito por inscrições controladas. Desse modo, foram criadas outras categorizações, “[...] sejam as tecnologias *em rede* e *sociais* dos cMOOC, sejam os meios de transmissão dos xMOOC”. (KNOX, 2017, p. 380). Com a ideia de possibilitar um formato educacional institucional mais produtivo, baseado na alegação de que grande número de participantes afetava negativamente a formação e participação, foram criados os cursos com modelo *pequeno* e *privado*, sem acesso público e com processo de seleção. Tudo isso reforçou o elitismo e a inacessibilidade do movimento originário de uma educação aberta no Ensino Superior (ES).

Nesse sentido, a extensão da influência do MOOC sobre a ES pode estar mais alinhada com a crescente digitalização de práticas setoriais estabelecidas do que sua reestruturação de acordo com os princípios de abertura e igualdade. A oferta on-line exige um investimento significativo em hardware e software e/ou um compromisso substancial de colaboração com organizações com fins lucrativos, o que vincula, cada vez mais, a educação à indústria da tecnologia. (KNOX, 2017, p. 388).

Podemos destacar que esses cursos buscam desenvolver o objetivo da instituição, moldam o comportamento e o resultado esperado por professores e

alunos, mas distanciam-se dos ideais de emancipação coletiva e revolução educacional, pois retroalimentam formas de poder e dominação de empresas com aspirações econômicas de um mundo administrado e transacional de comercialização da educação, voltados a atender unicamente aos interesses do mercado de trabalho. Knox (2017, p. 396) diz que “[...] essas diretrizes ligam o MOOC a questões críticas da universidade neoliberal e demonstram sua crescente cumplicidade com poderosas forças políticas e econômicas que influenciam a Educação”.

Entende-se como primordial a preocupação com a questão da formação humana, que vai muito além de uma matrícula e de conteúdos pré-programados, visto que requer acolhimento e acompanhamento das interações e dos processos de ensino e de aprendizagem à construção dos conhecimentos profissionais. A relevância científica e social em torno do problema da evasão é recorrente em todas as modalidades de ensino, sobretudo, nas experiências da EaD pelo baixo número de concluintes. Estes números são consideráveis e precisam ser revistos pela comunidade científica como um ponto de partida para que possamos pensar em futuras melhorias, dada a emergência e expansão de cursistas nessa modalidade de ensino. Esses números não devem ser desconsiderados, pois a evasão mostra uma das fragilidades da educação superior a distância e precisamos unir esforços para propor a diminuição desses índices, na tentativa de pensar alternativas viáveis para a permanência e a não desistência dos estudantes ao longo da formação.

Para uma melhor compreensão dos dados envolvidos nesta problemática, se faz necessário analisar os índices de matriculados, comparando com os índices de concluintes, considerando como amostra o ano de 2015, conforme dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo da Educação Superior no Brasil (atualizado em 2017). No Quadro um, na sequência, podemos verificar o número de matrículas em diferentes modalidades de ensino, a nível de Brasil em esfera pública e privada. Também é possível observar o maior número de matrículas pertencentes às instituições privadas, na seguinte ordem de matrículas por modalidade: 1º- Bacharelado, 2º- Licenciaturas e 3º- Tecnológicos.

Quadro 1 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância – 2015

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância-2015				
	Total Geral				
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Brasil	8.027.297	5.516.151	1.471.930	1.010.142	29.074
Pública	1.952.145	1.195.020	578.997	149.209	28.919
Federal	1.214.635	800.417	323.295	68.862	22.061
Estadual	618.633	301.873	233.222	76.699	6.839
Municipal	118.877	92.730	22.480	3.648	19
Privada	6.075.152	4.321.131	892.933	860.933	155

Fonte: Adaptado pela autora (INEP, 2018).

A partir do número de matriculados podemos analisar o número de concluintes, quadro 2, sendo possível observar que o número de concluintes do ensino superior, em suas diferentes categorias é muito inferior ao número de matrículas do mesmo ano. Na sequência, quadro três, são apresentados os gráficos com o percentual de concluintes de cada uma das categorias de ensino. O que nos leva a pensar o quanto ainda precisamos debater e investigar para compreender os parâmetros que impactam na evasão, para que possamos reavaliar os processos e práticas educativas, no sentido de lançar luz ao problema e indicar possíveis alternativas para reverter esses índices.

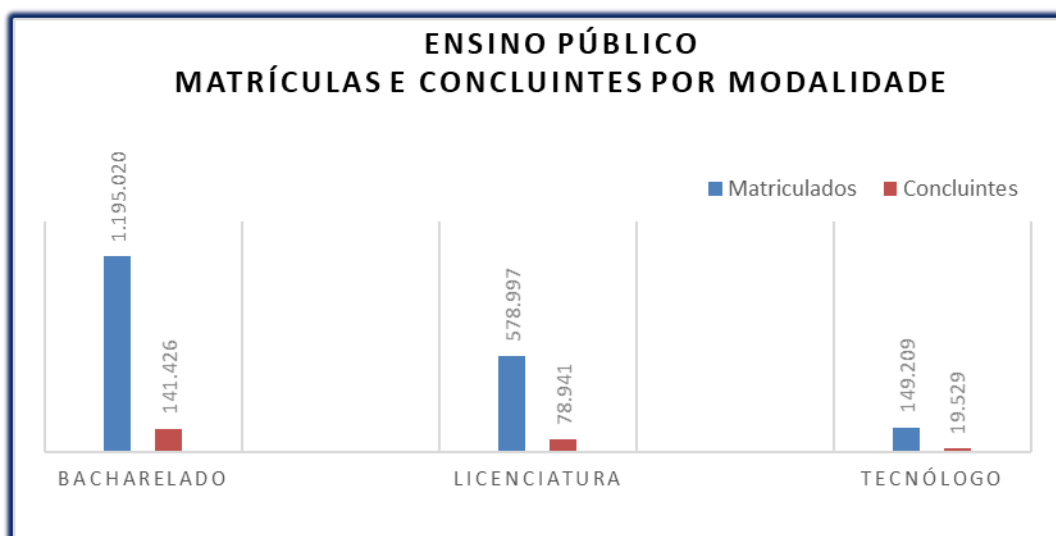
Quadro 2 – Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância – 2015

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância-2015			
	Total Geral			
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Brasil	1.150.067	680.665	237.818	231.584
Pública	239.896	141.426	78.941	19.529
Federal	134.447	87.529	39.391	7.527
Estadual	86.770	40.884	34.930	10.956
Municipal	18.679	13.013	4.620	1.046
Privada	910.171	539.239	158.877	212.055

Fonte: Adaptado pela autora (INEP, 2018).

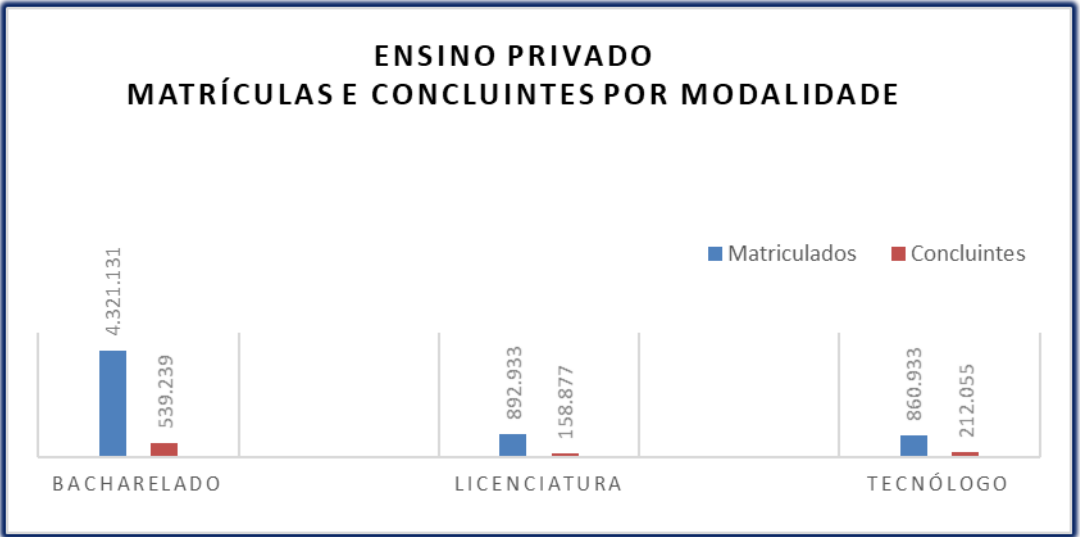
Ao analisar os dados e gráficos apresentados na sequência, observamos que o percentual de concluintes em cada modalidade se diferencia em relação ao ensino público e privado (quadros três e quatro). Evidencia-se no ensino público um maior número de concluintes nas licenciaturas, enquanto que no ensino privado, essa modalidade fica em terceira opção entre os concluintes. Na modalidade de tecnólogo também ocorre uma diferenciação, no ensino público esta modalidade está em terceira opção entre os concluintes, porém no ensino privado esta modalidade está na segunda opção, ficando à frente das licenciaturas. O que se destaca como primeira alternativa de matriculados e concluintes tanto na esfera pública quanto na privada são os cursos de bacharelado, como se pode observar nos quadros cinco e seis.

Quadro 3 – Gráfico de Matrículas e Concluintes por Modalidade
Ensino Público



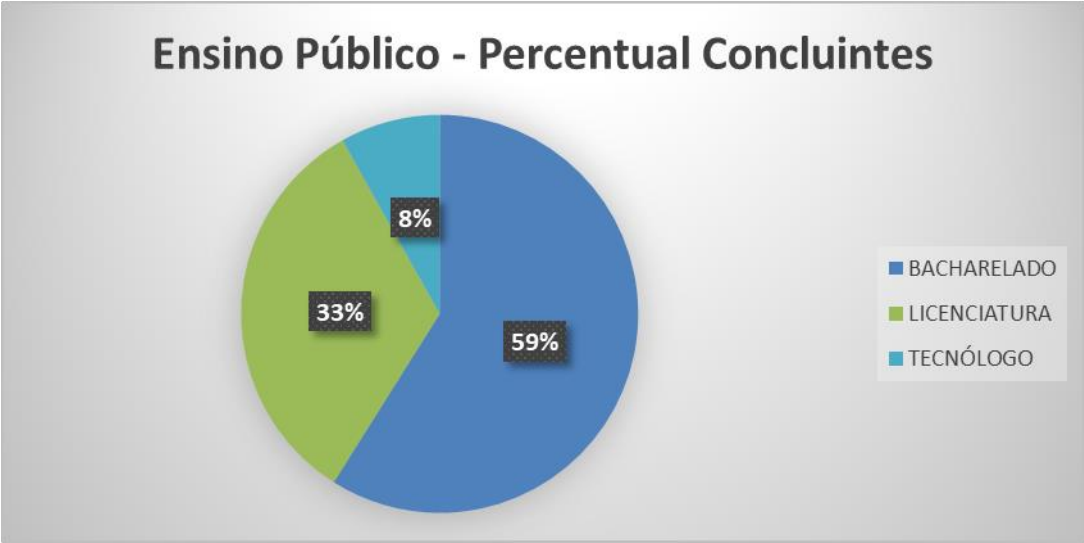
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 4 – Gráfico de Matrículas e Concluintes por Modalidade
Ensino Privado



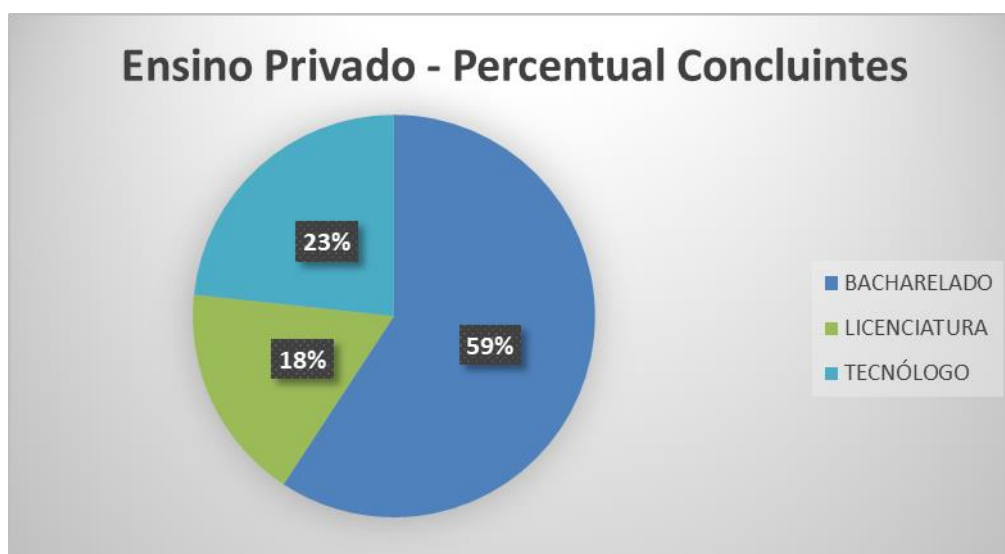
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 5 – Percentual de Concluintes por Modalidade –
Ensino Público



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 6 – Percentual de Concluintes por Modalidade –
Ensino Privado



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Cabe ressaltar que os estudos estatísticos apresentados pelo INEP são considerados na totalidade, incluindo o ensino presencial e a distância, não havendo uma separação entre ambos. E nesse universo quantitativo, o ensino privado contempla o maior número de instituições, tanto na capital quanto no interior do Brasil. A maior concentração de instituições está no interior do Brasil, conforme dados apresentados no quadro sete, na sequência.

Quadro 7 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2015			
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.364	846	1.518
Pública	295	98	197
Federal	107	64	43
Estadual	120	33	87
Municipal	68	1	67
Privada	2.069	748	1.321

Fonte: Adaptado pela autora (INEP, 2018).

Desse modo, considerando que o ensino privado contempla o maior número de instituições e que os cursos de licenciatura ficam em terceira opção em relação ao percentual de concluintes, estando na frente os bacharelados e tecnólogos, tudo indica a necessidade de reflexão sobre a desvalorização dos cursos de licenciatura no ensino privado e público no Brasil, ocasionando, muitas vezes, a troca de curso ou mesmo o trancamento da matrícula. Esses índices podem ser observados no quadro oito, quando identificamos um número significativo de diferentes situações de matrículas no ensino superior no ano de 2015.

Quadro 8 – Total de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância (2015)

Total de Matrículas (Matriculados, Matrícula Trancada, Matrícula Desvinculada do Curso, Transferência para outro Curso, Falecido) nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2015						
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância					
	Total	Matriculados	Matrículas Trancadas	Matrículas Desvinculadas	Alunos Transferidos para outro curso na mesma IES	Alunos Falecidos
Brasil	11.174.282	8.027.297	1.300.410	1.735.546	109.801	1.228
Pública	2.437.916	1.952.145	183.457	277.797	24.194	323
Federal	1.531.211	1.214.635	128.541	170.973	16.869	193
Estadual	754.586	618.633	40.692	88.719	6.434	108
Municipal	152.119	118.877	14.224	18.105	891	22
Privada	8.736.366	6.075.152	1.116.953	1.457.749	85.607	905

Fonte: Adaptado pela autora (INEP, 2018).

Dessas diferentes situações de matrículas (oriundas de trancamentos, desvinculações, transferências e falecimentos), podemos considerar que a evasão se faz presente, pois o fato desta matrícula estar trancada, já significa que houve uma desistência em determinado momento do curso. Os números elevados de matrículas trancadas é preocupante tanto na instituição pública quanto na privada, o que nos leva a questionar se está sendo realizado alguma política ou prática de estímulo aos estudos, de reavaliação e reversão destes números. Trata-se de lançar alternativas possíveis a esses estudantes para dar continuidade à formação, seja por meio de uma aproximação com a instituição ou considerando os fatores dessa mobilidade acadêmica ter provocado a exclusão, desmotivação e abandono dos estudantes nas respectivas áreas do conhecimento. Cabe ressaltar o aumento significativo do credenciamento de polos de instituições privadas de EaD no Brasil,

em todas as regiões do país, conforme ilustra o próximo quadro nove (9), assim como o aumento no número de concluintes e matrículas no ensino superior a distância, em especial o estado do Rio Grande do Sul, que mesmo oferecendo menos opções de cursos a distância supera o número de matrículas e concluintes presenciais.

Quadro 9 – Número de Concluintes, Número de Cursos e Matrículas nos Cursos Presenciais e a Distância (2015)

Número de Concluintes, Número de Cursos e Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo as Regiões Geográficas e as Instituições que oferecem cursos a distância - 2015						
Região / Instituições	Concluintes		Cursos		Matrículas	
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
Sul	65.492	118.357	2.567	373	486.294	675.027
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	2.134	91	66	1	13.053	136
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2.124	167	83	6	15.323	3.691
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	1.174	370	40	7	7.373	1.810
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE	2.343	137	62	5	7.955	323
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	3.539	89	149	2	28.203	301
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	2.844	56.713	62	27	17.117	336.315
UNIVERSIDADE PARANAENSE	2.770	1	94	13	17.790	3.212
UNIVERSIDADE POSITIVO	2.219	85	82	6	14.557	1.087
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	760	-	23	1	5.631	37
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	1.732	8.298	49	26	11.614	46.008
CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA	908	-	20	7	5.588	95
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	794	13.188	26	33	3.306	120.890
Centro Universitário Dinâmica das Cataratas	488	36	24	6	5.210	280
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LETRAS	294	115	9	1	930	215
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE CASCAVEL	857	-	15	2	3.826	82
FACULDADE DOM BOSCO	185	-	11	4	801	160
FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	47	1.560	2	11	249	20.027
FACULDADE INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ - FAINSEP	-	131	-	1	-	1.036
FACULDADE TEOLÓGICA SUL AMERICANA	148	24	1	1	493	727
FACULDADES BATISTA DO PARANÁ	18	38	1	1	124	345
FACULDADES OPET	1.015	345	21	7	4.987	1.478
Faculdade de Pinhais	43	21	6	1	441	83
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	1.342	927	53	1	11.216	2.192
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	1.097	213	68	11	7.406	1.839
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	1.551	23	54	1	10.915	70
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	2.800	105	131	2	16.050	521
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	1.997	1.778	92	38	15.104	9.157
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	2.839	118	84	5	20.195	924
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2.791	305	109	13	27.156	1.586
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	498	28.748	13	31	3.371	90.110
CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC	717	372	27	5	5.218	2.802
FACULDADE AVANTIS	232	-	10	2	2.370	81
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA	172	28	31	1	3.027	324
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	3.617	98	138	12	26.365	299
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	1.700	-	64	3	11.527	21
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	2.031	298	87	13	23.791	2.918
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	1.756	1.057	100	6	15.672	1.756
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2.580	382	132	10	18.959	1.592
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	902	69	63	5	8.715	538
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2.965	-	86	3	27.335	433
UNIVERSIDADE FEEVALE	1.681	175	57	5	15.876	458
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	2.857	1.616	160	21	24.978	12.235
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	989	192	48	9	8.047	510
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES	1.138	-	48	1	9.490	16
FACULDADE CENECISTA DE OSÓRIO	324	294	17	4	2.635	2.481
FACULDADE DE TECNOLOGIA TECERASIL	315	47	25	1	3.780	222
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE	165	103	24	1	2.525	104

Fonte: Adaptado pela autora (INEP, 2018).

Esse aumento de polos de apoio no ensino superior em diferentes regiões tem modificado a procura por alguns cursos e áreas específicas. Cada vez mais, evidencia-se que as políticas de governo voltadas à EaD servem para atender às necessidades de mercado e buscam suprir carências de formação técnica das regiões em relação à qualificação da mão de obra. No entanto, destacamos que apesar dos índices de concluintes no ensino superior a distância em relação ao ensino presencial ter aumentado exponencialmente, as licenciaturas ficam em último na relação de concluintes. Tal índice não quer dizer que estejam em último lugar quando relacionamos ao número de matrículas, ou seja, não significa que estão na relação de cursos menos procurados, muito pelo contrário. De acordo com os dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), num ranking de 10 cursos, o de Pedagogia é o mais procurado entre as licenciaturas, com um percentual de 25%, quase o dobro do percentual do segundo colocado.

Quadro 10 – Ranking dos cursos mais procurados

Cursos mais procurados - 2016	
Ranking dos cursos	Percentual de procura/matricula (%)
Pedagogia	25
Administração	13,7
Serviço Social	7,4
Ciências Contábeis	7,2
Gestão de Recursos Humanos	6,9
Educação Física	3,5
Processos Gerenciais	3,5
Logística	2,8
Letras	2,5
Gestão Pública	2,4

Fonte: Censo de EaD (ABED, 2017).

Esses indicadores comprovam que a procura e a oferta de EaD existe, porém, a conclusão dos cursos é que tem apresentado limitações e percalços. Assim, melhorar esse cenário e superar esses índices requer pensar na qualidade do ensino oferecida na EaD, bem como na ausência e negligência de gestão dos processos comunicativos nos processos educativos da EaD. Por meio dos índices apresentados, percebemos o quanto ainda precisamos dar visibilidade ao problema da evasão a distância, para que o afastamento e a desistência dos estudantes não

sejam um dado constante nas estatísticas dos cursos ofertados. Além disso, rastrear o momento do trancamento é de suma importância para que possamos analisar em que momento ocorreu a dificuldade, seja no início, no decorrer ou até no final do curso, porque dependendo do momento em que ocorreu a evasão, as políticas e as estratégias adotadas para resolver a situação-problema devem ser diferenciadas.

Quando analisamos esses índices de matriculados e concluintes, percebemos grandes fragilidades da educação, no sentido dos desafios que se apresentam, começando pela organização didático-pedagógica do curso, que inclui: os egressos, os objetivos, a metodologia, matriz e conteúdos curriculares programados, o processo de avaliação da aprendizagem, alfabetização e letramento, integração do estudante à prática educativa, bem como a integração e o engajamento dos sistemas de ensino e formação dos professores, formação essa que tende a ser reproduzida, ou seja, reporta às práticas tradicionais de ensino e não às realidades diversas da sala de aula (AGUIAR, 2012; PINTO JUNIOR, 2013; ASFORA; 2015). Tudo leva a crer que não se trata de buscar e desenvolver novos dispositivos e inovações tecnológicas, mas de saber aprender a aproveitar e integrar suas potencialidades a favor da educação, de forma significativa para a aprendizagem do estudante. Trata-se de usar a tecnologia a partir de um propósito coerente, num exercício de poder comunicativo e autocrítico, nos apropriando das possibilidades da tecnologia. Na visão de Feenberg (2005), “a tecnologia é um fenômeno de dois lados: de um o operador, de outro o objeto, onde ambos, operador e objeto são seres humanos; a ação técnica é um exercício de poder”. A tecnologia não pode ser tomada como um fim em si mesmo na EaD, mas como um meio provocativo, reflexivo e de abertura para os processos de ensino e de aprendizagem.

Castells (1999) diz que vivemos em um mundo que se tornou digital e a sociedade está sendo cada vez mais organizada em torno dessas tecnologias digitais e do poder tecnológico que ela exerce no mundo global. Tais influências também afetam a educação, o mundo do trabalho e as relações e sociais, pois interfere na comunicação e nos modos de ser, de sentir e agir comum a todos. Constatada a relevância desse trabalho nas dimensões pessoal, profissional, científica e social, cabe contemplar essa abordagem do problema como forma de

promover também o hibridismo tecnológico¹ na EaD, considerando a universidade como um lugar de transformação social, de (re)produção e revisão do conhecimento, a partir do poder da comunicação nas dinâmicas de educar via EaD. Para Marques (2011, p. 135),

[...] justificam-se hoje as pesquisas pelos resultados que se tornam públicos e acessíveis a todos, para além de suas consequências imediatas e pela recepção e retorno que a sociedade dá a esses resultados, de forma que a certificação social da universidade não mais depende de um *status* adquirido, mas do livre-intercâmbio de informações, publicações e atividades conjuntas que a renovem de contínuo e revitalizem sua atuação.

A pesquisa não se sustenta mais como um acumulado de conhecimentos, mas tem o desafio de ser repensada, reconstruída e atualizada no próprio movimento formativo, cujos saberes técnicos, pedagógicos e comunicativos, não estão à parte dos interesses e questões humanas, mas dentro de uma comunidade viva e aberta ao debate.

1.2 Problema de pesquisa

Definir uma problemática de pesquisa não é tarefa fácil, pois, conforme Gil (2002, p. 26), “o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável”. A partir das inquietações apresentadas, elegemos as seguintes questões norteadoras: Quais são os discursos e preocupações presentes nas produções científicas sobre a evasão na modalidade EaD? Quais as perspectivas apresentadas nos bancos de teses e dissertações sobre o problema da evasão dos estudantes dos cursos de EaD e quais as alternativas para minimizar tal fenômeno?

¹ Entendemos por hibridismo - estudos mais recentes que “estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica que apontam para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais” (FLEURI, 2003, p. 22). Tais estudos resultam de um conjunto de tecnologias políticas que possibilitam a realização da ação humana num espaço *entrelugares*, que podem ser (re)criados a partir de campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações dialógicas e processos interculturais de interação digital ou atual.

1.3 Objetivos

Para responder ao problema da evasão na EaD, a partir da análise e reflexão das pesquisas teórico-práticas que envolvem a EaD, o objetivo geral da pesquisa é: Mapear os sentidos atribuídos ao fenômeno da evasão na EaD em teses e dissertações.

Os objetivos específicos da investigação consistem em:

- Estabelecer aproximações dialógicas entre as concepções apresentadas nos trabalhos analisados, por meio de uma discussão da temática em foco;
- Reconhecer os desafios, os limites e as projeções das causas da evasão nas pesquisas desse campo para o melhoramento da educação a distância, identificando o papel do professor e do tutor na modalidade a distância;
- Propor um exame comparativo entre as diferentes perspectivas apresentadas sobre a evasão na educação a distância nas dissertações e teses, que respaldem ou evidenciem uma educação que reconheça as dimensões da globalidade humana.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste tópico situamos a abordagem metodológica adotada para realização da pesquisa, ou seja, o que e como fizemos a pesquisa, para atingir os objetivos propostos. O caminho interpretativo e compreensivo ao problema foi traçado pelas vias hermenêuticas de (re)construção, ressignificação e validação do conhecimento, possibilitando a compreensão dos discursos sobre EaD, em termos de pensar, sentir e fazer. A pesquisa de cunho teórico, conceitual, de revisão de literatura foi baseada na amostra por seleção de dados realizada no repositório digital da BDTD, bem como em livros e artigos publicados em periódicos do campo da educação. A investigação hermenêutica indicará possibilidades para que se compreendam os conceitos de evasão na EaD em sua (re)construção histórica e com seus múltiplos significados em termos da realidade na cultura digital, a qual se desenvolveram, e se constituem na força formativa de pessoas e da atuação dos profissionais da educação.

Para realização da revisão de literatura na área em evidência, além de definir o desenho metodológico a ser utilizado é preciso definir alguns conceitos importantes para a construção de alternativas possíveis, ou seja, é necessário (re)conhecer essa ciência e sua prática, partindo de significados presentes na análise da realidade que irão contribuir para nosso entendimento e posicionamento crítico justificado nessa dissertação.

Ao partirmos do conceito de paradigma, tendo este como um modelo, uma visão e interpretação de mundo, desde que seja universalmente reconhecido no campo científico, observamos a abordagem de Kuhn (1991, p.13), que assim refere: “[...] paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Destacando que o conhecimento progride no campo empírico e teórico, por meio de “verdades” aceitas e pela eliminação dos erros. O jogo da ciência não é um jogo de posse de saber ou de simples ideologia, mas um diálogo na luta pela correção das concepções contra o erro, caminhando para o progresso da incerteza que nos liberta de uma ilusão ingênua e nos desperta à consciência filosófica, pedagógica e política. Assim, a teoria e a prática só fazem sentido quando consideradas no contexto cultural e na

superação das dicotomias entre observador e observado, propondo a articulação do conhecimento científico à vida prática, fato que nos convoca a desenvolver a imaginação teórica sobre o nosso próprio agir no mundo, a partir de um paradigma emergente.

De acordo com Santos (2008, p. 85), “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. Também, concordamos com Santos (2008) ao referir que todo conhecimento é local e total, mas não quer dizer determinístico e descritivo, mas que busca ser útil para determinada comunidade e que possa servir à reflexão, estabelecendo relações entre as ciências, sem a redução de umas às outras, pois o conhecimento não evolui de forma linear, mas em sua complexidade e pluralidade de experiências intersubjetivas, onde revisitamos o passado, duvidamos do presente (inquietação) e atualizamos (projetamos) o futuro.

Porém, isso só é possível a partir da inserção e mergulho em um campo, que tem suas próprias regras, técnicas, especificidades, mecanismos de interação humana e métodos, como o campo da educação. Seguindo a observação de Bourdieu (2004, p. 21-22),

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizados pela lógica do campo.

A educação é um campo de tensões e contradições urgentes, assim como é um espaço de lutas em e com as representações da realidade, campo este dotado de leis e interesses próprios, coletivos e de mecanismos de poder. Podemos considerar o campo educativo como um microcosmo relativamente autônomo, porém, não significa que seja neutro, pois todo campo tem sua luta para conservá-lo em termos de determinações legais ou de transformá-lo. A educação está inserida em um campo de diferentes concepções teóricas, percepções, práticas e políticas, assim como diferentes discursos ideológicos e epistemológicos que se cruzam e se retroalimentam, pois estamos em permanente processo de humanização e socialização com as diferentes culturas. De acordo com Charlot (2006, p. 09), “um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por

vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos”.

Para uma melhor compreensão da realidade e dessa complexidade que nos envolve, somos tocados por diferentes saberes que articulam conhecimentos oriundos de diversos campos característicos da contemporaneidade, para fazer evoluir as opiniões, praticismos e os discursos legais saturados do mesmo (competências e habilidades). Daí a nossa preocupação com o conhecimento científico, que se apoie em dados, rigor e qualidade, mas orientados, verificados, validados e dirigidos por uma comunidade autocrítica, que vive a renovação e a ressignificação no diálogo aprendente. Aqui não basta ter a boa intenção do pesquisador, é preciso ter ética e responsabilidade para saber lidar com a incerteza do conhecimento, pois as obras (teses e dissertações mapeadas) necessitam de seus intérpretes para ganhar outras vozes possíveis, tendo aí a capacidade de construir novos sentidos e ampliar a realidade propriamente humana das pesquisas na qual existimos e não sabemos todas as respostas.

Assim, o conhecimento científico, desde Galileu, venceu interdições religiosas. A ética do conhecer tende, no pesquisador sério, a ganhar prioridade, a opor-se a qualquer outro valor, e esse conhecimento "desinteressado" desinteressa-se de todos os interesses político econômicos que utilizam, de fato, esses conhecimentos. (MORIN, 2008, p. 121).

É preciso desenvolver uma consciência crítica, a partir de um conhecimento científico que comporte uma dimensão reflexiva e interrogativa para desenvolvermos um conhecimento de dimensões socioculturais, tornando os sujeitos capazes de refletir sobre o mundo da vida e a sociedade global. Buscar o conhecimento é *mergulhar no mar do desconhecimento* e isso implica pesquisar, lidar com a incerteza e saber que informação não é sinônimo de conhecimento, pois requer o exercício autônomo de estabelecer inter-relações, dialogar, reavaliar, trabalhar, para que se tenha o devido processo e apropriação do conhecimento. Consideramos que a pesquisa tem esse caráter compreensivo e crítico da própria realidade educativa, por nos ajudar na resolução de uma problemática, por permitir a (re)construção e atualização de conceitos e experiências. Tudo isso partindo da ideia de que a ciência precisa ser revisada e questionada constantemente para estar a serviço dos interesses humanos e do rigor científico. Afinal de contas, quem deve decidir sobre

os conteúdos do ensino a distância? Por que a introdução da EaD está, quase que na sua totalidade, atrelada ao mercado, à privatização globalizada (MOOC), à comercialização do ensino na elaboração dos métodos de ensino? Quais são os “clientes, fregueses, consumidores e produtos” da EaD? Se o quantificável não é tão importante no ensino, seria a EaD um espaço de resistência ao mundo administrado ou somente mais uma forma de preparar e adaptar os trabalhadores à economia? Qual o sentido da EaD, tendo em vista os diferentes problemas da evasão?

Cabe notar que não é pretensão dessa pesquisa responder a todas essas perguntas, mas desvelá-las como forma de melhor aprofundar o problema da evasão na EaD, pois, “[...] extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional”. (ANDRÉ, 2001, p. 54). O que implica um diálogo permanente, (auto)reflexivo e atento às produções científicas da área, na busca de caminhos para o contínuo aprimoramento dessas investigações, na concordância de que a “educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra, da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir a formação pessoal”. (HERMANN, 2002, p. 95).

A abordagem hermenêutica nos permite compreender as contradições presentes no campo da EaD, como uma possibilidade de análise das aproximações em torno do mapeamento das causas da evasão apresentados pelos pesquisadores, verificando as alternativas possíveis para o fenômeno da evasão, visto que todo saber é falível e propício a verificação e revisão. Tal abordagem pressupõe a atitude de revisar os pressupostos e olhar os textos já publicados, a fim de entregar-se ao outro, ao texto, ao diálogo, ao mundo de significados, na busca de novos sentidos à educação existente.

A hermenêutica provém de uma longa tradição humanística, relacionada a interpretação de textos bíblicos, à jurisprudência e à filosofia clássica. Trata-se, segundo as palavras de Gadamer, de uma velha questão. Na acepção corrente, refere-se à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários. Nos dicionários, encontramos o significado de hermenêutica como interpretação do sentido das palavras, arte de interpretar o que está nos símbolos e também interpretação científica baseada na realidade humana. (HERMANN, 2002, p. 15).

A hermenêutica nos possibilita diferentes formas de conhecer a realidade, pois não existe um único caminho à verdade absoluta, ela reconhece a voz do outro

para a reconstrução de novos caminhos que possibilitam a construção do (re)conhecimento e aprendizado, a partir de realidades humanas já produzidas. A hermenêutica admite uma racionalidade aprendente, conduzida pelas relações do discurso e da linguagem com o mundo, privilegiando a palavra dos sujeitos para uma interpretação contextualizada.

Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com as coisas e as pessoas. Isso significa que nosso saber mantém vínculos estreitos com o mundo prático, antes de desenvolver qualquer tematização. Estamos, assim, desde já inseridos num mundo em que constitui o horizonte em que se realizam nossos processos compreensivos. (HERMANN, 2002, p. 20).

A abordagem hermenêutica tem o potencial de questionar o conhecimento e colocar em xeque a tradição e os contextos, ponderando que todo saber em si é uma prática social e que precisa uma atitude de estranhamento ao que está explícito, desvelando o texto que está entremeado pelo não dito, destacando a complexidade do processo interpretativo. Segundo Eco (2005), o sentido das coisas ficava escondido entre as camadas detectáveis pelos olhos ou pelos sentidos imediatos. O propósito da hermenêutica é a busca de sentido dos fenômenos estudados e a sua atualização, que atinge as relações entre os homens e o mundo, pois estimula o olhar com e sobre os diferentes mundos, o que torna o próprio exercício hermenêutico algo transformador para si e para o outro, implicando uma autocrítica sobre a temática investigada.

A hermenêutica, pode-se dizer, mostra os limites da dialética; esta, porém, mostra a possibilidade daquela. Justamente porque o universal sempre é pensado dentro das possibilidades de uma dada linguagem, a hermenêutica é essencial para a compreensão do pensamento, mesmo daquele que se perfaz no plano ideal-formal. O pensamento puro, não obstante ser caracterizado pela imutabilidade e universalidade, nunca se dá por si, mas sempre através de uma linguagem histórica, o que coloca a hermenêutica e a dialética em uma relação de interdependência também com a gramática, na medida em que na base está a operação de entendimento e comunicação linguística. (SCHLEIERMACHER, 1999, p. 14).

Dessa intercomunicação hermenêutica surgem novas reflexões e compreensões das diferentes culturas que estamos inseridos, das experiências intersubjetivas e vivências aprendentes, realizando um movimento por reconhecer e nos aproximar de uma cultura do diálogo com o mundo. A hermenêutica, para

Gadamer (1977, p. 25), “[...] não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga à totalidade da nossa experiência do mundo”. A compreensão estabelece o próprio movimento da experiência humana. Na visão de Hermann (2002, p. 28), “a hermenêutica é a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo”. No entanto, essa compreensão não significa concordar com o outro, pois, “compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo”, o que inclui além desse processo de compreensão e interpretação, sua aplicação, como um momento essencial e integrante desse processo (SOUZA, 2004, p. 125).

Dessa forma, a hermenêutica pode trazer importantes contribuições para a educação, na medida em que permite um aprofundamento da racionalidade pedagógica, das bases e contradições teórico-práticas e uma revisão metodológica.

A hermenêutica nos lembra que quando pensamos com a razão não fazemos apenas ciência. Trata-se de situar a compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica. (HERMANN, 2002, p. 29).

A visão hermenêutica na educação não inclui apenas o processo como artes do fazer, mas contempla a relação entre o presente e o passado, através dos vínculos e sentidos dados pela tradição cultural. E a educação tem esse papel de incentivar a produção de conhecimentos como uma oportunidade de autoconhecimento e ampliação da nossa experiência humana no mundo. Para Gadamer (1983, p. 75),

Tem-se que se admitir plenamente que o procedimento hermenêutico – precisamente porque não se conforma em querer aprender somente o que diz ou está dado, mas remonta a nossos interesses e perguntas condutoras – tem uma segurança muito menor que a obtida pelo método das ciências naturais.

