

Evasão na EAD: perspectivas de prevenção

Adilson Cristiano Habowski
Lílian Soares Alves Branco
Elaine Conte

Resumo


A cultura digital vem exigindo formas diferenciadas de conhecimento e reflexão nos cursos superiores, uma vez que a transição digital é atravessada por relações de poder-saber que intervêm sobre a linguagem e a percepção humana, o que tem exigido reestruturações curriculares e o acesso barateado a cursos de EaD. Nessa perspectiva, o direito de todos à educação não pode sucumbir à facilitação de cursos oferecidos, sob pena de não vencer a barreira da ignorância, do conformismo e ser uma farsa. Em vista disso, procuramos debater e analisar como a educação superior pode contribuir para a discussão criadora acerca das mazelas provocadas pela EaD e ao problema da evasão. No cenário contemporâneo, o olhar hermenêutico propõe compreender o desafio da EaD, problematizando as tendências e conjecturas do fenômeno da evasão, tendo em vista os altos índices de evasão nos cursos de EaD e a corresponsabilidade das instituições. Os resultados apontam que é necessário criar formas de acesso à EaD e também de permanência e reconhecimento do outro nesse campo, por meio da cultura do diálogo e da motivação, que dá embasamento à gestão institucional/comunicacional, por meio da sensibilidade, da afetividade, da empatia (enfrentando a apatia) e de projetos de (form)ações cooperativos em redes de conhecimento.

Palavras-chave: Evasão. Educação a Distância. Gestão Comunicacional. Desafios.

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Unilasalle,
Canoas/RS


E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-5378-7981>

Lílian Soares Alves Branco

Universidade La Salle, Unilasalle,
Canoas/RS


E-mail: lilian.sab@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5378-7981>

Elaine Conte

Universidade La Salle, Unilasalle,
Canoas/RS

E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

Recebido em: 05/04/2019

Aprovado em: 30/03/2020



Abstract**Evasion in EAD: prevention perspectives**

The digital culture has demanded differentiated forms of knowledge and reflection in the higher courses, since the digital transition is traverted by relations of power-knowing that intervenes on the language and human perception, which has demanded restructurings And the bared access to EaD courses. From This perspective, the right of all to education cannot succumb to the facilitation of courses offered, under penalty of not overcoming the barrier of ignorance, conformism and being a sham. In view of this, we seek to discuss and analyze how higher education can contribute to the creative discussion about the illnesses caused by EaD and the problem of evasion. In The contemporary scenario, the hermeneutical look proposes to understand the challenge of EaD, problematizing the trends and conjectures of the phenomenon of evasion, considering the high rates of evasion in the courses of EaD and the co-responsibility of the institutions. The results indicate that it is necessary to create forms of access to EaD and also to stay and acknowledge the other in this field, through the culture of dialogue and motivation, which provides the basis for institutional/communicational management, through sensitivity, Affectivity, empathy (facing apathy) and collaborative formations projects in knowledge networks.

Keywords:

Evasion. Distance Education. Communicational Management. Challenges.

Resumen**Evasión en perspectivas de prevención de EAD**

La cultura digital ha exigido formas diferenciadas de conocimiento y reflexión en los cursos superiores, ya que la transición digital es atravesada por relaciones de poder-conocimiento que interviene en el lenguaje y la percepción humana, que ha exigido reestructuraciones Y el acceso a los cursos de EaD. Desde esta perspectiva, el derecho de todos a la educación no puede sucumbe a la facilitación de los cursos ofrecidos, bajo pena de no superar la barrera de la ignorancia, el conformismo y ser una farsa. En vista de esto, buscamos discutir y analizar cómo la educación superior puede contribuir a la discusión creativa sobre las enfermedades causadas por EaD y el problema de la evasión. En el escenario contemporáneo, la apariencia hermenéutica propone entender el reto de EaD, problematizando las tendencias y conjeturas del fenómeno de la evasión, teniendo en cuenta las elevadas tasas de evasión en los cursos de EaD y la corresponsabilidad de las instituciones. Los resultados indican que es necesario crear formas de acceso a EaD y también permanecer y reconocer al otro en este campo, a través de la cultura del diálogo y la motivación, que proporciona la base para la gestión institucional/comunicacional, a través de la sensibilidad, Afectividad, empatía (afrentando apatía) y proyectos de acciones colaborativas en redes de conocimiento.

