

## Evasão estudantil: Processos de abandono de cursos técnicos a distância

Student Evasion: Processes of dropout of distance technical courses

Evasión estudiantil: procesos de abandono de cursos técnicos a distancia

Renata Luiza da Costa<sup>1</sup>

Murilo Borges Silva<sup>2</sup>

Leonardo Martins da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto traz discussões de pesquisa sobre a evasão em cursos técnicos a distância, tendo em vista os altos índices apresentados. Fundamentados, principalmente, em Heijmans, Fini e Lüscher (2013), Vygotsky e Luria (2017), e Lobo (2012), foi desenvolvida análise qualitativa dos dados coletados. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário semiaberto e entrevista com alunos evadidos. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes (60%) afirmou que deixou o curso por questões de trabalho ligadas à situação financeira, mencionando ter sido questão de sobrevivência familiar. Em seguida, aparecem outros problemas familiares. Quanto aos motivos institucionais, aparecem a não adaptação à metodologia de educação a distância, reclamações a respeito do apoio pedagógico por tutores sem formação na área da disciplina, poucas aulas práticas e problemas de comunicação interna e externa. Foi possível perceber que a decisão pela evasão ocorre como resultado de reflexões que o estudante faz a partir de frustrações, sendo que a maioria das decisões pela evasão não vêm em função de um único problema, mas sim da conjugação entre frustrações ligadas ao curso e suas dificuldades sociais naquele momento.

**Palavras-chave:** Evasão; Educação Profissional Técnica; Educação a Distância.

**Abstract:** This paper discusses research results on dropout in distance technical courses, in view of the high rates presented. Based mainly on Heijmans, Fini and Lüscher (2013), Vygotsky and Luria (2017), and Lobo (2012), a qualitative analysis of the collected data was developed. The instruments used for data collection were a semi-open questionnaire and an interview with dropouts. The results showed that more than 60% of the reasons for dropout are linked to work reasons, to their financial situation, considering it was a matter of family survival. Then other family problems appear. As for the institutional reasons, there is the non-adaptation to the methodology of distance education, complaints about the pedagogical support by tutors without formation in the subject, few practical classes

- 1 Doutora em Educação pela PUC-Goiás. Doutorado-sanduiche na Universidade de Sherbrooke, Canadá, com pesquisa voltada para mediação didática em cursos a distância. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Inhumas. Foi coordenadora pedagógica e de tutoria da EaD na mesma instituição. Participa dos grupos de pesquisa Kadjót e NETI. Áreas de pesquisa: Didática e tecnologias digitais na escola; Educação a Distância; Formação de professores para uso pedagógico de tecnologias digitais. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3773019506029897> Contato: [renata.costa@ifg.edu.br](mailto:renata.costa@ifg.edu.br)
- 2 Doutorando em Ciência da Computação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Senador Canedo. Desenvolve pesquisas em Interfaces Computacionais, Instalações Interativas e Poéticas Visuais no Media Lab da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1889428652981113> Contato: [muriloborgessilva@gmail.com](mailto:muriloborgessilva@gmail.com)
- 3 Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG/IGC. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Goiânia Oeste. Possui experiência na área de Geociências, com ênfase em Gestão Ambiental e Territorial, com pesquisas nas áreas de planejamento, gestão de recursos naturais e ensino de geografia. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2172929361930385> Contato: [leonardo.martins@ifg.edu.br](mailto:leonardo.martins@ifg.edu.br)

and internal and external communication problems. It was possible to realize that the decision to drop out occurs as a result of reflections that the student makes from frustrations, and most decisions for dropout do not come from a single problem, but from the combination of frustrations linked to the course and their social difficulties at that time.

**Keywords:** Dropout; Vocational Course; Distance Education.

**Resumen:** Este texto analiza los resultados de la investigación sobre el abandono en cursos técnicos a distancia, basados principalmente en Heijmans, Fini y Lüscher (2013), Vygotsky y Luria (2017) y Lobo (2012). Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario semiabierto y entrevistas con abandonos. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes declararon que abandonaron el curso debido al trabajo relacionado con la situación financiera, y mencionaron que era una cuestión de supervivencia familiar. Luego hay otros problemas familiares. En cuanto a razones institucionales, hay una falta de adaptación a la metodología de educación a distancia, quejas sobre el apoyo pedagógico de los tutores sin capacitación en el área de disciplina, pocas clases prácticas y problemas de comunicación interna y externa. Fue posible percibir que la decisión de evadir se produce como resultado de reflexiones que el estudiante toma de las frustraciones, y la mayoría de las decisiones de evasión no se deben a un solo problema, sino a la combinación de frustraciones relacionadas con el curso y sus dificultades sociales en ese momento.