A hermenêutica é uma aventura desafiadora no sentido que não temos certeza do ponto de chegada, mas é uma possibilidade de (re)construir caminhos de transformação e diálogo com outras culturas interpretativas. Desse modo, consideramos que os questionamentos descritos nesse trabalho, com a

problemática da evasão na educação a distância, é uma tentativa de compreender e projetar-se para a renovação de uma perspectiva e de novas respostas à problemática anunciada. Heidegger (1995, p. 30) destaca que “todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia”. Para o estabelecimento do diálogo e do sentido dado ao contexto estudado foi realizada uma leitura flutuante, que, segundo Bardin (1977), é o primeiro contato do leitor com textos e documentos.

O diálogo nos possibilita uma aprendizagem evolutiva do universo estudado. Heidegger (1995, p. 204) corrobora com a ideia ao afirmar que interpretar “[...] não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão”. Nesse sentido, a referida pesquisa busca uma compreensão da temática, a partir da análise de teses e dissertações coletadas de 2007 a 2017, na BDTD, em diálogo com outros pensadores do assunto. Os resultados alcançados remetem a um diagnóstico avaliativo, bem como revelam estratégias para a melhoria dos processos e práticas de EaD, buscando a reversão da evasão nos cursos superiores a distância. As tecnologias digitais estão presentes e devem ser engajadas em prol da educação, auxiliando nos processos de educar.

No próximo capítulo será apresentado o referencial teórico utilizado para uma melhor compreensão do problema da evasão, abordando alguns conceitos, causas da evasão nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, bem como os desafios à formação docente. Cabe ressaltar que a amostra e produção de dados não irá considerar apenas os cursos superiores a distância, mas todos os resultados que apontarem questões fundamentais à evasão, por entender que a evasão ocorre em diferentes níveis e modalidades de ensino. A pesquisa parte do rastreamento das questões sobre a evasão nos cursos de licenciatura a distância, considerando a experiência e interesse da pesquisadora, porém, para análise dos resultados contemplou uma abrangência maior, em torno da questão da heterogeneidade desse fenômeno, nas diferentes formas de ensino.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os principais eixos estruturantes deste projeto, tendo dois temas principais: a evasão e a educação a distância. No tema da evasão iremos pontuar alguns conceitos sobre a questão e as principais causas, pois entendemos esta como uma consequência das fragilidades apresentadas no processo educativo, ou seja, é um fenômeno complexo que exige um olhar atento a fim de minimizá-lo. Assim, propomos desenvolver um trabalho focado na permanência e amadurecimento dos estudantes nos cursos. Na sequência, será abordada a temática da educação a distância com as principais características dessa modalidade de ensino.

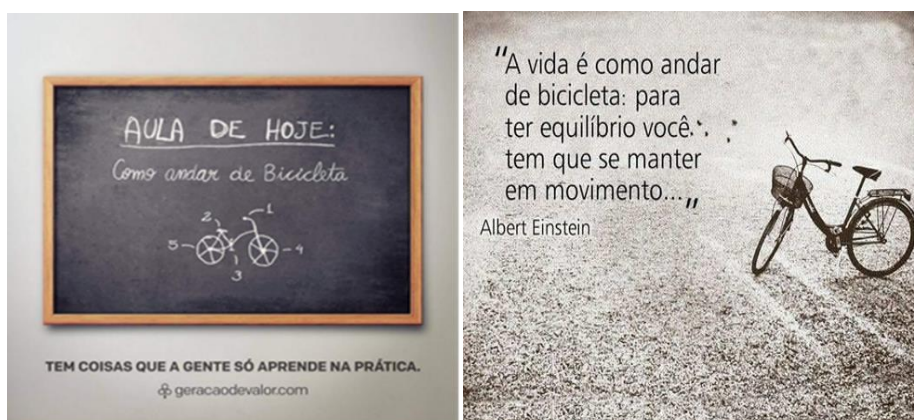
3.1 A evasão em questão

Falar em evasão é necessário para entender a problemática de algo que parece comum aos cenários educativos de EaD e para propor melhorias, no sentido de modificar esse quadro de desinteresse dos estudantes. Torna-se urgente uma reavaliação das circunstâncias que leva e provoca no estudante à evasão de um curso específico e dos estudos. Sabemos que a evasão pode ocorrer em todas as modalidades de ensino - presencial, semipresencial e a distância – seja ela pública ou privada, e por diferentes causas. Porém, na educação a distância requer um cuidado maior, por se constituir em uma dinâmica mediada pelas tecnologias digitais e que não exige o contato físico e presencial do educando para identificar e saber os motivos da evasão. Castells (2016, p. 19) admite que a sociedade em rede, para melhor utilizar o seu potencial projetivo e social, precisa de (re)conhecer “a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada”. Existe uma taxa média de evasão nos cursos EaD que, segundo Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018), é de 26,3%, sendo que 85% dos estudantes evadem no início do curso e em alguns casos a taxa de evasão de curso EaD é muito maior, o que não deve nos levar a uma conformidade ao fato.

Há muitos diagnósticos sobre a evasão na EaD, dentre eles podemos destacar as seguintes tendências: a ausência de contextualização e conteúdos pré-programados, excesso de conteúdos e tarefas e falta de clareza sobre a importância

dos professores e tutores manterem um diálogo aberto com os participantes para ouvir e conversar, aproximando e engajando o ensino híbrido de conteúdo digital com o universo dos estudantes. Nesse cenário da EaD, o debate, o contato, a interação, a mediação e a intervenção do professor e do tutor, o *feedback* dado ao estudante pode ser um fator motivacional para aprender com os outros no movimento formativo de (re)construção de conhecimentos ou para causar o processo de evasão. Além das causas relacionadas às falhas na comunicação, por meio das tecnologias digitais e da própria ausência de uma alfabetização/inclusão tecnológica, também perpassam pela questão financeira e emocional. Afinal de contas, estudar exige dedicação, *equilíbrio para se manter em movimento nas pesquisas* e metodologias ativas à elaboração coletiva, bem como acolhimento e preparo por parte da instituição quanto aos seus profissionais para que estes estudantes tenham o suporte técnico-pedagógico necessário para o processo formativo e à globalidade humana, conforme as imagens ilustradas na figura 1.

Figura 1 – Contradições formativas na EaD



Fonte: Google (2019).

Muitas causas podem ser apontadas para a evasão no ensino a distância, seja por fatores característicos do estudante (habilidade, saberes, desencanto, desinformação), por fatores externos (condições financeiras, saúde, trabalho, família) ou internos a instituição de ensino (currículo, orientação, docentes, estrutura física, suporte técnico, pedagógico e acadêmico). Com base em análises realizadas inicialmente por Tinto (1975) reafirmamos:

O efeito da evasão por má integração [inclusão] do indivíduo, dentro do sistema acadêmico da instituição, deveria ser visto em termos de mudanças

nos planos educacionais e de compromissos institucionais. Tendo em vista que ambos estão presumivelmente relacionados à maneira direta de integração dentro do sistema acadêmico da faculdade, os planos educacionais estão mais diretamente associados à permanência que os compromissos institucionais. (ADACHI, 2009, p. 46).

Contudo, a preocupação está no que tem sido feito para minimizar essa problemática, que fatores e estratégias de intervenção estão sendo adotadas e desenvolvidas para que o estudante não se sinta abandonado à própria sorte e distante da universidade e da conclusão do seu curso. Será que a condição de ser tratado somente como mais uma matrícula afasta o cursista da possibilidade de ser reconhecido e fazer parte do grupo acadêmico, provocando a evasão? Tudo indica que o sentimento de *pertencimento* é fundamental nessa interação virtual, contribuindo para a superação das dificuldades à construção do conhecimento. Talvez, a evasão pode ter sua origem aí, nessa falta de relação aberta, dialógica e inclusiva entre professores, tutores e estudantes, entre a instituição de ensino e o estudante, o que se torna um fator para reexame e prosseguimento dos estudos.

Cabe à instituição ter esse cuidado, porque ela pode muitas vezes evitar a evasão originada por situações comuns de distanciamentos e desconexões, tais como por mal-entendidos, por falta de esclarecimentos e diálogos, falhas no processo para acolher a heterogeneidade ou um *feedback* demorado, superficial ou incoerente que provoca patologias da comunicação. Tudo isso realizado através de uma ação corretiva e preventiva por parte da instituição podem se tornar fatores que corroboram para a não evasão nos cursos de EaD, pois são situações que se não forem tratadas acarretam a desmotivação e abalam a autoestima do estudante.

Existem estudos que também buscam pontuar a evasão relacionando a fatores como gênero, faixa etária, estado civil, renda familiar, localidade, nível escolar (PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 2003). Mas aqui iremos considerar as características em geral, relacionadas aos sujeitos (dimensões da globalidade humana, a saber: cognitivo-instrumentais, prático-morais e estético-expressivas), à instituição e ao mundo externo (que seriam os estímulos concorrenciais, tais como: família, saúde, trabalho, lazer, etc.), que acabam interferindo na organização e planejamento dos estudos, na continuidade ou evasão do curso. Até o momento, citamos algumas das causas da evasão, mas o que entendemos por evasão? A seguir serão apresentados alguns conceitos provisórios.

3.2 Conceitos sobre evasão

O que entendemos por evasão? A evasão é a interrupção do curso por parte do estudante, independente da etapa que este se encontra no curso, seja no início, no decorrer ou no final, ou seja, se ocorrer a desistência nesse processo podemos considerar que houve uma evasão. Conforme Santos et al. (2008, p. 2), evasão é “[...] a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância”. Para Gaioso (2005), Kira (1998) e Baggi (2010), a evasão também se dá quando ocorre a perda do estudante antes de concluir o curso. Por sua vez, o Ministério da Educação adotada a perspectiva de que é “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes”. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 19).

Outros pesquisadores distinguem os conceitos envolvendo a evasão, Favero (2006) também considera a evasão como a desistência do curso, incluindo até os que nunca se apresentaram ou se manifestaram no decorrer do curso para seus professores, tutores e colegas. Por meio dessas colocações, Vargas (2007) faz uma análise de alguns conceitos ponderando o período de início e saída no curso, ou seja, o período que marca a evasão. Para Polydoro (2000), a evasão consiste no abandono do seu curso e a evasão do estudante participante no sistema universitário, dois marcos importantes a serem considerados. Cardoso (2008) acrescenta ao debate dois fatores: primeiro refere-se à mobilidade do estudante de um curso para outro, e a segunda refere-se à desistência do curso.

Nesse contexto de discussão, há uma diferenciação entre evasão por desistência do curso e evasão por reopção de curso, sendo que a primeira deve ser avaliada separadamente, pois na segunda observa-se ainda uma mobilidade acadêmica que é distinta do fenômeno da evasão. Na evasão por desistência existe o risco de o estudante não retornar ao curso, contribuindo para a exclusão. No entanto, ambas as situações devem ser analisadas como uma oportunidade de reversão do problema. Para uma melhor compreensão/comparação dos diferentes conceitos e percepções sobre evasão, o quadro 11 na sequência apresenta uma síntese das ideias apresentadas pelos autores citados.

Quadro 11 – Síntese dos conceitos de evasão

Síntese dos Conceitos de Evasão		
Autor	Conceito de Evasão	Observação
Santos (2008)	É a desistência definitiva do curso.	Independente da etapa.
Gaioso (2005)	Pode ocorrer antes de concluir o curso.	Refere-se à perda do estudante.
Kira (1998)	Refere-se ao fato de não concluir o curso.	Ressalta a perda do estudante.
Baggi (2010)	Ressalta a ideia de não concluir o curso.	Ressalta a perda do estudante em um curso.
Mec (1996)	É a saída do curso de origem.	Desconsidera a mobilidade acadêmica (troca de curso).
Favero (2006)	É a desistência do curso.	Considera os que realizaram e os que nunca participaram das atividades propostas.
Vargas (2007)	Considera o período de início e a saída do curso.	Busca identificar o período que ocorreu a evasão.
Polydoro (2000)	Considera o abandono no curso e no sistema universitário.	Considera dois marcos – abandono no curso e no sistema universitário - relacionados à desistência definitiva dos estudos e evasão.
Cardoso (2008)	Mobilidade do estudante para outro curso e a desistência do curso.	A troca de curso já é considerada uma evasão.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A maioria dos autores analisados relacionam a evasão com a desistência/abandono do curso – seja o curso de origem ou não e, novamente, ressaltam como responsabilidade do estudante, diminuindo a corresponsabilidade da instituição. Porém, a evasão também está relacionada à exclusão, caso a instituição de ensino não apresente mecanismos de gestão comunicativa e de aproveitamento e direcionamento para a permanência do estudante. A questão da mobilidade acadêmica é compreendida como a migração e transferência do estudante para outro curso, não como abandono/desistência dos estudos, mas como uma tentativa de fidelização e sucesso para as reais potencialidades do estudante, no sentido da busca de uma identificação com a formação ou área de interesse. A seguir, a Figura 2 ilustra as possibilidades oferecidas ao estudante quanto a sua formação e trajetória acadêmica em contraponto à evasão.

Figura 2 – Possibilidades oferecidas aos estudantes

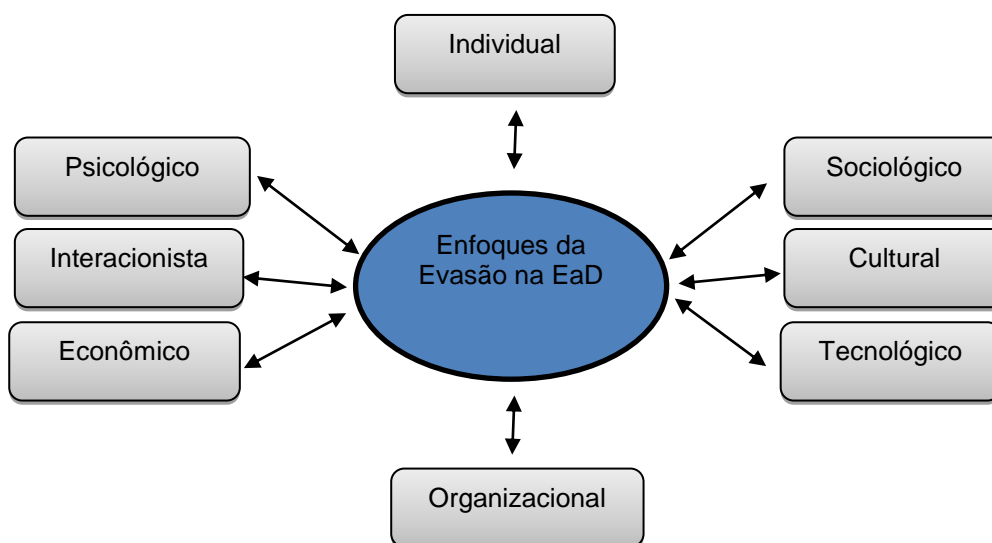


Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.3 Diagnóstico das causas da evasão na EaD

Com a aceleração e o crescimento da oferta de cursos de EaD, torna-se fundamental observar e analisar a mobilidade acadêmica dos estudantes, destacando que independentemente se houve a evasão dos estudos, o trancamento ou a evasão do curso, podemos identificar diferentes facetas de análise para este fenômeno. A evasão observada de fora pode ser vista como um fracasso, por conta do estudante não ter concluído ou ter trocado de curso. Porém, também pode ser considerado como um fator positivo, visto que a meta do estudante não seria atingida se permanecesse atrelado a um curso indesejado e desinteressante pessoal e profissionalmente, demonstrando um amadurecimento intelectual da pessoa. A mobilidade acadêmica seria uma forma de reduzir os índices de evasão, pois mesmo que o estudante não permaneça no curso de origem, ele continua estudando e matriculado. Destacamos como relevante o fato da continuidade dos estudos, independentemente do curso, para não adotarmos uma visão reducionista do fenômeno da evasão. É preciso considerar os enfoques psicológicos, sociológicos, econômicos, organizacionais e interacionistas desse enfoque, tal como proposto na figura 3, na sequência.

Figura 3 – Enfoques da Evasão na EaD



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Santos (2017) destaca que o abandono se dá pela falta de clareza das intenções do estudante. Para os autores Andriola, Andriola e Moura (2006, p. 374), “a desinformação acerca do curso e da carreira superior escolhida é um fator responsável pela evasão discente”, tendo esse um enfoque psicológico, considerando também as intenções, informações a respeito do curso e as expectativas do estudante. Já a abordagem sociológica considera a integração acadêmica, pois, segundo Tinto (1975), a evasão se dá por falta de integração acadêmica com a instituição. O estudante chega à universidade com suas intenções e objetivos predefinidos, porém, no decorrer do curso o estudante vai redefinindo suas intenções para a permanência ou evasão e a integração com a instituição deve ser estabelecida e fortalecida por meio da interação acadêmica. Conforme Santos (2017), a permanência se dá quando os estudantes percebem o benefício social e econômico em relação aos seus estudos, possibilitando a participação de atividades extraclases.

Sob a perspectiva de Bean e Metzner (1985), a decisão de evadir ou persistir no curso é um fator psicossocial, onde as opiniões influenciam as atitudes, ou seja, a aprovação da família, a qualidade oferecida pela instituição e o encorajamento dos amigos, tudo isso motiva a tomada de decisão, respondendo aos anseios individuais. Para Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), a evasão está relacionada ao desempenho acadêmico, mais especificamente ao rendimento nos primeiros

períodos de curso, não a questão socioeconômica e cultural do estudante. Após a revisão de Morosini et al. (2012), são descritos dados de que a insatisfação com o curso, a falta de aconselhamento quanto aos programas de estudo e os conflitos quanto à escolha profissional também podem resultar na evasão.

Os resultados atestam que na EaD todas essas causas se conservam fortemente presentes, além de que muitos não se adaptam a essa proposta de estudo programado e de bases, muitas vezes, tradicionais. A evasão pode ocorrer em qualquer momento do curso, alguns nem chegam a iniciar o curso, outros no decorrer ou quase finalizando o curso. É difícil definir um momento em que mais ocorre a evasão dos estudantes, embora esse fator é especialmente importante para o acompanhamento das suas causas. Sem sombra de dúvidas, muitos desses motivos de abandono estão relacionados à falta de interação com a tecnologia digital e com os envolvidos, envolvendo um problema social que foge do aspecto pedagógico, bem como da falta de apoio e acolhimento por parte das instituições de ensino. Dessa forma, alguns se matriculam e nem chegam a iniciar o curso, por não entenderem a metodologia de ensino, apresentando dificuldades de participar das atividades propostas, sentindo-se perdidos nesse ambiente de ensino, o que compromete o acompanhamento e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

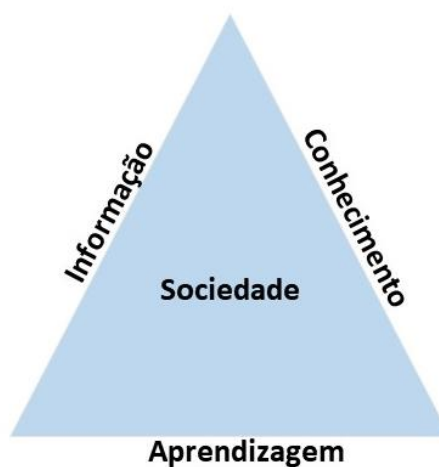
Quando pensamos em evasão buscamos relacionar as causas que levaram o estudante a interromper seus estudos, isentando as instituições e os envolvidos na gestão e coordenação dos cursos de suas responsabilidades sobre esse fenômeno. Devemos considerar que a evasão é fruto de vários fatores relacionados à falta de inclusão social, econômica, institucional, familiar, cultural e pessoal, e que, portanto, não deve ser analisado isoladamente, diminuindo ou isentando as responsabilidades comuns a todos. É preciso pensar no contexto como um todo, atuando com os diferentes mundos e a (des)ordem da educação. “O modo complexo de pensar não tem somente a sua utilidade para os problemas organizacionais, sociais e políticos. O pensamento que afronta a incerteza pode esclarecer as estratégias do nosso mundo incerto”. (MORIN, 2000a, p. 213).

Desse modo, faz-se necessário repensar e reformular as bases formativas intrínsecas aos processos de EaD, para que possamos levar em conta os saberes dos professores e a realidade atual do trabalho docente, pois de nada adianta a

Pedagogia estar entre os cursos mais procurados, mas com poucos concluintes, reforçando novamente a inclusão na exclusão por meio da educação e da resistência entre os docentes e a tecnologia digital. Os docentes atuantes tiveram uma formação presencial e hoje estão aprendendo a trabalhar no ensino a distância, devido ao crescimento constante de matrículas no EaD. Embora o ensino a distância exista há muitos anos, esse processo de transformação é recente e exige uma formação engajada e equilibrada dos professores com os dispositivos tecnológicos, bem como uma prática pedagógica que possa ser ressignificada com base no conhecimento antigo, pois somos professores do século XX e precisamos formar cidadãos para o século XXI.

E tudo isso causa uma certa insegurança e incerteza do futuro, alterando até a construção da identidade docente. Existe um esforço para compreender criticamente a realidade juntamente com o papel social de educador, buscando desenvolver, conforme Pimenta (1998), as necessidades colocadas em cada momento da história e em cada contexto social. Até porque excluir as pessoas da EaD pelo distanciamento da comunicação e interação seria furtá-las de exercer a plena cidadania como elemento da prática sócio-educacional. O fato é que as tecnologias não devem ser vistas como uma ameaça, mas como um meio para os processos de educar, visto que hoje a sociedade está pautada na tríade: informação, conhecimento e aprendizagem disponível e disseminada pela internet (Figura 3).

Figura 4 – Tríade da sociedade contemporânea



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nesse contexto, o desenvolvimento de um currículo tradicional e a adoção de metodologias puramente expositivas perdem sentido no mundo contemporâneo e precisam ser renovados em outros espaços e tempos, lançando olhares não apenas para os saberes, mas pensando na revisão dos processos formativos para mobilizar os estudantes em diferentes situações práticas. Essa prática faz a diferença na EaD, pois,

A prática pedagógica deve levar em conta atividades que permitam ao aluno aprender perguntando, pesquisando, trabalhando coletivamente, planejando e organizando. Essa abordagem torna o ambiente motivador e instiga o estudante a construir conhecimentos das mais variadas ordens. (BEHAR, 2013, p. 24).

O currículo deve estimular o desenvolvimento de competências, ou seja, a junção de conhecimentos que exigem a formação de um sujeito capaz de reescritas críticas do próprio desenvolvimento formativo e do papel que ocupa na realidade social, contrária à domesticação. As problemáticas contemporâneas exigem o uso de metodologias baseadas na cooperação, onde o estudante tenha uma perspectiva ativa na (re)construção dos saberes, como um direito de liberdade, de autonomia, respeito, criatividade e autoria colaborativa, para a vida e para a formação profissional. O currículo, assim como a metodologia e os processos de avaliação realizados no decorrer do curso também podem ser um fator de evasão ou permanência do estudante, como percebido nos cursos superiores de licenciatura, em análise na próxima seção, tendo esse como uma hipótese que será apresentada nos resultados de busca da pesquisa, evasão no ensino superior nos cursos de licenciatura.

3.4 Evasão nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas

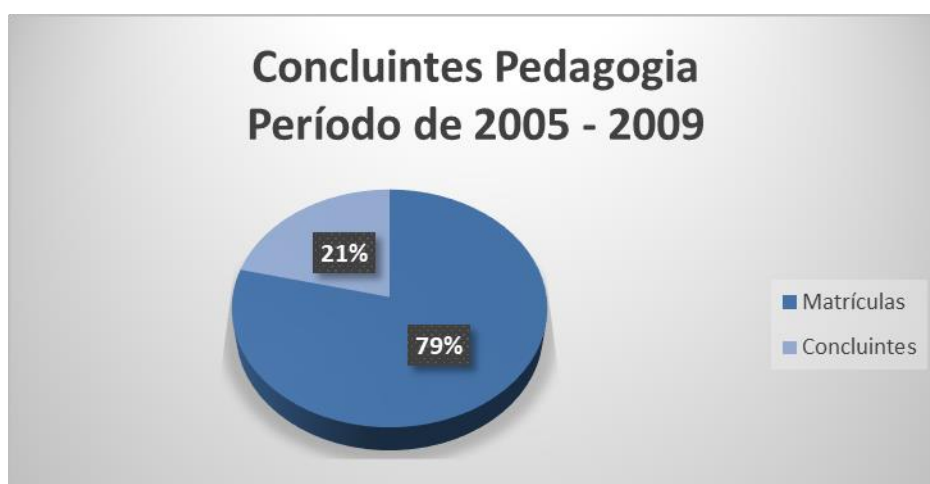
No que se refere à questão da evasão nos cursos de Pedagogia, isso tem preocupado inclusive o MEC. Sob a ótica de Carvalho (2011), dificilmente o MEC atingirá a meta de zerar o déficit de professores até 2020. O curso de Pedagogia está entre os mais procurados e no período de 2005 a 2009 atraiu muitos estudantes, como pode ser observado nos quadros 12 e 13, contudo, mais da metade das turmas desistiram antes do final do curso.

Quadro 12 – Matrículas x Concluintes na Pedagogia – 2005 a 2009

Matrículas x Concluintes na Pedagogia			
Ano	Matrículas	Ano	Concluintes
2005	440.279	2009	118.376
Obs.: Desse total de concluintes - 55,36% (65.534) foi em cursos a distância.			

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos dados do MEC.

Quadro 13 – Percentual de Concluintes na Pedagogia – 2005 a 2009



Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos dados do MEC.

Cabe ressaltar ainda que dos números de concluintes apresentados no período de 2005 a 2009, a modalidade a distância corresponde a 55,36% (65.534), de concluintes do curso de Pedagogia. Destes baixos índices de concluintes, o que representa 21% do número de matriculados, o curso de Pedagogia se apresenta como não atrativo, por não ter estímulo para carreira docente, e mesmo aqueles que se formam no curso apresentam dúvidas se irão seguir a profissão, devido a pouca valorização e reconhecimento social do trabalho docente e em termos de remuneração para viver com dignidade.

Na sequência, percebemos na figura 5 que o estado do Rio Grande do Sul está acima da média no ranking referente à evasão anual dos cursos de licenciaturas com 26,6%, sendo que a média nacional é de 16,5%. No ranking dos que não se formam, o Rio Grande do Sul novamente apresenta índices preocupantes e acima da média nacional. O estado apresenta o índice de 60,4% e a

média nacional é de 41,7%, segundo dados apresentados pelo Instituto Lobo, divulgado pela Gazeta do Povo (ANIBAL, 2013). Esses índices são preocupantes e o problema não está apenas no número de matrículas x concluintes, mas, principalmente, na defasagem em relação à formação do educador com as tecnologias digitais, criando uma distância intransponível entre o que é ensinado e a prática dos estudantes.

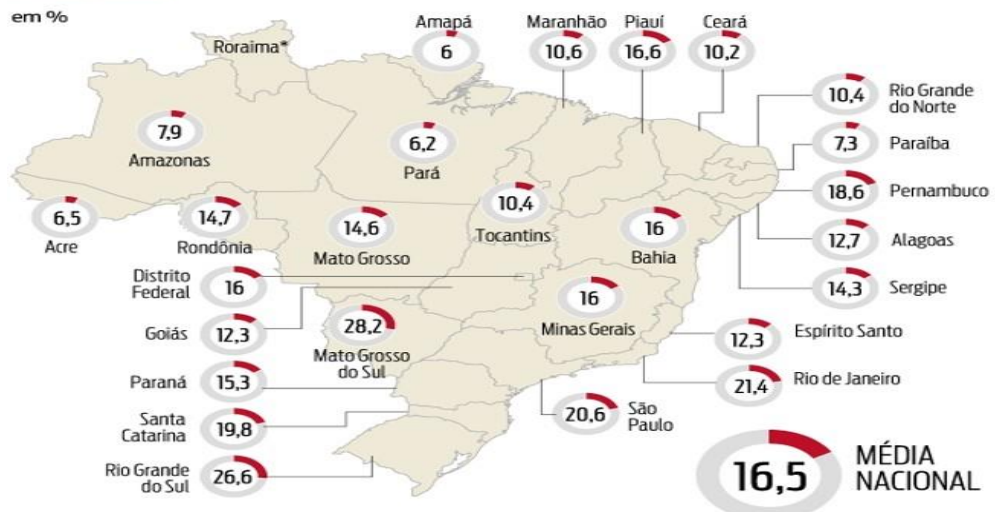
Figura 5 – Ranking da Evasão

RANKING DA EVASÃO

A cada ano, 16,5% dos alunos de licenciatura abandonam os cursos. Mais de 41% dos matriculados não chegam a se formar. Veja os números por estado:

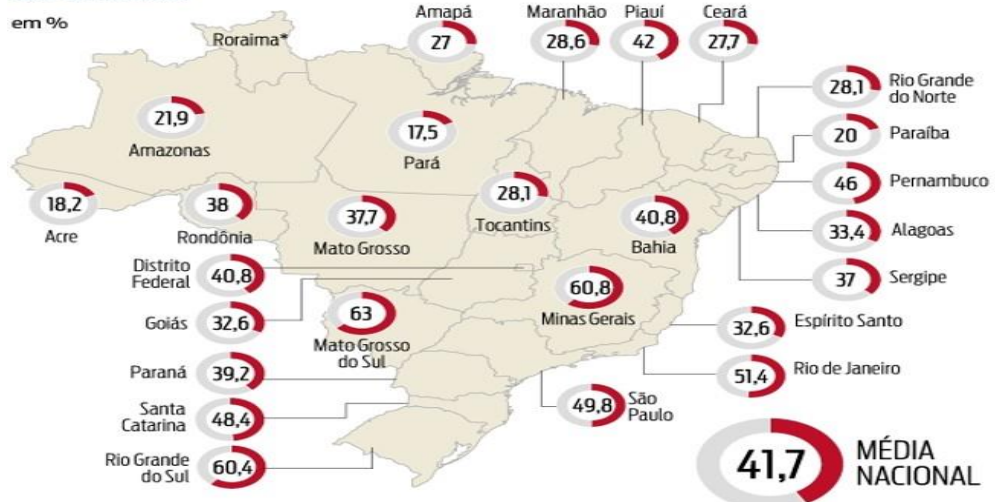
EVASÃO ANUAL

em %



NÃO SE FORMAM

em %



*Roraima não tem dados divulgados.

Fonte: Instituto Lobo. Infografia: Gazeta do Povo.

É a reprodução de um modelo falido de educação, que acaba influenciando diretamente o processo de ensino e de aprendizagem, as políticas e práticas de permanência, e a evasão é consequência dessa problemática da educação. Outro fator que interfere é a falta de entendimento da dimensão da profissão, nesses casos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, pois é possível observar lacunas em relação à qualidade e identidade docente, porque a Pedagogia contempla diferentes saberes e modos de ação. Nas palavras de Libâneo (2006, p. 849),

[...] a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões. Um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas premissas epistemológicas, seu corpo conceitual, suas metodologias investigativas.

É nessa falta de identidade docente e de entendimento da dimensão pedagógica que alguns cursos de EaD caminham nas instituições universitárias. Segundo Tardif (2010, p. 35), “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si”. E esse distanciamento entre o grupo educativo demonstra uma carência técnica e pedagógica, que vem afetando o desenvolvimento do ensino e pesquisa, consequentemente de alguns cursos, restringindo-se a um programa de matérias e conteúdos prontos a serem transmitidos de forma modular, homogênea e linear. Essa falta de articulação com outras áreas do conhecimento nos cursos de EaD reforça a divisão do trabalho intelectual, e a fragmentação dos saberes da profissão entre o poder político, econômico e das mídias. Por isso, destacamos a urgência de revisão dos cursos de EaD, para um melhor alinhamento da teoria com a prática, para uma formação coerente com a realidade atual e considerando esse novo perfil de estudante que chega até a universidade, em busca de uma proposta de formação performativa², sendo este o foco de reflexão da próxima seção.

² A recuperação do sentido pedagógico passa pela performance do professor, ou seja, por uma racionalidade comunicativa, de ação realizativa, global e estética, na medida em que a atuação do

3.5 Formação docente

A formação docente é o maior desafio hoje enfrentado pela educação, pois o trabalho docente vai muito além do princípio da escrita e da oralidade, perpassa a transmissão e recriação de conteúdos culturais e o estímulo constante do estudante por novos desafios, despertando a busca e as inter-relações com o conhecimento. A formação é, segundo Nóvoa (1992, p.18),

[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação do professor é um momento chave da socialização e da configuração profissional, ou seja, a formação do educador vai além da metodologia das *receitas prontas* que não contêm sentido, mas vai ao encontro da troca, do compartilhamento e da busca pela construção do conhecimento.

A formação se constrói na prática e implica compreender os mecanismos de interação humana que estão em constante relação com as tecnologias digitais e midiáticas, cujas mudanças sucessivas surgem em diversos espaços, e nessa renovação histórica e cultural as frequentes reconfigurações da palavra, da escrita e das práticas cotidianas, torna-se um meio de socialização e reflexão (CASTELLS, 2016). Nesse cenário tecnológico, desenvolvemos uma nova gestão do conhecimento, atribuindo formas diferentes de simbolização e representação do conhecimento, na qual evidenciamos complexidades apresentadas em novos produtos e processos a formação docente.

Segundo Brito (2008, p. 24), “no momento atual, todos devemos (re)aprender a conhecer, a comunicar, a ensinar; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. A questão do aprender também é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais podemos ler que a educação deste século sustenta-se em quatro pilares: 1. Aprender a conhecer: pressupõe conhecer uma cultura; 2. Aprender a fazer: envolve a aquisição de competências; 3. Aprender a viver com os outros: implica trabalhar em equipe e 4. Aprender a ser: pretende o desenvolvimento das capacidades, dos saberes e da autonomia de cada pessoa (BRASIL, 1997).

professor está ligada aos saberes do mundo objetivo, subjetivo e social. A performance é simultaneamente palavra, movimento da imagem cativante, olhar que emociona e que entra em movimento com o outro, com o gesto e com a corporeidade (CONTE, 2012).

As tecnologias digitais aliadas a esta formação global pode ser considerada como um elemento de renovação dos canais comunicativos e inter-relação entre o homem e o mundo. Daí surge a necessidade de uma formação que atenda às exigências dessa nova realidade, pois o paradigma tecnológico vem modificando as ações, ditando as regras do mercado, acelerando comportamentos, ou seja, transformando a educação contemporânea. De acordo com Castells (2016), o ciclo de realimentação de uma nova tecnologia amplifica o poder dos usuários, a medida que os usuários se apropriam e a redefinem a tecnologia.

A educação vem sendo afetada por esses avanços tecnológicos sob a ideologia de mercado em produzir e vender “produtos” e na pressão por inovar sempre. A tecnologia digital é um meio que vem modificando os processos de ensino e de aprendizagem, um dos problemas está na resistência existente por parte de alguns educadores, que acabam por não inserir e engajar as tecnologias nas suas práticas educativas. O paradigma tecnológico não é uma escolha, é uma realidade que tem mostrado ao educador que se excluir desse desafio social de um engajamento crítico das tecnologias no fazer pedagógico implicará uma autoexclusão profissional e digital. Relacionado à formação docente e à evasão, percebemos que a EaD expandiu e vem crescendo muito, porém ainda estamos em constante aprendizado, no sentido de experimentar novas formas de aprender, ensinar, avaliar, monitorar e propor novas formas de se comunicar também. A evasão presente nos cursos de Pedagogia nos faz refletir sobre a formação que recebemos como educadores e na formação que queremos para os estudantes, assim repensando e reavaliando as práticas pedagógicas.

Esse contexto nos leva ao desenvolvimento de novos saberes e competências para a apropriação das tecnologias digitais em modos de comunicação educacionais. Segundo Perrenoud (2000, p. 128), das dez competências, a oitava aborda a importância de formar para as novas tecnologias, pois, em suas palavras, é “[...] formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação”.

Desse modo, os educadores se veem obrigados a repensar suas práticas educativas em meio a tantas mudanças decorrentes dessa atual gestão e

compartilhamento do conhecimento que está vinculada aos interesses políticos, econômicos e midiáticos. Isso tem reflexo direto na formação dos estudantes, já que são os mais afetados, no sentido de participar de uma formação tradicional e pré-programada, que vai na contramão de uma educação para a comunicação humanizada. Assim, se faz necessário analisar o cenário e as características da educação a distância, buscando verificar se a EaD vem adotando velhos padrões de ensino ou se tem um caráter inclusivo e tecnológico, além do instrumental voltado para preparar à operacionalidade do mercado, conforme abordaremos a seguir.

Cabe ressaltar que neste primeiro momento a pesquisa buscou verificar a evasão no ensino superior a distância nos cursos de licenciatura (item 3.4), trazendo uma pequena amostra dos cursos que poderão surgir na produção de dados. No entanto, devido a experiência da pesquisadora que também já atuou em cursos técnicos profissionalizantes a distância, a coleta irá considerar todos os níveis de ensino, que abordem a evasão na EaD, ressaltando que independente do nível de ensino, a evasão está presente e merece ser tratada com atenção.