Palabras clave:

Evasión. Educación a distancia. Gestión comunicacional. Desafíos.

Considerações iniciais

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 nesses cursos. Essa problemática precisa ser revista pela comunidade científica como um ponto de partida para uma exigência de toda revolução social autêntica que inicia no diálogo com a emergência das mídias digitais e a expansão dessa área de ensino. A evasão mostra uma das fragilidades da educação a distância no debate frente à realidade como um esforço propositivo de reflexão e da ação para a diminuição desses índices, na tentativa de pensar alternativas viáveis para a permanência dos estudantes ao longo do curso de formação.

Percebemos um distanciamento por parte das instituições formadoras em relação aos problemas da evasão, diminuindo ou isentando sua responsabilidade, ressaltando mais as causas psicológicas do estudante, do que avaliando as questões pedagógicas e de reconhecimento dialógico atinentes a EaD. Este estudo gira em torno das seguintes questões: Quais as alternativas viáveis para minimizar a evasão dos estudantes de EaD? A cultura do diálogo institucional, da empatia, da afetividade e da cooperação se mostra como propositora e exigência à reflexão e, conseqüentemente, à ação inclusiva na EaD?

A abordagem hermenêutica nos permite interpretar e compreender as contradições presentes no campo da EaD, como uma possibilidade de análise das relações em torno dos diagnósticos e das causas da evasão na EaD. Tal diálogo hermenêutico pressupõe a atitude de revisar os pressupostos a fim de entregar-se ao outro, aos textos, aos mundos e significados pungentes, na busca de novos sentidos à educação existente (HERMANN, 2002). A hermenêutica admite uma racionalidade aprendente, onde a verdade é conduzida pelas relações de revisão dos discursos e formas de linguagem no mundo, privilegiando a historicidade e os contextos para uma interpretação contextualizada. A hermenêutica tem o potencial de questionar o conhecimento e colocar em xeque as verdades das tradições, ponderando que todo saber em si é uma prática social, um estranhamento ao que está explícito e ao mesmo tempo obscuro, pois um texto está entremeado pelo não-dito, destacando a complexidade do processo interpretativo. O propósito do trabalho está na exigência radical para o diálogo com o fenômeno da evasão, que atinge as relações entre os sujeitos 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 atualização autocrítica da temática investigada.

O fenômeno da evasão em questão

Compreendemos que 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 a 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), Baggi e Lopes (2011), 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).

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 destas colocações, Vargas (2007) faz uma análise de alguns conceitos ponderando o período de início e saída no curso, isto é, o período que marca a evasão. Para Polydoro (2000), a evasão consiste no abandono do curso e a evasão do estudante do 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 do estudante não retornar ao curso. No entanto, ambas as situações devem ser analisadas como uma oportunidade de reversão do problema.

Quadro 1 – Síntese de algumas perspectivas de evasão

Conceitos de Evasão		
Autor	Evasão	Observação
SANTOS et al. (2008)	É a <i>desistência definitiva do curso</i> .	Independente da etapa.
GAIOSO (2005)	Pode ocorrer <i>antes de concluir o curso</i> .	Refere-se à perda do estudante.
KIRA (1998)	Refere-se ao <i>fato de não concluir o curso</i> .	Ressalta a perda do estudante.
BAGGI; LOPES (2011)	Ressalta a <i>ideia de não concluir o curso</i> .	Ressalta a perda do estudante em um curso.
MEC (1997)	É a <i>saída do curso</i> de origem.	Desconsidera a mobilidade acadêmica (troca de curso).
FAVERO (2006)	É a <i>desistência do curso</i> .	Considera os que realizaram e os que nunca participaram das atividades propostas.
VARGAS (2007)	Considera o período de <i>início e a saída do curso</i> .	Busca identificar o período que ocorreu a evasão.
POLYDORO (2000)	Considera o <i>abandono do curso e do sistema universitário</i> .	Considera dois marcos – abandono no curso e no sistema universitário - relacionados à desistência definitiva dos estudos e evasão.
CARDOSO (2008)	<i>Mobilidade</i> do estudante para outro curso e <i>desistência do curso</i> .	A troca de curso já é considerada uma evasão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

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 na inclusão, caso a instituição de ensino não apresente mecanismos de gestão comunicativa e direcionamento para a reversão e 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 sucesso para as reais potencialidades do estudante, no sentido da busca de uma identificação com a formação ou área de interesse (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020).