**Palabras clave:** Evasión; Educación Técnica Profesional; Educación a Distancia.

## Introdução

Educação a distância (EaD), no Brasil, existe, por meio de cartas, rádio e televisão desde o início do século XX (FARIA, 2011). A maioria das experiências brasileiras de EaD durante o século XX se tratavam de cursos livres. Em 1970, foram desenvolvidos alguns cursos de educação formal a distância, mas na qualidade de supletivo para casos específicos.

Em 2006, por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), foram intensificadas as experiências formais de EaD no Brasil em nível superior (BRASIL, 2006). Posteriormente, em 2007, foi criado o Programa Rede e-Tec Brasil, este com o intuito de implantação de educação profissional técnica a distância (BRASIL, 2007; 2011). Ambos os programas foram assentados em argumentos de facilitação da qualificação profissional para a população mais interiorana e de classe mais baixa.

Com esses dois programas, fortemente estimulados pelo governo brasileiro daquela época, a quantidade de cursos a distância no Brasil passou a aumentar, em média, 20% ao ano (ABED, 2015), de 2008 em diante, principalmente, nos níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Com relação aos cursos técnicos a distância, dados da ABED (2017) mostraram crescimento também de 20% ao ano para aqueles que são totalmente a distância, passando de 184 a 219 cursos pelo Brasil. A maioria dos cursos a distância, no Brasil, continua sendo as especializações *Lato Sensu*, mas começam a surgir as primeiras em nível *Stricto Sensu*. Entretanto, a quantidade de cursos a distância aumentou em mais de 100% nos últimos dois anos devido à flexibilização das leis relacionadas à EaD no Brasil, durante os anos de 2016 e 2017 (ABED, 2018).

No contraponto do vertiginoso crescimento das vagas em cursos a distância, estão as taxas de evasão. Elas são mais altas que nos cursos presenciais (Id.). Em média, a evasão fica em torno de 25%, na maioria dos cursos superiores, mas podem ser encontrados cursos técnicos a distância que apresentam taxas em torno de 60% (COSTA; SANTOS, 2017). Apesar dessa realidade, não há resultados de avaliação das políticas de EaD, no Brasil (COSTA, 2015), e, mesmo assim, os governantes têm estimulado e flexibilizado a implantação desse tipo de curso no país. Não se sabe da qualidade de muitas formações técnicas, nem do acompanhamento desses egressos para tentar identificar o potencial de empregabilidade da formação

e, nem mesmo, da busca das raízes de tanta evasão. Sabe-se que são altos os investimentos em educação profissional e superior, e, portanto, a evasão dos seus alunos traz prejuízos sociais, econômicos, científico-tecnológicos e culturais para a sociedade. Da mesma forma, o êxito do aluno traz benefícios pessoais e das demais ordens coletivas.

Considerando que benefícios e perdas das altas taxas de evasão afetam o desenvolvimento das pessoas e, por sua vez, do país, não é possível fazer análise dos processos de evasão sem considerar o contexto socio histórico que envolveu os participantes da pesquisa aqui relatada. De 2013 a 2016, o Brasil enfrentou grave crise econômica que levou à precarização das condições de vida de trabalhadores (ABRAMIDES, 2017). O desemprego, ainda alcançando 12% da população economicamente ativa em meados de 2019, chegou a 12,5% em 2018 (IBGE, 2018; 2019). Esse cenário leva à indagações do tipo: Por quê há taxas de evasão tão altas em cursos públicos e gratuitos de instituições federais de renome? O quanto mudanças internas podem incidir na diminuição dessas taxas? Diante das indagações apresentadas, este artigo apresenta reflexões a respeito de pesquisa realizada com alunos evadidos de cursos técnicos a distância.