A educação como um todo está em um período nebuloso e de crise. Por isso, pensar a EaD inserida na análise dos rumos da educação torna-se um ato de resistência política à neutralidade do conhecimento tecnológico. Embora ela tenha características próprias, com metodologias diferenciadas, limitações e especificidades, é um equívoco imaginar que a EaD tem vida própria. A EaD vem ganhando força, devido à velocidade e a expansão do desenvolvimento científico-tecnológico, que vem modificando a relação do homem com as máquinas, proliferadas de imagens e informações, que interferem diretamente na educação, na cultura e nas interações intersubjetivas. Para muitos a EaD pode ser um universo assustador, por relacionar o estudante como consumidor e a EaD como uma formação de massa, mas também pode ser compreendida como uma possibilidade de formação da cidadania, inclusão digital e inclusive de redução da desigualdade social. Assim, como o ensino presencial a EaD também apresenta suas problemáticas, porém não temos mais como negá-las, elas fazem parte do atual contexto de educação. O desafio que se apresenta é o desenvolvimento de uma EaD com qualidade, no qual deve ser analisado a mediação e interação humana existente através das tecnologias digitais da comunicação e informação no processo

de ensino e de aprendizagem, considerando as táticas, estratégicas, práticas docentes e as mais variadas instâncias dessa diversidade cultural.

Assim, é fundamental conhecer o contexto da EaD que abordaremos a seguir, para que através dessa pesquisa, possamos entender o papel das instituições, da gestão, do professor, do tutor e do estudante nesse processo de ensino e de aprendizagem, tendo como objetivo examinar a complexidade da EaD, identificando suas características e reconhecendo as funções dos envolvidos neste cenário.

3.6 Histórico da EaD³

Sabemos que a EaD não é uma nova modalidade de ensino. No Brasil, muitos autores consideram seu início a partir do ensino por correspondência (professores como replicadores de conteúdos por meio da instrumentalização das práticas pedagógicas), passando pelo rádio e TV, até chegar aos computadores e internet. A evolução da EaD é caracterizada por cinco gerações:

A primeira foi marcada pela comunicação textual, por meio das correspondência; a segunda geração foi do ensino por rádio e televisão; a terceira caracteriza-se principalmente pela invenção das universidades abertas; a quarta geração foi marcado pela interação a distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências; a mais recente, a quinta geração, é a que envolve o ensino e o aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologia da Internet. (FARIA, 2013, p. 37).

Consideramos a EaD nesse trabalho a partir dessas gerações, mas, no mundo, a EaD já apresentava registros desde o século passado, mostrando sua aplicabilidade nos países desenvolvidos. As primeiras experiências da EaD fazem menção às epístolas de São Paulo (10-70 d.C), descritas com a finalidade de ensinar as comunidades cristãs da Ásia Menor como cristão em um ambiente desfavorável, a abordagem teve como base a tecnologia da época, a carta/correspondência. Também, desde a Antiguidade pode-se constatar iniciativas de intercambiar informações entre pessoas ou cidades distantes geograficamente. (FARIA, 2013).

³ Trechos do referido capítulo já foram publicados pela autora na Revista Gestão Universitária, com o título "O papel do aluno e tutor na educação a distância" (BRANCO, 2017). Este capítulo foi modificado e aperfeiçoado para uma melhor compreensão do estudo aqui proposto.

O uso da comunicação por correspondência estava presente tanto na Grécia como em Roma. No entanto, é no século XIX, na Europa, que a EaD é caracterizada pelo ensino por correspondência, como a primeira geração da EaD no mundo. Aqui no Brasil ficou muito conhecida através dos cursos ministrados pelo Instituto Nacional Brasileiro, conforme ilustra a Figura 6, na sequência.

Figura 6: Folder de Cursos do Instituto Universal Brasileiro



Fonte: Google (2018).

A segunda geração da EaD utilizou-se também de materiais impressos, o telefone, o rádio e a televisão. Nesta fase ocorrida por volta de 1970, podemos destacar alguns cursos televisivos conhecidos, como o Telecurso 2000, e nesta época começaram a surgir as primeiras Universidades Abertas do Brasil. A terceira geração da EaD compreende a inserção dos computadores, a quarta se refere à utilização dos computadores em rede via internet e a quinta se refere a uma conexão via *wireless*, dos dispositivos móveis ao nosso alcance. A figura 7 resume as gerações da EaD no Brasil.

Figura 7: Gerações da EaD



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir das gerações retratadas pela EaD, podemos diagnosticar (quadro 14) as características e interferências das tecnologias em relação à flexibilidade, aos materiais de estudo, interatividade e custos, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 14 – Modelos de EaD e as tecnologias

Modelos de EaD e as tecnologias				
Características	Flexibilidade (Tempo/Lugar)	Materiais refinados	Interatividade	Custos acessíveis
Primeira Geração	Sim	Sim	Não	Não
Segunda Geração	Não	Sim	Sim	Não
Terceira Geração	Não	Sim	Sim	Não
Quarta Geração	Sim	Sim	Sim	Sim
Quinta Geração	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Destacaremos aqui, que foi com a chegada dos computadores e da internet que a EaD ganhou amplo alcance e destaque, oportunizando o aumento da comunicação e da interação humana com o aporte do computador e dos ambientes *on-line*.

Com o surgimento da rede mundial de computadores, a educação a distância teve um grande impulso, multiplicando-se os projetos nos diversos segmentos educacionais, relacionados à utilização da Internet em atividades de ensino e aprendizagem presenciais e a distância. (RIBEIRO, 2014, p. 06).

A EaD vai muito além do uso das tecnologias numa sala de aula e passa pelos multimeios interativos, onde o objetivo principal é a formação do sujeito, em termos de inclusão social e apropriação de conhecimentos, realizado em contextos de ensino amplos e de qualidade. Diante disso, Niskier (1999, p. 64) evidencia que “a informação via tecnologia, base do ensino virtual e à distância, não dá continuidade ao trabalho de acumulação de dados e de conservação, mas representa um conjunto de saber utilizável a qualquer momento e em qualquer lugar”. Essa disponibilidade de materiais e conteúdos integra os recursos educativos voltados para o desenvolvimento da inteligência e autonomia, não para a repetição, além de estimular saberes e habilidades que promovem a independência e a iniciativa, conquistando seu espaço e tempo, a partir da valorização da experiência (inter)pessoal.

Na concepção de Niskier (1999, p. 61), “aquilo que nós pretendemos em manuais de filosofia da educação sobre a neutralidade da escola tende a desaparecer, porque a educação é um ato politicamente comprometido para criar o homem do futuro e assegurar o futuro do homem”. Esse futuro é possível por meio de uma educação tecnológica, sendo essa responsável pela inserção de novas práticas de ensino, buscando a apropriação crítica das novas possibilidades que a Internet e as mídias digitais trouxeram a educação, visando o desenvolvimento interativo dos sujeitos, de forma integrada, colaborativa e contínua, caminhando pela via do acesso ao conhecimento por meio da EaD, para uma igualdade de oportunidades.

Essa modalidade contribuiu para atender as necessidades educacionais atreladas à questão da alfabetização para a população que se encontrava isolada dos grandes centros urbanos e viabilizou o acesso aos processos de ensino e de aprendizagem da população desfavorecida. Na visão de Ribeiro (2014, p. 8), “a EaD pode ser vista como uma possibilidade de oportunizar aprendizado às pessoas de todas as idades, estilos de vida, habilidades e situação financeira, sendo, portanto, bastante democrática”. Mas, a EaD vai além de uma alfabetização escrita e digital, pois a comunicação virtual integra todas as dimensões humanas, incluindo aí a alfabetização emocional das gerações mais velhas.

A EaD assim como o ensino presencial apresenta vantagens e desvantagens, além dos muitos desafios e temores que os participantes enfrentam nessa trajetória

formativa. O que não podemos desconsiderar é o atual contexto dessa esfera educacional, pois muitos méritos já foram conquistados e muitos outros serão realizados, desde que suas práticas e interesses passem constantemente pelo crivo da crítica cultural. Isso atravessa a legislação e os movimentos formativos de reconhecimento, qualidade, recursos, planejamento, formação e qualificação profissional, deixar de reavaliar tudo isso é um retrocesso. Assim, se torna importante conhecer um pouco do caminho percorrido da EaD no Brasil, em busca de seu reconhecimento, validade e legitimação por parte dos órgãos competentes. O desafio mais importante, no caso da educação a distância, é o da participação competente e politicamente comprometida. É um dever de cidadania influenciar o poder público para que não feche as aberturas, o poder da autocrítica, nem asfixie as iniciativas (NISKIER, 1999).

Com base nisso, destacamos o registro de alguns documentos como leis, portarias e o plano nacional que legitima a EaD no Brasil, destacando que existem muitos outros documentos, mas que aqui não serão aprofundados. Seguindo o raciocínio de Niskier (1999, p. 77), a primeira manifestação oficial de apreço à educação a distância brotou no artigo 80, da Lei 9.394/96, onde consta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino e de educação continuada”. Já o decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, assinala “no art. 1º: Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. Por sua vez, na Portaria nº 301, de 07 de abril de 1998, podemos ler:

O Ministério da Educação e do Desporto no uso de atribuições e considerando o disposto na Lei 9.394/1996 e o Decreto 2.494/1998, resolve: Art. 1º - A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico à distância deverá solicitar ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva. §1º - A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de educação fundamental dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e a educação profissional em nível técnico deverá apresentar solicitação às autoridades dos respectivos sistemas.

A partir daí começamos a visualizar um incentivo ao ensino de EaD dirigidos à educação de jovens e adultos, ao ensino médio e à educação profissionalizante. É claro que existem muitos outros documentos, porém, o que se percebe é que estes precisam de revisão, pois existe uma certa confusão quanto ao termo *educação a distância* ou *ensino a distância*, sendo que os significados são distintos. Com o reconhecimento e legitimidade da EaD, precisamos compreender o significado dessa confusão conceitual moderna, pois,

Estamos convencidos de que as novas demandas sociais não poderão ser atendidas apenas através da educação presencial, e que a EaD é uma das formas de democratização do conhecimento porque oportuniza a superação dos descompassos das reais necessidades da sociedade brasileira, na superação do seu subdesenvolvimento. (PINTO, 1997, p. 63).

Sem sombra de dúvidas, hoje precisamos estar em constante, atualização e aprendizagem contínua, em razão do volume e das dispersões de conhecimentos e informações provocadas pelas tecnologias digitais. A EaD nos possibilita essa formação aprendente e a inserção na sociedade, sociedade essa movida pela velocidade da informação e do conhecimento – vivida em forma de aceleração dinâmica das questões sociais, que nos impõe uma educação do cansaço, sem limites, inclusive de crescer e acelerar o ensino e a aprendizagem mais que a economia.

3.7 Conceitos de EaD

Traduzir o conceito de EaD não é tarefa fácil, pois existem muitos entendimentos e nomenclaturas sobre o assunto, mas sabemos que falar do conceito de EaD é também abordar suas características. Na verdade, ela só acontece considerando os dispositivos, os recursos e os processos que a mobiliza, bem como do papel do docente e do estudante nesse contexto. É consensual tomar a EaD como uma modalidade de ensino e de aprendizagem favorecida pelo uso de dispositivos tecnológicos, permitindo o diálogo mesmo tendo a distância geográfica e física entre professores, tutores e estudantes. Para Moran (2000), na modalidade a distância, professores e estudantes estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo e esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de

tecnologias digitais de comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais. Sobre essa questão, Rabello (2007, p. 23) também destaca a separação entre professor e estudante em contraposição ao ensino presencial, no entanto, a autora,

[...] não considera, porém, a distância entre professor e estudante como necessariamente geográfica, uma vez que muitos estudantes que buscam essa modalidade de educação nem sempre estão longe das instituições de ensino. Na concepção do autor, a separação professor-estudante se dá no afastamento entre o ato de ensinar e o ato de aprender, que para esse autor representam dois sistemas operantes da EAD: o subsistema de desenvolvimento de curso (ensino a distância) e o subsistema de suporte ao estudante (aprendizagem a distância).

Já de início, percebemos divergências entre esses conceitos, quanto à questão da distância, mas isso é passível de análise e reflexão, já que é um contexto em que estamos aprendendo a desenvolver e a utilizar mecanismos de interação humana, considerando a EaD uma riqueza de possibilidades. Nesse item, podemos citar vários autores, que apresentam divergências, semelhanças e características comuns de análise, valendo-se do tempo e momento em que se apresentava a EaD no mundo. “A EaD é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, na qual o estudante se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, isso é possível pelos meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias”. (GUAREZI; MATTOS, 2012, p. 18). Além disso, tais autores evidenciam que,

[...] educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, tanto por meio da divisão de trabalho e de princípios organizacionais, quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade. Estes tornam possível instruir um alto número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem, é uma forma industrializada de ensinar e aprender. (GUAREZI; MATTOS, 2012, p. 18).

Por essa via de entendimento, destaca-se a questão do material instrucional fornecido aos estudantes e da capacidade de atingir um maior número de estudantes, por meio de conteúdos uniformizados e pré-programados pela instituição, gestão e professores. Destacamos ainda que:

[...] a EaD pode ser definida como a família de métodos instrucionais em que as ações dos professores são executadas à parte das ações dos estudantes, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém a comunicação entre o professor e o estudante deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros. (GUAREZI; MATTOS, 2012, p. 18).

As autoras referem a importância de utilização de todos os meios, buscando assim facilitar a comunicação entre todos os participantes do ensino a distância. Guarezi e Mattos (2012) destacam as diversas formas de estudo, sob a supervisão de professores e dos tutores, destacando que a EaD se beneficia do planejamento, direção e da instrução da organização do ensino. Soma-se ao debate visualizado, o importante papel do tutor nesse contexto, seja ele presencial ou distância, pois tem uma atuação notável na organização do ensino, permeando pela produção do material didático, planejamento, execução, organização e execução do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse horizonte interpretativo, Guarezi e Mattos (2012) destacam alguns pontos centrais que contribuem para a formação do conceito de EaD, a saber: separação física entre professor e estudante, sendo que é isso que o difere do ensino presencial; influência da organização educacional - planejamento, sistematização, plano, organização dirigida; utilização de meios técnicos de comunicação para unir professor e estudante; previsão de uma comunicação de mão dupla e possibilidade de encontros presenciais com propósito didático e de socialização. Os autores acentuam as dimensões da EaD em termos de distância física e na possibilidade dos encontros presenciais. Guarezi e Mattos (2012) acentuam que a EaD é qualquer metodologia de ensino que elimina as barreiras da comunicação, somando-se a um sistema de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal em sala de aula, entre professores e estudantes, de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Vale lembrar que nos processos de EaD há, de certa forma, a eliminação da presença física concreta e a abertura para a liberdade, autonomia e (co)autoria do estudante, através do ambiente de aprendizagem, onde o estudante passa a aprender no seu tempo e espaço, a partir de suas experiências e relações estabelecidas com o mundo a sua volta. Guarezi e Mattos (2012) também ressaltam essa distância, pois a EaD ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados no tempo ou no espaço. No sentido que a expressão assume hoje,

ênfatiza-se mais a distância no espaço, não uma distância efetiva, e propõe-se que ela seja contornada por meio de tecnologias de interação humana.

Estes conceitos dialogam com muitos outros teóricos sobre o assunto, mas no Brasil, a definição dada à EaD em documentos legais pode ser encontrada no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, do Ministério da Educação, que caracteriza a EaD da seguinte forma:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A partir dos conceitos estudados, observamos algumas semelhanças, pois todos destacam a separação física entre professor e estudante e a utilização dos meios e recursos, a fim de facilitar a comunicação e os processos de ensino. Porém, sabemos que os conceitos também vão evoluindo e se modificando para dar conta da realidade pungente. De acordo com Chermann e Bonini (2000, p. 16),

[...] educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimentos, habilidades e atitudes através da aplicação da divisão de trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes. Ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem é uma forma industrializada de ensinar e aprender.

Os autores expressam um trabalho conjunto com a tecnologia na educação, na produção de conhecimentos. Porém, ressaltam a forma industrializada de ensinar e aprender, destacando que a EaD não pode deixar seus princípios educativos de lado, para simplesmente atender aos propósitos de produção de industrialização do conhecimento, fazendo parte de uma educação sistêmica mínima e muito presente na nossa sociedade, o que acaba afetando a credibilidade e a responsabilidade social da EaD.

3.8 Características da EaD

Considerando a expansão e evolução da EaD no Brasil, destacaremos algumas características complementares a partir dos conceitos apresentados. Podemos afirmar que a EaD modificou o processo de ensino e de aprendizagem, na qual o professor deixou de ser apenas o detentor e transmissor de conteúdos e o estudante deixou de ser passivo nesse processo, para ser (co)autor da EaD, no sentido de ser, agir, formar-se, educar-se, como parte dessa complexidade. Ao mesmo tempo em que vivemos uma tentativa de privatizar a elaboração de métodos e “produtos” de ensino, em função das avaliações externas, também buscamos outros sentidos ao distinguir e (re)ligar, contextualizar e globalizar, aceitando e estranhando os desafios e incertezas dos problemas contemporâneos (MORIN, 2000a).

Novos rumos se apresentam, modificando o processo educativo de ensinar e aprender, ultrapassando a tradição objetivista, subjetivista e cognitivista, considerando a necessidade de um pensamento complexo, pautado nas (in)certezas das relações contemporâneas. Pensando nesses cenários de quebra de paradigmas e de certezas de ação, destacamos novos espaços e formas de conceber a educação, em que se corporificam a fragmentação e o hibridismo juntamente com os meios de comunicação e informação, característicos da EaD. E frente a essa realidade, podemos destacar algumas características da EaD, que serão abordadas em toda a sua complexidade a seguir.

Estudantes e professores não precisam estar no mesmo espaço e tempo. Neste a educação não se limita ao espaço físico, já que a educação vai muito além dos muros escolares, sendo contínua, multicultural e interdisciplinar. Segundo Mill (2015, p. 23), “a grosso modo, a EaD é uma modalidade que apresenta, como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que professores e estudantes precisem estar no mesmo local e tempo”. O fator espaço e tempo não é um limitador para que a aprendizagem ocorra, muito pelo contrário, o estudo da EaD é planejado e pode ser um espaço de *reterritorialização dos cotidianos* aprendentes, bem como contar com a mediação de diferentes dispositivos e *tecnologias digitais móveis*, conseguindo atingir mais pessoas que se encontram em condições desfavoráveis (CORDEIRO; BONILLA, 2015).

Tecnologia a serviço da aprendizagem: Hoje o domínio da tecnologia da informação e comunicação é indispensável, e mais necessário ainda é saber se apropriar e engajar tudo isso em prol da educação, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem. Concordamos com Ribeiro (2014, p. 14), quando afirma que “a EaD envolve as tecnologias que permitem a transmissão de dados, imagens e/ou sons, utilizando-se de voz/áudio, vídeo/imagem, dados e impressos”, e também o uso da internet que facilita a mobilidade e as trocas interativas nos espaços de produção coletiva de conhecimento dentro e fora do horário de aula. O uso das tecnologias digitais é fundamental para que o processo de troca e compartilhamento de informações ocorra, a fim de estimular uma aprendizagem mais dinâmica, comunicativa e aprendente.

Autonomia do estudante: Autonomia é algo que construímos ao longo da nossa vida, é uma conquista que se realiza na relação de respeito, empatia e interação com os outros. A EaD pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, a partir de um aprendizado contínuo, flexível, reflexivo e renovador de práticas, significados e relações entre os conhecimentos, centrado no diálogo intersubjetivo com os estudantes, na (re)construção de saberes articulado às experiências sociais vividas. Desse modo, podemos ressaltar que o processo de desenvolvimento da autonomia gera aprendizado a partir da (re)construção (inter)ativa do conhecimento.

Para que o estudante desenvolva uma aprendizagem autônoma é importante a integração entre professores e estudantes, de forma dinâmica, provocativa de perguntas e com bases no reconhecimento recíproco e solidário, através das tecnologias digitais, que surgem como desafios à autonomia e à heteronomia. A regra de ouro do jogo é manter o diálogo entre os sujeitos participantes, exercendo, o professor e o tutor, o papel de incentivadores na instigante aventura em busca do conhecimento. Neste contexto, tentar criar um espaço virtual não violento, a partir do diálogo para resolver problemas, fortalecendo a autoestima dos estudantes, a motivação e o incentivo para desenvolver suas capacidades e autonomia na efetivação de aprendizagens evolutivas, assim como a confiança que torna os participantes valorizados (MORAN, 2009).

Aprendizagem colaborativa e cooperativa: Apesar de apresentarem características similares, os conceitos de aprendizagem colaborativa e

aprendizagem cooperativa são distintos. Ambas podem ser desenvolvidas tanto no ensino presencial como a distância, o que muda é que na EaD com o uso dos recursos essas se tornam potencializadas, dando outras oportunidades para o desenvolvimento nesse ambiente. Na EaD, busca-se promover o encorajamento das interações educacionais entre os envolvidos – professor, tutor, estudante, estudante-estudante, na tentativa de juntos (re)construir o conhecimento, a partir do intercâmbio de ideias, da participação de projetos e das pesquisas em conjunto, saindo da perspectiva individual, da fragmentação do conhecimento. Pallof e Pratt (2002, p. 141) defendem que “quando os estudantes trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes”.

Aprender a trabalhar em grupo não é uma tarefa fácil, pois assim temos a oportunidade de compartilhar e trocar novas ideias, agregando novos conceitos, incorporando novas correlações e assimilações em nosso aprendizado. Quanto à aprendizagem colaborativa, podemos dizer que é muito ampla e complexa, é uma filosofia e estilo de vida. Por sua vez, a aprendizagem cooperativa tem seu foco no produto, não no processo, neste o professor define as coordenadas das atividades, diferente do trabalho colaborativo - em que os estudantes se organizam e definem seus papéis, existe diferença no envolvimento do professor, ele tem outra postura. Mas em ambas os estudantes se tornam mais ativos no processo de aprendizagem, ensinando e aprendendo através da troca de experiências compartilhadas, desenvolvendo a capacidade intelectual, emocional e social.

Interação e Interatividade: No cenário da EaD, a interação se refere às trocas entre os sujeitos, é um processo comunicativo centrado na relação dialógica entre os envolvidos, e sem o reconhecimento das interações humanas a aprendizagem sequer acontece. Já a interatividade se refere ao meio, ao uso das tecnologias digitais para chegar ao objeto do conhecimento. É preciso, segundo Belloni (2006, p. 58),

[...] esclarecer com precisão a diferença entre conceito sociológico de interação – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade, isto é, encontro entre dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a interatividade, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidades técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos e em geral, ou jogos

informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma *retroação* da máquina sobre ele.

Com todos os recursos hoje disponíveis, precisamos refletir sobre a distância existente e que insiste em permanecer entre professores e estudantes nesse processo educacional. Se estamos tentando revolucionar, por intermédio das tecnologias, o conceito de distância e as possibilidades de comunicação, tanto de interação quanto de interatividade, então o primeiro passo deve ser pautado numa proposta pedagógica dialética. Não é nossa intenção citar aqui os diversos meios de interatividade, mas sim que estes devem buscar diminuir as distâncias e fronteiras de separação física existente, redimensionando a relação espaço-tempo, buscando atender aos diferentes estilos de aprendizagem e às diferentes realidades.

Avaliação contínua e diagnóstica: Avaliar no ensino a distância é um dos pontos mais desafiadores, visto que avaliar é, de certa forma, avaliar-se, e os indicadores de avaliação são diferentes, e muitas vezes, são impostos do exterior. Avaliar é averiguar e atribuir um valor a algo, porém isso é muito subjetivo, depende muito do perfil do avaliador, da postura, conduta, normas e valores para controle, sendo que aqui a verificação passa a ser um produto da avaliação. A avaliação envolve tomada de decisão baseada nos dados quantitativos e qualitativos sobre o desempenho do estudante, nem sempre sobre os saberes culturais. Seguidamente, o fator avaliação está alinhado às diretrizes educacionais da EaD, que respondem ao como avaliar, assim como sobre a concepção de escola, homem e mundo que queremos, ela não deve ser considerada como um fim, mas um meio formativo de verificação e diagnóstico para o melhoramento dos processos. Segundo Guarezi e Mattos (2012, p. 124),

A avaliação não pode ter um fim nela mesma. Deve fazer parte de todo processo de aprendizagem do estudante de forma a contribuir com sua formação, e não simplesmente que lhe dê resultados quantitativos no final do processo. Ela deve agir como estimuladora do crescimento do aprendiz e de todos os envolvidos em seu processo educacional. Assim, deve-se entender que tudo o que fazemos deve ser avaliado.

Na EaD, a avaliação deve ser contínua e não se encerra ou se limita a apenas uma atividade, ela deve acompanhar o estudante em todo o processo (saberes na perspectiva freireana) de ensino e aprendizagem, já que a avaliação é algo dinâmico e (auto)formativo. Porém, ela deve levar em consideração todos os

fatores envolvidos: os conteúdos, as metodologias, a mediação pedagógica, os meios, as estratégias e os dispositivos adotados no processo de ensino, pois a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso (evasão) não depende apenas do estudante, mas de todos envolvidos. Quanto à avaliação diagnóstica, ela tem a função investigativa, busca averiguar o estudante no seu processo de aprendizagem, através do levantamento dos conhecimentos prévios, aptidões e saberes culturais. Guarezi e Mattos (2012, p. 125) defendem que,

[...] a função da avaliação diagnóstica é averiguar onde se encontra o estudante diante das aprendizagens que lhe serão propostas e as que ele já possui. [...] seria identificar as zonas de aprendizagem proximal e real. Esse diagnóstico é um importante aliado na definição das estratégias educacionais, diminuindo as dificuldades na construção e reelaboração dos conhecimentos.

Podemos dizer que essa avaliação permite a verificação dos pontos fortes e fracos de cada estudante, auxiliando na escolha de diferentes metodologias às características apresentadas e isso é fundamental para prevenir futuras dificuldades de aprendizagem dos estudantes e para que as ações pedagógicas não sejam tardias.

3.9 Papel do professor-tutor na EaD

Ser professor é um desafio e com a inserção e o avanço dos recursos tecnológicos em sala de aula, o desafio se tornou ainda maior, pois a postura desse profissional também evoluiu, em termos de conhecimentos técnico-operacionais principalmente, algo que é muito visível na função do professor e tutor de EaD. Nesse ambiente virtual ambos são professores, porém, o que difere são as funções de cada um. Para contextualizar, o professor conteudista (professor-autor ou professor) está mais voltado à elaboração das estratégias pedagógicas e conteúdos programados a serem desenvolvidos em cada módulo e/ou disciplina, já o professor-tutor (tutor presencial ou tutor a distância) fará a mediação pedagógica para que o estudante consiga entender as múltiplas tarefas e desenvolver o que foi proposto como atividade, além de acompanhar o estudante no seu processo de aprendizagem.

Assim, o papel do tutor é centrado no “fazer aprender”, na criação e gestão e na regulação das situações de aprendizagem. A função do tutor nas Instituições de ensino pode receber as seguintes denominações: tutor virtual, tutor eletrônico, mentor, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. (RIBEIRO, 2014, p. 50).

Existem muitas denominações para a função de professor-tutor, porque na EaD nem sempre o autor do conteúdo é o que irá acompanhar e problematizar os conteúdos com os estudantes. Destaca-se que é o professor-tutor quem geralmente assume esta e outras funções de caráter pedagógico, gerencial, social e técnico-operacional, pois ele tem o desafio de integrar o estudante ao meio tecnológico (do individual ao social e grupal), buscando desenvolver os saberes e trabalhos colaborativos, promovendo a interatividade, para dar sustentação ao conjunto de aprendizagens propostas. Na perspectiva de Guarezi e Mattos (2012, p. 122),

Nos cursos a distância, cabe ao tutor promover o exercício da interatividade e da colaboração, incentivando o intercâmbio de experiências entre os estudantes, privilegiando e reforçando a comunicação em grupos, em respeito às diferenças individuais. A construção do conhecimento deverá ocorrer pela integração dos conteúdos à prática, com apoio motivacional dos tutores, por meio do estímulo para o estudo, da autoavaliação e da valorização dos resultados obtidos.

O tutor é considerado como *presença a distância*, levando o estudante a compreender e a valorizar o curso, fortalecendo os relacionamentos e aprendizagens, valendo-se do incentivo ao estudo e à pesquisa, do compartilhamento de informações, ideias, provocações aos debates reflexivos por esclarecimentos, ou seja, o tutor faz com o que o estudante se sinta valorizado e acompanhado nesse processo de ensino a distância. Maia (2007, p. 90) acrescenta:

O tutor é responsável por gerar um senso de comunidade na turma que conduz, e por isso deve ter um elevado grau de inteligência interpessoal. Nessas circunstâncias ele desempenha um papel social, e para isto deve conhecer o máximo possível de seu público alvo. Uma das funções mais importantes do tutor é dar feedback constante a seus estudantes. Em sala de aula, é possível dar feedback automático para os estudantes [...], já à distância o estudante se sente mais abandonado, e os canais são reduzidos, portanto, o feedback do professor torna-se um elemento crítico para reforçar o aprendizado.

O professor-tutor tem importantes funções no diálogo de abertura com o estudante, especialmente para que não se sinta abandonado no curso a distância. O

professor, muitas vezes, abre mão de ser o protagonista nesse processo, e passa a ser o orientador, o coordenador, o facilitador e mediador da aprendizagem. Trata-se de uma mudança de paradigma, que exige uma nova postura e reflexão sobre as formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, Kenski (2003, p. 75) diz:

Nessa perspectiva não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender.

O trabalho do professor-tutor vai muito além do domínio e implementação das tecnologias digitais, pois seu trabalho exige profundas reflexões na proposição de novos caminhos durante as trocas de conhecimentos e saberes nos fóruns de discussão, através da (re)construção coletiva. Motivar para que o estudante perca o medo de errar e compartilhar, respeitando a bagagem e experiência de cada sujeito não é uma tarefa fácil. Nesse processo desafiador da busca de saber, concordamos com Lévy (1999, p.169), ao afirmar: “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida”.

Nesse cenário, alguns autores apresentam semelhanças apontadas nas características requeridas e no papel do professor para atuar na EaD. Dado que nem sempre temos clareza das funções do professor na EaD, se existem diferenças entre as funções exercidas, pois na EaD o professor não desenvolve apenas uma função, mas múltiplas e variadas funções. Desse modo, destacamos as funções do professor em EaD, apresentadas inicialmente por Belloni (2006) e reafirmadas por Dias e Leite (2010, p. 67; grifos das autoras):

Professor-formador: orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial a estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender. **Conceptor e realizador de cursos e materiais:** prepara os planos de estudo, currículos e programas; seleciona conteúdos, elabora textos de base para unidades de cursos (disciplinas). **Professor-pesquisador:** pesquisa e se atualiza em sua disciplina específica, em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos. **Professor-tutor:** orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina. **Tecnólogo educacional:** é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a

serem utilizados na produção dos materiais de curso, e sua tarefa mais difícil é assegurar a integração das equipes pedagógicas e técnicas. **Professor recurso:** assegura uma espécie de *balcão* de respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou a questões relativas à organização dos estudos ou às avaliações. **Monitor:** muito importante em certos tipos específicos de EaD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo. O monitor orienta e coordena esta exploração. Sua função se relaciona menos com o conhecimento dos conteúdos e mais com sua capacidade de liderança.

Diante das funções apresentadas, observamos que a função do professor é imprescindível para viabilizar as diferentes práticas e funções sociais no seu fazer pedagógico/educativo. A nomenclatura corresponde à função exercida pelo professor no projeto pedagógico de um curso. Aqui se observa o grau de importância dada a função do professor-mediador, orientador, tutor, monitor, elaborador de materiais. Independente da função atribuída ao professor, cabe frisar que todas são complementares e não excludentes, mas se destaca mais recentemente a importância do tutor nesse processo de construção do conhecimento. Segundo Bento, Nascimento, Grenha e Macedo (2017, p. 1),

A tutoria é, portanto, essencial nos cursos da modalidade a distância. Nesse contexto, segundo importantes pesquisadores em EaD (MORAN, 1995; LÉVY, 2001; PETERS, 2001), interatividade, autonomia e afetividade são três aspectos importantes a serem considerados no modelo tutorial, tornando-se necessário que todo tutor tenha uma boa base teórica e prática sobre esses aspectos de forma a exercer melhor seu papel na mediação do aprendizado do aluno.

Cabe mencionar que existem dois tipos de tutoria a presencial e a distância, sendo que em ambas é possível desenvolver um trabalho de interatividade e afetividade, aproximando o trabalho de interlocução e formação entre os estudantes e os espaços de relações virtuais. Existe uma evolução nos processos de tutoria, pois antes o tutor era um apoio ao professor e isso vem se modificando. O tutor hoje vem ganhando novas responsabilidades, saberes, competências e atitudes, para construir novas estratégias de ensino, que valorizem a autonomia, interatividade e afetividade desse processo de formação cultural.

Os modos de ensinar e aprender via EaD precisam ter como propósito a valorização dos conhecimentos dos estudantes e o tutor pode ser um elo entre o estudante e os conteúdos (conhecimentos e atividades propostas), buscando desenvolver uma pedagogia que liberta e transforma as formas de agir por novos

processos de sensibilidade pedagógica e descentração. Paulo Freire (1987, p. 78) diz que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Na EaD, os estudantes precisam se sentir desafiados e motivados e o papel de professor-tutor implica ir além de se adaptar às informações e conteúdos pré-estabelecidos, no sentido de engajar os conteúdos aos contextos de vida dos sujeitos, tentando ampliar o grau de compreensão e criação de novas sínteses, favorecendo processos formativos, através da coordenação e mediação da aprendizagem. Além de promover capacidades humanas do estudante, o tutor deve manter o poder da comunicação sempre aberto ao reconhecimento de diferentes caminhos, de novas concepções de mundo desveladas pelos estudantes. Resumidamente, Velloso (2013) esclarece que o papel do tutor é o de despertar o caráter autônomo dos estudantes, de perceber as experiências como fundamentais na (re)construção do processo de ensino e participar das atividades como construtores, provocadores, estimuladores e facilitadores. Para que isso ocorra, é preciso considerar todo o contexto em que estamos inseridos, que apesar de não ser algo novo como visto anteriormente, nos remete a novas ações e reflexões, na busca por melhorias no processo de educar, além de atuar na construção de identidades coletivas e em sintonia com a função exercida no processo educativo.

3.10 Perfil dos estudantes na EaD

Para falar no papel do estudante é importante destacar as oportunidades de aprendizagem oferecidas a eles, ou seja, como o estudante aprende e as diferenças existentes nesses processos formativos, que certamente interferem na postura e formação da pessoa, considerando suas características, relações existentes e o meio que está inserida. Diferentemente do papel passivo, dependente e de simples receptor de conteúdos assumido pelo aluno no ensino tradicional, na EaD há uma diferenciação porque passa a ocupar o papel de artífice e de autor de sua própria construção formativa no curso. Segundo Oliveira (2012, p. 23), “o desafio que se impõe é a transição de um paradigma conservador que predominou nos últimos séculos para um novo paradigma emergente – que venha proporcionar a renovação de atitudes, valores e crenças exigidos neste início do século”.

No ensino a distância, o estudante assume uma nova postura de aprendizagem, de coordenador de suas próprias ações nos espaços virtuais, de protagonista desse processo, buscando fugir/evadir de um ensino mecânico, impessoal e tradicional. O estudante não aceita simplesmente absorver informações repassadas, ele quer participar de relações e associações com os outros sujeitos e isso revela um avanço nesse novo contexto, que requer reavaliação e atualização constante dos cursos formativos de EaD. Considerando a importância da relação e integração dos conhecimentos na estrutura cognitiva, Lakomy (2014, p. 48) enfatiza a diferença entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa, da seguinte forma:

Na aprendizagem mecânica, somos capazes de absorver novas informações sem, no entanto, associá-las a conceitos já existentes em nossa estrutura cognitiva, por exemplo, quando uma criança decora uma poesia sem entendê-la, ela não é capaz de relacionar o conteúdo da poesia com algum conhecimento que já possui na sua estrutura cognitiva e, assim, efetuar uma nova aprendizagem. Na aprendizagem significativa, nós relacionamos um novo conteúdo, ideia ou informação com conceitos na nossa estrutura cognitiva (pontos de ancoragem para a aprendizagem).

A aprendizagem significativa está relacionada aos pontos de ancoragem, que são formados através da incorporação de novos conceitos, ideias, informações à nossa estrutura cognitiva, para que possamos aprender algo novo, fazendo associações dos conhecimentos prévios com os novos, e esse tipo de conhecimento levamos para toda vida. Por se tratar do ensino a distância é importante destacar também a afetividade existente nas relações, pois apesar de não estarem no mesmo espaço físico, existe uma relação entre professor e estudante, entre estudante e estudante, existe uma teia de relações. Para Wallon (2005), afetividade e inteligência se desenvolvem juntas, já que ambas estão a serviço da construção de um sujeito afetivo, concreto e social. Na verdade, a EaD é importante porque desenvolve não apenas a alfabetização digital, o acesso aos conhecimentos e o estímulo à capacidade cognitiva, mas auxilia no desenvolvimento e leitura das emoções alheias (tarefa do tutor), promovendo a alfabetização emocional nesse processo de ensino a distância.

A educação é importante porque desenvolve estes aspectos, de educação que passa pela dimensão política (das relações interpessoais) e social, para provocar a reflexão sobre a realidade concreta na qual o estudante vive e atua.

Cabe à educação integrar a formação do sujeito ao exercício da cidadania, a partir de métodos pedagógicos alinhados aos debates e contextos da sociedade, promovendo uma educação capaz de estimular o direito à autonomia, à pesquisa, às práticas complexas e interativas, desenvolvendo competências, habilidades, atitudes, valores e estima social para uma aprendizagem significativa.