Discutir a temática da evasão é necessário para entender a problemática de algo que parece banal e comum aos cenários educativos de EaD e para reavaliar as circunstâncias que provocam no estudante a evasão 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 EaD 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 os motivos da evasão. Castells (2005, 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 deveria ser aceito no sentido de conformar-se com ela. 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”. A partir destas colocações da evasão na EaD, destacamos as seguintes tendências: a ausência de contextualização e conteúdos pré-programados, excesso de conteúdos e tarefas descoladas das práticas, 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 ao universo dos estudantes.

No cenário da EaD, o contato, a interação, a mediação e a ação docente, por meio do *feedback* dado ao estudante, pode ser um fator motivacional ou não para a evasão. Além das causas relacionadas às falhas na comunicação por meio das tecnologias e da própria ausência de uma inclusão tecnológica, perpassando pela questão financeira e emocional, afinal de contas, estudar exige dedicação, tempo para refletir, mas também acolhimento e preparo por parte da instituição quanto aos seus profissionais para que os estudantes tenham o suporte necessário para o processo formativo. Muitas causas podem ser apontadas para a evasão na EaD, seja por fatores característicos do estudante (habilidade, saberes, desencanto, desinformação), por fatores externos (condições financeiras, saúde, trabalho, família) ou internos à

instituição (currículo, orientação, docentes, estrutura física, suporte acadêmico). Com base em análises realizadas por Tinto (1975), Adachi (2009, p. 46) reafirma que:

O efeito da evasão por má integração 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.

Contudo, a preocupação acerca do que se tem feito para minimizar essa problemática, que fatores e estratégias de intervenção têm sido desenvolvidos para que o estudante não se sinta abandonado à própria sorte e posto à margem da universidade. 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 tenha suas origens nessa falta de integração entre a instituição de ensino e o estudante, o que se torna um fator para reexame. A instituição precisa ter esse cuidado, porque ela pode, muitas vezes, evitar a evasão que ocorre por mal-entendidos, por falta de esclarecimento e diálogos, falhas na gestão do processo comunicacional, demora a um *feedback* ou um *feedback* superficial ou incoerente. Tudo isso realizado por meio de uma ação corretiva e preventiva por parte da instituição quanto à evasão nos cursos de EaD pode ser capaz de afetar a motivação e a autoestima do estudante.

Diagnóstico das causas da evasão na EAD

Com a aceleração do acesso aos cursos de EaD, torna-se fundamental observar 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 vista de fora pode ser vista como um fracasso do estudante por não ter concluído ou ter trocado de curso. Porém, também pode ser considerada como um fator positivo, visto que a meta do estudante não seria atingida se permanecesse atrelado a um curso indesejado e desinteressante, demonstrando um amadurecimento pessoal e profissional do sujeito. 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.

Para 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 precisa ser estabelecida e fortalecida por meio da interação acadêmica.

A permanência se dá quando os estudantes percebem o benefício social e econômico em relação aos seus estudos, possibilitando a participação de atividades extraclasse. Sob a perspectiva de Bean e Metzner (1985), a decisão de evadir ou persistir no curso é um fator psicossocial, onde as opiniões influenciam nas 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 Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), a evasão está relacionada ao desempenho acadêmico, mais especificamente ao rendimento nos primeiros períodos do curso, não às questões socioeconômicas e culturais do estudante. Soma-se a essa discussão, Bittencourt e Mercado (2014, p. 465), que defendem:

A evasão nos cursos de EaD tem causado perdas que vão desde a ociosidade de recursos pessoais e materiais das instituições até o fechamento de cursos com muitos alunos evadidos. O problema é agravado devido aos poucos trabalhos de combate à evasão de alunos em cursos desta modalidade de ensino. Não existe uma política efetiva de combate à evasão nos cursos de EaD, que vêm aumentando significativamente nos últimos anos.

Em um estudo que investigou os fatores que influenciaram a evasão do curso piloto de Administração a distância (UFAL/UAB), Bittencourt e Mercado (2014, p. 465) constataram que,

[...] 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.