### **A evasão escolar no Brasil**

Heijmans, Fini e Lüscher (2013) explicam que o nível escolar deve ser considerado nas pesquisas sobre evasão, pois as razões podem ser diferentes e, conseqüentemente, o tratamento também será. Sabe-se que acima de 76% dos estudantes de cursos a distância são adultos que trabalham (ABED, 2018), ou seja, estão muito ligados às responsabilidades familiares, o que favorece situações complexas que podem levar o aluno a optar por evadir do seu curso.

Várias pesquisas mostram que as causas de evasão não são únicas (HEIJMANS; FINI; LÜSCHER, 2013; LOBO, 2012; DORE; LÜSCHER, 2011; CUNHA; TUNES; SILVA, 2001), indo desde engano por falta de informação sobre o curso até questões mais sérias como falta de condições para pagar transporte, uma refeição fora de caso e até desemprego. Porém, de maneira ampla, muitos adultos mencionam, em primeiro lugar, problemas financeiros e falta de tempo (ABED, 2018; 2017). Diante dessa diversidade de motivos, eles têm sido classificados em sociais, pessoais, profissionais e institucionais.

Lobo (2012) cita que o baixo reconhecimento do diploma no âmbito social, a baixa qualidade da formação na Educação Básica, o sentimento de insuficiência profissional para exercer o trabalho, as limitações dos financiamentos estudantis e as dificuldades de mobilidade são fatores sociais de forte peso na decisão pela evasão.

Quanto à razões internas à instituição, as causas mais citadas são as dificuldades de aprendizagem, o atendimento pedagógico insuficiente, o sentimento de não pertencimento à instituição e a desorganização administrativa e comunicacional (COSTA; SANTOS, 2017; TELES; LAGES, 2014; BITTENCOURT; MERCADO, 2014).

Quanto aos cursos a distância, tanto naqueles totalmente a distância quanto naqueles híbridos com alguns encontros presenciais, aparecem como causas da evasão, primeiramente, a falta de tempo, depois questões financeiras e, em terceiro lugar, a não adaptação à metodologia (ABED, 2014). Apesar das semelhanças nas causas de evasão entre cursos totalmente a distância e aqueles híbridos, as taxas têm sido sempre menores nos cursos híbridos (ABED, 2018; 2017; 2016).

As pesquisas supracitadas mostram que mais de 70% dos casos de evasão são relacionados a motivos não institucionais, mas que, apesar disso, em alguns casos, por meio de negociações políticas, as instituições podem apoiar os alunos, isto é, a evasão precisa ser vista como um problema institucional e, sendo assim, a entidade precisa atuar dentro e fora, regularmente, para superar as condições que se configuram e estimulam o aluno a desistir da sua carreira escolar.

Segundo Lobo (2012), a evasão é um problema de gestão ocultado por muitos sob o pretexto de que o maior motivo para que ela ocorra sejam os problemas financeiros que o aluno atravessa. “Para mudar a cultura gerencial e acadêmica das IES e aproximá-las um pouco mais da realidade, é fundamental ter em mente que o aluno não é sempre o culpado pela Evasão!” (Ibid., p. 11-12). Nesse sentido, se as instituições educacionais precisam dos estudantes para sobreviver, elas precisam adotar uma postura mais completa de tratamento da evasão, pois será insuficiente tratar apenas aquelas razões de evasão ligadas às questões internas.

### **O processo de evasão**

Segundo Spady (1970), a decisão pela evasão é tomada a partir da certeza que o aluno obtém de que não é capaz de atender às demandas do curso que está estudando. Trata-se de um processo que leva a pessoa a ir acreditando, cada vez mais, que será incapaz de ter êxito, então desiste antes mesmo do fim. O autor nomeia esse ato de suicídio educacional.

Tinto (2005) amplia a teoria de Spady (1970) acrescentando a teoria da troca: o aluno se mantém no processo enquanto acreditar que os benefícios de estar ali são maiores do que os custos, sendo os custos não apenas os financeiros. Este autor destaca a importância da formação pedagógica dos professores para que compreendam a importância dos nivelamentos iniciais, já que os maiores índices de evasão são nos primeiros períodos, e, ao mesmo tempo, de preparações específicas para aqueles com menos dificuldades e mais avançados, pois a estagnação também gera evasão, uma vez que gera desinteresse pelo curso.

A Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1931; VYGOTSKY; LURIA, 2007; DAVYDOV, 1988; 1999), fundamentada na psicologia social vigotskiana, endossa as ideias de Spady e Tinto quando esclarece que é por meio das mediações socioculturais que são possíveis processos de ensino-aprendizagem significativos que fazem sentido para o aluno, influenciando, para melhor ou pior, seu nível de engajamento. As mediações socioculturais são todo tipo de relação social, de acesso e participação cultural que possa haver, não só aquelas do ambiente escolar.

Vygotsky e Luria (2007, p. 84) explicam que os processos de ensino-aprendizagem devem considerar a relação cognitivo-afetiva do processo, pois com a ausência de tal dimensão “[...] se produz inevitavelmente a subestimação da ação voluntária, da ação em suas formas superiores...”, isto é, o engajamento e o gosto pelo estudo decorrem de uma ação cognitiva correspondida. Por essa razão, o aluno que está abaixo do nível e não consegue acompanhar vai se sentir incapaz e inferior, diminuindo ainda mais sua capacidade em consequência das emoções negativas. Por outro lado, o aluno mais avançado ou aquele que tem menos dificuldades, se lê seu material, vai à aula e lá não há nada de novo, também se desmotiva, pois não enxerga benefício maior do que custo dedicado em estar ali.

Davydov (1988, p. 147) explica que o desejo por algo é o responsável pela decisão do indivíduo em se empenhar na busca. É o desejo que cria as justificativas e necessidades, fazendo o indivíduo movimentar

o seu ser para realizar algo. Em âmbito escolar, o autor destaca que esse desejo deve ser despertado pelas próprias atividades de estudo, por meio do significado que elas têm e do sentido que fazem para o aluno, quando este obtém um “novo produto espiritual, ou seja, de conhecimento desse material” (DAVYDOV, 1999, p. 2). Desse modo, as atividades que o aluno aprende geram nele um sentimento de satisfação porque teve uma expectativa atendida. A partir disso, ele tem renovado seu interesse e desejo por novas aprendizagens, renovando seu engajamento.

Esses aspectos socioafetivos e cognitivos têm total ligação com as metodologias de aprendizagem, ou seja, a maneira como ocorrem as relações sociais pedagógicas é fundamental para renovar o nível de participação e engajamento dos alunos e, conseqüentemente, sua aprendizagem, permanência e êxito no curso:

A indiferença e os atendimentos, que não solucionam as necessidades de aprendizagem dos alunos, os levam a um sentimento de baixa autoestima por não conseguirem ter um desempenho satisfatório e, isso, certamente, gera desmotivação. Com isso, se inicia o processo de evasão: ao não corresponder com as expectativas de aprendizagem se desencadeia um processo de frustração que desmotiva e, na sua persistência, o aluno decide desistir. Nos níveis de educação profissional e superior que são subsequentes ao Ensino Médio é preciso considerar que não há obrigatoriedade de estudos por parte do sistema educacional e, por se tratarem de adultos, quase sempre terão dificuldades em conciliar estudos e vida familiar, mesmo que isso venha beneficiar a eles no futuro. Ou seja, o adulto que busca por um curso o faz por desejo próprio, podendo ou não ser estimulado pela família, e/ou por necessidades profissionais. Assim, se o curso não corresponde no sentido de proporcionar aprendizagem significativa para o indivíduo para as conquistas que planeja, ele mantém pouca motivação para sustentar sua permanência no curso. (COSTA; SANTOS, 2017, p. 253).

Para além dos aspectos metodológicos que influenciam a aprendizagem e podem contribuir ou não com a permanência do estudante no curso, as pesquisas sobre evasão em cursos técnicos presenciais (DORE; LÜSCHER, 2011; ALKMIM; SOUZA, 2014; ARAÚJO; PARENTE JÚNIOR, 2014) mostram que o perfil de aluno nesses cursos é de baixa renda, normalmente, moradores de áreas periféricas, cidadãos que não prescindem de transporte público, que têm necessidade de trabalhar para complementar renda familiar e, em maioria, são mulheres com dificuldades familiares e profissionais. Trata-se de um perfil envolvido com complexas questões sociais que, de início, já vão influenciar as condições de dedicação ao curso e, portanto, qualquer outro obstáculo que surgir, se não houver apoio, pode ser fatal.