A EaD possibilita ao estudante desenvolver a interação, a interdependência humana e o descentramento, proporcionando uma certa liberdade no seu processo de aprendizagem. Os sujeitos podem (re)criar o tempo todo na virtualidade da comunicação e do conhecimento, através das relações e interações desenvolvidas na EaD. Mesmo assim, tal universo de possibilidades da EaD depende muito do comprometimento do estudante em querer fazer, aprender, buscar e interagir.

Diante desse cenário, o papel do estudante muda completamente, ele passa a ser mais atuante no seu processo de aprendizagem e isso acontece em diferentes tempos, espaços e ritmos, que não são mais ditados pelo professor. O processo formativo do estudante é mais autônomo e independente, sendo corresponsável na coordenação de ações, na organização, planejamento e disciplina. Segundo Ribeiro (2014, p. 48), a aprendizagem autônoma apresenta algumas vantagens, a saber:

[...] permite aprender melhor e buscar maior aprofundamento nos assuntos de interesse; contribui para enriquecer os conhecimentos dos estudantes; possibilita que os participantes do curso aprendam a se libertar da dependência da equipe docente; possibilita que os estudantes descubram formas alternativas de construir o conhecimento.

Ao mesmo tempo em que apresenta uma série de vantagens aos estudantes, também requer uma atenção especial a todos os processos e orientações educativas recebidas (dos professores-tutores). O estudante tem que ter clareza de que ele é o principal responsável pelo seu aprendizado, pela compreensão e (re)construção do conhecimento, através de suas interações com o objeto/conhecimento e pelas relações que estabelece com os outros. Cabe mencionar que sem alterar o processo de formação de professores do ensino a distância e as interações nos ambientes de aprendizagem, tudo será reduzido ao ensino programado, sem criar vínculos entre os sujeitos e isso mantém os participantes atrelados aos conteúdos pré-programados. A evasão na EaD acontece por meio da imposição de conteúdos previamente programados, procurando apenas

sofisticar e dar acesso às tecnologias modernas de ensino, cujo uso é similar ao ensino autoritário clássico, transvertido de novo na modalidade de EaD.

4 RESULTADOS – PONTOS, CONTRAPONTO E DISCUSSÕES SOBRE EVASÃO NA EAD

A educação por si só já é um tema complexo, ainda mais inserido em um contexto mediado pelas tecnologias digitais, onde a disseminação acelerada da informação e do conhecimento despersonalizado se faz presente. O que exige o desenvolvimento de outras formas de educar, bem como mecanismos de gestão e propostas educacionais mais adequadas à realidade. É nesse cenário que está inserida a EaD, com inúmeros desafios, devido a essa constante inovação científico-tecnológica que tem transformado o comportamento das pessoas e das organizações educacionais.

O fato é que apesar da EaD ser um modelo de gestão mais propício à realidade atual, ela recebe forte influência das demandas do mercado, conduzida pelas tensões existentes entre a produção e o capital humano, o que exige repensar a educação e seus fundamentos, que têm finalidades sociais e políticas (CASTELLS, 2016). Essa questão implica (re)pensar novas abordagens pedagógicas contextualizadas e continuadas, para que estas possam trazer contribuições dialéticas entre a dimensão epistemológica, a dimensão pedagógica e a dimensão política. Segundo Adorno (2010, p. 8-9),

[...] reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

Essa indissociação é fundamental para que possamos estabelecer relações entre educação e sociedade, educação e cultura, educação e política, até porque não há emancipação individual sem a emancipação coletiva (ADORNO, 2010). O sentido da educação, seja ela presencial ou a distância, depende da renovação de um mundo comum, que supere os conflitos de mera formação massificadora e homogeneizante existentes entre o pedagógico, técnico-científico, econômico e administrativo. Em decorrência das problemáticas enfrentadas pela educação a distância, juntamente com os desafios das tecnologias digitais no processo de

ensino e de aprendizagem, entende-se que a evasão seja consequência destas fragilidades cognitivo-instrumentais, prático-morais, emocionais e expressivas. Por isso, o problema da evasão na EaD deve ser uma temática recorrente e foco de investigação, juntamente com as práticas pedagógicas sensíveis à pluralidade, sem dispensar um mundo de experiências aprendentes, comuns e interconectadas, para responder às exigências do nosso tempo.

Ao visar um aprofundamento sobre a evasão na EaD e identificar diferentes contextos da realidade brasileira, lançamos um olhar investigativo para mapear as dissertações e teses produzidas e que estão disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Vale admitir que para examinar as produções de um campo de pesquisa é preciso investigar as dissertações e teses, pois permitem perceber o que está acontecendo no momento, de modo a contribuir com os conhecimentos da área. Para essa coleta inicial, utilizamos como descritor de busca: “Evasão EaD”, os termos foram inseridos juntos na categoria busca avançada, considerando o período de 2007 a 2017, na tentativa de compreender e dar visibilidade às produções e debates recentes acerca da temática nos programas de pós-graduação do país. Para realização deste mapeamento, foi utilizado a BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT), que se constitui em um catálogo nacional de teses e dissertações. A escolha deste banco de coleta se deu por remeter diretamente ao texto ou ao link do arquivo e pela quantidade menor de trabalhos identificados nos resultados, diferentemente ao encontrado no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que tornaria o trabalho inviável em relação ao fator tempo.

O número de trabalhos apresentados como resultado de busca no banco da CAPES foram além das possibilidades de análise, pois constam nessa plataforma todas as teses e dissertações realizadas no país, somando-se à dificuldade em encontrar os resultados na íntegra, pois o pesquisador consegue acessar apenas o resumo eletrônico, enquanto na BDTD, constam os trabalhos completos. Num primeiro momento, o trabalho valeu-se das leituras dos resumos, introdução e das considerações finais, porém, quando estes não se tornaram claros, buscou-se uma leitura integral para melhor compreensão dos enfoques ali contidos, situados temporalmente no contexto da evasão na EaD. Então, considerando a pesquisa

realizada no dia 10 de novembro de 2018 na BDTD com o descritor “evasão na educação a distância”, no período de 2007 a 2017, obtivemos 75 trabalhos. Destes, foram considerados 72 produtos por apresentarem elementos referentes às causas da evasão. Destes 75 trabalhos coletados, três não estavam disponíveis para leitura, constavam na relação de busca, mas estavam indisponíveis ao acesso público. Deste modo, os seguintes trabalhos intitulados a seguir não fizeram parte da análise:

1. Estratégias e institucionalização no enfrentamento da evasão escolar no ensino a distância à luz da adaptação estratégica em uma instituição de ensino superior do estado do Ceará;
2. E-v@são em um curso de aperfeiçoamento on-line em saúde;
3. Evasão: análise da realidade do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

Por meio desse diagnóstico inicial, partimos para a análise dos 72 trabalhos, compostos por 54 dissertações e 18 teses. Ainda, dos 72 trabalhos quatro apresentavam evasão nas palavras-chave, porém, não apresentavam elementos de discussão sobre evasão na EaD. Nessa perspectiva, as pesquisas excluídas da análise são os seguintes:

1. Capacitação por ensino à distância de agentes de saúde na prevenção de doenças parasitárias;
2. As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do censo escolar;
3. Evasão em curso de especialização multiprofissional em saúde da família: comparação entre modalidade a distância versus presencial;
4. Dois ensaios sobre aspectos recentes do ensino superior brasileiro.

Com isso, nosso *corpus* investigativo está composto por 68 trabalhos relevantes que dão conta dos objetivos da pesquisa em tela. Tais pesquisas foram listadas para uma melhor organização do estudo e melhor entendimento dos resultados apresentados, conforme o quadro 15, ilustrado na sequência.

Quadro 15 – Trabalhos Coletados						
Nº	AUTOR	D/T	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/PPG	PALAVRAS-CHAVE	ANO
1.	Adejalmo Moreira Abadi	D	Autonomia para Aprendizagem na Educação a Distância: um processo de construção e desafios.	Centro Universitário Univates – UNIVATES. Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ensino de Ciências Exatas.	Autonomia; Educação a Distância; Aprendizagem na Educação a Distância; Autonomia para aprendizagem.	2014
2.	Wagner Nery Moreira Aguiar	D	O ensino a distância da escola de gestão pública do estado do Ceará - EGP como estratégia de formação de servidores Públicos: avaliação de resultados.	Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas.	Escola de Governo; Educação a Distância; Avaliação.	2012
3.	Onília Cristina de Souza de Almeida	D	Evasão em Cursos a Distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência.	Universidade de Brasília - UnB. Programa de Pós-Graduação em Administração.	Evasão; Educação a Distância; Comportamentos e Atitudes de Alunos em Relação a Cursos a Distância; Fatores influenciadores da Evasão.	2007
4.	Amanda Ferreira Aboud de Andrade	D	Análise da evasão no curso de Administração a distância – Projeto-piloto UAB: um enfoque sobre a gestão.	Universidade de Brasília - UnB. Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA.	Educação a distância; Universidade Aberta do Brasil; Evasão.	2010
5.	Oziel Coelho Antunes	D	Um mecanismo para apoiar a análise da interação e do desempenho de alunos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.	Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Programa de Pós-Graduação em Informática.	Ambiente Virtual de Aprendizagem; Desempenho, Educação a Distância; Aprendizagem móvel, Evasão escolar.	2016
6.	Roseane de Souza Aquino	D	Um estudo do ensino de Educação à Distância na Universidade de Brasília.	Universidade de Brasília – UnB. Mestrado em Economia e Gestão do Setor Público.	Educação a distância; Licenciatura; Política Pública.	2016
7.	Jaíne Gonçalves Araújo	D	Evasão na Ead: um <i>survey</i> com estudantes do curso de licenciatura em música a distância da UNB.	Universidade de Brasília - UnB. Programa de Pós-Graduação em Música.	Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil; Evasão em Cursos a Distância; Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília; Evasão em Cursos de Música.	2015
8.	Silvia Cauás Asfora	T	Fatores Condicionantes da Relação entre Indivíduos e a lead: Hipercultura, Atitudes, Desempenho e Satisfação.	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Programa de Pós-Graduação em Administração.	Educação a distância; Educação a distância mediada pela internet; Aprendizagem on-line; Teoria da Mediação Cognitiva; Hipercultura; Desempenho; Evasão; Satisfação.	2015
9.	Carla Fabiani Scoto Babelos	D	O sistema Universidade Aberta do Brasil no município de São Mateus-ES: análise das perspectivas de formação Inicial e continuada de professores no ensino na educação básica.	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.	Educação a distância; Sistema UAB; Formação docente.	2017
10.	Luisete Moraes Bandeira	D	Formação a distância para conselheiros de alimentação escolar: elaboração, aplicação e avaliação.	Universidade de Brasília - UnB. Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana.	Programas e políticas de nutrição e alimentação; Conselheiros; Controle social; Educação a distância.	2012
11.	Jackeline Neres Bellucci	D	Estudo comparativo da eficácia de ações de ensino a Distância de tópicos de nanociência e Nanotecnologia, aplicadas às ciências da saúde e Enfermagem.	Universidade de Brasília – UnB. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.	Educação a Distância; Eficácia de Ações de Ensino; Ensino da Nanociência; Ensino da Nanotecnologia; Aplicações em Ciências da Saúde e Enfermagem.	2016
12.	Ricardo Rios Villas Boas	D	Evasão na educação a distância: uma análise conceitual para o apontamento das causas.	Universidade Católica de Pelotas – UCPel. Programa de Pós-Graduação em Letras.	Educação; Ead; Evasão.	2015
13.	Wagner Luiz Cambruzzi	D	GVWISE: Uma aplicação de <i>learning analytics</i> para a redução da evasão na educação a distância.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Computação	Educação; Processamento de Dados; Mineração de dados (Computação); Ensino à distância.	2014

				Aplicada.		
14.	Liliane Guedes Baio Camponez	D	Evasão em cursos online abertos e massivos para formação continuada de docentes de matemática.	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.	Educação Matemática; Formação de Docentes; MOOC; Evasão.	2017
15.	Gisele Joaquim Canari	D	A organização curricular da educação de jovens e adultos na Modalidade EAD, na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio.	Universidade do Sul de Santa Catarina - UFSC. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.	Organização Curricular; Currículo Referência Nacional; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; EaD.	2013
16.	Antonio Lúcio da Cunha Carneiro	D	A evasão no ensino semipresencial: estudo de caso em um polo de apoio da UAB/UFC.	Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.	Evasão; Educação a Distância; Tecnologia; Políticas Públicas; Avaliação.	2010
17.	Danielle Daffre Carvalho	T	Cocriação de valor: conceitos e implicações vistos sob a ótica da educação a distância no Brasil.	Universidade de São Paulo-USP. Programa de Pós-Graduação em Administração.	Educação a distância; Cocriação de valor; Lealdade; Evasão escolar; Ensino superior.	2017
18.	Luciana Ponce Leon Montenegro de Moraes Castro	D	Uma metodologia para análise de desempenho dos cursos técnicos no formato EaD do CEFET/RJ.	Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestrado em Sistemas de Gestão.	Ensino a Distância (EaD); e-Tec; SAAS.	2017
19.	Vinicius Coutinho Guimarães Coelho	D	Análise de logs de interação em ambiente educacional corporativo via mineração de dados educacionais.	Universidade de Brasília - UnB. Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica.	Mineração de Dados Educacionais; Aprendizado de Máquina; Classificação Supervisionada; Educação Corporativa.	2017
20.	Janaina Aparecida Ponté Coelho	D	Uso de Gamificação em Cursos Online Abertos e Massivos para Formação Continuada de Docentes de Matemática.	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.	Gamificação; MOOC; Formação de Docentes; Educação Matemática.	2017
21.	Alessandra Zago Dahmer	T	Educação a Distância e Universidade Corporativa: um estudo sobre os sistemas de tutoria dos programas educacionais.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Programa de Pós-graduação em Educação.	Educação a distância; Educação corporativa; Tecnologias da informação e comunicação; Sistema de autoria; Currículo.	2013
22.	Ubiratan Moraes Diniz	D	Evasão no curso de graduação a distância: Um estudo no Bacharelado em Administração Pública na UFPA.	Universidade Federal do Pará - UFPA. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.	Educação a distância; Evasão; Fatores de desmotivação.	2013
23.	Jair Napoleão Filho	D	Causas para a Evasão dos Alunos do Curso de Graduação a Distância em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina.	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Programa de Pós-graduação em Administração.	Ensino a distância; Evasão; Causas; Instituições de Ensino Superior.	2013
24.	Patricia Jantsch Fiuza	T	Adesão e permanência discente na educação a distância: Investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.	Adesão; Permanência; Evasão; Motivação; Preditores; Educação a Distância.	2012
25.	Maria Izabel Lage Martins Gomes	D	Avaliação de um curso de licenciatura em Matemática, modalidade a distância, de uma universidade pública.	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática.	Curso de Licenciatura em Matemática; Educação a Distância; Avaliação de curso.	2012
26.	Vanessa da Silva Gomes	D	Educação a distância: gestão e evasão na UFPB.	Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.	Gestão Educacional; Evasão; Pedagogia; UFPB; EAD; Núcleo Docente Estruturante.	2017
27.	Daniela Deitos Haas	D	Contribuições da relação de oposição adjetiva para o mapeamento de sentimentos em plataformas online de ensino.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.	EaD; Análise de Sentimentos; Roda da Emoção; Oposição.	2015
28.	Leonardo Heidrich	D	Diagnóstico do comportamento dos aprendizes na educação a distância com base no estilo	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Computação	Diagnóstico do Aprendiz; Comportamento do Aprendiz; Estilo de Aprendizagem; Trilha de	2014

			de aprendizagem.	Aplicada.	Aprendizagem; Suporte à Tomada de Decisão; Educação a Distância.	
29.	Lenio Gnecco Júnior	D	Desafios na gestão de cursos EAD: Um estudo de caso nos cursos de Administração a distância da UFSC.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Programa de Pós-graduação em Administração.	EaD; Gestão de Cursos Desafios; UFSC; Percepção dos atores.	2012
30.	Adriana Justin Cerveira Kampff	T	Mineração de Dados Educacionais para Geração de Alertas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem como Apoio à Prática Docente.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.	Não constam no trabalho.	2009
31.	Josué Laguardia	T	E-v@ção em um Curso de Aperfeiçoamento On-line em Saúde".	Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública.	Educação on-line; Evasão; Fatores Preditores; Saúde.	2007
32.	Livia Teixeira Lemos	D	Traços de personalidade e persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância.	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública.	Gestão pública; Persistência discente; Ensino superior; Educação a distância; Traços de personalidade; Modelo 3M.	2017
33.	Ana Cristina de Oliveira Lott	D	Persistência e evasão na educação a distância: examinando fatores explicativos.	Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Programa de Pós-Graduação em Administração.	Evasão; Persistência; Retenção de alunos; Educação a distância; Gestão universitária.	2017
34.	Roderval Marcelino	T	Ambiente virtual de aprendizagem integrado a mundo virtual 3D e a experimento remoto aplicados ao tema resistência dos Materiais.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais.	Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Conformação Mecânica; Experimento Remoto; mundos virtuais 3D.	2010
35.	Carolina Zavadzki Martins	D	Evasão no curso de graduação em administração na modalidade a distância: um estudo de caso.	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Evasão; Ensino Superior; Educação a Distância; Graduação em Administração.	2013
36.	Wanderléa Pereira Damásio Maurício	T	De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Educação a Distância; Evasão; Curso de Pedagogia.	2015
37.	Maria da Conceição Gomes de Miranda	T	Formação de pedagogos em serviço a distância: Representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da UFPB virtual.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Formação de pedagogos; Professores/Aprendentes; Formação em Serviço; Política de Formação docente; Educação a Distância; Tecnologias da Informação e Comunicação.	2012
38.	Vanessa Edy Dagnoni Mondini	T	Relação entre fatores de aceitação da tecnologia e a retenção de alunos em cursos online.	Universidade Regional de Blumenau – FURB. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.	Gestão de cursos online; Aceitação da tecnologia; Retenção de alunos.	2017
39.	Enilson Elias de Castro Monteiro	D	Estudo de caso sobre a evasão em um curso de Teologia a distância.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital.	EaD; Educação a Distância; Distância Transacional; Evasão. Teologia.	2016
40.	Raissa Bárbara Nunes Moraes	D	Estilos de Aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância: Evidências de Validade, Validade Convergente e Análise Conceitual.	Universidade de São Paulo – USP. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.	Educação a Distância; Aprendizagem; Estilos de Aprendizagem; Estratégias de Aprendizagem; Validação convergente.	2016
41.	Jordana de Moura	D	Evasão nos cursos de licenciatura em educação a distância: o que dizem os egressos e os evadidos da Universidade Federal de Juiz de Fora.	Universidade federal de Juiz de Fora – UFJF. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Formação docente; Educação a Distância; Egressos; Evadidos.	2017
42.	Anielton Jose do Nascimento	D	Uso do Processo de Avaliação Mútua aliado a Conceitos de Gamificação como suporte ao Estudo Colaborativo em Ambientes de EaD.	Universidade Federal de Paraíba – UFPB. Programa de Pós-Graduação em Informática.	Avaliação Mútua; Gamification; Ensino a Distância.	2016

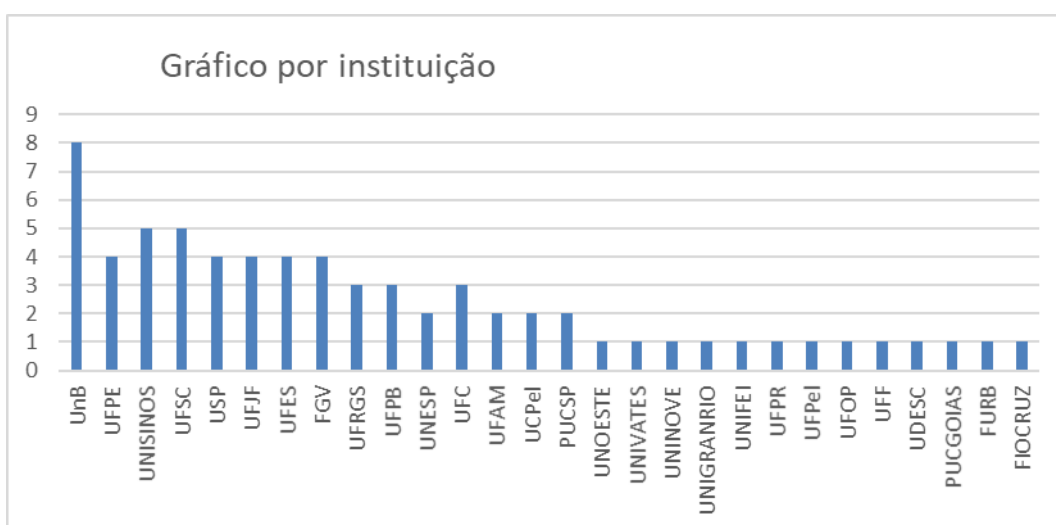
43.	Eduardo Araujo Oliveira	D	<i>i-collaboration</i> : Um modelo de colaboração inteligente personalizada para ambientes de EAD.	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Pós-Graduação em Ciência da Computação.	Educação a Distância; Colaboração; Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem; Companheiros Virtuais; <i>i-collaboration</i> .	2008
44.	Eduardo Araujo Oliveira	T	<i>i-collaboration</i> 3.0: um framework de apoio ao desenvolvimento de Ambientes Distribuídos de Aprendizagem Sensíveis ao Contexto.	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Pós-Graduação em Ciência da Computação.	Aprendizado Colaborativo; Computação Ubíqua; Educação a Distância; Contexto Computacional; Web 2.0; Web 3.0.	2013
45.	Andressa Sasaki Vasques Pacheco	T	Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.	Gestão universitária; Gestão do conhecimento; Permanência; Evasão; Educação a distância.	2010
46.	Alessandra Fracaroli Perez	D	Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na modalidade a distância.	Universidade de São Paulo - USP. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.	Educação a distância; Retenção; Presença social; Ambiente virtual de aprendizagem.	2014
47.	William Gabriel Corrêa Petris	D	Fatores que afetam a persistência dos discentes em cursos superiores na modalidade a distância.	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública.	Educação superior; Educação a distância; Persistência discente; Evasão discente; Cursos de graduação e especialização.	2014
48.	Adriana Soeiro Pino	T	Educação a distância: Propostas pedagógicas e tendências dos cursos de graduação.	Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Educação a Distância (EaD); Propostas Pedagógicas para cursos <i>online</i> ; Heutagogia; Hibridismo; Metodologias para EaD.	2017
49.	Wallace Nascimento Pinto Junior	D	Álgebra Linear a distância para licenciandos em Química: análise de um curso oferecido no modelo UAB.	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.	Educação Superior a Distância; Educação a Distância Online; Álgebra Linear; Evasão na Educação Superior a Distância.	2013
50.	Cleber Portal	D	Estratégias para minimizar a evasão e potencializar a permanência em EAD a partir de sistema que utiliza Mineração de dados educacionais e <i>learning analytics</i> .	Universidade do vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Evasão; Permanência; Estratégia; Educação a Distância; <i>Learning Analytics</i> .	2016
51.	Emanuel Marques Queiroga	D	Geração de modelos de predição para estudantes em risco de evasão em cursos técnicos a distância utilizando técnicas de mineração de dados.	Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Programa de Pós-Graduação em Computação.	Mineração de dados; Predição; Evasão; Inteligência Artificial.	2017
52.	Marley Maria Tedesco Radin	D	Limites da EAD para a materialização do direito à educação: estudo sobre a evasão em um polo do Curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas.	Universidade Católica de Pelotas – UCPel. Programa de Pós-Graduação em Política Social.	Política social; Educação superior; Educação a Distância; Evasão.	2015
53.	Roberto de Almeida Batista Ramos	D	Ilha do Aprender: Um ambiente para EAD no <i>Second Life</i> .	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Programa Pós-Graduação em Ciência da Computação.	Educação a Distância; Interação; <i>Second Life</i> ; Ilha do Aprender.	2011
54.	Ariana Da Rós	D	O uso de traços comportamentais na explicação da persistência discente em cursos de licenciatura ofertados na modalidade à distância pela UFES.	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública.	Persistência discente; Ensino superior; Educação a distância; Modelo 3M; Modelo hierárquico; Traços de personalidade; Gestão Pública.	2017
55.	Patrícia de Andrade Oliveira Sales	D	Evasão em Cursos a Distância: Motivos Relacionados às Características do Curso, do Aluno e do Contexto de	Universidade de Brasília – UnB. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das	Evasão em cursos a distância; <i>E-learning</i> ; Desempenho do tutor; Avaliação de cursos a distância; Reações ao	2009

			Estudo.	Organizações.	treinamento; Persistência em cursos a distância.	
56.	Silvana Claudia dos Santos	T	Um retrato de uma licenciatura em matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes.	Universidade Estadual Paulista – UNESP. Instituto de Geociências e Ciências Exatas.	Educação Matemática; Educação a Distância; Formação Inicial de Professores de Matemática; CEDERJ.	2013
57.	Edslene Dias Pereira Schütz	D	A autonomia do aluno no curso de licenciatura em Física à distância do consórcio setentrional UFG-UEG-UCG.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Autonomia do aluno; Dimensões da autonomia; Educação à distância.	2010
58.	Fábio Nazareno Machado da Silva	D	Fatores Antecedentes da Satisfação do Aluno e do Uso de Sistemas Virtuais de Aprendizagem.	Fundação Getúlio Vargas – FGV. Escola de Administração de Empresas de São Paulo.	Educação a Distância; Uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Satisfação do Aluno; Qualidade em EaD.	2013
59.	Fábio Nazareno Machado da Silva	T	Análise da influência da tecnologia sobre a intenção de uso da educação a distância.	Fundação Getúlio Vargas – FGV. Escola de Administração de Empresas de São Paulo.	Educação a Distância; Tecnologias Interativas Síncronas; Adaptação Metodológica; Intenção de Continuidade de Uso da EaD.	2014
60.	Antonio Sergio da Silva	D	Adequação do modelo de gestão da ISO 9001 para um núcleo de educação a distância.	Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.	Educação a Distância; Setor de Serviços; Gestão da Qualidade e ISO 9001.	2015
61.	Armando Paulo da Silva	T	A modalidade EaD semipresencial e a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência.	Cálculo Diferencial e Integral; Modalidade EaD semipresencial; Aprendizagem colaborativa.	2017
62.	Jath da Silva e Silva	D	Uma ferramenta de apoio para a análise de comportamento de estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem.	Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Programa de Pós-Graduação em Informática.	Análise de comportamento; Monitoramento; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Moodle; WebMonitor; Treemap.	2015
63.	João Augusto Ramos e Silva	T	A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de Administração: contribuições para a gestão acadêmica.	Fundação Getúlio Vargas – FGV. Escola brasileira de Administração Pública e de Empresas.	Permanência; Evasão; Retenção; Modalidades educacionais; Administração; Educação a distância; Educação presencial e gestão acadêmica.	2012
64.	Fernanda Cristina da Silva	D	Gestão da evasão na EAD: Modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Programa de Pós-Graduação em Administração.	Evasão; Modelo preditivo de evasão; Educação a Distância.	2017
65.	José Ferreira de Oliveira Sobrinho	D	Evasão na educação superior a distância: estudo de caso no instituto UFC virtual.	Universidade Federal de Ceará – UFC. Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.	Evasão Discente; Educação a Distância; Educação Superior.	2013
66.	Conceição Aparecida Nascimento de Souza	D	Um estudo sobre as principais causas da evasão na educação a distância – EaD.	Fundação Getúlio Vargas – FGV. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – EBAPE.	Educação; EAD; Evasão.	2009
67.	Soraya Tonelli	D	Evasão em cursos a distância <i>online</i> : estudo de um programa de educação empresarial continuada.	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Educação a distância <i>online</i> ; Evasão em educação a distância; Educação continuada não formal de adultos.	2011
68.	Elienay Rodrigues Umekawa	D	Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância.	Universidade de São Paulo – USP. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.	Treinamento; Desenvolvimento e educação; Educação a distância; Evasão; Estratégias de aprendizagem.	2014

Fonte: Elaborado pela autora (BDTD - 10/11/2018).

Cabe ressaltar que embora anteriormente foi apresentada a evasão no ensino superior dos cursos de licenciatura (item 3.4), a fim de embasar a modalidade de EaD em que a evasão está presente, agora ampliamos o debate acerca da evasão, considerando todos os níveis e modalidades de ensino e as áreas de conhecimento, tendo em vista os resultados das buscas, conforme o respectivo período. A partir desse *corpus* investigativo, podemos identificar a origem dos trabalhos apresentados e sua distribuição, sendo que a instituição que mais realizou pesquisas na área foi a Universidade de Brasília (UnB), seguida pela Universidade de Santa Catarina (UFSC) e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), conforme quadro 16 a seguir.

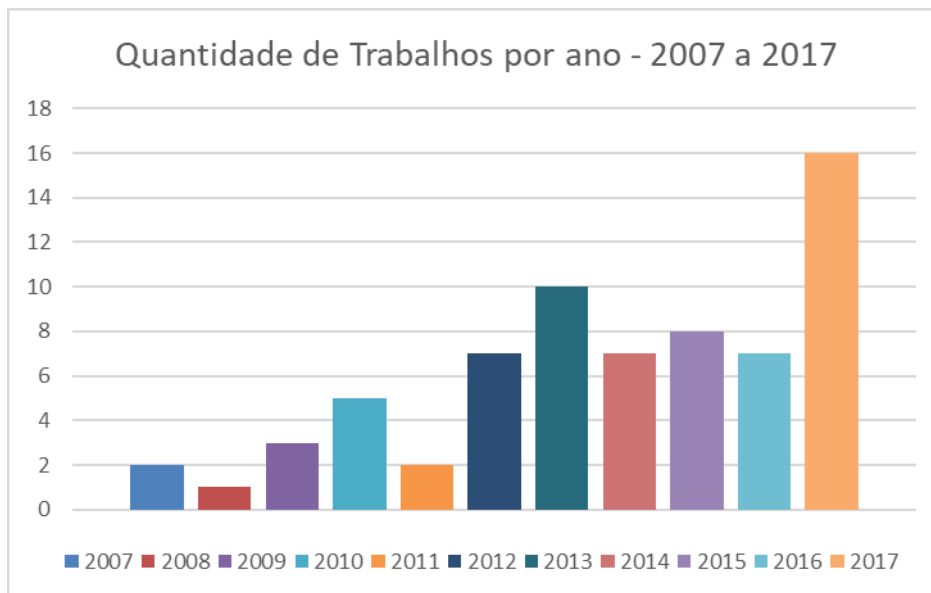
Quadro 16 – Origem/quantidade de trabalhos por instituição



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na figura supracitada, é possível observar as instituições que mais realizaram pesquisas sobre a evasão na educação, agora, no quadro que segue, podemos verificar que apesar de alguns anos com poucas pesquisas ou com quedas no número de trabalhos publicados sobre as questões de evasão, podemos visualizar, de um modo geral, que em 2017 quase duplicou a produção científica sobre a temática da evasão na EaD.

Quadro 17 – Trabalhos Coletados – distribuição por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 18 – Trabalhos Coletados / Palavras-chave

Palavras-chave mais evidenciadas / incidência:	
Evasão	31
Aprendizagem	13
EaD	12
Gestão	9
Ensino Superior	5
Tecnologia	5
Avaliação	5
Permanência	4
Retenção	4
AVA	3
Formação Docente	3
Mineração de Dados	3
Licenciatura	3
Currículo	2
Políticas	2
Qualidade	2
Comunicação	2
Estratégias	2
Autonomia	2
MOOC	2

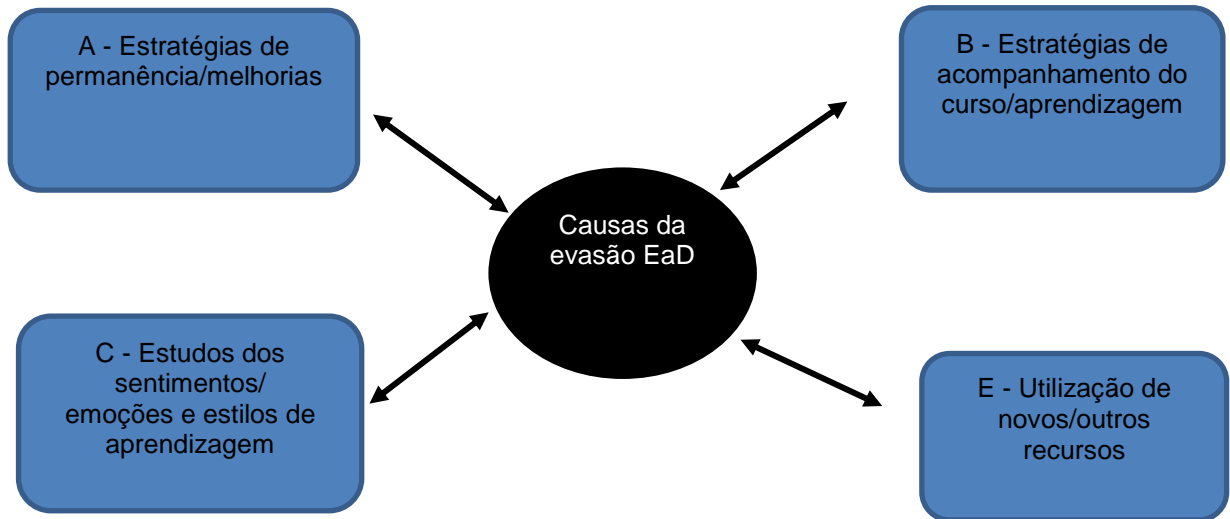
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Assim, podemos considerar que o ano de 2017 apresentou um percentual de 23%, 2013 corresponde a 16% e os anos de 2012, 2014 e 2016 um percentual de 10% do total de trabalhos realizados. Frente a isso, destacamos que apesar das oscilações tais dados revelam um aumento significativo de trabalhos nos últimos cinco anos. A partir da coleta realizada, pontuamos as palavras-chave (quadro 18) que mais foram referenciadas nas teses e dissertações pesquisadas nos últimos dez anos, considerando uma amostra de vinte palavras-chave que se relacionam e se complementam com outras temáticas do campo da educação e que serão aprofundadas na seção referente à apresentação dos resultados.

Nessa direção, foi realizado um estudo de postura hermenêutica, também conhecido na literatura como de revisão teórica ou estado da arte, que tem o desafio de “[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258). Considerando os principais estudos encontrados na pesquisa e fazendo as interlocuções teóricas, destacamos que os autores serão apresentados conforme as aproximações e distanciamentos sobre a evasão e as questões sociais, políticas e da heterogeneidade de sujeitos relacionadas à permanência na EaD.

A fim de sintetizar o que será exposto na análise, foi elaborada uma figura (08) que reúne as principais vertentes e abordagens das pesquisas relacionadas, com o intuito de organizar uma melhor compreensão do direcionamento das pesquisas realizadas pelos autores analisados. Desse modo, foi separando por categorias de análise, em termos de projeções globais das pesquisas na área da evasão na EaD, mas ressaltando que os estudos se inter-relacionam e se complementam.

Figura 08 – Abordagens das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Para tanto, a análise e produção de dados segue os seguintes eixos/agrupamentos, com os respectivos autores/ano: A) Estratégias de permanência/melhorias; B) Estratégias de acompanhamento; C) Estudos dos sentimentos/emoções e estilos de aprendizagem; D) Utilização de novos recursos. Cabe esclarecer que as pesquisas dos autores não se restringem a uma única abordagem, visto que os trabalhos se correlacionam e se entrecruzam em diferentes problemáticas de pesquisa. No quadro dezenove, podemos verificar o agrupamento das abordagens.

Quadro 19 – Abordagens dos Autores

A) Estratégias de permanência/melhorias	B) Estratégias de acompanhamento do curso/aprendizagem	C) Estudo dos sentimentos/emoções e estilos de aprendizagem	D) Utilização de novos/outros recursos
Aguiar (2012); Almeida (2007); Andrade (2010); Aquino (2016); Araújo (2015); Bacelos (2017); Bandeira (2012); Bellucci (2016); Boas (2015); Camponez (2017); Canarin (2013); Carneiro (2010); Carvalho (2017); Castro (2017); Dahmer (2013); Diniz (2013); Napoleão Filho (2013); Fiuza (2012); Gomes (2017); Gnecco Júnior (2012); Laguardia (2017); Lott (2017); Martins (2013); Maurício (2015); Miranda (2012); Mondini (2017); Monteiro (2016); Moura (2017); Pacheco (2010); Perez (2014); Petris (2014); Pino (2017); Pinto Junior (2013); Radin (2015); Sales (2009); Santos (2013); Schütz (2010); Silva (2012); Silva (2013); Silva (2014); Silva (2017); Silva (2017); Sobrinho (2013); Souza (2009); Tonelli (2011); Umekava (2014).	Antunes (2016); Cambuzzi (2014); Coelho (2017); Gomes (2012); Kampff (2009); Portal (2016); Queiroga (2007); Silva (2015); Silva e Silva (2015).	Asfora (2015); Haas (2015); Heidrich (2014); Lemos (2017); Moraes (2016); Oliveira (2008); Oliveira (2013); Rós (2017).	Marcelino (2010); Nascimento (2016); Ponté Coelho (2017); Ramos (2011).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao considerar os trabalhos relacionados, integramos primeiramente o trabalho defendido por Abadi (2014), intitulado “Autonomia para Aprendizagem na Educação a Distância: um processo de construção e desafios”, de cunho quali-quantitativo e de natureza exploratória, circunscrito em um estudo de caso, cuja dissertação abordou o baixo percentual de aproveitamento de estudantes de graduação nos polos de apoio presencial da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR), pelas IES do sistema UAB, nos cursos de licenciatura e bacharelado.