Este cenário de evasão está presente em todas as modalidades de ensino, seja ela presencial, semipresencial ou a distância, e podemos elencar diversos fatores: insatisfação com o tutor; dificuldade de acesso à complexidade das atividades; dificuldade de assimilação da cultura inerente à falha na elaboração do curso; expectativas erradas por parte dos alunos; tecnologia inadequada, falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente e tempo de realizar os estudos (BITTENCOURT; MERCADO, 2014). Quando pensamos em evasão buscamos costumamos elencar as causas que levaram o estudante a interromper seus estudos, isentando as instituições e os envolvidos na gestão comunicativa e coordenação dos cursos das responsabilidades sobre esse fenômeno. É necessário pensar que a evasão é fruto de vários fatores, que vão desde o social, econômico, institucional, familiar, cultural e pessoal, e que não pode ser analisado isoladamente. Trata-se de olhar para o contexto como um todo, atuando com os diferentes horizontes, perspectivas e a própria (des)ordem da educação.

Desse modo, cabe repensar as bases formativas intrínsecas aos processos de EaD, para que possamos levar em conta os saberes e a realidade dos docentes, tutores e estudantes. Os docentes atuantes tiveram uma formação presencial e hoje estão aprendendo a trabalhar na EaD. Esse processo de educação é recente e exige uma formação engajada dos professores com os dispositivos tecnológicos, bem como uma prática pedagógica que possa ser ressignificada com base no conhecimento revisionista, 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 identidade docente. Existe esforço para compreender criticamente a realidade juntamente com o papel social docente, 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.

No quadro abaixo, podemos verificar o número de matrículas em diferentes modalidades de ensino, a nível de Brasil em esfera pública e privada. 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 2 – 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 pelos autores (INEP, 2019)

A partir do número de matriculados, podemos analisar o número de concluintes, sendo possível observar que o número de concluintes em cada modalidade é muito inferior ao número de matrículas do mesmo ano. Logo abaixo, será apresentado os gráficos com o percentual de concluintes de cada modalidade de ensino. O que nos leva a pensar o quanto ainda precisamos debater sobre a questão da evasão nos processos e práticas educativas, no sentido de lançar luz ao problema e indicar possíveis alternativas para reverter esses índices (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020).

Quadro 3 – Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância

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 pelos autores (INEP, 2018).

Por meio desses dados apresentados, observamos que o percentual de concluintes em cada modalidade se diferencia em relação ao ensino público e privado, evidenciando-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 e privada são os cursos de bacharelado. (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020).

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. Desse modo, considerando que o ensino privado contempla o maior número de instituições e que os cursos de licenciaturas ficam em terceira opção em relação ao percentual de concluintes (sobressaem-se os bacharelados e tecnólogos), tudo isso nos leva a uma reflexão sobre a desvalorização dos cursos de licenciatura no ensino privado e público no Brasil, ocasionando a troca de curso ou mesmo o trancamento da matrícula. Esses índices são desvelados no quadro abaixo, quando identificamos um número significativo de diferentes situações de matrículas no ensino superior. (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020).

Quadro 4 – 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 pelos autores (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 são preocupante tanto na instituição pública quanto na privada, o que nos leva a pensar se está sendo realizado alguma política ou prática de estímulo aos estudos, reavaliação e reversão destes números. Cabe ressaltar o aumento significativo de polos de instituições privadas de EaD no Brasil, conforme ilustra o próximo quadro, assim como o aumento no número de concluintes e matrículas na EaD, 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. (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020).

Cada vez mais, 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 na EaD em relação ao ensino presencial ter aumentado exponencialmente, as licenciaturas ficam em último na relação de concluintes. Tal indicio 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. (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020). De acordo com os dados da ABED (2016), o curso de licenciatura em Pedagogia é o mais procurado entre as licenciaturas com um percentual de 25% no ranking dos cursos.

Quadro 5 – Ranking dos cursos mais procurados

Cursos mais procurados - 2016	
Ranking dos cursos	Percentual (%)
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: ABED. Censo de EaD (2016).

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 a distância. Através dos índices apresentados, percebemos o quanto ainda precisamos dar visibilidade ao problema da evasão a distância, para que o afastamento e a desistência do estudante não seja um dado constante nas estatísticas dos cursos ofertados.

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). Estas diferentes situações apresentadas por estudantes repetidas vezes nos cursos a distância nos faz repensar sobre as diferentes práticas dialógicas que estão sendo desenvolvidas e implementadas nesses processos, para que eles concluam a formação desejada, destacando a importância da conclusão para obtenção de uma formação para o mercado competitivo que estamos inseridos. Então, projetamos que a primeira ação para corrigir os rumos da questão passa pelo levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes. Outra dificuldade posta é a realização da análise dos dados nas pesquisas que elegem a evasão como campo onde tudo acontece ao mesmo tempo.