Dore e Lüscher (2011) mostraram que a evasão em cursos técnicos de escola pública foi justificada, por 36,9% dos entrevistados, pela necessidade de trabalhar ou de se manter no trabalho. A taxa de evasão dos cursos pesquisados era de 27,9%, naquela época, ou seja, muito alta para um curso gratuito e com apoio financeiro. Atualmente, em instituições similares a essa, a evasão continua alta e, em alguns cursos, houve piora nos índices, principalmente, em cursos superiores e EJA. Do ponto de vista institucional, a hipótese mais forte que afeta todos os cursos é a frágil formação com que chegam os alunos na Instituição de Ensino Superior (IES). As fragilidades de leitura, interpretação textual e matemática estão tão profundas que os cursos de nivelamento têm sido insuficientes.

A combinação entre condição social dificultosa, seja por morar distante, não ter transporte público regularmente ou por não ter condições de financiar esses custos, e fragilidade na aprendizagem, por exemplo, cria grandes barreiras para um adulto que está voltando a estudar, seja por motivo profissional ou pessoal. O que se pensa é que, se a condição social não vai mudar, espera-se que aquelas relacionadas com a aprendizagem sejam orientadas e apoiadas à superação pela instituição escolar. O aluno espera, no mínimo, esse apoio. Nesse sentido, “ressalta-se que, de algum modo, muitos fatores externos se relacionam com os

internos, implicando, numa necessária reflexão por parte da instituição do que também é classificado como externo a ela.” (COSTA; SANTOS, 2017, p. 245).

Heijmans, Fini e Luscher (2013) também asseveram que a evasão é um processo não pontual de múltiplas razões, isto é, há etapas que apresentam indícios da intenção do aluno e, por isso, podem ser tratados institucionalmente. Retomando Lobo (2012), é no sentido da complexidade de fatores que se conjugam e levam a pessoa a evadir que não é possível esse tipo de problema não ser encarado como institucional e ser reduzido a uma área pedagógica ou assistência. Está claro que não há razão única para a decisão pela evasão.

### **A evasão em cursos técnicos a distância: a pesquisa, seus resultados e discussão**

A análise desta pesquisa foi de ordem qualitativa, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), método que visa compreender os fatos para além da sua forma aparente, buscando compreendê-los em sua essência, isto é, o fenômeno em suas relações sociais (CURY, 1986). A pesquisa orientada pelo MHD deve buscar captar as contradições do fenômeno social investigado em sua totalidade e no seu processo histórico, de modo a compreendê-lo e explicá-lo dentro do sistema de relações do qual faz parte. Assim, pode descrever, explicar e propor transformação social. (COSTA; SOUZA; THEREZA JÚNIOR, 2020).

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário semiaberto e entrevista com alunos evadidos. A análise exposta nas próximas linhas é feita em função das categorias qualidade da formação e problemas pedagógico-acadêmicos apresentados, e motivos internos e externos de evasão.

Heijmans, Fini e Lüscher (2013) analisam o problema da evasão dividindo-o em três categorias: a) repetência do aluno na escola; b) saída do aluno da instituição; c) saída do aluno do sistema de ensino. Nesta pesquisa, tratamos do segundo caso: a saída do aluno da instituição, ou seja, foram convidados a participar somente alunos que iniciaram um curso técnico a distância, mas não o concluiu. O convite foi enviado, por e-mail, a estudantes evadidos que haviam sido matriculados de 2010 a 2015, em cursos técnicos a distância de um instituto federal da região Centro-Oeste.

Os alunos pertenciam aos cursos técnicos subsequentes em Açúcar e Álcool, em Edificações e em Química, ligados a dois polos diferentes. A coleta de dados foi feita por meio de questionários semiabertos, via formulário on-line, e entrevistas. Dos 401 convites enviados aos alunos evadidos, 39 responderam as questões do formulário on-line e 07 aceitaram ser entrevistados.