Abadi analisa o perfil dos estudantes, os fatores de influência para evasão e conclusão do curso, a partir do olhar de ex-tutores, ex-estudantes concluintes e ex-estudantes não concluintes. Com este levantamento, a autora evidenciou que os fatores e causas da evasão estão relacionados à questão da autonomia para aprendizagem na EaD e que pode ter correlação com a estrutura do curso ofertada.

Abadi destaca dois eixos de análise para a evasão e conclusão do curso que são: *estrutura de ensino* e *estrutura de aprendizagem*, a partir da seguinte premissa,

[...] tendo o estudante como sujeito da aprendizagem, há o constante desafio da estrutura de ensino em saber como o estudante aprende? Por que aprende? O que fazer para o estudante aprender? Quais os fatores de sucesso e de insucesso na aprendizagem? De que o estudante precisa para aprender? A partir destes questionamentos pode-se inferir que, como estudante, é uma *estrutura de aprendizagem*, que como tal estrutura dispõe, primeiramente, da cognição como a base para aprendizagem e a construção do conhecimento e que necessita de procedimentos diferenciados da parte de quem administra e ministra o curso. (ABADI, 2014, p. 44).

Podemos perceber no discurso da autora uma preocupação com o processo de aprendizagem significativa, com as necessidades e procedimentos desenvolvidos no planejamento e decorrer do curso, com o intuito de buscar estratégias que estimulem a autonomia do estudante, autonomia esta que influencia nas escolhas e julgamento das intencionalidades educacionais. Para Lopes e Faria (2013, p. 167), “trata-se, portanto, da capacidade de o indivíduo dar a si mesmo a sua própria lei” e o processo educativo tem papel fundamental nessa construção da autonomia, considerando como um processo evolutivo de tomada de decisão.

Segundo Delors (1998, p. 50), “a educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um compreenda melhor a si mesmo”. Na EaD, o estudante constrói seu próprio método de aprendizagem, vai movimentando seu processo de amadurecimento, a partir das experiências e decisões que vão sendo tomadas ao longo do caminho. Cabe assinalar que este caminho também é ditado pelas normas, currículos e valores sociais oferecidos pela instituição de ensino.

Cabe à instituição promover o desenvolvimento da autonomia, como um meio de apoiar e dar possibilidades ao estudante na construção do conhecimento, que nesse contexto educacional não é tarefa apenas do estudante, mas do professor, tutor e demais envolvidos. Ou seja, não é uma tarefa do estudante consigo mesmo, solitário, é um processo solidário de socialização que leva o sujeito a sair do seu egocentrismo, pois, na EaD o estudante assume uma responsabilidade maior em relação ao seu aprendizado, o que não significa que ele se educa sozinho ou isolado dos debates e análise da realidade.

Schütz (2010), em sua dissertação intitulada “A autonomia do aluno no curso de licenciatura em Física à distância do consórcio setentrional UFG-UEGUCG”, teve como objetivo identificar se os alunos do curso de licenciatura em Física a distância são estimulados para o desenvolvimento de habilidades e de atitudes necessárias à aprendizagem autônoma. Sendo que a autonomia pode ter sua fonte na ação, visto que a autonomia tem uma dimensão histórica, afetiva, metodológica e instrumental (PETRIS, 2015). O estudo comprova que no decorrer do curso, verificam-se alguns mecanismos que estimularam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes que permaneceram no curso.

Abadi (2014) destaca que um dos fatores que influencia o desenvolvimento das estruturas, tanto de ensino quanto de aprendizagem, evidenciadas pelos participantes da sua pesquisa, é a falta de interação e diálogo entre os envolvidos: entre professor e tutor, estudante e professor, tutor e estudante, e estudantes com estudantes, considerados como um dos entraves para a aprendizagem na EaD, conduzindo à evasão. Na EaD, a necessidade de interação é uma questão fundamental, visto que são os canais de comunicação que possibilitam a aproximação entre os professores e os estudantes, para a formação de uma rede colaborativa ou à formação da inteligência coletiva (LÉVY, 1999). Essa rede não funciona apenas com a introdução de novas tecnologias na educação, ela deve ser apoiada e sustentada por um processo de interatividade, que exige uma participação comprometida de todos os participantes. Segundo Magnavita (2003, p. 340), “a tarefa do processo educacional precisa ter como eixo a concepção de um sujeito que, nas mais diversas redes, estabeleça novas formas de contato e expressão no mundo, não mais como consumidor das produções, mas como autor, produtor”.

Ainda, Abadi (2014) lança a perspectiva de que a evasão ocorre com maior frequência no primeiro ano de curso, justamente no momento em que o estudante precisa se sentir incluído, envolvido e reconhecido nesse processo de aprendizagem, acolhido pela instituição e pelo grupo de tutores e professores. Nessa lógica, o que se percebe é uma conexão existente com a tecnologia, o que não significa a concretização e a participação ativa na aprendizagem que precisa ser estimulada através do diálogo, sendo este a sintonia entre a compreensão e a transformação do sujeito à discussão criadora.

Dando continuidade, a dissertação de Aguiar (2012) intitulada “O ensino a distância da Escola de Gestão Pública do Ceará-EGP como estratégia de formação de servidores públicos: avaliação de resultados” é uma pesquisa qualitativa e exploratória, considerando como análise seis cursos: Desenvolvimento Territorial, Gestão de Pessoas, Previdência Estadual, Gestão de Compras (em duas edições) e Gerenciamento de Projetos e Programa, promovidos pelo Núcleo de Educação a Distância Governamental pertencente à Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará–EGP, desenvolvida por meio do *moodle*, com carga horária que variava de 20 a 100 horas de curso.

Aguiar (2012) argumenta que esses cursos foram criados para preencher as lacunas existentes na formação do servidor que atuava na Gestão Pública do Ceará. Desse modo, foi realizada uma entrevista estruturada com os servidores públicos concluintes (todos com nível superior), com uma média de quinze anos de trabalho em cargos públicos e de sete anos no cargo atual. Além disso, foram avaliados os índices gerais de aprovação, reprovação, desistência e abandono no ano de 2011.

Aguiar (2012) apresenta um outro cenário para a EaD, cursos de formação continuada e atualização profissional da área de gestão pública, que, apesar de serem cursos rápidos, também ocorre a evasão. É uma proposta de EaD ofertada em outro nível de ensino, mas que também tem suas aproximações e distanciamentos com o nível superior. Desse modo, o estudo não se limitou à busca de elementos apenas para evasão no nível superior, mas tendo em vista a legitimação da EaD, conforme disposto em bases legais e expresso anteriormente, que poderá ser ofertada na Educação Básica; EJA; Educação Especial; Educação Profissional e Educação Superior.

Aguiar (2012), ao longo de sua dissertação, pontua algumas causas da evasão, a saber: ausência de formação de professores para as especificidades da modalidade a distância; a figura do tutor - forjada no desenvolvimento da metodologia de autoinstrução; a distribuição em massa de pacotes de informação (material impresso) com pouquíssimo investimento em ambientes virtuais de aprendizagem e a precariedade dos polos - pobres em infraestrutura tecnológica. A partir dos elementos apontados por Aguiar (2012), consideramos que a EaD se tornou um insumo necessário para o sistema capitalista, além do grande nicho para

geração de lucros, podemos observar na figura do tutor a condição de mão de obra barata, em prol dos empresários da EaD e das universidades públicas, que se aventuram nessa modalidade sem o devido acompanhamento, o que acaba interferindo na qualidade do trabalho docente e no desenvolvimento formativo do estudante no curso. Essas considerações trazem elementos à reflexão sobre trabalho, educação, cultura e política, que diz respeito às condições atuais da educação ainda determinada nos moldes tecnicistas, sem levar a uma abertura autocrítica de bases linguísticas. Na perspectiva de Adorno (1995, p. 143), “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Ou seja, o filósofo não dispensa a adaptação a um mundo comum, da conversação, pois ele é necessário à nossa própria autocompreensão moral e constituição educativa capaz de questionar a forma conformista da indústria cultural, que nos adapta a padrões de vida fabricados e externos ao nosso mundo concreto, sem resistência crítica à massificação coletiva.

Conforme Aguiar (2012), as causas da evasão por motivos particulares ao estudante continuam sendo utilizados como argumentos predominantes à desistência, abrandando os fatores e responsabilidades da instituição, já que as respostas de ordem particular surgem com mais frequência. Aguiar (2012) propõe uma avaliação dos impactos das ações da Escola de Gestão Pública para o cidadão, valorizando as melhorias de desempenho apresentadas no desenvolvimento profissional.

Na dissertação de Moura (2017), intitulada “Evasão nos cursos de licenciatura em educação a distância: o que dizem os egressos e os evadidos da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF”, é pautada sob o papel do tutor como influência para evasão, pois 11% dos participantes da pesquisa destacaram a falta de capacitação e assistência por parte dos docentes e tutores, sugerindo, além da capacitação desses formadores, que a política educacional relacionada à EaD valorize e reconheça o trabalho docente, visto que nem vínculo empregatício os tutores têm, isto é, possuem bolsas como forma de remuneração. Nesse caso, a falta de assistência aos estudantes está ligada à deficiência formativa dos tutores para o uso das tecnologias digitais, visto que precisam de uma reconstrução pedagógica das atividades propostas em cooperação com os docentes. Segundo

Gatti (2010), apesar da formação ser tratada na legislação como meta à qualificação do trabalho pedagógico, ela permanece ainda deficitária.

A formação tratada nesse viés que integra os tutores, também é desvelada na tese de Pacheco (2010), intitulada “Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento”. A pesquisa teve como objeto de estudo, o curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, que apontou como reclamação dos estudantes a rotatividade dos tutores, levando em consideração o debate que a instituição incumbe aos tutores a responsabilidade de fidelizar os estudantes no curso, por meio de incentivos e conversas. Nesse ponto, a tese não relaciona a evasão à falta de interesse dos tutores nessa instituição. Com isso, percebemos a necessidade de um esforço e trabalho contínuo por parte do tutor, além de uma certa exigência e cobrança da instituição em relação aos resultados da evasão, somando-se à rotatividade desses tutores pela pouca valorização e remuneração desse trabalho. Assim, retomamos o estudo de Moura (2017) que reforça a necessidade de uma política de valorização docente, para que se possa realizar um trabalho com qualidade. A questão da rotatividade dos tutores não é apenas uma mudança de tutor para o estudante, mas representa um rompimento de vínculos e orientação das atividades nas situações concretas, o que pode fragilizar o ambiente educacional do estudante nesse processo de aprendizagem.

De acordo com Castells (2016, p. 17), “os processos e formas dessa transformação foram o resultado da interação entre mudança tecnológica, ambiente institucional e evolução das relações entre capital e trabalho em cada contexto social específico”. Corroborando com esta questão, depreendemos que dada a crescente flexibilização da mão de obra, redução e terceirização de (sub)empregos e a criação de novas carreiras em uma economia informal de mercado, tudo isso afeta os processos de ensino e de aprendizagem, dependendo das relações de trabalho estabelecidas e da visão empresarial adotada para o desenvolvimento da EaD. Portanto, compreender melhor essa dimensão da formação pode oferecer “condições de superação dos conflitos decorrentes de diferentes normas que atuam no ambiente educacional, sejam as subjetivas de cada educador, sejam as profissionais ou as institucionais” (HERMANN, 2002, p. 97).

Na investigação de Almeida (2007), intitulada “Evasão em Cursos a Distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência”, é realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com 1.113 estudantes desistentes dos Cursos de Especialização em Esporte Escolar e Redação Oficial, oferecidos pelo Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade de Brasília (UnB), tendo como técnica de coleta de dados a realização de questionários com perguntas abertas e fechadas. Almeida (2007) separou por categorias as causas da evasão apresentadas e a partir destas, destacamos três aspectos citados dentre os motivos da desistência: falta de apoio administrativo, acadêmico e sobrecarga de trabalho. O maior número de desistências ocorreu no primeiro semestre de curso (ALMEIDA, 2007). Novamente, aparece a importância da acolhida ao estudante no início do curso, pois nesse período o estudante tem uma série de dúvidas que precisam ser esclarecidas sobre as ferramentas e metodologias de ensino a distância, por isso ele precisa se sentir seguro na execução das diferentes atividades à realização do curso. Outro importante aspecto levantado refere-se à sobrecarga de trabalho dos estudantes, que afeta diretamente a dedicação ao curso. Diante desses aspectos comuns ao cotidiano dos estudantes, cabe repensar as metodologias de ensino, as atividades avaliativas previstas e como estão sendo contempladas na elaboração do plano da disciplina na EaD, considerando a realidade e os novos e heterogêneos perfis dos estudantes.

Miranda (2012), em sua tese intitulada “Formação de pedagogos em serviço a distância: representações de professores/aprendentes do curso de Pedagogia a distância da UFPB virtual”, buscou identificar as contribuições da política de formação docente expressa pela UFPB, tendo como base a concepção de professores da educação básica pública que estavam realizando sua formação em serviço no curso de licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil. A autora apresenta como sugestão para a questão da sobrecarga de trabalho, a formação em serviço, visto que contribui à melhoria das práticas pedagógicas, passando a ser uma opção para reconciliar a formação à intensa jornada de trabalho dos professores.

Em 2010, Andrade escreveu sua dissertação intitulada “Análise da evasão no curso de Administração a distância – Projeto-piloto UAB: um enfoque sobre a gestão”, buscando analisar o curso Piloto de Administração da UAB, a partir da

gestão do curso. Nesse contexto, podemos observar em Andrade (2010) algumas aproximações com o estudo realizado por Abadi (2014), no que tange às causas de evasão, relacionadas com a estrutura e funcionamento de ensino. Nessa investigação, Andrade (2010) pontua como fatores de evasão, a falta de preparo dos profissionais para o planejamento das atividades e a falta de conhecimento básico em português, matemática e informática por parte dos estudantes. Nesse viés, Andrade (2010) destaca o formato dos encontros presenciais, que passaram a ser simples aplicação de provas, faltando ao curso de EaD uma abordagem prática e reflexões que possam servir ao compartilhamento de experiências.

Andrade (2010) dá visibilidade à normatização da EaD nas universidades públicas, para que esta deixe de ser tratada por um núcleo estruturante da universidade e passe a ser vivida e reconhecida por todos os professores, não somente por especialistas dessa modalidade. Essa tentativa de Andrade (2010) propõe uma forma de valorização do ensino a distância dentro das universidades, sem a separação do ensino presencial e a distância, buscando uma descentralização e integração dos processos acadêmicos de ensino. Na verdade, a EaD vem crescendo em todas as instâncias sociais e isso implica superar a incorporação administrada em um núcleo de professores à parte nas universidades, para envolver a inclusão profissional como forma de superação dos preconceitos existentes nesse campo.

Em relação ao aumento da EaD, podemos destacar o estudo de Aquino (2016) intitulado “Um estudo do ensino de Educação à Distância na Universidade de Brasília”, que realizou uma investigação dos seguintes cursos de licenciatura: Artes Visuais, Educação Física e Pedagogia da UnB. Aquino (2016) apresenta dados que comprovam o aumento de matrículas nos três cursos citados na modalidade a distância, mesmo que esses cursos também sejam oferecidos na modalidade presencial diurno e noturno, no período de 2007 a 2016. O estudo aponta o crescimento de matrículas no ensino a distância, porém, o curso de Pedagogia apresenta mais formandos no curso presencial.

Os formandos do curso são mais numerosos no curso presencial – 1.561 em detrimento ao curso a distância 139. Quanto ao curso de Licenciatura de Educação Física, nota-se o inverso de Pedagogia, tendo mais desligados no curso a distância do que no presencial. Como Pedagogia, há mais formandos no curso presencial do que a distância. Quanto ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, observa-se tanto o desligamento presencial

quanto a distância estão com os valores quase equiparados. Assim como os outros cursos - Pedagogia e Educação Física, os formados no curso presencial têm uma quantidade elevada do que os cursos a distância. (AQUINO, 2016, p. 77).

Esses dados são fundamentais e carecem de uma análise aprofundada, pois comprovam a procura pelos números de matrícula e poucos concluintes, como o curso de Pedagogia - uma realidade fortemente presente nos cursos de licenciatura a distância, ainda que alguns cursos como Artes Visuais estejam conseguindo uma equiparação dos índices – matrícula x concluintes. Na perspectiva de Aquino (2016), a EaD é vista como uma alternativa viável e predominante, sendo mais onerosa a implantação de cursos presenciais do que a distância. Porém, é importante ressaltar que essas evasões trazem custos à instituição financiadora, pois esses valores poderiam ser investidos em outras ações, até mesmo para a reversão dessas situações na gestão dessa comunicação ou em um melhor investimento para que o custo desse estudante na EaD não se torne semelhante ao presencial. Aquino (2016) apresenta o crescimento da EaD, assim como a evasão, mas não aprofunda as causas. Destaca um elemento importante que é a questão do custo do estudante para a universidade, o que nos faz pensar nas políticas e estratégias de permanência e confiança do cursista nessa modalidade para que os recursos sejam melhor aproveitados.

Dando seguimento a outros estudos, destacamos a tese de Gomes (2017), intitulada “Educação a distância: gestão e evasão na UFPB”, que analisou, sob uma abordagem documental, os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP) e dados de evasão do curso de licenciatura em Pedagogia a distância da UFPB, bem como as Atas do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da UFPB virtual. Com isso, Gomes (2017) sugere algumas possíveis melhorias, que começam internamente e envolvem debates com a gestão educacional, dando mais importância aos registros das reuniões do NDE, que representam a identidade do curso, enquanto fonte de registro da história do curso. Tais debates devem promover a participação e o diálogo de todos os envolvidos no processo educativo, trazendo diferentes contribuições para a qualidade do ensino e do curso, com o objetivo de melhoria nos índices de evasão e permanência dos estudantes.

Gomes (2017) destaca a importância de construção da identidade do curso, a partir de uma estruturação interna da instituição, isso é fundamental ainda mais em

se tratando do curso Pedagogia, pois sabemos que não está entre as carreiras mais valorizadas e incentivadas. A partir do momento em que se constrói a interação em comunidade para superar os *preconceitos* no campo da educação, novas transformações acontecem na cultura dos sujeitos em relação à identificação com o curso, com a área de conhecimento, com os profissionais atuantes. Tudo isso colabora para que o estudante siga no seu processo de aprendizagem, esperando que a instituição assuma seu papel e o docente estimule essa relação social constituída nas interações comunicativas. Tardif (2010) destaca que um dos fatores que impactam a Pedagogia remete ao fato de que a relação com o objeto de trabalho se constrói nas relações sociais e, dessa forma, a Pedagogia constitui-se na gestão dessa interação, o que pode provocar tensões, resistências, mas também mudanças nas relações sociais e educacionais. Tudo leva a crer que nem sempre desistir de um curso é por motivo pessoal, a evasão é apenas uma consequência de um conjunto de questões que precisa servir de alerta à necessidade de verificação das falhas do processo educativo, a fim de colaborar para a formação do estudante.

Maurício (2015), em sua tese intitulada “De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância”, também contribui com dados tendo como objeto de estudo o curso de Pedagogia a distância de uma Universidade de Santa Catarina, constituído na sua maioria por adultos, que já trabalham como professores, mas que também exercem outras funções distantes do campo da educação. O fato de exercerem outras profissões leva a refletir sobre a desvalorização da carreira docente e isso passa inevitavelmente pela identificação com o curso, pela *escuta* por parte da gestão pedagógica e humanização das relações, a fim de encorajar estes estudantes a dar continuidade à sua formação, incluindo o suporte dos tutores em situações de formação em um movimento compreensivo de se apropriar do sentido do mundo em interação com o outro para construir um novo conhecimento.

Ainda, referente a cursos de licenciatura, destacamos a pesquisa de Araujo (2015) intitulada “Evasão na EaD: um survey com estudantes do curso de licenciatura em música a distância da UnB”, em sua dissertação analisou o curso de licenciatura em música a distância. Para a coleta de dados utilizou a metodologia *survey* realizada com 53 estudantes evadidos. O autor destaca que, a UnB oferta cursos desde 1972 e atualmente desenvolve um trabalho de parceria com o MEC,

CAPES e governos estaduais e municipais, sendo que o curso de música está em sua 4ª edição. Na visão de Araujo (2015), esse curso é ofertado por apenas três universidades públicas, são elas: a UFRGS, a UFSCAR e a UnB. E os índices apresentados são muito preocupantes, com índice de 43,88% de evasão até o momento (2015), considerando 515 vagas e 226 evadidos.

A 1ª oferta data de 2007 e contou com o ingresso de 92 estudantes, em 2009 entraram 135, em 2011 ingressaram 84 estudantes e em 2014 entraram 124 estudantes. Foram ofertadas 515 vagas, preenchidas 473, destas vagas 54 estudantes formaram, 193 estão em curso e 226 evadiram. (ARAUJO, 2015, p. 16).

Como sugestão de melhoria para a evasão desse curso, Araujo (2015) sugere melhorias nas ementas das disciplinas, carga horária do curso, quantidade de disciplinas por período, além de avanços na forma de seleção dos egressos, considerando o fator tempo para dedicação ao curso e o desenvolvimento de ações de acolhida e apoio ao estudante, para que ele se sinta amparado e motivado a concluir o curso. O que mais chama a atenção nesse estudo é o perfil do egresso no curso, pois, às vezes, por ser um curso a distância, os estudantes acreditam ser mais acessível em comparação ao presencial. No entanto, quando percebem que o curso exige dedicação e que estão tendo dificuldade de conciliá-lo a outras atividades pessoais e profissionais, acabam evadindo. Mais ainda, os estudantes não têm clareza das exigências e especificidades do curso e da necessária organização pessoal, motivação e interesse à realização do mesmo.

Na perspectiva de reconhecer o perfil do estudante, podemos elencar a tese de Asfora (2015) intitulada “Fatores Condicionantes da Relação entre Indivíduos e a lead: Hipercultura, Atitudes, Desempenho e Satisfação”, de abordagem quantitativa baseada em análises estatísticas, do tipo *survey*, na qual a autora investigou como a hipercultura está relacionada ao sucesso das pessoas em atividades de iEaD. Cabe destacar a sigla utilizada pela autora iEaD, que significa Educação a Distância mediada pela internet, o que leva a uma reflexão sobre terminologia adotada (iEaD) pela autora, considerando que a internet faz parte da evolução da EaD. Diante disso, parte da diferenciação entre imigrante digital e os nativos digitais para conceber a terminologia iEaD, sendo que os últimos já estão familiarizados com a tecnologia e não sofrem com essa realidade interconectada, diferente dos imigrantes digitais que

estão em constante formação, quando não se tornam resistentes ao universo tecnológico.

Esta distinção é crítica na educação, porque estamos em uma época em que todos os nossos estudantes são nativos digitais, ao passo que nossos educadores, somos imigrantes digitais⁴.

Podemos considerar que uma das diferenças entre os imigrantes e nativos digitais está na agilidade do compartilhamento de conhecimentos e isso requer a superação de desafios encontrados no processo educativo enquanto educadores. Até porque a marcha da tecnologia só evolui e nós precisamos desenvolver um novo olhar crítico para essa realidade, sem causar a desmotivação dos estudantes. A EaD, segundo Asfora (2015, p. 21),

Passa a ser muito adequada para quem já vive intensamente a Hiper cultura, como é o caso dos nativos digitais (independente da classe social), cujos processos cognitivos estão mais identificados com esse formato de aprendizagem do que no modelo convencional, tradicional de sala de aula presencial.

Em sua tese Asfora (2015) aborda que o sucesso dos estudantes depende do grau de internalização da hipercultura dos estudantes com o grau de hiperculturalidade do curso. Os resultados da pesquisa apontam que a hiperculturalidade dos estudantes relaciona-se a um melhor desempenho e menor evasão quando os cursos tem uma proposta hipercultural. Os estudantes de baixa hiperculturalidade tendem a ter melhor desempenho em cursos menos hiperculturais assim como em casos de estudantes com alta hiperculturalidade realizando cursos de baixa hiperculturalidade leva a um pior desempenho, insatisfação e a evasão do curso. Esse estudo demonstra que cursos de baixa hiperculturalidade, não aproveitam o potencial das TIC, ocasionando um desnível entre o estudante e o curso. A EaD pode vir a ser considerada como um modelo *piorado* do ensino presencial pelos estudantes na medida em que realiza uma virtualização de uma aula tradicional. Asfora (2015) aponta a importância de analisarmos o perfil do estudante para que se possa realizar um melhor planejamento do curso e das atividades. Cabe lembrar que Araujo (2015) já tinha pontuado sobre melhorias no processo de ingresso do estudante, relacionando o problema da evasão com o

⁴ Sobre os contrapontos a esse debate ver o vídeo do Prof. Dr. Fernando Almeida no Encontro Internacional de Educação, que ocorreu no Rio de Janeiro, dia 2 de abril de 2013. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=F_KCu9V8TV0 Acesso em: 15 fev. 2019.

desconhecimento do perfil de estudante esperado. Nessa perspectiva, pontuamos duas situações: uma é quando a instituição desconhece o perfil do estudante ingressante, conforme citado por Araujo (2015), e outra quando conhece o perfil, as características (hiperculturais) de aprendizagem dos estudantes, mas não planeja atividades diversificadas para dar conta de seu público, como refere Asfora (2015). Em ambos os casos, a falta de atitude para contemplar as questões heterogêneas no estabelecimento de relações pode desencadear a evasão na EaD.

Segundo Asfora (2015), há instalado nesse fenômeno o conflito de gerações, pois o professor não domina a linguagem digital, sua prática ainda se baseia na oralidade e presença. É um desafio incorporar os novos recursos à sua prática, pois ele precisa aprender a comunicar-se, formar-se e educar-se em meio às tecnologias digitais. A autora destaca que a hipercultura está pedindo um novo paradigma comunicacional, para que não marchemos na contramão da evolução tecnológica ou educacional.

Diante da necessidade de conhecer diferentes olhares sobre a EaD, Bacelos (2017) em seu estudo de caso intitulado “O sistema universidade aberta do Brasil no município de São Mateus - ES: análise das perspectivas de formação inicial e continuada de professores no ensino da educação básica” considerou a perspectiva dos tutores sobre a história da EaD, do polo presencial da UAB de São Mateus. De acordo com Bacelos (2017), a oferta de cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e aperfeiçoamento concentra-se mais no nível de aperfeiçoamento, buscando atender a demanda do município por formação continuada de profissionais da educação em exercício e que precisam se atualizar.

A oferta dos cursos de aperfeiçoamento é vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Os cursos são ofertados no Polo UAB de São Mateus/ES mediante Acordos de Cooperação Técnica, estabelecidos entre MEC/CAPES/UAB, as IES credenciadas UFES e IFES e a Prefeitura Municipal de São Mateus, em que cada partícipe se compromete ao que lhes é de responsabilidade. Tal parceria foi firmada, porém a Prefeitura Municipal não cumpre integralmente com suas obrigações. Sob sua responsabilidade está o prédio onde está instalado o Polo presencial, as despesas com água e energia e a remuneração dos funcionários que executam o serviço administrativo na secretaria do Polo. Não há investimentos para construção e manutenção de laboratórios e equipamentos, fazendo com que a qualidade dos cursos seja prejudicada e influenciando a negativa no parecer feito pela CAPES. (BACELOS, 2017, p. 57-58).

Diante dessas parcerias que estão criadas, observa-se uma crescente de polos surgindo pelo país, porém, também se observa a precariedade de alguns deles por falta de investimento, afetando a qualidade do ensino e essa constatação certamente não retrata um caso isolado (BACELOS, 2017). A organização e distribuição das responsabilidades se torna confusa, o que provoca um certo atraso para resolução dos problemas, devido a tramitação burocrática existente, o que acaba prejudicando o andamento dos cursos. Bacelos (2017) constata que os cursos oferecidos não atendem integralmente a demanda do município, falta incentivo para inserção de novos cursos voltados à formação docente e até mesmo para permanência dos cursos já oferecidos.

Para um melhor esclarecimento das responsabilidades, podemos destacar o estudo de Carneiro (2010) intitulado “A evasão no ensino semipresencial: estudo de caso em um polo de apoio da UAB/UFC”, em que apresenta um modelo de estruturação do polo da UAB, em parceria com a Universidade Federal do Ceará.

Ao Ministério da Educação cabe a responsabilidade pela avaliação e seleção da proposta do polo, o apoio financeiro às instituições de ensino superior para a implementação dos cursos e o acompanhamento das atividades. Já os municípios e/ou os estados são responsáveis por criar, estruturar, organizar e manter o Polo de Apoio Presencial, de acordo com as normas prescritas no Edital de Seleção e as orientações do MEC, tendo em vista a sua plena operacionalização. *Às Universidades cabe a competência acadêmica pela gestão dos cursos ofertados. A infraestrutura ainda inclui o apoio de tutores que ficam à disposição dos estudantes.* (CARNEIRO, 2010, p. 35; grifo nosso).

Carneiro (2010) apresenta novos elementos para a evasão, como a questão de segurança e estrutura física dos polos consideradas precárias, devido ao crescimento desordenado de polos de EaD espalhados pelo país, desencadeando novos problemas educacionais. Sem sombra de dúvidas, muito do funcionamento compete à gestão dos polos, que acabam atendendo dentro dos critérios mínimos estabelecidos pelo MEC ou de forma precária (BACELOS, 2017), necessitando de melhorias e investimentos para o oferecimento de um serviço de qualidade, conforme defendem Bacelos (2017) e Carneiro (2010). A trajetória da EaD no Brasil “é marcada por sucessos e estagnações, provocados principalmente pela ausência de políticas públicas para o setor”. (ALVES, 2009, p. 9). Porém, essa precariedade não ocorre somente em polos pertencentes a gestão pública, mas privados também

com características de serviço público, desvalorizando a educação e beneficiando os cursos massivos de EaD.

Silva (2017), em seu trabalho intitulado “Gestão da evasão na EaD: Modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina”, apresenta outro elemento a ser considerado em relação aos polos de apoio presencial e a questão de sua localização, que aparece na variável de evasão.

Com relação à cidade onde os estudantes moram, o que fica claro é que poucos alunos efetivamente moram na cidade em que o curso acontece. [...]isso também aumenta a probabilidade de evasão, uma vez que, durante um ano inteiro, o aluno deve se deslocar ao polo uma vez a cada quatro ou cinco semanas para realizar as aulas e as provas, tornando a experiência mais custosa e desgastante caso o aluno não vivesse efetivamente no polo. (OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Em relação ao aumento de polos, podemos destacar a atuação da EaD em outro nível, no estudo de Castro (2017) intitulado “Uma metodologia para análise de desempenho dos cursos técnicos no formato EaD do CEFET/RJ”. Em 2009, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro iniciou um curso em cinco polos, curso de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade EaD, e desde então a diversidade de cursos e polos vem aumentando, atingindo, em 2015, a oferta de sete cursos em 30 polos. Porém, juntamente com esse aumento vem de forma mais intensa a evasão, que em 2015 atinge o índice de 77%. A conclusão é de que os polos poderiam explorar melhor os cursos, relacionando as características da região, demonstrando o interesse pela formação e qualificação da mão de obra local, já que a região é composta por indústrias e a evasão é maior nos cursos de Telecomunicações e Informática, tendo o maior número de concluintes/formandos no curso de segurança do trabalho (CASTRO, 2017). Analisar o mercado ou a região é fundamental para que se possa usufruir as possibilidades da EaD na formação profissional.

Conforme experiência da pesquisadora, isso é muito presente e não pode ser desconsiderado. É perceptível que a procura por determinados cursos muda conforme a região do polo, o que chamamos de *cursos chefe*. Por exemplo, no polo privado em que a pesquisadora atua localizado no centro de Porto Alegre/RS há uma grande procura por cursos de Educação Física e outros cursos na área da saúde, já no polo localizado em São Jerônimo, este curso não está entre os mais

procurados, visto que são mais requisitados os cursos na área de Segurança e de Engenharias, por estar localizado numa região conhecida pelo sistema carcerário e pelas indústrias locais, como a Gerdau e GKN.

Nessa perspectiva de valorizar a necessidade local, Bandeira (2012) também contribui com seu estudo intitulado “Formação a distância para conselheiros de alimentação escolar: elaboração, aplicação e avaliação”, no qual apresenta uma nova proposta para trabalhar a EaD, desenvolvendo o planejamento, elaboração e aplicação de um curso voltado para formação de conselheiros do Programa Nacional e Alimentação Escolar (PNAE), a partir do levantamento das necessidades de formação e do perfil sociodemográfico.

Bandeira (2012) realizou um estudo de caso, tendo como base a implantação do curso elaborado, planejado e executado, considerando os princípios da andragogia, ou seja, uma educação voltada para formação de adultos, valorizando as experiências de vida dos participantes no processo educativo de formação continuada. Para Belloni (2002), a EaD assume funções de crescente importância, inclusive na formação continuada, que tende a acender de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada das tecnologias digitais e do conhecimento. Bandeira (2012) propôs a criação e aplicabilidade de um curso que não existia, com o intuito de oferecer um produto/serviço, a partir de uma necessidade. Nesse quesito, a autora destaca que quando os participantes percebem a importância do curso a evasão é menor e isso reflete no envolvimento dos participantes nas atividades práticas, destacando características diferenciadas na educação de adultos.

Bandeira (2012) partiu da análise de uma necessidade, já Bellucci (2016), em seu estudo de caso intitulado “Estudo comparativo da eficácia de ações de ensino a distância de tópicos de nanociência e nanotecnologia, aplicadas às ciências da saúde e enfermagem” buscou identificar uma melhor ação didática para trabalhar conteúdos da área da saúde na modalidade a distância. Bellucci (2016), por meio de abordagens qualitativas e quantitativas, propôs ações de ensino para o desenvolvimento de conteúdos associados à nanociência e nanotecnologia aplicados às ciências da saúde e enfermagem. Foram propostas três ações didáticas para serem desenvolvidas: 1. utilização de conhecimento na forma de conteúdos escritos (Turma A); 2. recursos multimídias e vídeos (Turma B); 3. aulas

expositivas (Turma C), no ambiente a distância. Delineou-se um estudo comparativo da eficácia das três ações de ensino testadas e o resultado apontou que a turma A com a estratégia de ensino associado à utilização de conteúdos escritos obteve melhor desempenho na realização do curso, demonstrando maior familiaridade com essa metodologia e preservação da zona de conforto, maior possibilidade de controle da interatividade estudante/sistema, propiciando momentos de reflexão e complemento do conteúdo.

Os resultados apontaram a possibilidade de utilização de ações na modalidade a distância para a difusão do conhecimento, aplicados às ciências da saúde e enfermagem, além da proposta atrair estudantes de outras instituições. Esse estudo comprovou que a evasão foi maior para estudantes de outras instituições, externos à UnB e profissionais da saúde, que precisam conciliar diversas atividades profissionais com maior dificuldade com temas multidisciplinares e complexos.

O índice de evasão nas ações de ensino foi menor entre os estudantes da UnB devido à cultura já consolidada de utilização de ações na modalidade à distância. Nas palavras de Bellucci (2016, p.100), “para potencializar o processo de ensino aprendizagem na educação a distância, é desejável um espaço interativo, confiável, em que a reciprocidade na construção do conhecimento seja estimulada”. Por sua vez, Bandeira (2012) apresentou uma outra proposta, um novo campo da EaD, seja através do oferecimento de disciplinas ou de cursos de extensão. Esse estudo vai ao encontro da perspectiva de Asfora (2015), no sentido de que quando a EaD já é uma cultura consolidada a evasão se torna menor, independente da área de conhecimento.

Em 2015, Ricardo Rios Villas Boas, em seu trabalho intitulado “Evasão na educação a distância: uma análise conceitual para o apontamento das causas”, realizou um estudo de caso sobre as possíveis causas da evasão do curso superior em Sistemas para Internet via EaD do Instituto Federal do Sul Rio Grandense – câmpus Pelotas. Cabe destacar que mesmo que Boas (2015) avalie um curso diferente dos que foram apresentados até o momento, a problemática da evasão apresenta semelhanças com os demais cursos e áreas do conhecimento já apresentados e estudos anteriores. Essa pesquisa de Boas (2015) converge com a de Abadi (2014), no sentido de pontuar as causas da evasão categorizadas pela

estrutura de ensino e estrutura de aprendizagem, esboçando um levantamento geral por categorias.

Podemos citar as causas de evasão pontuadas por Boas (2015), no que tange à estrutura de ensino e relacionadas: à ordem de oferta das disciplinas, ao limite de reprovações e ao acúmulo de atividades; à falta de interação; ao tempo de resposta aos questionamentos dos estudantes; ao papel do tutor desenvolvido de forma virtual - engessado aos processos acadêmicos, sendo que essa virtualização dos processos não ajuda o estudante a se sentir parte da instituição e do curso. Os estudantes sugerem uma relação mais humana do que virtual, pois a prática adotada pelos tutores não é suficiente para agregar e incluir o estudante. Ainda são assinalados os preconceitos existentes em relação à EaD e da concorrência, visto que a instituição não é a única a oferecer o curso de Sistema para Internet na região. O estudo de Boas (2015) apresenta uma riqueza de elementos que se soma aos demais trabalhos apresentados, enfatizando também a questão do preconceito em relação essa modalidade a distância.