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 (AGUIAR, 2012; 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 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 (HABOWSKI; CONTE; TREVISAN, 2019).

Na visão de Feenberg (2005, *online*), “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 na EaD, mas como um meio provocativo, reflexivo e de abertura para os processos de ensino e de aprendizagem. Castells (2007) 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 trabalho e as relações e sociais, pois interfere na comunicação e nos modos de ser, de sentir e agir dos sujeitos.

No que se refere à questão da evasão nos cursos de Pedagogia, isso tem preocupado inclusive o MEC. O curso de Pedagogia está entre os mais procurados, e no período de 2005 a 2009, atraiu muitos estudantes, porém, mais da metade das turmas desistiram antes da conclusão do curso. Cabe ressaltar ainda que dos concluintes apresentados no período de 2005 a 2009, a modalidade a distância corresponde a 55,36% (65.534), de concluintes no curso de Pedagogia. Tais índices de concluintes representam 21% do número de matriculados, ou seja, o curso de Pedagogia se apresenta como não atrativo, por não ter estímulo para carreira docente e mesmo os concluintes do curso apresentam dúvidas se irão seguir a carreira, devido a baixa remuneração e desvalorização social do trabalho docente.

Dados do Instituto Lobo, USP, UEL, UEPG, ANIBAL (2013) apontam que o estado do Rio Grande do Sul está acima da média no ranking referente a 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. 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.

A reprodução de um modelo falido de educação acaba influenciando diretamente o processo de EaD, 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, do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, pois é possível observar lacunas em relação à qualidade e identidade docente, aos 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 em uma espécie de inferioridade ontológica 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 de alguns cursos, restringindo-se a um programa de matérias e conteúdos prontos a serem transmitidos. Essa falta de reconciliação 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, considerando esse novo perfil de estudante que chega até a universidade, em busca de uma nova proposta de formação profissional.

Diálogo e empatia como estratégias de superar a evasão

Ao partirmos da compreensão de que para enfrentar a evasão é necessário criar, além do acesso à EaD, a permanência e o reconhecimento do outro nesse campo, enquanto um meio à cultura do diálogo, da empatia e de projetos de ação cooperativos a partir da formação de redes de conhecimento. Além disso, a EaD precisa estar atenta para a questão da afetividade, pois esta é uma forma de colaboração aos processos de educar inclusivos e de corresponsabilidade coletiva, estabelecendo vínculos interpessoais. A afetividade e cognição são indissociáveis e se retroalimentam, visto que as emoções e os sentimentos podem exercer influência positiva ou negativa à dimensão cognitiva. O trabalho docente não pode estar alheio à indissociabilidade entre racionalidade e sensibilidade, pois trabalha com sujeitos e a interdependência é fundamental às trocas de conhecimentos e no respeito mútuo no ambiente virtual de aprendizagem. A afetividade é condição para o estabelecimento de vínculos e relações intersubjetivas aos processos evolutivos de aprendizagem. 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, lembrando 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). As práticas pedagógicas precisam se aproximar cada vez mais desse contexto, tendo a afetividade como base relacional para os processos educativos, indo na contramão dos espaços frios e abstratos para o depósito da tradição da transmissão de informações. No relacionamento entre professores e estudantes, destaca-se que o vínculo sócio-afetivo é um grande facilitador no processo de interesse pelo ensino, pois esta relação emocional cria um clima de acolhimento, companheirismo e alegria, superando as dificuldades e tensões desse processo que exige disponibilidade para o diálogo com o outro.

A educação *online* é concebida para promover a (co)autoria do aprendente, a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa, a mediação docente voltada para interatividade e partilha, traz a cibercultura como inspiração e potencializadora das práticas pedagógicas, visa a autonomia e a criatividade na aprendizagem (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 24).

Para Vygotsky (1984, p. 81), “qualquer atividade pressupõe a presença de um estímulo afetivo, principalmente com crianças que tenham atrasos mentais”. Sem este vínculo de confiança, respeito e credibilidade, a questão do trabalho pedagógico e do reconhecimento mútuo fica dificultada e até inviabilizada, pois precisam andar juntas. A partir de Vygotsky (2005), podemos compreender que afeto e cognição estão inter-relacionados, não sendo possível a dissociação.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidade, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último "por que" de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 2005, p. 127).