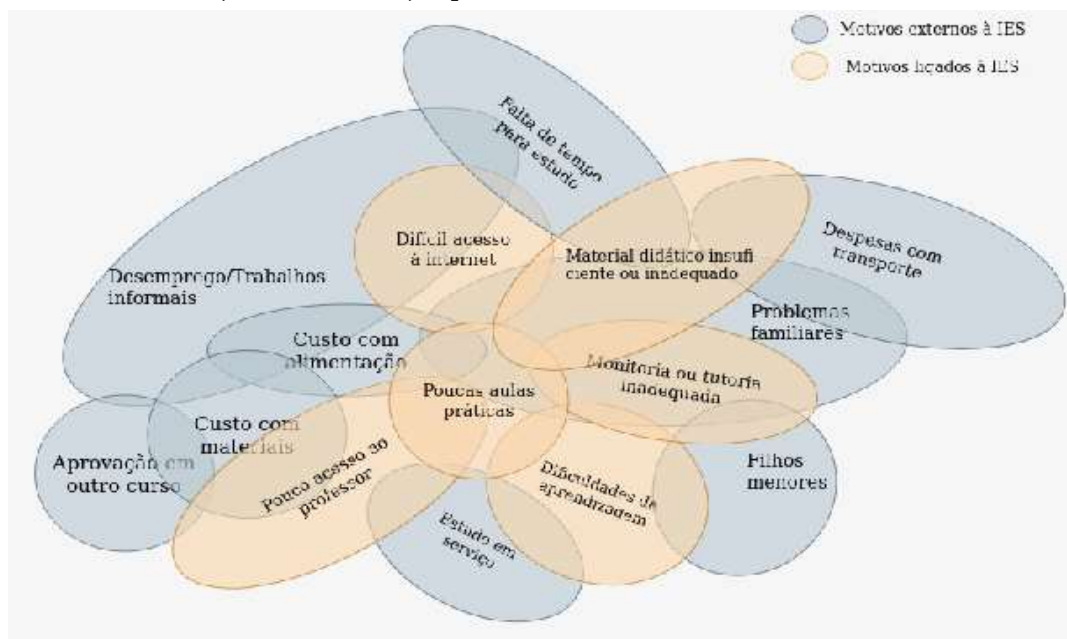
A maioria dos respondentes tinha idade entre 26 e 60 anos, sendo que uma parte significativa já trabalhava há mais de 4 anos na área de seu curso. Alguns mencionaram que buscavam com o curso, a certificação profissional de sua atividade de atuação, seja por desejo pessoal ou pelos conselhos regionais que passaram a exigir determinadas qualificações antes não demandadas. Esse foi o caso de muitos estudantes do curso Técnico em Açúcar e Álcool para profissionais antigos das usinas da região dos polos.

Na avaliação geral, 68% dos alunos respondentes abandonaram o curso por diversas razões pessoais do tipo familiar ou profissional. Outros 20% afirmaram ter desistido do curso porque o considerou difícil; 4% dos estudantes mencionaram ter dificuldades técnicas com uso do computador, da internet ou do ambiente virtual de ensino e aprendizagem; e 7,7% dos alunos afirmaram não ter gostado de estudar a distância. Tal resultado corrobora aqueles de outras pesquisas de que são múltiplos fatores que levam à

decisão pela evasão (DORE; LÜSCHER, 2011; HEIJMANS; FINI; LÜSCHER, 2013) sendo, a maior parte deles, ligados à razões externas à instituição de ensino, embora tenham sido apontados problemas internos que precisam ser melhorados nos cursos a distância investigados, pois influenciam a qualidade da formação e a permanência e o êxito dos alunos.

Quanto aos pontos ligados à qualidade da formação, os problemas mais mencionados foram a tutoria por um profissional sem formação na área e a insuficiência das aulas práticas. A Figura 1 ilustra os motivos de evasão mais mencionados durante a pesquisa (em branco os motivos não diretamente ligados à instituição de ensino), devendo ser destacado que por mais que o indivíduo tenha tentado dar prioridade para um ou outro, o que levou à escolha pela evasão veio da conjugação de motivos.

Figura 1. Processo de motivação e desmotivação para decisão de evasão.



Fonte: Próprios autores.