Outras causas relacionadas à estrutura de aprendizagem circunscrevem o fator motivacional, a confusão existente entre flexibilidade e facilidade de aprendizagem, a autonomia para gerenciar atividades e prazos e a falta de consciência do que é o curso, do nível de dedicação e comprometimento que o estudante precisar dispor, além da demora em adaptar-se à metodologia de EaD e a pouca interação entre os envolvidos no processo de aprendizagem (BOAS, 2015). Para Behar (2008), a comunicação afetiva é o ponto chave para a permanência do estudante no curso, mesmo que essa comunicação aconteça por meio das TIC, é essencial passar confiança e segurança ao estudante.

Para tanto, é necessário salientar que o uso dessas tecnologias disponíveis ou ferramentas de interação do AVA deve ser muito bem planejado para que a sua importância não seja banalizada, pois de nada adianta ter a tecnologia ao alcance se não souber a forma adequada para utilizá-la. Isso demonstra a importância e a necessidade das capacitações de todos os atores envolvidos na EaD. (BOAS, 2015, p. 65).

As formações permanentes na prática são fundamentais para que se possa melhorar as ações conjuntas dos envolvidos e para tentar desenvolver um trabalho cooperativo, com segurança e confiabilidade do estudante. Desse modo, Boas (2015) sugere a necessidade de fazer um acompanhamento desde o início do curso

com o estudante, a fim de evitar que ocorra a evasão, buscando identificar a cronologia em que mais ocorre a evasão ou o ponto crítico no curso, pois os estudos apresentados até o momento apontam que a evasão é maior no primeiro ano de curso, no período de adaptação, mas isso não descarta os contrapontos desse fenômeno relacionado a novas categorias de análise.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Cambruzzi (2014), em sua dissertação intitulada “GVWISE: Uma aplicação de *learning analytics* para a redução da redução da evasão na educação a distância”, analisa um modelo de arquitetura pedagógica, o sistema *Learning Analytics* como forma de redução do fenômeno de evasão escolar, monitorado por 18 meses na disciplina de Matemática para Administração, em um curso de graduação de Administração a distância. Por meio desse sistema de mineração de dados (MD), foi possível acompanhar e identificar as interações realizadas entre os envolvidos, a predição da evasão e a realização de ações com os estudantes com tendência à evasão, para verificar o potencial de reversão desse prognóstico.

Coelho (2017), em sua dissertação intitulada “Análise de logs de interação em ambiente educacional corporativo via mineração de dados educacionais”, também utilizou a mineração de dados educacionais (MDE), para avaliação do perfil de interação dos estudantes, do qual foram gerados dados referentes aos logs de interação de cerca de 70 mil estudantes em 45 turmas de 7 cursos na modalidade a distância da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), entre 2015 e 2016.

Inclusive, sobre a mineração de dados podemos destacar a tese de Kampff (2009), denominada “Mineração de Dados Educacionais para geração de alertas em ambientes virtuais de aprendizagem como apoio à prática docente”, que visou identificar por meio de Mineração de Dados (MD), as interações e agrupamentos realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como os possíveis riscos de reprovação e evasão dos estudantes. Com os alertas gerados pelo sistema, torna-se possível ao professor estabelecer uma comunicação personalizada e contextualizada com esses estudantes. Essa ferramenta permite que o professor agrupe por necessidades específicas os estudantes, focando assim nos alertas gerados para melhoria dos índices de reprovação e evasão, ou seja, essa ferramenta permite trabalhar com maior atenção à práxis cotidiana, não deixando o estudante desassistido.

A dissertação de Queiroga (2017) denominada “Geração de modelos de predição para estudantes em risco de evasão em cursos técnicos a distância utilizando técnicas de mineração de dados” evidencia o modelo de mineração de dados com o intuito de combater prenúncios de evasão. O autor destaca que apesar de existirem muitos estudos sobre evasão na EaD, poucos estudos se referem a cursos técnicos a distância, como é o seu trabalho que investiga os cursos técnicos profissionalizantes do Instituto Federal do Sul Rio Grandense (IFSUL). Esse instrumento pode ser criado ou integrado ao próprio *Moodle*, a partir da base de dados do *software*, buscando verificar as interações e suas variações, um mecanismo que pode auxiliar no controle pedagógico do professor e tutor na EaD.

A Mineração de Dados Educacionais (MDE) e o *Learning Analytics* (LA) também encontram espaço nos processos de implantação de sistemas informatizados de gestão escolar, pois esses sistemas realizam um levantamento de dados que podem servir de base para tomada de decisão e elaboração de ações pedagógicas, focando diretamente no problema levantado. Porém, essas medidas preventivas devem ser acompanhadas para melhor aproveitamento dos resultados. Esses recursos podem contribuir para o levantamento e diagnóstico da evasão, bem como para promoção da permanência e fatores motivacionais para realização do curso, ou seja, podem ser utilizados em MOOCs - *Massive Open Online Courses*, pois, segundo Camponez (2017), lidar com a evasão em MOOCs é um grande desafio.

Camponez (2017), ao discutir em sua dissertação a “Evasão em cursos online abertos e massivos para formação continuada de docentes de matemática”, apresenta justamente o fenômeno da evasão de dois MOOCs que são: “Tecnologias para o ensino de Geometria” e “O uso de vídeos para o ensino de matemática”, cursos estes voltados para a formação docente em Matemática. O primeiro curso apresentou o índice 66,6% e o segundo 64,1% de evasão. Os dados e variáveis coletadas nos índices apontaram como resultado da pesquisa que em ambos os cursos, a maior taxa de evasão foram dos docentes de sexo feminino com idade inferior a 25 anos, com licenciatura em Matemática, que trabalhavam em mais de três escolas, por isso não haviam realizado curso de formação continuada até o momento e pouco utilizavam as tecnologias digitais no ensino da Matemática.

Os resultados do estudo de Camponez revelam alguns aspectos já pontuados no decorrer deste trabalho, como a questão da carga horária de trabalho como fator de evasão, assim como anteriormente exposto por Almeida (2007), que destacou que esse fator tende a se tornar mais visível nas pesquisas sobre causas de evasão. As questões de gênero aparecem de forma sucinta nos estudos relacionados ao perfil de estudante realizado por Bandeira (2012) e nas questões da exposição à cultura digital apresentado por Asfora (2015), assinalando que quando a tecnologia digital já é uma prática social consolidada, a evasão é menor.

Em relação aos cursos MOOC, temos a pesquisa de Ponté Coelho (2017) sobre o “Uso da gamificação em cursos online abertos e massivos para formação continuada de docentes de Matemática”. A autora analisou o curso “Tecnologias Digitais para o Ensino de Geometria”, na modalidade MOOC, que teve um caráter experimental de utilização de ferramentas voltadas para gamificação, com uma proposta de interação entre os participantes envolvidos, sugerindo a gamificação como uma estratégia motivacional para a formação docente. Para ela, o uso do *game* proporciona o engajamento das atividades propostas e o possível monitoramento da evasão, lançando como sugestão a implementação de MOOC's com interface gamificada voltados para a formação de professores de Matemática.

Quanto à questão da gamificação, Nascimento (2016) em sua dissertação acerca do “Uso do Processo de Avaliação Mútua aliado a Conceitos de Gamificação como suporte ao Estudo Colaborativo em Ambientes de EaD”, corrobora com essa temática, ao perceber a gamificação como uma técnica que possibilita uma avaliação mútua e pressupõe exposição ao risco, o que provoca a participação e um melhor desempenho dos estudantes nos cursos ofertados a distância. A problemática foi desenvolvida com os estudantes do curso de Graduação em Computação da UFPB virtual. Mesmo que os elementos da gamificação tenham sido utilizados de forma mais genérica, surtiu um efeito positivo, por isso, Nascimento (2016) sugere o uso dessa ferramenta em outros momentos do curso, para verificação dos resultados, representando também uma novidade para a turma.

A proposta de uma interface gamificada é uma tentativa de deixar os ambientes de aprendizagem mais atrativos, pois eles nem sempre contemplam a todos, considerando as especificidades dos estudantes e as dificuldades de navegação, com orientações confusas ou em *links* divergentes, além da concepção

de aprendizagem presente daqueles que criam para aqueles que o utilizam. Silva (2010, p. 102) defende que,

O próprio desenho do ambiente virtual implica, de forma explícita ou implícita, uma ideia bastante determinada sobre: como o aluno aprende; como ensinar de forma efetiva; qual o papel do professorado e do alunado no contexto de ensino e aprendizagem; o que é o conhecimento; como comprovar o que o estudante aprendeu.

Ao discutir a perspectiva de análise dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), podemos destacar a dissertação de Oliveira (2008) intitulada “i-collaboration: Um modelo de colaboração inteligente personalizada para ambientes de EAD”, que evidencia que os AVEA têm se mantido semelhantes ao longo dos anos, sem considerar as particularidades de cada usuário, apresenta o conteúdo de forma impessoal, o que tem acarretado a desmotivação e conseqüentemente a evasão do estudante. Como forma de minorar o problema do AVEA, o autor propõe um novo modelo de colaboração, a colaboração inteligente ou *icollaboration*, este seria incorporado às ferramentas colaborativas do AVEA. O processo de utilização do AVEA acontece por meio do desenvolvimento de dicas personalizadas e atrativas, que contribuem para a promoção da motivação e colaboração entre os participantes, além do sistema testado ser de fácil navegação.

Oliveira (2013), na sua tese intitulada “i-collaboration 3.0: um framework de apoio ao desenvolvimento de ambientes distribuídos de aprendizagem sensíveis ao contexto”, propõe avaliar os AVEA e destaca que eles frequentemente apresentam uma interface tradicional para estudantes da nova geração e que muitas vezes apresentam limitadas ferramentas de colaboração. Ao projetar um meio de incentivar o aprendizado distribuído e sensível no contexto na Internet, o autor utiliza o experimento do framework *i-collaboration* 3.0, como uma forma de apoiar a interoperabilidade entre diferentes ambientes da Web, como uma forma de personalização de conteúdos de aprendizagem e sensibilidade aos contextos, chegando à conclusão de que essa ferramenta atende às questões de personalização, interação e motivação entre os sujeitos participantes.

Essa perspectiva de motivação e desafios adquire força com Marcelino (2010), em sua tese intitulada “Ambiente virtual de aprendizagem integrado ao mundo virtual 3D e a experimento remoto aplicados ao tema resistência dos materiais”, propôs a utilização de ambientes virtuais em 3D para os cursos de

Engenharia. Segundo o autor, esses cursos apresentam altos índices de evasão nas disciplinas de exatas, por isso a importância de planejar aulas com o simulador em 3D, como uma alternativa para imersão dos estudantes do século XXI, num melhor aprofundamento e relação com os conhecimentos.

Nesta proposta o estudante pode construir seu conhecimento conforme seu tempo de aprendizagem, realizando a(s) experiência(s) em dia e horário alternativo, interagindo com os colegas e literalmente conversando no mundo virtual. Os ambientes virtuais de aprendizagem 3D e os experimentos remotos aplicados a cursos superiores de engenharia representam uma alternativa face às novas gerações plugadas, tornando-se ferramentas interessantíssimas para inovar e aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem diante desta sociedade globalizada. (MARCELINO, 2010, p. 103).

Por sua vez, Ramos (2011) em sua dissertação intitulada “Ilha do Aprender: Um ambiente para EAD no Second Life” propôs a utilização da Plataforma Second Life 3D com estudantes universitários, possibilitando uma *ilha do aprender*, na tentativa de resgatar parte da fisicalidade de um ambiente de aprendizagem. A problemática visou uma maior interação e motivação dos estudantes, sendo que os resultados mostraram que a utilização da plataforma estimulou a formação de grupos, as colaborações e interações entre eles no curso de EaD, como forma de diminuir a desmotivação e a evasão dos estudantes.

Os alunos deixam de ser consumidores passivos do aprendizado, ou mesmo apenas criadores de seu próprio conteúdo, para serem envolvidos na criação de suas próprias atividades, suas experiências e dos seus próprios ambientes de aprendizagem. O Second Life possibilita que os professores e os alunos customizem o próprio ambiente, permitindo, assim, que eles construam ambientes de aprendizagem pessoais, que contemplem diferentes estilos de aprendizagem. (MATTAR NETO, 2008, p. 3).

Ao abordar a questão da fisicalidade na EaD, cabe mencionar o que Maturana (1993) aborda sobre a aprendizagem como um processo dinâmico em que ocorrem mudanças de convivência, em que para aprender é preciso uma mudança estrutural dessa convivência. Para Silva (2010, p. 89-90),

Nesse sentido, podemos afirmar que existe educação a distância. Pode existir uma aprendizagem e uma educação que consiga transpor a distância temporal ou espacial. Se pensarmos no livro. Trata-se de uma tecnologia que suspende um tipo de distância. O que ele aproxima? Podemos conviver com sistemas de pensamento muito antigos [...]. Existem outras tecnologias que nos possibilitam uma aproximação espacial. Por exemplo, o telefone.

[...] O que a tecnologia faz em realidade é elidir a distância, ou construir outras interações, outros encontros com modulações distintas daqueles que se produzem face a face.

Oportunizar o diálogo aproximativo na EaD é uma política de funcionamento que se configura nessa espacialidade, produzindo uma rede complexa que se mescla de sentido e força, possibilitando a compreensão de formas diferentes de ser, pensar e (con)viver. Nesse cenário em constante diálogo com o mundo necessitamos da participação dos envolvidos para entrar no jogo do aprender com o outro e daí propor uma mudança de convivência, de novos encontros e interatividade, possibilitando meios à aprendizagem, à problematização das relações de poder na circularidade do diálogo aberto.

Desse modo, as alternativas apresentadas até o momento, como a gamificação, ambientes em 3D ou ambientes personalizados podem contribuir para diminuir a evasão, quando um dos problemas centrais da evasão estiver relacionado ao AVA ou às ferramentas de interação. Frente a essa constatação, o que se percebe nos estudos é que a evasão é um desafio complexo e está relacionado com outros fatores, nunca está atrelado a um único fator de saber objetivo. Então, quando propomos a utilização de tais ferramentas ou aplicativos, precisamos analisar o contexto, o perfil dos estudantes, para que esses instrumentos culturais se tornem elementos motivacionais para despertar a aprendizagem significativa. Outro cuidado é de não utilizar estes artefatos com um fator de sucesso, pois cada turma é diferente e precisamos ter ciência de continuar buscando e experimentando novas ferramentas de interação e comunicação, porque hoje nos deparamos com mudanças digitais ininterruptas, uma pluralidade de saberes e diversidade de sujeitos.

Seguindo com nossa reflexão, mapeamos outras causas para evasão, conforme o estudo apresentado por Canarin (2013) e intitulado “A organização curricular da educação de jovens e adultos na modalidade EaD, na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio”. Trata-se de uma análise documental do Currículo Referência Nacional da Educação Técnica Profissional de nível médio na modalidade de EaD, apontando relações da evasão com o currículo em questão, no qual não contempla a realidade e as necessidades dos estudantes. Canarin (2013) acredita que a reorganização curricular da EJA integrada à educação profissional e sustentada pela pedagogia das competências pode contribuir para

diminuição da evasão e para otimização dos recursos investidos em políticas públicas. Canarin (2013) trata a questão de investimento e recursos públicos assim como citado por Aquino (2016), na tentativa de que esses proventos sejam usufruídos de uma maneira mais significativa, que não sejam vistos como despesas ou prejuízo com os estudantes evadidos. No caso específico abordado por Canarin (2013), o currículo está atrelado ao compromisso da educação com os problemas sociais, bem como a capacidade de enfrentar o mercado de trabalho e valorizar o ser humano, que por meio da educação busca formação, qualificação profissional e melhoria de vida pela participação cidadã.

Nessa perspectiva de promoção da qualidade de vida, é que Carvalho (2017) defende a tese “Cocriação de valor: conceitos e implicações vistos sob a ótica da educação a distância no Brasil”, buscando identificar os aspectos de cocriação de valor à qualidade da EaD, realizada por meio de uma pesquisa quantitativa com estudantes desta modalidade.

O estudante da modalidade EaD percebe ser tão responsável quanto a faculdade por sua formação e quão benéfico é manter envolvimento nas atividades sugeridas pela instituição; porém, acredita que a faculdade não reconhece sua individualidade nem é aberta às sugestões e ideias para melhoria dos processos – e cada vez mais, os indivíduos desejam *fazer parte* no sentido mais amplo da expressão; desejam trocar experiências e levar suas opiniões para construção conjunta do valor do que estão consumindo. (CARVALHO, 2017, p. 135).

Carvalho (2017) destaca que o aspecto da cocriação influencia na evasão, principalmente para geração Y que são os que mais condicionam sua satisfação e lealdade à participação na criação de valor nos modos de agir no mundo, sendo que esse aspecto aparece em duas vertentes: como coprodução relacionando o valor adquirido através do compartilhamento e trocas de conhecimentos e do valor percebido na relação com a faculdade, valorizando o sentimento de *pertencimento* ao curso/faculdade. Cabe destacar que a geração Y, para Asfora (2015), também produz características diferenciadas nas formas de aprender e nos processos educativos. O reconhecimento mútuo e o *pertencimento* ao grupo contribui para que o estudante prossiga em seus estudos, o fato de estar matriculado em um curso ganha uma dimensão acadêmica enquanto autoesclarecimento formativo e objetivo de vida, um interesse pessoal e profissional que deve ser estimulado pela instituição ao longo do processo de EaD.

Esse aspecto de *pertencimento* ou a falta dele pode ser verificada na pesquisa apresentada por Diniz (2013) e denominada “Evasão no curso de graduação a distância: Um estudo no Bacharelado em Administração Pública na UFPA”. O autor analisa sete polos do curso de Bacharelado em Administração Pública, implantado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e que apresentaram índices consideráveis de evasão que variaram entre 43% a 62%. Diniz (2013) concluiu que a problemática é uma realidade comum a quase todos os polos analisados, porém, a administração do curso carece de informações estruturadas, atualizadas e aprofundadas sobre as causas da evasão dos estudantes do curso de Administração pública. Diniz (2013) evidencia que a instituição não dispõe de dados, planilhas ou ferramentas de controle e registro das evasões, somente dados quantitativos (números de estudantes), o que fragiliza a tomada de decisões para propor melhorias. Os dados quanti-qualitativos são fundamentais para reversão da evasão, visto que não basta saber quantos estudantes evadiram é preciso saber os motivos que levaram à saída do curso, projetando uma intervenção exitosa e de compreensão dialógica que conduza à formação de vínculos, à experiência constitutiva em EaD e ao esclarecimento institucional.

Com tantas ferramentas de controle, ou até mesmo planilhas do *excel* que podem ser elaboradas para fins de vigilância, consideramos o fenômeno da evasão como uma falha não só da gestão, mas de todos os envolvidos, até porque existem muitos processos no meio acadêmico como: afastamento, abandono, troca interna de polo, desistência, etc. Tudo isso é considerado/tratado como evasão? Cada caso precisa de um acompanhamento, por isso a importância de ser analisado nas dimensões da condição humana, em sua particularidade e singularidade. Com isso, é possível verificar falhas no comprometimento institucional, na organização e fragilidade das tecnologias de comunicação e interação, na postura dos envolvidos, pensando justamente na importância dos registros acadêmicos, conforme apresenta Aquino (2016), para a identificação com o curso.

Agora relacionando a questão dos envolvidos, retomamos o papel do tutor nesse contexto, como retoma o estudo de Dahmer (2013) intitulado “Educação a Distância e Universidade Corporativa: um estudo sobre os sistemas de tutoria dos programas educacionais”. Para o desenvolvimento do estudo objetivou compreender os sistemas de tutoria em programas educacionais a distância oferecidos por dez

Universidades Corporativas (UC), para identificar as competências do tutor e suas formas de atuação em relação às tecnologias. Dahmer (2013) concluiu que o papel do tutor da UC é semelhante às de um tutor de instituição acadêmica (utilizam as TIC no contexto educacional para comunicação (as)síncrona, no planejamento e integração com o currículo e nas atividades diversas), e que a ausência desse profissional pode contribuir para os altos índices de evasão.

Cabe destacar nessa relação tutoria *verus* evasão que não existe um único modelo de tutoria, mas vários e muitas vezes antagônicos e não ter clareza do próprio papel nesse contexto de EaD dificulta a compreensão da função de tutor. Criar estratégias calcadas no diálogo e na abertura à participação coletiva torna a EaD muito válida, sendo ressaltada como força essencial do próprio educar, dando condições de proximidade e reconhecimento entre os estudantes, cumprindo assim o seu objetivo social.

Tal marco de análise na questão dos tutores é acrescentada por Martins (2013), que disserta sobre a “Evasão no curso de graduação em administração na modalidade a distância: um estudo de caso”. A autora apresenta as características dos tutores do curso de Administração, revelando na pesquisa que a maioria tem idades entre 28 e 34 anos (43,75%), estão cursando ou já concluíram a especialização e mais de 40% dos pesquisados têm menos de um ano de experiência com a modalidade a distância. A partir dessa amostra podemos depreender que a questão experiência também afeta as (inter)relações realizadas por meio das tecnologias digitais, pontuando novamente o tutor como um dos responsáveis pela evasão.

Acrescenta-se aos estudos sobre as relações com a tutoria, a dissertação de Napoleão Filho (2013) intitulada “Causas para a evasão dos alunos do curso de graduação a distância em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina”, Nesse trabalho é realizado um estudo de caso mostrando outros elementos como causas da evasão EaD. O autor pontou os seguintes elementos: falta de orientação da coordenação do curso; pouco contato com e entre os professores; falta de associação entre a teoria e a prática; poucos encontros presenciais; alto grau de dificuldade em exercícios e provas para testar o rendimento dos estudantes. Diante disso, sugere a contratação de tutores com formação em

Ciências Econômicas e um maior comprometimento da coordenação, no sentido de solucionar os problemas apresentados pelos estudantes.

O curso de Ciências Econômicas já é por si só complexo e quando destituído de orientação e apoio se torna ainda mais difícil, o que acaba desmotivando os estudantes à continuidade e permanência no curso. O coordenador do curso precisa ser uma referência profissional para o estudante, no sentido da escuta e interesse pelo cursista, caso contrário, a experiência projeta no estudante a sensação de negligência e descaso com relação ao seu desenvolvimento formativo/profissional. Quanto aos conteúdos descontextualizados, refere a divergência existente entre o que é ensinado e o que é cobrado nas avaliações, uma cobrança acima do que é oportunizado na prática do curso. No aspecto tutoria, foi apontado como fator desmotivante a formação genérica dos tutores contratados, sem a formação específica do curso em que atuam, o que acaba gerando uma lacuna entre o tutor e o estudante, ao invés da aproximação. A perspectiva de Abadi (2014) também retoma o diálogo sobre o tutor considerando uma contratação de uma mão de obra barata, com formação genérica, que abrange vários cursos. Nesse caso, a maioria dos tutores contratados são formados em Administração e não em Ciências Econômicas.

Ao colaborar com o debate sobre as causas da evasão, Gomes (2012) disserta acerca da “Avaliação de um curso de licenciatura em Matemática, modalidade a distância, de uma universidade pública”. Destaca a importância da avaliação do curso, como um meio de averiguar os dados sobre o curso e seus processos. O objetivo do estudo foi avaliar o curso de licenciatura em Matemática, pois compreende que “é pela avaliação institucional que se faz possível aperfeiçoar o próprio sistema de gestão e até mesmo os sistemas pedagógicos adotados”. (GOMES, 2012, p. 106). A autora realizou uma avaliação do referido curso, constituída pela aplicabilidade de uma ferramenta em quatro segmentos: estudantes, tutores, professores e coordenadores do polo de apoio presencial. Por fim, sugere que em outras pesquisas seja incluída também a avaliação dos servidores técnico-administrativos, já que atuam diretamente com os estudantes e participam do processo acadêmico dos estudantes. As práticas de avaliação dos cursos podem ser implementadas por aqueles polos que ainda não realizam um levantamento ou acompanhamento dos dados, como no caso apresentado por Diniz (2013), em que

teve dificuldade de coletar dados qualitativos sobre a evasão nos polos da UFPA. A avaliação do curso deve ser um instrumento que possibilite análises constituídas por questões abertas, para um melhor aprofundamento da (in)satisfação do estudante, assim como pode servir de base para a tomada de decisões e para realização de ações de melhoria em diferentes momentos do curso.

Dessa forma, Silva (2015) aborda a “Adequação do modelo de gestão da ISO 9001 para um núcleo de Educação a distância”, realizando uma pesquisa-ação para demonstrar a complexidade de implantação de um sistema de gestão da qualidade no sistema educacional. Destaca que a implantação de ferramentas medidoras da qualidade contribui para uma melhor identificação das necessidades dos estudantes e reconhecimento dos colaboradores em relação a qualidade do atendimento, focando em ações que agreguem valor e possam ajudar a gestão na tomada de decisão. O conhecimento dos processos ajuda a trabalhar e a enfrentar os índices de evasão.

Agora, acrescenta-se ao estudo o exame de Fiuza (2012) intitulado “Adesão e permanência discente na educação a distância: Investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade”, que buscou identificar os fatores de motivação e dados sociodemográficos que interferem na adesão e permanência dos estudantes a distância. Os resultados indicam como fatores preditores: a motivação, a renda familiar e o empenho como faceta de realização. Já como artifício preditor à evasão seria a falta de letramento e habilidade com a tecnologia digital o fator que mais interfere na realização do curso.

Em relação à questão da renda, Silva (2017) desenvolve o trabalho intitulado “Gestão da Evasão na EaD: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina”, também contribuindo na defesa da necessidade de entender as diferenças cognitivas e sociais entre os grupos de estudo, as questões relacionadas à heterogeneidade humana (origem dos estudantes) e as questões econômicas, justamente para resistir à inferiorização das diferenças na instituição de EaD. Em relação ao empenho, Silva (2017) relaciona como um propulsor motivacional de satisfação pessoal (autorrealização) atingir bons resultados nas avaliações, porém deve existir um

equilíbrio na relação entre empenho x avaliação x resultado, pois o resultado pode ser um fator motivacional ou de evasão.

Conforme apresentado por Napoleão Filho (2013), o instrumento de avaliação do conhecimento deve ser coerente com o que foi desenvolvido no decorrer do curso, caso contrário, o estudante passa a adotar uma postura refratária em relação aos seus estudos. O sujeito quer a garantia e a segurança de que está no caminho certo, porém, a avaliação ainda é tratada como *punição*, desconsiderando o processo evolutivo dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória formativa. No caso citado por Napoleão Filho (2013), os estudantes evidenciaram que foram cobrados além do ensinado. O problema não está em cobrar o que se ensina, mas cobrar o que não se ensina e isso afeta o empenho, a autonomia e a autoestima do estudante na realização das atividades.

Agora, refletindo e tomando por base a experiência da pesquisadora, percebe-se que os estudantes ainda relacionam o fator *nota* ou conceito como um meio de reconhecimento do seu esforço e competência do próprio aprender. Assim, para que eles atinjam resultados satisfatórios precisam se sentir confiantes e motivados no domínio de conteúdos, tendo clareza e organização dos trabalhos realizados. No cenário da EaD, o tutor tem que estar acompanhando e verificando essas ocorrências avaliativas e as demandas que chegam tanto ao tutor de polo presencial quanto ao tutor a distância, em forma de questionamentos ou revisão de avaliações, reclamações e estranhamentos imbricados e até mesmo na avaliação final da disciplina, como sugestão de futuras melhorias. Quanto à questão de insegurança com as tecnologias, isso é muito presente e requer um olhar atento do tutor, já que é possível identificar alguns casos, porque o estudante costuma manifestar as insatisfações com o curso em diferentes momentos. Tal descontentamento pode aparecer na inscrição do curso com as pesquisas e levantamento de dados que algumas instituições realizam, na aula inaugural ou de orientação e através do desenvolvimento das atividades (trabalhos acadêmicos), nas provas e assim por diante. O importante é o tutor estar atento a essa manifestação do estudante e passar confiança de que as dificuldades podem ser superadas, pois ele não está sozinho nessa caminhada acadêmica. Nesse contexto, quando o estudante se sente motivado, desafiado e confiante ele começa a se permitir e a

encarar suas próprias fragilidades com uma forma de aprendizagem, não como o bloqueio para o novo conhecimento.

É fundamental o exercício de se colocar no lugar do outro e estimular a superação dos conflitos, acreditando que todos somos capazes de aprender e evoluir juntos, seja em um curso presencial ou de EaD. Nessa perspectiva de análise da motivação e insatisfação dos estudantes estão surgindo algumas tendências e estudos potenciais da EaD, na busca pelo entendimento das relações existentes entre os sentimentos e emoções expressos no ambiente virtual. Nesse sentido, podemos evidenciar a dissertação de Haas (2015) intitulada “Contribuições da relação de oposição adjetival para o mapeamento de sentimentos em plataformas online de ensino”. Trata-se de um projeto conhecido como MAS-EaD/Unisinos, que foi realizado com estudantes que estavam no início do curso de graduação a distância, em diferentes áreas. Haas (2015) realizou um mapeamento dos sentimentos expressos nos diários disponíveis no ambiente virtual *Moodle*, no mês de agosto de 2010, tendo como premissa que o fator sentimental contribui para o (in)sucesso - caso o estudante não tenha a devida assistência no processo educativo.

O (re)conhecimento desses sentimentos e emoções auxilia o trabalho do tutor na identificação do que está sendo expresso no ambiente virtual, para que o estudante não se sinta desassistido (fato que anula a interação necessária via EaD), mesmo que uma das características do estudante de EaD seja o desenvolvimento autônomo. O estudo interdisciplinar de Haas (2015) está relacionado com a Semântica Lexical Computacional, o Processamento Automático de Língua Natural (PLN) e subárea da Linguística Computacional, que surgiu a partir da necessidade de melhorar a interação entre homem e máquina. A partir dessas categorias, foram elencadas emoções positivas e negativas expressas no ambiente virtual, como podemos observar abaixo nos relatos dos estudantes.

Ao longo da segunda semana consegui me identificar melhor com a plataforma. Está tudo mais tranquilo. A partir do extrato, verificamos que o estudante demonstra estar mais tranquilo na segunda semana, mostrando-se aliviado na medida em que o desafio de compreender a plataforma foi vencido. [...] Achei o Chat muito tumultuado. Ao classificar o chat como tumultuado, o estudante demonstra sua rejeição, ou repulsa, quanto ao fato ocorrido. Tal declaração poderia ser levada ao professor/tutor e este poderia entrar em contato com o estudante para explicar como funciona a ferramenta chat. (HAAS, 2015, p. 92-93).

Certamente, quando o tutor tem uma compreensão dos processos sociais e afetivos presentes no ambiente virtual terá condições de acompanhar mais de perto a evolução dos estudantes, contribuindo também para o planejamento das atividades e propostas futuras. Sobressaem nesse estudo a responsabilidade direta e o papel do tutor e do professor para aproximar os participantes da cultura do diálogo e evitar a evasão, bem como o aspecto *limitador* do acompanhamento personalizado, que é a quantidade de estudantes sob a responsabilidade de cada um (tutor ou professor).

Nesse cenário, cabe ao professor/tutor (na Unisinos, é um tutor mais um professor para cada 100 estudantes) observar e agir pedagogicamente a partir das declarações feitas pelos estudantes, porém uma das dificuldades do professor/tutor é localizar rapidamente os sentimentos expressos pelos participantes, por essas informações estarem perdidas no ambiente virtual de aprendizagem e por, geralmente, serem muitos os estudantes participantes de cada turma. (HAAS, 2015, p. 118).

Nessa perspectiva, fica evidenciado que nessa instituição o tutor tem atuação direta no processo de ensino e de aprendizagem, o que converge e se relaciona com o identificado pelo estudo de Dahmer (2013), que aponta diferenças existentes na função do tutor de uma instituição para outra. No caso de Haas (2015), o tutor consegue acompanhar mais de perto a evolução e os sentimentos expressos no ambiente virtual, devido à metodologia de trabalho e ao número limitado de estudantes para o acompanhamento, pois a quantidade interfere na qualidade e atenção ao estudante.

Pacheco (2010) também corrobora com essa perspectiva, em seu estudo sobre “Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e gestão do conhecimento”, afirmando que:

A principal estrutura disponibilizada ao estudante é a tutoria. De acordo com o desenho do curso, a tutoria a distância (sediada na UFSC), atua doze horas por dia durante os dias de semana para o atendimento ao estudante, mas *esse atendimento não é só de conteúdo, como visto na literatura, o lado humano, afetivo e de relacionamento é tão importante quanto as funções de corrigir, tirar dúvidas, etc.* O tutor em muitos momentos é o elemento de confiança que o estudante tem na universidade. (PACHECO, 2010, p. 276; grifo nosso).

O tutor é o elo de ligação entre a universidade e os participantes da comunidade, seja ele presencial ou a distância, assim como ele representa a universidade e a voz do estudante na universidade em determinados momentos. Ao tutor compete estimular o estudante na superação dos medos, angústias, solidão e estranhamentos expressos no ambiente virtual, por meio da superação dos embates sociais, através da experimentação de discussões realizadas com os trabalhos e produções coletivas presentes nesse contexto de pesquisa e descoberta da virtualidade.

A dissertação “Evasão em Cursos a Distância: Motivos Relacionados às Características do Curso, do Aluno e do Contexto de Estudo”, produzida por Sales (2009), também corrobora com a questão da tutoria, destacando que quanto maior o interesse pelo curso e interações com tutor, mais chances os estudantes têm de concluir o curso. Outro movimento relevante é a dissertação de Heidrich (2014), intitulada “Diagnóstico do comportamento dos aprendizes na educação a distância com base no estilo de aprendizagem”, na qual apresenta uma outra perspectiva de análise que pode contribuir para a diminuição da evasão, a fim de realizar um diagnóstico do comportamento dos aprendizes na EaD com base no estilo de aprendizagem. Ao considerar a importância de (re)conhecer as preferências dos aprendizes, os estudos indicam a abertura ao outro e a interação como rede de conhecimentos que têm como premissa o combate à evasão nos cursos de EaD.

A investigação de Heinrich (2014) verificou a utilização do estilo de aprendizagem como uma variável relacionada ao comportamento dos aprendizes. Antes de iniciar a implementação do protótipo dentro do ambiente virtual, foi realizado um levantamento preliminar, buscando averiguar se o estilo de aprendizagem poderia ser relacionado ao comportamento dos estudantes. Para isso, foram selecionadas seis disciplinas do curso de Administração e Tecnologia da Informação a distância, para realizar a avaliação da capacidade de antecipar o comportamento do sujeito a partir do estilo de aprendizagem.

Cabe mencionar que a maioria das instituições utilizam apenas dados históricos para prever deficiências, necessidades e comportamentos, ou testes para avaliar os estilos de aprendizagem (ativo – visual – sensitivo – global). Na conclusão afirma que a experimentação do estilo de aprendizagem pode ser útil para elaboração dos objetos de aprendizagem de autoria coletiva, bem como para

verificar se o conteúdo de uma determinada disciplina está afinado com a heterogeneidade dos estudantes, ou ainda pode ser usado para o mapeamento do estilo de ensinar dos professores, verificando se é similar ou condizente às necessidades dos participantes.

Nessa perspectiva, podemos ainda relacionar a investigação “Estilos de Aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância: Evidências de Validade, Validade Convergente e Análise Conceitual”, produzida por Moraes (2016), que buscou avaliar os estilos e estratégias de aprendizagem desenvolvidos no curso de licenciatura em Ciências a distância da USP. A autora concluiu que no contexto da EaD, os estilos de aprendizagem raramente são estudados e que a principal diferença conceitual entre Estilos de Aprendizagem e Estratégias de Aprendizagem é que as estratégias são passíveis de treinamento, enquanto que os estilos são constituídos por preferências individuais. A semelhança entre os conceitos está no fato de ambos auxiliarem nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com relação às estratégias de aprendizagem, podemos destacar a elaboração de materiais para a EaD, que aparece na pesquisa de Pinto Junior (2013), intitulada “Álgebra linear a distância por licenciandos em Química: análise de um curso oferecido no modelo UAB”. Como um fator que provoca e amplia o fenômeno da evasão na EaD é o uso de seguimentos de conteúdos e textos (fabricados, prontos) com atividades em apostilas, ou seja, utilizando um ensino tradicional de forma virtualizada. Realmente, não conseguimos mais motivar os estudantes com estratégias tradicionais, sem contemplar o perfil dos estudantes no curso de Química que demanda a realização de exercícios do estudante para o entendimento dos conceitos e resultados das atividades nos gabaritos.

A questão da elaboração de materiais didáticos surge como um dos desafios para a EaD, que entre outros autores, foi citada na dissertação de Gnecco Júnior (2012), denominada “Desafios na gestão de cursos EAD: Um estudo de caso nos cursos de Administração a distância da UFSC”, que teve como objetivo identificar na concepção dos atores envolvidos na EaD, o grau de importância percebido para as provocações analisadas.

Logística de atendimento ao estudante de EaD; 4. Infraestrutura e de serviços (descentralizados ou não); 5. Recursos Humanos: equipes multidisciplinares; 6. Inovação, novos negócios, cursos e programas com aplicabilidade; 7. Ações de marketing e da comunicação institucional; 8. Tecnologia da informação e de telecomunicações; 9. Estratégica e da mudança organizacional p/ EaD; 10. Planejamento e produção de materiais didáticos para EaD; 11. Avaliação institucional para EaD e aproximação com o mercado de trabalho. (JUNIOR, 2012, p. 179).