A EaD também pode recair em uma dependência tecnológico-pedagógica quando sufoca o diálogo pelo desconhecimento das conexões possíveis via tecnologia, aprisionando, domesticando e marginalizando o outro. Portanto, a transformação passa pela mudança de perspectiva em relação à interdependência humana nesta mobilidade formativa para o restabelecimento do diálogo, pois mesmo sendo mediada pelas tecnologias, a EaD não pode ser uma educação que distancie os sujeitos, mas que sensibilize, aproxime, reconheça e coloque em circulação saberes. Parece que vigora uma concepção de EaD segundo estruturas econômicas e imperativos de determinação (de funções e separação de tarefas entre professor/tutor/estudantes), que não leva em consideração o diálogo entre os professores destes cursos diferenciados e o processo com os estudantes, tornando os elos de (re)conhecimento mútuo fragilizados pela lógica da comunicação instrumental.

Conforme Piaget (2009), o desenvolvimento intelectual comporta um aspecto cognitivo (estruturas mentais) e um aspecto afetivo (energética que é a afetividade – energia que direciona seu interesse), e ambas se desenvolvem mediante processos de comunicação. A relação afetiva entre professores e estudantes influencia na formação da autoestima, na ampliação do potencial comunicativo, no favorecimento do protagonismo e da participação interativa, interferindo diretamente na motivação, disciplina, autocontrole, aprendizagem e bem-estar do estudante, sendo, portanto, um estímulo para a prática intelectual, por meio da cultura digital, tornando-os cidadãos do mundo.

Um ambiente que desenvolve a afetividade ativará o interesse do estudante em relação ao assunto. Para Vygotsky (2005), a relação do sujeito com o meio (sociointeracionismo) é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. Vygotsky (2005) reconhece que a história sociocultural influencia na educação cognitiva dos sujeitos, por meio de práticas e produções interativas nos contextos culturais. Os processos de mediação, trocas, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), são fundamentais no processo de internalização de saberes sociais. Vygotsky (2005) defende a ideia de que é por meio das interações sociais que os sujeitos se harmonizam com a cultura e o mundo, respeitando assim, os estágios de seu desenvolvimento humano.

A perspectiva sociointeracionista constata que por meio da convivência que os sujeitos serão capazes de realizar ações de reprodução cultural daquilo que veem e ouvem, adquirindo novas capacidades a partir do olhar dos outros no campo social. Vygotsky (2005) destaca a importância em expor o sujeito para aprendizagens coletivas e aprendentes, visto que no processo do desenvolvimento já está presente, desde o começo, o meio sociocultural, o que vem afirmar que a capacidade intelectual não é herdada, mas é construída no processo interativo dos sujeitos com os contextos vitais. Assim como destaca a perspectiva construtivista, é necessário na EaD que o professor em sua prática pedagógica promova situações-problema, que leve os estudantes a articular seus conhecimentos e buscar a resolução de problemas sempre novos e autênticos, a partir das necessidades sentidas. Para Vygotsky (2005, p. 127), afeto e cognição estão relacionados, não sendo possível dissociá-los, pois:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidade, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último *por que* de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.

Vygotsky (2005) delinea uma relação entre pensamento e afetividade, destacando que desejos, emoções, necessidades e interesses do sujeito são o motor de combustão para a geração de perspectivas. Como não há como dissociar o pensamento e afetividade, é preciso que a socialização e a interação sejam de forma natural permeada pela linguagem afetiva. Nos espaços físicos as interações acontecem face a face e na EaD elas podem acontecer de forma síncrona pelos *chats* e *lives*, ou assíncrona pelos fóruns de discussão, artefatos que possibilitam a comunicação entre estudantes, tutores e professores. No

sociointeracionismo de Vygotsky (2005) o meio sociocultural se constitui em fonte para a construção do conhecimento, a partir de uma ação compartilhada, dialógica, cooperativa, ampliando desta forma as capacidades individuais no horizonte social. Favero (2006, p. 70) ressalta que “o ambiente virtual deve focar o aluno como o centro do processo educativo, permitindo uma interação entre o aluno e o ambiente (meio físico), e através deste, entre o aluno e os componentes do curso (meio social)”.