Embora quase 30% dos participantes da pesquisa tenham explicado que os fatores mencionados ligados aos problemas do funcionamento do curso dificultavam a aprendizagem, deixando-os desanimados, a decisão pela evasão só foi tomada quando houve outro fator conjugado:

Eu havia acabado de ganhar meu filho, trabalhando fora e com criança pequena (além dos afazeres domésticos). Ficou cada vez mais difícil conseguir tempo para me dedicar ao curso. Em um momento, fui deixando de fazer alguns exercícios, depois deixei de fazer uma prova e por fim deixei o curso. (Evadido4, entrevistado em jan/2019).

O principal motivo foi a mudança de emprego. Quando comecei a fazer o curso, trabalhava em uma empresa que permitia usar o computador nas horas vagas para responder aos questionários e os trabalhos referentes ao curso. Pouco tempo depois, mudei de emprego e a outra empresa e os horários não me permitiam nem em casa, porque chegava tarde e também como teria aulas presenciais não seria possível participar dessas aulas. Na minha opinião, não há nada mais importante do que o aprendizado, mas a minha escolha naquela ocasião teria que ser o trabalho. (Evadido2, entrevistado em set/2018).

A decisão pela evasão, portanto, resulta de uma análise multivalorada que o estudante faz confrontando seus objetivos, as condições de estudo, as expectativas que ainda tem com a instituição depois de conhecê-la e suas condições sociais, estas incluindo situação familiar e profissional.

A maioria dos participantes não apresenta as dificuldades relacionadas ao âmbito pedagógico como definitivas para a decisão pela evasão. Apesar dos problemas mencionados dessa categoria, eles se esforçaram para continuar como a Evadido<sup>4</sup> que descreve seu processo de perda de engajamento até decidir pela evasão. Fica perceptível que o problema externo, nesse caso um filho na fase de bebê demandando mais tempo da mãe, acaba influenciando o tempo que poderia ser dedicado ao estudo. Por outro lado, é aí que poderia entrar o apoio pedagógico e a orientação educacional por parte da instituição, e serem melhor exploradas as possibilidades de estudo domiciliar, ou auxílio criança, etc. É nesse sentido, conforme explicam Heijmans, Fini e Luscher (2013), que deve haver um acompanhamento de perto da participação dos alunos de modo a identificar os indícios de gradativo desligamento para que haja uma intervenção antes da decisão final do estudante.

Quanto à natureza do motivo de evasão ser interno ou externo à instituição, financeiro ou acadêmico, os depoimentos acima poderiam, perfeitamente, ser enquadrados em externos e a instituição aceitar e não agir; porém, é para o compromisso institucional que Lobo (2012) chama a atenção ao explicar que as razões apresentadas ligadas à situação financeira, embora sejam as mais mencionadas, na maioria das vezes, não são a razão isolada da evasão e ofuscam os obstáculos acadêmicos que o estudante não pôde encarar. Assim, Lobo (2012, p. 21) explica que “afirmar que as questões financeiras (da IES e do aluno) não dizem respeito à academia, é ignorar que tudo o que afeta a missão de uma IES...” deve ser considerado por ela, isto é, diante da realidade social em que o Brasil se encontra, cada vez mais a escola pública precária e os problemas sociais em ascensão, se a instituição educacional considerar apenas as razões acadêmicas de evasão, ela vai esvaziar-se cada vez mais rapidamente, pois a revisão de literatura para esta pesquisa, bem como seus próprios resultados, corroboram que a grande parte das desistências estão muito mais associadas a problemas externos do que internos à instituição. Nessa categoria, outra explicação de que aparece com frequência é a aprovação em um curso de nível superior, demandando ao estudante uma escolha.

Considerando que os evadidos entrevistados pertenciam a cursos de nível técnico subsequente ao Ensino Médio e que este tipo de curso não proporciona progressão de nível escolar, a aprovação em um curso superior torna-se, claramente, uma concorrente da permanência do estudante no curso técnico. Contudo, se o estudante considerasse a natureza de cada uma dessas formações, talvez ele pudesse permanecer curso, tendo em vista que a formação técnica possui consideráveis diferenças com a formação científica de uma graduação. Por outro lado, essa decisão dependeria, novamente, da qualidade da formação técnica. No caso daqueles entrevistados durante a pesquisa aqui exposta, houve perda da ação volitiva que engajava o estudante conforme o estudante tinha obstáculos que não conseguia superar, corroborando as teorias de Vygotsky e Luria (2007) e de Davydov (1988) de que a não correspondência às expectativas de aprendizagem desencadeia baixos níveis de relação e pertencimento com a ação, neste caso, com o curso, o que, progressivamente, leva ao total desinteresse e, finalmente, à evasão.