O grau de importância dos desafios listados variou entre os participantes da pesquisa: gestores, coordenadores de cursos e de polo, tutores presenciais e a distância, estudantes e professores, equipe de apoio técnico-administrativo e representantes da instituição, sendo difícil mensurar o grau de relevância para atender as prioridades e os impactos diretos na qualidade do serviço oferecidos. A dissertação “Evasão na educação superior a distância: estudo de caso no instituto da UFC virtual”, produzida por Sobrinho (2013), apresenta um levantamento referente à opinião dos estudantes e tutores sobre os fatores de evasão nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Universidade Federal do Ceará Virtual. Além disso, tenta evidenciar as divergências quanto ao fator mais recorrente em relação à evasão dos cursos, sob o olhar dos estudantes - é a dificuldade de interação e comunicação com professores e tutores, já para os tutores - é o ambiente de aprendizagem deficiente e a má atuação dos gestores. É nesse jogo de forças, interesses, resistências e contradições formadoras que a EaD está inserida. Nesse contexto, Barros (2014, p. 207) lança as seguintes dúvidas:

Que novas relações surgirão a partir do recrudescimento cada vez maior das novas tecnologias de informação e comunicação? Como serão as relações de sociabilidade no futuro próximo? Qual será a extensão do impacto das inovações tecnológicas e das novas formas de sociabilidade nos processos de educativos? Até que ponto revelar-se-á verdadeira a consideração de que a EaD será o novo paradigma educacional?

Barros (2014) questiona o problema da técnica como uma questão política, mas também defende a EaD como uma forma de democratização da sociedade, que se justifica através da sociedade do conhecimento onde os estranhamentos e as tensões estão imbricadas. A sociedade do conhecimento é vista como um desafio como já foi citado por Junior (2012) e asseverado pelos participantes da pesquisa nos desafios da: gestão do conhecimento, gestão para a excelência (qualidade) e gestão para evasão escolar, que passa pela compreensão do papel de cada um no

contexto educativo, bem como pela consideração da EaD como um negócio ou como uma promessa de emancipação e refúgio do pensamento crítico.

A tese “E-v@ção em um Curso de Aperfeiçoamento On-line em Saúde”, defendida por Laguardia (2007), tem como objeto pontuar as causas da evasão no curso de Processos de Gestão e Tecnologias de Informação em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/FIOCRUZ, tendo em vista que essa área do conhecimento não se baseia em um único fator, mas em variáveis complexas e multidimensionais da literatura. Essa gestão do conhecimento na EaD engloba todos os envolvidos, cabendo aos cursos a distância, antes mesmo de matricular o estudante orientá-lo acerca dos requisitos necessários para que seja bem-sucedido no seu curso, na tentativa de deixá-lo ciente de que estudar a distância exige dedicação e disciplina. Tais informações podem ser apresentadas presencialmente ou por meio de questionários disponibilizados na *homepage* do curso, ou até mesmo por relatos de experiência de ex-estudantes, a fim de provocar a reflexão do estudante sobre sua condição de imersão no virtual e seu estilo de aprendizagem.

A partir dessa ação preventiva à evasão, percebe-se que muitos estudantes se matriculam em um curso por influência da família, para crescimento profissional, aumento salarial, para mudança de área de conhecimento e por diversas razões. Portanto, nesse ingresso, gera-se uma matrícula e a partir daí começam as análises de evasão, pois os estudantes começam a apresentar dúvidas, insatisfações, que não foram sanadas nos encontros iniciais.

Nessa perspectiva, de ação preventiva, Lemos (2017) em sua dissertação intitulada “Traços de personalidade e persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância”, apresenta como proposta a elaboração de um guia de traços de personalidade, baseado no estudo realizado nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Filosofia e História, ofertados na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Espírito Santo, no sistema UAB, em que constatou que a satisfação do estudante tem influência direta na persistência ou evasão do curso. Esse guia parte da análise do perfil do estudante por meio de um questionário que poderia ser aplicado no momento em que os estudantes ingressam, durante e após a conclusão do curso, para verificar a personalidade dos estudantes (persistência, insatisfação ou propensão à evasão). A autora sugere que este questionário deveria ser aplicado pelos coordenadores de cursos a distância. Esse estudo vai ao

encontro dos trabalhos de Haas (2015), que estuda as emoções/sentimentos e de Heidrich (2014), que trata sobre os estilos de aprendizagem e os aspectos da personalidade.

Em relação a essa questão da personalidade, também podemos destacar a pesquisa de Rós (2017) intitulada “O uso de traços comportamentais na explicação da persistência discente em cursos de licenciatura ofertados na modalidade à distância pela UFES”, que investigou os traços de personalidade dos estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade a distância pela UFES. Na tentativa de explicar a persistência discente, fazendo uso do Modelo Metateórico de Motivação e Personalidade – 3M, a autora constatou três traços de personalidade elementares – conscienciosidade, introversão e necessidade de excitação, traços que partem do mais abstrato ao mais concreto. Nesse estudo, os traços de personalidade se relacionam com traços situacionais, voltados para a realização de tarefas e autoeficácia, influenciando na satisfação e permanência do estudante.

Nessa linha de pesquisa, podemos relacionar o estudo de Umekawa (2014) - “Preditores de fatores relacionados à evasão e a persistência discente em ações educacionais a distância” - que também aponta a relevância de estratégias que promovam o autogerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem, a autorregulação da motivação/ansiedade e ajuda interpessoal aos estudantes, para apoiar e estimular a continuidade dos estudos. Em face disso, a evasão relaciona-se com as estratégias de acolhimento e permanência, sendo que o estudante experimenta diferentes momentos em sua trajetória acadêmica, podendo precisar de auxílio desde a escolha do curso.

Cabe destacar o estudo de Lott (2017) intitulado “Persistência e evasão na educação a distância: examinando fatores explicativos”, que foi realizado com estudantes de graduação a distância em Administração e em Ciências Contábeis, ofertado por instituições de ensino superior privadas, para averiguar o que leva a escolha do curso e como isso também influencia para permanência ou evasão. Os dados da pesquisa indicaram que o curso de Ciências Contábeis tem mais tendência à evasão do que o curso de Administração. Desse modo, ressaltamos a importância de uma orientação prévia em relação à escolha do curso ou até mesmo de busca de informações antes da realização da matrícula, conforme destaca Laguardia (2007).

Desse modo, podemos destacar duas situações, uma se refere à dúvida em relação à escolha do curso, e a outra é quando os estudantes consideram um determinado curso como única possibilidade oferecida na região. A dissertação “Limites da EaD para a materialização do direito à educação: estudo sobre a evasão em um polo do Curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas”, produzida por Radin (2015), foi realizada com tutores, professores e estudantes do curso de licenciatura em Matemática para identificar as causas da evasão no curso. Destaca-se entre as causas da evasão em Matemática que foi uma opção de curso (in)desejado pelos estudantes, pois os mesmos não planejavam lecionar após a conclusão da graduação ou não possuíam afinidade com o curso, e isso levou à desmotivação do estudante.

Novamente, ressalta-se que o momento da matrícula não pode continuar sendo realizada de forma automática e irrefletida, focada somente na entrega de documentos e assinaturas, mas deve ser uma escolha respaldada pela instituição. O fato é que as instituições primeiramente estão preocupadas com a efetivação da matrícula, com serviços de marketing muito forte das instituições privadas a distância, o que também deveria estar voltado para guiar a orientação vocacional, ajudando nas escolhas dos cursos e processos de mobilidade acadêmica. Tonelli (2011) em seu estudo intitulado “Evasão em cursos a distância online: estudo de um programa de educação empresarial continuada” afirma que os desistentes encontram dificuldades de acesso a informações gerais sobre os cursos antes de se inscrever e que tais saberes influenciariam positivamente na conclusão do curso.

A tese “Relação entre fatores de aceitação da tecnologia e a retenção de alunos em cursos online”, defendida por Mondini (2017), analisou cursos de curta duração na área contábil, tendo como público-alvo especialistas com experiências de cursos *online*, com idades entre 30 e 45 anos. A autora destaca que quando temos dúvida do curso ou nos carece informações, conforme estudo de Laguardia (2007), outro caminho precisa ser trilhado para a escolha do curso. No entanto, quando já temos uma certa experiência e bagagem profissional, a qualidade da informação é apontada como fator relevante, seguido pela motivação e autoeficácia. Ademais, os participantes da pesquisa pontuaram que o investimento em sistemas com ambientes agradáveis e prazerosos transmite confiança aos usuários.

Santos (2013) defendeu a tese intitulada “Um retrato de uma licenciatura em Matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes”, apresentando um outro olhar sobre a evasão, tendo como foco de estudo os estudantes iniciantes do curso de licenciatura em Matemática a distância do CEDERJ. A autora buscou identificar de que forma o curso se mostra aos aspirantes no seu polo presencial. A autora obteve os seguintes resultados: promessa de qualidade da formação que ainda é questionável; importância de saber o perfil dos estudantes; a repetição de práticas tradicionais na modalidade a distância; a fragilidade da formação dos professores, o que compromete a articulação entre a teoria e prática; tutor tem sido subutilizado, considerando as suas condições trabalhistas.

A tutoria a distância pouco foi lembrada pelos alunos quando o tema tutoria foi foco de atenção. Os alunos tendem a valorizar mais a tutoria presencial e o papel desse tutor. Para eles, o tutor presencial é a principal referência docente no curso. Entretanto, ainda há divergências sobre qual é o papel e a identidade profissional deste sujeito e sobre como deve ser conduzida a sua prática. (SANTOS, 2013, p. 182).

Outro fator apontado se refere às avaliações realizadas no decorrer do curso, com viés mais somativo e comparativo do que formativo, o que vai na contramão da proposta de avaliação oficializada nos Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância. Por sua vez, Silva (2013) aborda em seu estudo “Fatores Antecedentes da Satisfação do Aluno e do Uso de Sistemas Virtuais de Aprendizagem”, com o objetivo de identificar os atributos de valor que podem representar expectativas críticas entre o sucesso e o fracasso das ações de *e-learning*, categorizando em três atributos: qualidade do sistema, qualidade da informação e qualidade do serviço. Esta pesquisa foi realizada em um curso *online* ofertado a 291 estudantes de instituições públicas e privadas de todas as regiões do Brasil e como resultado obteve que a qualidade da informação tem maior relevância para a satisfação do estudante.

A tese “Análise da influência da tecnologia sobre a intenção de uso da educação a distância”, defendida por Silva (2014), pontuou que os sujeitos que nunca realizaram um curso *online* evidenciam como diferenciais no ato de estudar a distância a qualidade do conteúdo ministrado, qualidade dos professores e a reputação/qualidade da instituição. Soma-se ao debate, a dissertação “Um estudo sobre as principais causas da evasão na educação a distância – EaD”, de Souza

(2009), que também pontua a questão da qualidade como um fator diferencial para quebrar o fenômeno da evasão, relacionando a qualidade dos cursos oferecidos pela instituição.

Monteiro (2016) desenvolveu um “Estudo de caso sobre a evasão em um curso de Teologia a distância”, abordando um novo curso, que até o momento não havia sido objeto de estudo e teve como base a investigação de tutores atuantes e estudantes evadidos do curso de Teologia a distância da Faculdade Latino-americana (FLAM). O trabalho constatou que os fatores ligados ao estudante e seu contexto foram superiores aos fatores ligados ao curso, por isso, o autor sugere como uma das estratégias a criação de mecanismos de acompanhamento do estudante no curso, buscando agir durante a formação para prevenir a evasão. O que ocorre seguidamente nos cursos de EaD é que os estudantes desconhecem o setor ou os profissionais responsáveis pela orientação universitária. Então, quando o estudante está com algum problema, seja ele pessoal, científico ou institucional, acaba por silenciar ou abandonar à própria sorte, o que, na verdade, poderia ter outro direcionamento que não seria a evasão, caso tivesse o devido acompanhamento.

Nesse sentido, ao trabalhar para a permanência voltada à inclusão e reconhecimento do estudante, Perez (2014) corrobora com a pesquisa - “Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na modalidade a distância”, com o objetivo de analisar a correlação entre presença social e as outras variáveis de aprendizagem, confirmando quatro fatores para a presença social: atenção e apoio mútuo, ligação afetiva, senso de comunidade e comunidade aberta, na tentativa de diminuir a experiência de solidão, alienação e indiferença no ambiente virtual, bem como de aumentar a presença social, para que os estudantes não abandonem seus cursos.

A dissertação “Fatores que afetam a persistência dos discente em cursos superiores na modalidade a distância”, realizada por Petris (2014), compactua com essa questão de presença social, apontando que embora haja o império das redes sociais, os discentes sentem a necessidade de compartilhar suas experiências, ideias e vivências pessoalmente, e aí entra uma das funções do polo de apoio presencial, qual seja, a de incentivar a participação e aproximação dos estudantes.

Assim, apesar das dificuldades de aproximar os discentes de um curso EaD, as IES precisam estabelecer estratégias que permitam uma maior aproximação de seus estudantes, criando um senso de pertencimento. O polo presencial precisa ser pensado nesse sentido e não ser limitado a um local com computadores e acesso à internet. (PETRIS, 2014, p. 123).

Esses momentos de interatividade e discussões criadoras propostas aos estudantes podem colaborar no sentimento de pertencimento para o desenvolvimento de uma rede cooperativa de aprendizagem. Assim, o polo precisa explorar melhor suas possibilidades, que vão muito além de aplicação de provas, conceitos, habilidades, procedimentos, acentuando o poder pedagógico e provocativo de perguntas desses agentes educativos, por meio de diferentes saberes, modos de ação, crenças, emoções, atitudes estas, que estimulam pesquisas e a formação global dos estudantes.

Em contrapartida, a tese “Educação a distância: propostas pedagógicas e tendências nos cursos de graduação”, defendida por Pino (2017), apresenta um estudo realizado em duas instituições de ensino, uma de caráter privado e outra pública, desvelando que as duas instituições optam por limitar a interação a um tipo de ferramenta à interatividade e que:

Os momentos de interação síncrona estão cada vez mais limitados, não por questão de inacessibilidade tecnológica, mas sim pela falta de recurso humano, uma vez que muitas vezes o mediador virtual não possui a formação acadêmica necessária para desempenhar a função, por isso, muitas Instituições, inclusive as duas pesquisadas neste trabalho, optam por limitar essa interação utilizando apenas os fóruns de dúvida assíncronos. (PINO, 2017, p. 130).

Essa perspectiva denuncia claramente a contramão existente nas tradicionais formas de EaD que ao invés de buscar possibilidades de interação, vale-se de um tipo de ferramenta como um monólogo ou monopólio da técnica, que remete a uma visão conteudista a ser ensinada. A realização dessa prática está associada às limitações profissionais em torno das dimensões política e social da atividade educativa, a falta de preparo do tutor para atuar com diferentes sujeitos, espaços e temporalidades da interação humana. Se a instituição não oportunizar uma aprendizagem condizente com a realidade social do estudante, um dos caminhos sugeridos pela autora é desenvolver o princípio da heutagogia, sendo o estudante o próprio gestor de sua aprendizagem.

Assim, mais relevante do que ter aprendido ou não algo é a criação de uma experiência otimizada pela facilitação ao acesso à informação e ao conhecimento por meio de diversos dispositivos tecnológicos e da alta velocidade de comunicação do próprio educando acerca do quanto ele entendeu o processo da aprendizagem, identificando claramente como ele aprende. (PINO, 2017, p. 125).

Silva (2017), em sua tese intitulada “A modalidade EaD semipresencial e a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral”, destaca que a Psicologia está presente nas teorias educacionais, nos aspectos sociais e afetivos enraizados na aprendizagem, buscando entender a educação de jovens e adultos, por meio da andragogia ou heutagogia, a partir de diferentes formas de aprendizagem, baseadas nas potencialidades humanas. Independentemente da teoria adotada, seja a andragogia ou a heutagogia, ainda precisamos desenvolver estratégias à formação do sujeito de EaD, considerando a tendência de ampliação das ferramentas de interação e comunicação no contexto educacional. Ora, para não limitarmos a interação humana a um tipo de modalidade de estudo, conforme defende Silva (2017), precisamos resistir à tendência de aceitação da *blended learning* (modalidade de educação bimodal ou semipresencial). Nesse sentido, Silva (2012) também corrobora com a questão do *blended learning*, em sua tese “A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de Administração: contribuições para a gestão acadêmica”, na qual evidencia como contribuição para a gestão dos processos comunicativos, a possibilidade de integração de três correntes filosóficas: cognitivismo, construtivismo e conectivismo, já que estas correntes se inter-relacionam na gestão educacional dos cursos superiores, tendo o *blended learning* como uma tendência futura.

Silva (2017) apresentou uma proposta de utilização da EaD semipresencial para auxiliar os estudantes que ficam na dependência da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral 1, que é oferecida nos cursos de Engenharia e um ramo importante da Matemática, com alta taxa de evasão, chega a atingir 55% dos ingressantes. A realização desta disciplina na modalidade EaD semipresencial foi possível porque a legislação brasileira permite que os cursos superiores presenciais tenham até 20% de sua carga horária total nessa modalidade a distância. O estudo comprova que os sujeitos participantes se beneficiaram desta modalidade, bem como dos recursos disponibilizados, destacaram a comunicabilidade e o compartilhamento entre os colegas para que a aprendizagem colaborativa

ocorresse, para que as dificuldades e empenho na resolução das atividades matemáticas fossem superadas, ressaltando que o grupo estava na dependência desta disciplina, que serve como apoio e suporte para a não reprovação na disciplina ou evasão do curso. A EaD pode valer-se de encontros presenciais para sanar dúvidas e dificuldades, sendo não somente por meio das tecnologias digitais.

Anteriormente, verificamos a EaD aliada a uma nova modalidade de ensino, agora, Antunes (2016) desenvolve um estudo de caso intitulado “Um mecanismo para apoiar a análise da interação e do desempenho de alunos em ambientes virtuais de aprendizagem”, propondo uma outra forma de acompanhamento, qual seja, pela utilização de uma ferramenta de melhoria para o acompanhamento do desempenho acadêmico do estudante. O autor buscou avaliar a interação dos estudantes de duas turmas de cursos realizados pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), uma utilizando o *Moodle* convencional e a outra utilizando o *Moodle* para dispositivos móveis.

Neste contexto, diante do problema do acompanhamento da interação e do desempenho do estudante nos cursos de Educação a Distância e busca de meios para o combate à evasão escolar, apresenta-se como proposta uma ferramenta, o Plugin Monitor de Desempenho, para o professor/tutor analisar e acompanhar a interação e o desempenho do estudante no AVA. (ANTUNES, 2016, p. 20-21).

Para o autor, o *plugin* pode contribuir como ferramenta de suporte e acompanhamento do desempenho dos estudantes no *Moodle*, ferramenta essa que pode auxiliar o tutor no seu trabalho pedagógico. Segundo Silva e Silva (2015), em seu trabalho intitulado “Uma ferramenta de apoio para a análise de comportamento de estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem”, essa ferramenta pode identificar inclusive os sujeitos que pouco participam das atividades e discussões, através de gráficos, com datas e horários com maior e menor interação.

O fato é que estas ferramentas podem contribuir para uma melhor interação, focando nos estudantes que requerem maior atenção, porém, ainda existem lacunas em relação a dados qualitativos de desempenho do estudante. Tais aplicativos são usados como mecanismos de controle, acompanhamento e análise de desempenho do estudante, causando uma certa indiferença nos participantes, mas também pode despertar o desejo de melhorias para a prática do tutor.

Em relação às intenções de uso futuro do plugin quanto à questão “Assumindo que o Plugin estivesse disponível no meu trabalho, eu usaria com regularidade”, 50% dos participantes concordaram e 25% concordaram fortemente, enquanto que 25% foram indiferentes à questão. (ANTUNES, 2016, p. 144).

Tudo indica que o maior empecilho dos tutores e agentes educacionais é manter aberta a perspectiva do aprender a aprender a questão tecnológica e estar disposto a ser um eterno aprendiz, no sentido de superar as limitações humanas dos professores/tutores e as incertezas em torno da dinâmica interativa da EaD, avaliação e gestão dos processos educacionais.

Nessa perspectiva de utilização de ferramentas de apoio, Portal (2016) disserta acerca das “Estratégias para minimizar a evasão e potencializar a permanência em EaD a partir de sistema que utiliza Mineração de dados educacionais e *learning analytics*”. Com o estudo, propõe a utilização do sistema GVWise com os diferentes atores humanos (AT) da EaD, público-alvo da pesquisa. Este sistema permite a integração com o *moodle*, a fim de realizar as intervenções personalizadas e ações, evitando as padronizações, como uma sugestão de melhoria para a permanência dos estudantes. O Gwise fornece um conjunto de informações como: quantidade de estudantes, tempo de uso do tutor no GVWise em minutos, tempo do tutor no *moodle* em minutos, tempo do tutor no *moodle* com o estudante em minutos, percentual de estudantes com ações no *moodle*, entre outras. Também permite visualizar as estratégias utilizadas pelos diferentes atores envolvidos na EaD, a partir dos registros e movimentos realizados, e pode ser vista pelos demais atores, evitando recontatos com os estudantes e situações desnecessárias e desagradáveis, que transmitem a imagem de desorganização da instituição ou invasão de liberdade do estudante. Este seria mais um meio que pode colaborar para a prevenção da evasão na EaD.

Agora, nos direcionamos ao fim deste capítulo, em que pontuamos uma série de fatores que levam a evasão do estudante. Conforme vimos até aqui, esta realidade apresentada se baseou em diferentes níveis de ensino em que a EaD está inserida, não apenas no nível superior, além de diferentes regiões do Brasil. Isso nos permitiu ampliar nossas reflexões acerca da problemática da evasão, considerando a ambivalência das tecnologias digitais na educação, que geram incertezas sobre a EaD, tensões em relação a suas práticas e políticas sociais.

Desse modo, sintetizamos no quadro abaixo (quadro 20) um resumo das principais causas citadas ao longo desta investigação e os contrapontos apresentados em relação às causas de evasão na EaD.

Quadro 20 – Causas x Contrapontos	
Principais Causas da Evasão	Contrapontos
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de letramento digital (desconhecimento das plataformas e ferramentas digitais); - Falta de diálogo com as experiências dos estudantes; - Incomunicação ou comunicação distorcida; - Descaso; - Falta de acompanhamento do processo de ensino; - Ausência de avaliação dos riscos de evasão; - Conteúdos pré-programados; - Desqualificação dos tutores; - Precariedade dos polos; - Figura do tutor forjada na autoinstrução; - Pouco investimento em AVA; - Rotatividade dos tutores; - Sobrecarga de trabalho dos estudantes; - Falta de preparo dos professores; - Falta de identidade do curso; - Falta de “escuta” por parte da gestão; - Falta de humanização das relações; - Desconhecimento do perfil do egresso; - Grau de hiperculturalidade do curso; - Ordem de oferta das disciplinas; - Preconceitos com a EaD; - Confusão entre flexibilidade com facilidade; - Reorganização curricular; - Diversos modelos de tutoria; - Falta de associação entre teoria e prática; - Questões econômicas; - Avaliação; - Má atuação dos gestores; - Repetição de práticas tradicionais; - Falta de qualidade do ensino, informação e serviço prestado; - Localização dos polos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologias ativas; - Dimensões emocionais de reconhecimento; - Pertencimento; - Ações de gamificação; - Autonomia; - Diálogo e construção cooperativa de conhecimentos; - Políticas educacionais; - Estratégias de fortalecimento da gestão da comunicação; - Fortalecimento da ação pedagógica (qualificação profissional), valorização e reconhecimento dos professores e tutores; - Produção de materiais didáticos de autoria coletiva; - Descentralização e integração dos processos acadêmicos; - Aumento de polos espalhados pelo país; - Utilização da EaD em diversas áreas do conhecimento; - Estratégias metodológicas de ensino; - Acompanhamento das interações; - Novos modelos de colaboração; - Mudança de convivência; - Mapeamento dos sentimentos expressos no AVA; - Compreensão dos processos sociais e afetivos; - Levantamento dos estilos de ensino e aprendizagem; - Gestão do conhecimento, gestão da evasão e gestão para excelência; - Estudo dos estilos de aprendizagem; - Custo do estudante para instituição; - Geração de alertas de acesso ao AVA; - Reputação da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nessas análises das produções de dados encontramos questões relacionadas ao direito de acesso e democratização do conhecimento educacional, mas como uma moeda de troca, que se expande na rede em forma de instrumentalidade e operacionalidade, cujas exigências da sociedade demandam a análise das questões políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e pedagógicas. A evasão quando ocorre no início do curso pode ser decorrente das dificuldades com as tecnologias, a falta de entendimento dos enunciados, conteúdos programados e

metodologias de estudo a distância (ALMEIDA, 2007; BOAS, 2015). Também ocorre no final do curso, pois muitos cursistas não se identificam com a área de formação e outros abandonam próximo ao período de realização do trabalho de conclusão de curso. Isso acontece marcadamente nos cursos de bacharelados e licenciaturas, já que nos cursos tecnológicos não ocorre o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (MAURÍCIO, 2015; AQUINO, 2016).

No decorrer das análises foi possível perceber que a maioria dos estudos circunscritos nos dez anos de reflexões considera o fenômeno da evasão, a partir da desistência/abandono do estudante no curso, independente da fase da desistência, conforme conceito de evasão apresentado pelo MEC, desconsiderando a mobilidade acadêmica e a redistribuição de cursos ou interesses do estudante. Porém, observa-se uma tendência que vem recontextualizando a evasão, ou seja, a evasão não está relacionada ao abandono do curso, mas à interrupção do ensino e pode ser um fenômeno individual como constituir-se num fenômeno coletivo produzido pelo mercado capitalista (TOCZEK; TEIXEIRA; SOUZA; CAIADO, 2009).

Desse modo, podemos destacar que a maioria dos trabalhos que compõem o *corpus* investigado, principalmente as dissertações, abordaram o fenômeno da evasão através de um estudo de caso, analisando um curso ou polo específico, identificando as causas da evasão apontadas pelos estudantes. Tal tendência parece remediar as causas profundas do fracasso em relação às práticas administrativas da EaD, tecendo uma autocrítica, em termos de ensino e da condição humana em tempos complexos de inter-relações, considerando a questão dos sujeitos e das desordens e incertezas sociais (MORIN, 2000a). Os desafios dos estudos se basearam em uma área do conhecimento ou região específica, em casos isolados, porém, sem a possibilidade de uma verificação recontextualizada sobre as causas da evasão nas instituições de modo geral. Aqui começam as dificuldades das sínteses entre o particular e o aprofundamento das complexidades da evasão nesses tempos complexos que vivemos, a fim de debater as práticas institucionais, na busca de melhorias para o processo educacional e de combate à evasão. “É necessário respeitar a realidade, mas nunca se ajoelhar diante dela. Entre os dois polos do ser e do dever-ser, cada qual estéril em si mesmo, desenham--se as mais vigorosas linhas de força”. (MORIN, 2002, p. 33).

Ainda estão presentes nos estudos mapeados comparações da educação a distância com o ensino presencial, bem como entre a educação a distância no ensino público e privado, buscando identificar as semelhanças existentes entre as modalidades. Percebe-se que algumas causas da evasão tem mais pertinência se comparada a outras modalidades, por exemplo, na educação a distância privada a questão financeira se apresenta com maior relevância para evasão do estudante. Essas comparações tentam verificar a relevância e prioridade para tratamento das causas da evasão em cada modalidade de ensino, considerando que ambas as partes possuem suas emergências complexas, uma vez que a EaD gratuita também tem grandes índices de evasão pela inadaptação de tempo, acompanhamento, condição de trabalho, laços de comunicação frágeis ou descomprometimento por não ser pago. Dessa maneira, podemos compreender que a evasão é um fenômeno cultural complexo e incerto da EaD, pois a autonomia não pode perder de vista a interdependência com o outro e com o mundo do trabalho, que é extremamente relativo quando o sujeito é tomado como um produto de um processo de produção da sociedade e da linguagem (MORIN, 2000).

[...] a evasão EaD é uma realidade cada vez mais ostensiva, pois apresenta números alarmantes de alunos desistentes, o que conduz à necessidade de um diagnóstico da evasão em EaD, destacadamente quando se trata de evasão em cursos ofertados por instituições superior públicas, haja vista que o fator econômico em termos de pagamento de mensalidades não existe neste contexto e mesmo assim possui altas taxas de evasão (SANTOS *et al.*, 2008, p. 2).

Nessa perspectiva, o que as comparações apresentam de semelhanças entre a instituição pública ou privada se refere à fragilidade ou ausência de comunicação nos processos de ensino, remetendo a falta de interação entre estudante, tutor, professor e até com a própria instituição. É como se o estudante adquirisse um produto pronto e que este fosse suficiente para a adequação ao saber disciplinar, sem oportunizar a interação, a afetividade, o acolhimento ou o pertencimento a instituição. Para Coelho (2004), na EaD julga-se ter uma maior interação e respostas afetivas, porém, na prática das contingências educacionais isso nem sempre ocorre, corroborando com a afirmação de que a evasão é maior em cursos a distância do que presenciais (FÁVERO; FRANCO, 2006).

A EaD vem sendo *consumida, vendida*, como um produto formatado, sem a devida valorização da humanidade, da afetividade e das verdades de uma educação

para o agir emancipatório, desconsiderando os processos educativos para a realização no mundo. Nesse ponto que se integra um dos maiores desafios da EaD apresentados nas pesquisas tratadas até aqui, pois a EaD ainda precisa vencer o preconceito existente e *provar* que é possível desenvolver uma educação de qualidade nos cursos de EaD, com comprometimento da instituição educacional, seja através do seu corpo docente, dos tutores, suporte tecnológico e apoio administrativo, o que é seguidamente questionado e colocado em xeque pelos estudantes, tutores e professores referidos nas teses e dissertações. De acordo com Morin (2008), incluir qualquer conhecimento como condição de possibilidade humana, no sentido de saber manusear, compreender ou dispor é uma necessidade epistemológica. Em suas palavras,

O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais de sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. Por esta razão eu disse que o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento, e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado. (MORIN, 2008a, p. 53).

Evidenciou-se que o fenômeno da evasão foi abordado de forma isolada, focada em cursos ou polos, porém, a perspectiva da complexidade implica a conjugação das totalidades em interdependência e diálogo entre os estudos, para evitar o abandono de orientação ao estudante. Essa nova interpretação referente ao conceito de evasão vem sendo revista ao longo dos últimos anos, conforme a problemática vem se apresentando na vida em sociedade, indo além de uma perda de matrícula individual ou institucional, mas incluindo os atores envolvidos com a circularidade de discursos da EaD, que podem contribuir diretamente para a evasão ou permanência do estudante. O esforço pontuado na busca das causas da EaD também foi inscrito no sentido de perceber que ideias criadas, pensadas, fundamentadas nas diferentes teses e dissertações percorrem teorias da complexidade numa determinada cultura e num determinado contexto temporal.

Assim, como o conceito de evasão vem se modificando e ampliando sua definição, as causas desse fenômeno também se modificam, considerando as variações advindas das transformações históricas da EaD. No início da EaD, as causas da evasão eram outras, pois a EaD era realizada através de uma

padronização com pacotes fechados. Hoje, com o advento da internet, somos induzidos por navegadores a diferentes áreas do conhecimento, com novas possibilidades para a EaD, estando disponível para mais estudantes e em diferentes regiões do mundo. Porém, um dos desafios que se apresenta é a transcendência dessa distância em seus aspectos antagonistas, bipolarizados e complexos, que se apresentam como limitantes das tecnologias de interação humana.

Os resultados atestam que na EaD as causas da evasão revelam a carência de espaços de encontro nestes processos educacionais virtuais, de diálogo e inclusão social das diferenças, em nome da conservação e adaptação ao estudo programado, de bases tradicionais. A evasão pode ocorrer em qualquer momento, alguns nem chegam a iniciar o curso, outros no decorrer ou quase finalizando o curso, mas a análise destas variáveis torna-se importante para se compreender a evolução sociocultural da EaD, como forma de retomar os vínculos formativos e de humanidade nestes ambientes virtuais caracterizados por “um novo processo de aprendizagem sem ensino” (SANTAELLA, 2013, p. 26). É difícil definir um momento em que mais ocorre a evasão dos estudantes, mas é importante o acompanhamento das suas causas, para propor a mobilização de recursos visando abordar e resolver uma situação complexa que revela riscos à permanência institucional e à alegria cultural dos estudantes, advinda do estudo, do conhecimento, da pesquisa e também do relacionamento com os professores e colegas. Sem sombra de dúvidas, os motivos de abandono estão relacionados à falta de interação com a tecnologia e com os sujeitos envolvidos, bem como à ausência de mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (HEINSFELD; SILVA, 2018). Em sua construção formativa além de regras e conteúdos básicos, também precisam ser considerados o contexto cultural e a relação entre todos os atores da EaD para formar cidadãos voltados à (re)construção de sentido pela linguagem, só assim será possível trabalhar a produção de saberes e desenvolver as competências coletivas.

Outro desafio que se apresenta para EaD é a reconciliação do humano com os tempos complexos, considerando a pluralidade dos contextos e as diferenças culturais, superando as desigualdades existentes, tendo um respeito com a formação do ser humano nas práticas pedagógicas realizadas via EaD. A demanda

por conhecimento se intensificou no mundo todo, sendo a EaD considerada como uma modalidade adequada e flexível para atender as necessidades do mercado profissional. O estudo mostrou que as causas da evasão vêm se modificando conforme os avanços da EaD. Tudo indica que o problema não reside no acesso aos cursos, na efetivação da matrícula e/ou na localização dos polos (locomotoção/distância para estudar), como ocorria no início da EaD, até porque isso, de certa maneira, já apresentou uma considerável expansão nos estudos analisados no período de 2007 a 2013. Agora, o problema está no conhecimento disponibilizado e desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em um curto espaço de tempo, ou seja, se este saber estimula uma aprendizagem significativa inter pares, modificando as práticas pedagógicas de EaD presentes nas interações digitais. A importação massiva de modelos de EaD elaborados de maneira internacional, por empreendimentos normativos de governo, reforça a ideia da educação como um serviço, marcado por transferência cultural destituída de discussão criadora e reconstrução conjunta. Sem interrogar-se sobre os atores e os déficits em relação aos contextos e as participações nos debates atravessados pelos acontecimentos do tempo presente, reiteram-se as práticas de evasão.

Ao eleger a educação como alavanca da economia do conhecimento, a globalização, na busca de uma identidade de legitimação, institui a lógica da competitividade na base do pressuposto de que o mundo pode se tornar uma imensa planície, fazendo com que a educação deixe em segundo plano sua missão de formação pública e cívica (PACHECO, 2005, p. 397).

Desconsiderar o perfil do estudante é uma falha formativa da EaD, pois, conforme identificado por Asfora (2015), é preciso considerar que boa parte dos nossos estudantes são nativos digitais. Tendo a condição de nativos ou imigrantes digitais, todos precisam superar os conflitos e a resistência com as tecnologias, quebrar as barreiras da incomunicação e incompreensão existentes, pois a experiência e os conhecimentos compartilhados são necessários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, desde que esse aparato tecnológico não os afaste de sua formação cultural e prática social.

Moran (2005) destaca que um dos desafios da EaD é a flexibilização do currículo dos cursos, bem como a integração de atividades pedagógicas presenciais com atividades inovadoras a distância, encontros que possibilitem de fato a interação educativa. Desse modo, trabalhar na virtualidade não quer dizer trabalhar

com distanciamento comunicativo, mas implica desenvolver uma proximidade dialógica e afetiva com os estudantes, até porque a aprendizagem do estudante depende muito das situações criadas no processo educativo, conforme analisado por Haas (2015), em seu mapeamento das emoções presentes no AVA. E nessa perspectiva de estimular a afetividade, o tutor de polo tem um papel fundamental que exige deste uma maturidade socioemocional, para considerar os aspectos humanos e afetivos apresentados pelos estudantes.

As variações da EaD realizadas através de cursos *online* ainda não contemplam todas as limitações dos estudantes, por exemplo, no caso de estudantes com necessidades especiais. A EaD precisa considerar além do perfil, as características individuais e experiências dos estudantes, analisando os aspectos objetivos, sociais e afetivos que estimulam as emoções e aprendizagem, aspectos estes que eram desconsiderados pela EaD. Cabe destacar que nenhum estudo mapeado contemplou a possibilidade de ampliação da inclusão digital, apenas ampliação de vagas, cursos e maior pontuou a expansão geográfica, o que não significa dizer que seja adaptável para diferentes públicos e necessidades.

A ampliação desta modalidade não quer dizer que a EaD contribui para a inclusão. A EaD pode continuar adaptando as desigualdades sociais e desconsiderar os diferentes públicos e o respeito às diferenças na formação humana. A EaD desenvolve possibilidades aos estudantes, mas não a inclusão efetiva dos estudantes, mas esse levantamento e sentimento de pertencimento apareceu de forma significativa nos trabalhos como um fator de evasão. Para Bonilla e Oliveira (2011, p. 32), a exclusão digital surge também pelo acesso dos sujeitos ao ensino descompromissado, abandonando-os a própria sorte, sem o engajamento dialógico e simbólico mantido pelos vínculos/laços sócio-educacionais, tornando a EaD, assim, “insuficiente para se aproximar dos componentes culturais, políticos e econômicos”. Ao longo dos anos foi veiculada uma falsa ilusão de que a EaD é fácil, de que as tecnologias iriam substituir o professor, de que a EaD é mais superficial se comparado ao presencial. Tudo isso perpassa pela intervenção do professor como mero facilitador e pela análise do que está sendo oferecido no mercado, culminando na EaD oferecida como um produto do capitalismo.