Esse processo acontece por meio da interação do sujeito historicamente situado com o espaço sociocultural em que vive. Essa perspectiva ajuda a ir na contramão de uma sensação de solidão operacional e de inseguranças na EaD, formando uma rede colaborativa de aprendizagens e de amparo à pesquisa e aos processos dialógicos. Belloni (2001, p.48) observa que “o diálogo deve ser estimulado não apenas entre professores e estudantes, mas entre os próprios estudantes (através de grupos de estudos, grupos tutoriais, redes de autoajuda, etc.) e entre eles e os contextos sociais onde vivem e trabalham”. A interação entre estudantes e professores precisa acontecer de modo constante para que possam estabelecer metas conjuntas que permitam o crescimento e a inspiração à busca do conhecimento. Carretero (2002, p.16) afirma “o importante é a autorrealização da pessoa, seu crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo — sentimentos, pensamentos e ações — não só intelecto”. Quanto mais um estudante está interligado comunicativamente com seu grupo de estudos, ele tende a se desenvolver mais na aprendizagem e a atribuir mais significado e sentido na atuação.

Parece que o sentimento de *pertencimento* é fundamental nessa interação virtual, contribuindo para a superação das dificuldades à (re)construção do conhecimento. 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 humana. Contudo, 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 aprendizagens sociais.

Considerações finais

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* (BNCC, 2018). Dessa forma, alguns se matriculam e nem chegam a iniciar o curso, por não entenderem a metodologia de ensino da instituição e os recursos disponíveis, apresentando dificuldades de participar das atividades propostas, sentindo-se perdidos nesse ambiente virtual, o que compromete o desenvolvimento humano dos processos educativos. 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 individuais e coletivas (FONTANA; CONTE; HABOWSKI, 2018).

Talvez o diálogo e a participação humanizada entre todos os atores de um curso possa diminuir os números da evasão e para a permanência dos estudantes nos cursos. Evidentemente, podem ser muitas os motivos que conduzem os estudantes para a desistência de um curso EaD, mas destaca-se a distância comunicativa entre professores e estudantes. 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 permanência, a interação e o reconhecimento de diferentes estilos de aprendizagem, por meio da cultura do diálogo, da empatia e de projetos de ação cooperativos em redes de formação e conhecimento.

Referências

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD 2016**. 2016. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf Acesso em: 26 mar. 2020.
- ADACHI, Ana Amelia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 [online]**. Curitiba, 2013.
- 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.
- ASFORA, Silvia Cauás. **Fatores Condicionantes da Relação entre Indivíduos e a Iead: Hipercultura, Atitudes, Desempenho e Satisfação**. 2015. 210f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.
- BEAN, John; METZNER, Barbara. A Conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1985.
- BELLONI, MARIA Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados. 1999
- 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.
- BNCC. NOVA ESCOLA. ORG. BR. BNCC NA PRÁTICA - Aprenda tudo sobre as Competências Gerais. **Nova Escola e Fundação Lemann [online]**. 2018. Disponível em: <http://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JQt9x4pJtbXaRk9VxTBEbTQu7sHHSM8kVyCsTkhHwYgA8rdfAbFhJsQg5eh/guiabncccompetenciasgeraisnovaescola.pdf> Acesso em: 05 abr. 2020.
- 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.
- 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.

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

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação**: Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 25, n. 01, p. 132-154, 2020. DOI: 10.1590/s1414-40772020000100008

CARDOSO, Claudete Batista. **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.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Majer; Kauss Brandini Gerhart. São Paulo: Paz e terra, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à política. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005.

FAVERO, 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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FEENBERG, Andrew. Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama. Texto originalmente publicado em **Taylor-Made BioTechnologies**, v.1, n.1, abr./maio 2005.

FONTANA, Maristela Vigolo; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Objetos de Aprendizagem de Autoria Coletiva: uma concepção possível na EaD? **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 46-59, 2019. DOI: 10.22456/1982-1654.86624

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

GAIOSO, Natalicia 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.

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.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019218349

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JACOBI, Daniel Felipe. Interloquções e discursos de legitimação em EaD. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, p. 1-20, 2019. DOI: 10.1590/s0104-40362019002701365

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.

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**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 25 mar. 2020.

JUNIOR, Wallace Nascimento Pinto. **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.

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.

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.

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.

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.

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, e165786, 2018.

PIAGET, Jean. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

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.

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 em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

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

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.

SANTOS, Edméa Oliveira; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, 23-42, 2016.

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.

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.

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.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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