Vale assinalar que as pesquisas realizadas no país nesse período de dez anos (2007–2017) evidenciaram que o maior número de trabalhos sobre a

preocupação com a evasão na EaD, considerando as dissertações e teses, foram realizadas por instituições públicas, o que correspondeu a um percentual de 58,8% das pesquisas rastreadas, sendo 41,2% realizadas por instituições privadas. No entanto, quando separamos por categorias de trabalhos: dissertações e teses, as instituições privadas concentram o maior número de teses realizadas, do total de sessenta e oito (68) trabalhos, podemos destacar dezessete (17) teses. Destas, dez (10) teses foram realizadas em instituições privadas e sete (7) em instituições públicas, sendo que a instituição que mais produziu estudos sobre a temática foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com temas de evasão relacionados à permanência, à mineração de dados e a ambientes integrados no AVA (registrados em 2009, 2010 e 2012). As teses correspondem a uma amostra de 25% das pesquisas, e 75% dos trabalhos foram realizados através de dissertações sobre a questão.

A maioria dos trabalhos analisados foram realizados pelos Programas de Pós-Graduação na área do Ensino/Educação e em segundo lugar ficaram os Programas de Pós-Graduação na área da Administração, seguido pelos Programas de Pós-Graduação na área de Informática/Computação e em Políticas/Gestão Pública. Ressalta-se que o fenômeno da evasão é desenvolvido com um olhar diferenciado e abordagens distintas em cada área do conhecimento. Em síntese, alguns trabalhos desenvolvidos pela área de Administração buscam validar instrumentos de controle da evasão, os da área de Informática exploram a questão dos AVA, os da área de Gestão consideram a evasão voltada a políticas educacionais com ênfase para a permanência. Já os estudos no campo da Educação tem uma abrangência maior de análise dada a complexidade dos processos pedagógicos, contemplando a formação docente, a autonomia do estudante, o papel da gestão e coordenação de ações dos cursos.

A partir da amostra coletada e dos diferentes olhares dos autores sobre a problemática da evasão, ressaltamos que a evasão é muito mais do que o simples abandono de um curso, mas incorpora a complexidade da formação humana como uma pedagogia da relação e interdependência no âmbito do desenvolvimento humano e das novas perspectivas propostas sobre essa questão. Conforme apontam Toczec, Teixeira, Souza e Caiado (2009), o problema da evasão deve ser institucional e não apenas individual ou tratado como um caso isolado, até porque a

instituição de ensino deve trabalhar para a permanência e satisfação do estudante, bem como para a formação da globalidade e complexidade humana. Hoje, percebe-se um pretexto relacionando a desistência do estudante por motivo da concorrência e oferta barateada de cursos. O questionamento se refere aos processos e procedimentos internos da instituição, em outras palavras, será que eles estão sendo desenvolvidos de forma adequada, atendendo às necessidades ou expectativas do estudante? Essa questão chama a atenção da gestão educacional e precisa ser repensada em termos de evasão na atualidade.

Contudo, identificamos que algumas instituições de EaD já estão desenvolvendo setores ou práticas pedagógicas para se trabalhar os índices de evasão como uma política normatizada de reversão e isso é um grande desafio. Tal mobilização exige o contato não apenas com as tecnologias enquanto extensão das capacidades dos estudantes, para formá-los para os desafios da vida contemporânea, mas envolve a instituição de ensino como um todo, no sentido de resgatar a própria racionalidade educativa, verificando as dificuldades apresentadas no processo de inserção acadêmica e viabilizando possíveis alternativas para o pleno desenvolvimento humano e dos estudos.

De todas as causas apontadas no decorrer deste estudo, a que mais nos chamou a atenção foi a questão de que não existe um modelo melhor ou pior de EaD, o que existe é uma preocupação e comprometimento ou descaso em relação às necessidades e interesses dos estudantes, que estão matriculados em determinado curso. Ainda, podemos considerar a questão da comunicação ou ausência dela. O trabalho educativo via EaD deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital, contribuindo com a questão da flexibilidade e melhor organização da vida pessoal, profissional e acadêmica.

Ao falar em políticas de permanência, é preciso considerar e valorizar as relações humanas no âmbito educacional, pois na EaD existe uma *confusão* quanto aos papéis dos envolvidos, assim como uma falta de orientação e acompanhamento do estudante, ressaltando que a qualidade das relações podem contribuir para a continuidade nos estudos. Tais relações na EaD, por meio das tecnologias digitais, pode estimular uma proximidade e até um reconhecimento afetivo com a instituição, como uma exigência de toda revolução social autêntica que se inicia no diálogo com as mídias digitais. Segundo Monteiro et al. (2014, p. 301),

Essa afetividade não é materializada por escrever beijos e abraços ao final das mensagens, mas em um sentido mais amplo e comprometido como, por exemplo, ao se fazer presente e atenta à movimentação dos alunos no ambiente virtual; ao atender individualmente e atenciosamente cada aluno; ao responder às suas dúvidas rapidamente; ao ler atentamente os seus trabalhos e escrever pareceres comprometidos e críticos; ao participar ativamente dos fóruns buscando agregá-los e instigá-los a novas aprendizagens. Desse mesmo modo, exige comprometimento, responsabilidade, participação, pontualidade.

A afetividade no trato das pessoas resgata os valores humanos que estavam adormecidos e neste processo de formação são revelados valores como: respeito, amizade, partilha, cooperação, entendimento e paciência, relembrando normas de conduta e tentando fazer com que os envolvidos reflitam e procurem crescer com a situação-problema, exercitando a alteridade (HAAS, 2015; SILVA, 2017; HEIDRICH, 2014). Compreendemos que a interação mobilizada pela afetividade é indispensável para manter a motivação, o interesse e a persistência dos estudantes que se matriculam nos cursos EaD. Para enfrentar a evasão na EaD marcada pela desmotivação e apatia, é necessário criar, além do acesso, a vontade de permanência, a interação e o reconhecimento de diferentes estilos de vida e aprendizagem, por meio da cultura do diálogo, da empatia e de projetos de ação cooperativos em redes de formação e (re)conhecimento. Castells (2016) admite que a sociedade em rede, para melhor utilizar o seu potencial projetivo e social, precisa se (re)conhecer nessa dinâmica e nas possibilidades desta nova estrutura social.

A EaD por trabalhar com diferentes ambientes de aprendizagem, considerando estes espaços ciberculturais, acabou engessando seus processos, como se tudo que fosse desenvolvido se restringisse ao acesso aos conteúdos dos AVA, ocasionando o distanciamento entre o estudante e a instituição, e isso precisa ser retomado. Sem sombra de dúvida, a intercomunicação humana potencializa a formação cultural, evitando a mecanização dos processos acadêmicos. De acordo Freire (1996, p. 94), “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”, ou seja, na possibilidade de criar condições e oportunidades às aprendizagens sociais.

Para articular uma melhoria das relações, a EaD também poderia promover encontros presenciais nos polos, a fim de trazer o estudante para dentro de um

ambiente acadêmico, não somente em período de provas e avaliações, mas no sentido de estimular e desenvolver uma rede cooperativa de conhecimento, já que não existe uma política efetiva de combate a evasão por parte das instituições. Soma-se a essa discussão, Bittencourt e Mercado (2014, p. 465) que dizem:

[...] a principal causa da evasão dos alunos no curso está relacionada a problemas endógenos com relação à instituição de ensino superior, como a atitude comportamental ligada diretamente à insatisfação com o tutor e professores; motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos relacionados a problemas com a plataforma e encontros presenciais.

Nessa perspectiva, podemos destacar a importância da relação do sujeito com o meio que, segundo Vygotsky (2005), é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano e social, pois a natureza humana e relacional reconhece que a história sociocultural influencia na educação cognitiva dos sujeitos, por meio de práticas e produções interativas nos contextos culturais. A perspectiva sociointeracionista constata que a convivência dá aos sujeitos a condição de possibilidade de realizar ações de reprodução cultural daquilo que veem e ouvem, adquirindo novas capacidades a partir do olhar dos outros no campo social. Mais do que isso, Vygotsky defende que a capacidade intelectual não é herdada, mas é construída no processo interativo dos sujeitos com os contextos vitais no encontro com o outro no mundo.

Finalmente nos direcionamos para o último capítulo deste estudo, momento em que tecemos os apontamentos finais, concluindo a experiência formativa dessa compreensão hermenêutica, o que estimulou o desenvolvimento de novos questionamentos para futuras pesquisas sobre a temática da evasão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada, percebemos que não há unanimidade sobre o que se entende por ensino ou educação a distância. A característica em comum citada nas obras pesquisadas é de que a EaD ocorre sem a presença física do professor e estudante, porém, é mediatizada pelas tecnologias de interação humana para o processo de ensino e tem características próprias, que precisam ser consideradas para aprimorar o conhecimento, ganhando relevância na discussão política e pedagógica da ação educativa. Também, podemos considerar que a EaD surgiu a partir da necessidade de formação e qualificação profissional, sem acesso ao ensino presencial, cuja evolução acompanhou as mudanças do mundo produtivo e dos avanços tecnológicos, influenciando o ambiente educativo.

Devido ao crescimento dessa modalidade educacional pelo país, evoluiu também a sua complexidade e necessidade de uma abordagem sistêmica, tendo a qualidade como uma preocupação realizada por meio do diálogo interdisciplinar e da contextualização cultural, valendo-se das tecnologias digitais. O problema da EaD não está somente na democratização do acesso e na ampliação de vagas, mas na qualidade de educação oferecida ao estudante, que se apresenta como um fator urgente, ocasionando desigualdades sociais no país. Por isso, é preciso dar condições de permanência e perspectivas de melhoria nesse campo da educação.

Seguidamente, essa problemática é apresentada nos índices de evasão apresentados nos trabalhos descritos e nas inúmeras reflexões e causas apontadas sobre a temática da evasão na EaD. Podemos considerar que a evolução das pesquisas nesse campo tem sido acompanhada pela problemática da evasão, pelas contribuições e contrapontos que tem surgido e que poderão contribuir para a qualidade e permanência dos estudantes da EaD no país. Com esta pesquisa foi possível aprofundar as discussões da evasão na EaD, a partir das hipóteses levantadas e dos objetivos iniciais desse estudo. Concluimos que a investigação encontrou algumas respostas para o problema de pesquisa, tendo a educação cumprido o seu papel de incentivar a busca por (auto)esclarecimento de sua própria racionalidade, assim a referida investigação atingiu o objetivo proposto.

Cabe lembrar que o desenvolvimento da educação, por meio das tecnologias na sociedade global, é algo que precisamos (re)pensar continuamente, pois implica

colocar o saber em jogo descentrado, afinal de contas, cada recurso utilizado apresenta uma forma de linguagem e uma visão de mundo (SANTAELLA, 2003). É nessa luta contra o império do método e da técnica que expandimos o pensar crítico sobre a evasão enquanto mero procedimento de racionalização, visando combater a passividade e conformismo trazido pelo aparato técnico, que condiciona os sujeitos ao consumismo ingênuo, fabricado e vendido pela indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nesse cenário de contradições formativas gerado pela EaD, percebemos que a relação da educação com a tecnologia ainda é limitante e sofre resistências, preconceitos e carrega muitas fragilidades.

As fragilidades e os entraves apontados para o processo educativo estão nos limites da comunicação, na falta de interação humana e diálogo, de suporte, de *feedback*, ausência de letramento digital, resistência quanto a mudança de fisicalidade, temporalidade e espacialidade. Para Preti (2002, p. 25), “a EaD é, antes de tudo, Educação, é formação humana, é processo interativo de heteroeducação e autoeducação”. Segundo o autor, compreender a EaD pela distância é valorizar mais o adjetivo do que a formação do sujeito, destacando que ela não é *distante*, afinal, a EaD não distancia os sujeitos, mas busca aproximá-los no mundo digital. E esse processo não ocorre somente pela inserção de novas tecnologias, mas nas interações, buscando o desenvolvimento de uma rede inclusiva e colaborativa que “é uma das formas de construir conhecimento [...], requerendo habilidades por parte do professor e do aluno”. (SANTOS, 2004, p. 61). Uma postura cooperativa exige corresponsabilidade por parte dos envolvidos e implica abertura ao aprender conjunto, no diálogo construído em grupo. Essa perspectiva é um grande desafio para EaD, dada a falta de preparo e experiência dos professores e tutores para lidar com as tecnologias de interação digital.

Em relação ao papel do professor/tutor, podemos destacar que este também foi um fator recorrente de evasão, conforme apresentado ao longo deste trabalho, que se dá em diferentes formas de insatisfação por parte dos estudantes: falta de assistência; rotatividade dos tutores; falta de formação específica; desenvolvimento de um trabalho circunscrito ao programado; pouca utilização de ferramentas de interação com os estudantes. Na verdade, a figura do tutor tanto contribui para a evasão, quanto é um dos fatores que contribui para a permanência do estudante, tendo em vista que o tutor pode ser considerado o elo entre o estudante e a

instituição, tendo um importante papel no diálogo interdisciplinar e na aproximação dos processos de ensino articulados com o professor e os colegas de estudo, sendo que o tutor presencial recebeu mais destaque que o tutor a distância nesse processo educativo humanizado. O que nos leva a pensar na importância da formação continuada/permanente, para a superação das dificuldades e resistências em relação às tecnologias digitais. O tutor, assim como o professor, deve ser um provocador dessas tensões e desejos empáticos pelo conhecimento, a fim de ajudar o estudante a transformar sua relação com o mundo, na atuação e na prática pedagógica cotidiana (FREIRE, 1996).

O cenário tecnológico e informacional requer novos hábitos, uma nova gestão comunicacional do conhecimento, na forma de conceber, armazenar, transmitir e recriar o saber, dando origem a novas formas de simbolização e representação do conhecimento. Vivemos em um mundo caracterizado pela teia de informações e relações, que cresce a todo momento, no entanto, existe o desafio da construção cooperativa do conhecimento crítico e ressignificado continuamente, pautado nos princípios da interação, colaboração, empatia, reconhecimento e mediação, que passa pela formação dialógica e problematizadora oferecida ao estudante. Juntamente com esse viés de formação humana e profissional, evidenciamos ainda nos cursos EaD uma lógica de mercado, uma preocupação com o lucro, com o valor econômico advindo dos números de matrículas, do que com as questões ligadas aos interesses da formação humana, o que deveria ser um processo mútuo de (retro)alimentação e produção do conhecimento solidário. Tal lógica de mercado converge para o domínio financeiro, utiliza-se de modelos programados, distanciados da emancipação do conhecimento, aprisionando os sujeitos a uma forma de pensar e agir ditada e reprodutora de um tecnicismo alienante, pautado na transferência operacional da pedagogia passiva, replicando cursos tradicionais de forma virtualizada. Embora esse mercado privado, solitário e individualista da EaD apresenta um crescimento, já não basta pensar somente em matrículas, é necessário revisar os processos de fidelização e os diferenciais do ensino propostos pelas instituições para a permanência dos estudantes e melhoria dos processos educativos, voltando o olhar educativo ao contexto e às necessidades dos estudantes.

A EaD pode contribuir para a formação intelectual e emocional, assim como pode empobrecer a experiência, em virtude do conformismo e da falta de interação. Assim, compete à instituição e aos agentes envolvidos estimular a interação, fazendo seu papel enquanto instituição comprometida na construção da formação de um sujeito crítico, reflexivo e transformador, pois mesmo que o curso não tenha uma interação presencial, essa pode acontecer de diferentes maneiras, seja por meio de *fóruns*, *chats*, *e-mails*, grupos de discussão, etc. Outro fator que deve ser considerado é o tipo de comunicação utilizada nesses ambientes, que privilegie a interatividade e a reciprocidade, além do apoio pedagógico aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, para que as chances de acesso e permanência sejam equânimes, contribuindo para a inclusão da heterogeneidade e autonomia do estudante, por meio das práticas educativas, estimulando a criticidade, curiosidade e ressignificação dos processos de aprendizagem. De acordo Freire (1996, p. 94), “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”, ou seja, na possibilidade de criar condições e oportunidades para a aprendizagem.

Em outras palavras, é preciso refletir sobre o que está sendo oferecido aos estudantes, pensar inclusive na estrutura dos polos, na acolhida, no material disponibilizado, seja no AVA ou material impresso, propondo revisões constantes, para que os estudantes permaneçam incluídos e com o foco nos estudos. Cabe ainda oportunizar ao estudante uma aprendizagem significativa e que não seja interrompida pela desmotivação devido a questões de gestão de curso ou de polo.

Outro ponto muito interessante apontado no estudo foi o sentimento de pertencimento à instituição e ao curso, e o quanto isso interfere no grau de dedicação e motivação para que o estudante prossiga no curso formativo. Assim como o valor e os benefícios sociais que a instituição apresenta para este estudante, pois ele não é mero consumidor, é o ator dessa formação. Nesse viés de pertencimento, aponta-se para a necessidade de mesclar encontros presenciais com atividades a distância, a fim de aproximar os estudantes e melhorar a relação dialógica e o acompanhamento do processo educativo, afinal, o polo não pode ser utilizado apenas para aplicação de provas. Ainda abordando sobre melhorias, foram apresentadas, no decorrer deste estudo, propostas de utilização de ferramentas mais interativas, buscando melhorar a interatividade e colaboração entre os

estudantes. Sem sombra de dúvidas, o que mais chamou a atenção foram os estudos relacionados aos aspectos sociais e afetivos no ambiente virtual de aprendizagem, como um meio capaz de identificar os estados de ânimo do estudante, considerando as maneiras como a afetividade pode ser reconhecida nas interações no ambiente virtual de aprendizagem, as emoções e sentimentos manifestados no processo de socialização.

Apesar das emoções variarem em termos de intensidade pessoal, é impossível menosprezar a emoção, pois ela é parte da vida e dimensão do ser humano aprendente, relacionada aos valores, gostos, sentidos, jeitos e princípios de cada sujeito. Nessa complexidade das dimensões da emotividade humana há uma relação contínua com as formas do sujeito se expressar, o que pode despertar um novo estado de espírito e a sensação de reconhecimento e pertencimento. Alguns estudos abordados nesse trabalho seguiram essa linha de investigação, já outros buscaram a partir desse conhecimento, propor estilos e estratégias de aprendizagem, de forma mais racionalizada e construtivista - a partir das significações e construções do conhecimento, de modo que no AVA o estudante vivencia experiências sociais e afetivas, que podem ser estimuladas por meio de atividades cooperativas e em redes sociais.

O estudo pontuou vários fatores comuns à evasão, mas também apresentou contrapontos para a permanência e melhorias nos processos de educar via EaD, considerando a superação de estudar a distância, a necessidade de não confundir flexibilidade com facilidade, até porque se fosse fácil muitos estudantes teriam concluído seus estudos. Essa facilidade está relacionada aos meios utilizados para avaliação, comunicação e interação dos estudantes, ou seja, se a EaD propõe desafios ou utiliza meios tradicionais de forma virtualizada.

Cabe destacar que esse estudo proporcionou uma reflexão sobre a permanência dos estudantes indo além das causas da evasão, sendo estas complexas e variadas. Ao refletir na condição de educadora da EaD é como se tivéssemos em nossas mãos uma grande possibilidade de formação dialógica e do pensar crítico, porém, ainda não encontramos a qualidade do ensino a distância, seja pelas demandas inscritas na lógica de mercado, seja pela negligência comunicativa por parte dos professores e tutores, seja na simples adequação a conteúdos pré-programados para uma formação colonizadora (explorar e impedir o

desenvolvimento) e manipulada desses estudantes. Precisa-se na EaD superar as lacunas formativas, para trabalhar a interação humana em seu cerne como um processo de descoberta e exploração das tecnologias digitais, a fim de melhorar a práxis pedagógica e qualificar os discursos nas próprias experiências e horizontes formativos. Assim, com a compreensão realizada a partir de um olhar de distanciamento crítico da amostra dos dados coletados, observamos que o primeiro passo à criação de estratégias consiste em levar em consideração as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Então, projetamos que a ação necessária para corrigir os rumos da questão passa pelo levantamento prévio dos conhecimentos e contextos dos estudantes. Tudo indica que as maiores causas da evasão estão nas incomunicações e nos currículos engessados, nas aulas de EaD como monólogos didáticos fixos e predefinidos, unidimensionais e lineares na EaD, ou seja, a origem da evasão está em manter a rigidez computadorizada e a visão de aluno como “máquina pensante”, desconectada das questões sociais e culturais, das formas de vida e dos jogos de linguagem dos estudantes.

A pesquisa é infindável, não se esgota nesse estudo, assim como não se limita a um nível de ensino. Em razão da importância que o tema da evasão e da educação a distância vem ganhando no país e no mundo, precisamos manter um olhar atento no horizonte de inquietações e exigências que os novos gestores, professores, tutores, estudantes, tempos e virtualidades demandam, para continuar sustentando as trocas simbólicas e realizando um projeto de educação formativa e emancipatória na EaD.

REFERÊNCIAS

- ABADI, Adejalmo Moreira. **Autonomia para Aprendizagem na Educação a Distância**: um processo de construção de desafios. 2014. 256f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2014.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **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: 08 fev. 2018.
- ADACHI, Ana Amelia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGUIAR, Wagner Nery Moreira. **O ensino a distância da Escola de Gestão Pública do Ceará-EGP como estratégia de formação de servidores públicos**: avaliação de resultados. 2012. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.
- ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Evasão em Cursos a Distância**: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência. 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederico M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009.
- ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Avaliação**, v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996.
- ANDRADE, Amanda Ferreira Aboud de. **Análise da evasão no curso de Administração a distância – Projeto-piloto UAB**: um enfoque sobre a gestão. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun. 2018.

ANIBAL, Felipe. Evasão em licenciatura chega a 39%. Quatro em cada dez alunos que iniciam uma graduação voltada à formação de professores não chegam ao fim do curso no Paraná. **Gazeta do povo** [on-line]. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/evasao-em-licenciatura-chega-a-39-ci2oebivr3fzzqs1q9w6o2h5a>. Acesso em: 31 maio 2018.

ANTUNES, Oziel Coelho. **Um mecanismo para apoiar a análise da interação e do desempenho de alunos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em informática) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2016.

AQUINO, Roseane de Souza. **Um estudo do ensino de Educação à Distância na Universidade de Brasília**. 2016. 88f. Dissertação (Mestrado em Economia e Gestão do Setor Público) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ARAUJO, Jaíne Gonçalves. **Evasão na EaD: um survey com estudantes do curso de licenciatura em música a distância da UnB**. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ASFORA, Sílvia Cauás. **Fatores Condicionantes da Relação entre Indivíduos e a lead: Hipercultura, Atitudes, Desempenho e Satisfação**. 2015. 210f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BACELOS, Carla Fabiani Scoto. **O sistema Universidade Aberta do Brasil no município de São Mateus-ES: análise das perspectivas de formação inicial e continuada de professores no ensino na educação básica**. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**. 2010. 81p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BANDEIRA, Luisete Moraes. **Formação a distância para conselheiros de alimentação escolar: elaboração, aplicação e avaliação**. 2012. 168f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Joy Nunes da Silva. **Democracia e utopia na sociedade do conhecimento: reflexões sobre a educação a distância**. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BEAN, John P.; METZNER, Barbara S. A Conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1985. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543055004485>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Editores Associados, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p.117-142, abr. 2002.

BELLUCCI, Jackeline Neres. **Estudo comparativo da eficácia de ações de ensino a distância de tópicos de nanociência e nanotecnologia, aplicadas às ciências da saúde e enfermagem**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BENTO, Luiz; NASCIMENTO, Milena de Sousa; GREHA, Viviane; MACEDO, Margarete Valverde. A concepção de tutores a distância sobre interatividade e a formação em EaD: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v. 16, p. 23-35, 2017. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2017/ABED2017-2.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. 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.

BOAS, Ricardo Rios Villas. **Evasão na educação a distância: uma análise conceitual para o apontamento das causas**. 2015. 73f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira & PRETTO, Nelson De Luca (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EdUFBA, 2011. p. 23-48.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANCO, Lilian Soares A. O papel do aluno e tutor na educação a distância. **Revista Gestão Universitária**. [on-line], maio 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,

1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, 26/5/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, 26/5/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 301, de 07 de abril de 1998.** Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Diário Oficial da União, Seção 1, 09/04/1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRITO, Glaucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CAMBRUZZI, Wagner Luiz. **GVWISE: Uma aplicação de *learning analytics* para a redução da evasão na educação a distância.** 2014. 74f. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CAMPONEZ, Liliane Guedes Baio. **Evasão em cursos online abertos e massivos para formação continuada de docentes de matemática.** 2017. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

CANARIN, Gisele Joaquim. **A organização curricular da educação de jovens e adultos na Modalidade EAD, na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio.** 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

CARDOSO, C.B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** 2008. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARNEIRO, Antonio Lúcio da Cunha. **A evasão no ensino semipresencial: estudo de caso em um polo de apoio da UAB/UFC.** 2010. 123f. Dissertação (Mestrado profissional em políticas públicas e gestão da educação superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

CARVALHO, Cleide. Evasão nos cursos de Pedagogia preocupa o Mec. Profissionais enfrentam falta de valorização e têm baixos salários. **O Globo** [on-line]. 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/evasao-nos-cursos-de-pedagogia-preocupa-mec-3529479#ixzz5DReu5YQK>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CARVALHO, Danielle Daffre. **Cocriação de valor: conceitos e implicações vistos sob a ótica da educação a distância no Brasil**. 2017. 166f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. A Sociedade em Rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: do conhecimento à política**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CASTRO, Luciana Ponce Leon Montenegro de Moraes. **Uma metodologia para análise de desempenho dos cursos técnicos no formato EaD do CEFET/RJ**. 2017. 92f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

COELHO, Vinicius Coutinho Guimarães. **Análise de logs de interação em ambiente educacional corporativo via mineração de dados educacionais**. 2017. 87f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

COELHO, Maria de Lourdes. A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade a distância via internet. In: **Anais...** ABED. Retrieved March 12, 2004. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/626/2004/12/a_evasao_nos_cursos_de_formacao_continuada_de_professores_universitarios_na_modalidade_de_educacao_a_distancia_via_internet Acesso em: 30 abr. 2019.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 56, p. 259-275, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200259&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. **Educação a distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela internet**. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2000.

DAHMER, Alessandra Zago. **Educação a Distância e Universidade Corporativa: um estudo sobre os sistemas de tutoria dos programas educacionais**. 2013. 118f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DINIZ, Ubiratan Moraes. **Evasão no curso de graduação a distância**: Um estudo no Bacharelado em Administração Pública na UFPA. 2013. 74f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FÁVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir**: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FÁVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. **Renote**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 1-10, nov. 2006.

FEENBERG, Andrew. Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama. Texto originalmente publicado em **Tailor-Made BioTechnologies**, v. 1, n. 1, abr./maio 2005. Disponível em: http://www.sfu.ca/~andrewf/feenberg_luci.htm. Acesso em: 15 abr. 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 10 maio 2018.

FIUZA, Patricia Jantsch. **Adesão e permanência discente na educação a distância**: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. 2012. 145f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Hans Georg. **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme, 1977.

GAIOSO, Natália Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GNECCO JÚNIOR, Lenio. **Desafios na gestão de cursos EAD: Um estudo de caso nos cursos de Administração a distância da UFSC**. 2012. 293f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GOMES, Maria Izabel Lage Martins. **Avaliação de um curso de licenciatura em matemática, modalidade a distância, de uma universidade pública**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012.

GOMES, Vanessa da Silva. **Educação a distância: gestão e evasão na UFPB**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em políticas públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GUAREZI, Rita de Cássia; MATTOS, Marcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

HAAS, Daniela Deitos. **Contribuições da relação de oposição adjetival para o mapeamento de sentimentos em plataformas online de ensino**. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

HEIDRICH, Leonardo. **Diagnóstico do comportamento dos aprendizes na educação a distância com base no estilo de aprendizagem**. 2014. 91f.

Dissertação (Mestrado em computação aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC. **Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 nov. 2017.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. **Mineração de Dados Educacionais para Geração de Alertas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem como Apoio à Prática Docente**. 2009. 186f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KIRA, Luci Frare. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**. 1998. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

KNOX, Jeremy. A quantas anda a revolução? Três temas na movediça paisagem do MOOC. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (orgs.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 359-386.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LAGUARDIA, Josué. **E-v@são em um Curso de Aperfeiçoamento On-line em Saúde**. 2007. 185f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz: FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2007.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEMOS, André. Cultura da mobilidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 40, p. 28-35, dez. 2009.

LEMOS, Livia Teixeira. **Traços de personalidade e persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 Especial, p. 843-876, out. 2006.

LOPES, Luís Fernando; FARIA, Adriano Antônio. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

LOTT, Ana Cristina de Oliveira. **Persistência e evasão na educação a distância: examinando fatores explicativos**. 2017. 182f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2017.

MAIA, Carmem. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAGNAVITA, Cláudia Regina A. Educação à distância: novas perspectivas para a formação de professores. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 333-341, jul./dez. 2003.

MARCELINO, Roderval. **Ambiente virtual de aprendizagem integrado a mundo virtual 3D e a experimento remoto aplicados ao tema resistência dos Materiais**. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARTINS, Carolina Zavadzki. **Evasão no curso de graduação em administração na modalidade a distância: um estudo de caso**. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste, Presidente Prudente, 2013.

MATTAR NETO, João A. **O uso do Second Life como Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Universidade Anhembí Morumbi Campinas, São Paulo, p. 1-8, 2008. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jamn.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MATURANA, Humberto. Uma nova concepção de aprendizagem. **Dois Pontos**, v. 2, n. 15, p. 28-35, 1993. Disponível em: http://ead-tec.furg.br/images/textos/uma_nova_concepcao_aprendizagem.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. **De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos cursos de Pedagogia a distância**. 2015. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MIRANDA, Maria da Conceição Gomes de. **Formação de pedagogos em serviço a distância: Representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a**

distância da UFPB virtual. 2012. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MONDINI, Vanessa Edy Dagnoni. **Relação entre fatores de aceitação da tecnologia e a retenção de alunos em cursos online**. 2017. 221f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

MONTEIRO, Alice Fogaça et al. A afetividade na relação tutor-aluno: o ensinar e o aprender na educação online. In: **Anais...** XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD). Florianópolis, SC, 2014, p. 3003-3015.

MONTEIRO, Enilson Elias de Castro. **Estudo de caso sobre a evasão em um curso de Teologia a distância**. 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, Raíssa Bárbara Nunes. **Estilos de Aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância: Evidências de Validade, Validade Convergente e Análise Conceitual**. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. **Informe CEAD** - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, v 1, n. 5, p. 1-3, out./dez. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (orgs.). **Para navegar no século XXI**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000a. p. 19-42.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008a.

MOROSINI, Marília Costa et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos *Qualis* entre 2000-2011. In: **ICLABES. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior**. Madri, ES: Editora E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. p. 1-

10. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8762>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MOURA, Jordana de. **Evasão nos cursos de licenciatura em educação a distância**: o que dizem os egressos e os evadidos da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

NASCIMENTO, Anielton Jose do Nascimento. **Uso do Processo de Avaliação Mútua aliado a Conceitos de Gamificação como suporte ao Estudo Colaborativo em Ambientes de EaD**. 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2016.

NAPOLEÃO FILHO, Jair. **Causas para a Evasão dos Alunos do Curso de Graduação a Distância em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. 215f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

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

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Eduardo Araujo. **i-collaboration**: Um modelo de colaboração inteligente personalizada para ambientes de EAD. 2008. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo Araujo. **i-collaboration 3.0**: um framework de apoio ao desenvolvimento de ambientes distribuídos de aprendizagem sensíveis ao contexto. 2013. 158f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na transição paradigmática**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Pedro Rodrigues de; OESTERREICH, Silvia Aparecida; ALMEIDA, Vera Luci de. Evasão na Pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100307&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2018.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil**: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. 2010. 298f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. In: **Anais... COLOQUIO NACIONAL DA AFIRSE**, Brasília: UnB, 2003.

PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BRAGA, Mauro Mendes; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

PEREZ, Alessandra Fracaroli. **Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na modalidade a distância**. 2014. 82f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRIS, William Gabriel Corrêa. **Fatores que afetam a persistência dos discentes em cursos superiores na modalidade a distância**. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Confluências e divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papirus, 1998, p. 153- 176.

PINO, Adriana Soeiro. **Educação a distância: propostas pedagógicas e tendências dos cursos de graduação**. 2017. 169f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

PINTO JUNIOR, Wallace Nascimento. **Álgebra Linear a distância para licenciandos em Química: análise de um curso oferecido no modelo UAB**. 2013. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

PINTO, Nelly Souza. Ensino à Distância no Brasil: sua trajetória e política atual. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 35, n.139, p. 63-66, nov./dez. 1997.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 145p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PONTÉ COELHO, Janaina Aparecida. **Uso de Gamificação em Cursos Online Abertos e Massivos para Formação Continuada de Docentes de Matemática**. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PORTAL, Cleber. **Estratégias para minimizar a evasão e potencializar a permanência em EAD a partir de sistema que utiliza Mineração de dados educacionais e learning analytics**. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

PRETI, Oreste. A “Autonomia” do estudante na educação à distância: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste et al. (org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, p. 109-151.

PRETI, O. **Fundamentos e políticas em educação a distância**. Curitiba: Ibpx, 2002.

QUEIROGA, Emanuel Marques. **Geração de modelos de predição para estudantes em risco de evasão em cursos técnicos a distância utilizando técnicas de mineração de dados**. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado em Computação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. **Aprendizagem na Educação a Distância: Dificuldades dos discentes de licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2007. Disponível em: <http://crlrabello.files.wordpress.com/2010/06/tese-cintia-rabello1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RADIN, Marley Maria Tedesco. **Limites da EAD para a materialização do direito à educação: estudo sobre a evasão em um polo do Curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas**. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

RAMOS, Roberto de Almeida Batista. **Ilha do Aprender: um ambiente para EAD no Second Life**. 2011, 98f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

RIBEIRO, Renta Aquino. **Introdução à EaD**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

RÓS, Arian da. **O uso de traços comportamentais na explicação da persistência discente em cursos de licenciatura ofertados na modalidade à distância pela UFES**. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SALES, Patrícia de Andrade Oliveira. **Evasão em Cursos a Distância: motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo**. 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em psicologia social, do trabalho e das organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. 3. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Especial - Novas mídias e o Ensino Superior, São Paulo, p. 19-28, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Elaine Maria dos et al. Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, p. 1-10, maio 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SANTOS, Lílian Carmen Lima dos. Educação a distância na formação dos professores. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; KULLOK, Máisa Brandão Gomes. (Org). **Formação de professores: política e profissionalização**. Alagoas: Edufal, 2004. p. 35-65.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Permanência na Educação Superior a Distância. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 20, n. 1, p. 305-321, ene. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16808>

SANTOS, Silvana Claudia dos. **Um retrato de uma licenciatura em matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes**. 2013. 209f. Tese (Doutorado em Geociências e Ciências Exatas) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SILVA, Antonio Sergio da. **Adequação do modelo de gestão da ISSO 9001 para um núcleo de educação a distância**. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2015.

SILVA, Armando Paulo da. **A modalidade EaD semipresencial e a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral**. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

SILVA, Fábio Nazareno Machado da. **Análise da influência da tecnologia sobre a intenção de uso da educação a distância**. 2014. 114f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

SILVA, Fábio Nazareno Machado da. **Fatores Antecedentes da Satisfação do Aluno e do Uso de Sistemas Virtuais de Aprendizagem**. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2013.

SILVA, Fernanda Cristina da. **Gestão da evasão na EAD: modelo estatístico preditivo para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Jath da Silva e. **Uma ferramenta de apoio para a análise de comportamento de estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015.

139f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SILVA, João Augusto Ramos e. **A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de Administração: contribuições para a gestão acadêmica.** 2012. 275f. Tese (Doutorado em Administração Pública e de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

SOBRINHO, José Ferreira de Oliveira. **Evasão na educação superior a distância: estudo de caso no instituto UFC virtual.** 2013. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA, Conceição Aparecida Nascimento de. **Um estudo sobre as principais causas da evasão na educação a distância – EaD.** 2009. 66f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Ricardo Timm de. **As fontes do humanismo latino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 117-128.

SCHÜTZ, Edslen Dias Pereira. **A autonomia do aluno no curso de licenciatura em Física à distância do consórcio setentrional UFG-UEGUCG.** 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica** - Arte e técnica da interpretação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

TOCZEK, Jhonatan; TEIXEIRA, Giovany F.; SOUZA, Francisco; CAIADO, Alexandre. Uma visão macroscópica da evasão no ensino superior a distância. In: **Anais... V EDUD-Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** Gramado, 2009.

TONELLI, Soraya. **Evasão em cursos a distância online: estudo de um programa de educação empresarial continuada.** 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

UMEKAWA, Elienay Eiko Rodrigues. **Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância.** 2014. 256f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Implantação de Programas de Educação a Distância. **Material Didático do Curso de Pós-graduação em Educação a Distância**. Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, 2007.

VELLOSO, Andrea; LANNES, Denise; BARROS, Solange. O papel do tutor na EaD... Tutoria a distância: diferentes funções, diferentes competências. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 1-7, out. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 2005.