A concorrência entre cursos de nível técnico do tipo subsequente e cursos de graduação, sejam estes de qualquer tipo, é algo conhecido já pelos estudos de evasão e pelas experiências institucionais das escolas que oferecem esse tipo de curso técnico (TELES; LAGES, 2014). Entretanto, sua não oferta pode também deixar de colaborar com uma parcela da população que não deseja realizar graduação em curso superior.



Além disso, a formação técnica tem sido um nível muito demandado na caracterização das vagas dispostas no mercado, tendo em vista a valorização por experiências práticas.

Outro importante dado que foi manifestado em entrevista e corroborou com as respostas do questionário on-line foi o fato de os estudantes desejarem aulas práticas de campo e em laboratórios específicos como, por exemplo, laboratórios de Química, Microbiologia, Alimentos, dentre outros. Parte significativa dos respondentes (18%) destacou que o que esperam de um curso técnico como diferencial é o conhecimento prático da habilitação técnica escolhida. Por outro lado, foi evidenciada contradição entre esse desejo e, ao mesmo tempo, a vontade ou necessidade de que o curso fosse completamente a distância:

O que mais me fez desistir deste curso foram as aulas presenciais. Não tenho nada em mente agora que eu possa opinar para melhorar em relação a isso, tendo em vista que as aulas presenciais são imprescindíveis. (Evadido3, entrevistado em jul/2018).

O trecho supracitado mostra que o estudante deseja e reconhece a importância da aula prática para a habilitação técnica não podendo, entretanto, poder participar de muitas atividades presenciais. Veja que alguns alunos do curso a distância reclamam que o curso tem muita aula presencial, diz que ele não pode frequentá-las porque seu trabalho atual não libera para aulas, mesmo que esporadicamente, mas afirma que sabe que essa aula presencial é essencial para formação. Considere que estamos falando de uma aula presencial a cada 45 dias. Nesses cursos pesquisados, essas aulas eram destinadas às aulas práticas em laboratórios, imprescindíveis às formações nas áreas da Química, que é o caso, e tinham a duração de 4 horas no sábado à tarde e, às vezes, 8 horas durante um sábado todo. Então, há razões de evasão que contradizem até o que o indivíduo adulto considera melhor qualitativamente, entretanto, sua decisão é orientada pela permanência no trabalho, pois para esse perfil trabalhar não é opcional e nem pode ser adiado. Essas relações também expõem que a decisão pela evasão é, realmente, multivalorada e muito influenciada pelas situações sociais em que o estudante está envolvido.

Quanto aos motivos relacionados às questões pedagógicas dos cursos, merecem destaque as observações que evidenciam o sentimento de não pertencimento institucional, de abandono por parte do docente da disciplina, o sentimento de desprezo em relação à aprendizagem dos alunos e as dificuldades técnicas e administrativas nos polos. Esses motivos, em conjunto, somam em torno de 26% das reclamações. Houve alguns casos de desistência do curso sem manifestação associada a outro problema, mesmo o estudante alegando interesse na formação, ou na certificação para sua regularização profissional. Isso mostra que mesmo aquele se julga conhecedor da profissão e só busca uma diplomação tem dificuldades para aceitar um curso em que não se sente atendido. Quanto aos estudantes que se inscreveram no curso com o objetivo de aprender aquela profissão, ou seja, os interessados em investir tempo no estudo e ter o retorno da aprendizagem projetando inserção do mercado de trabalho, realização pessoal e profissional, e avanço na sua condição social, quando identificam que a formação é insuficiente e não vêem perspectiva de mudança, eles desistem. Para o público que buscava formação inicial na profissão, 11% de manifestações entre os participantes da pesquisa, a organização pedagógica e a metodologia adotada de EaD foram fatores decisivos para a opção à evasão, o que corrobora a teoria da relação afeto-cognição proposta por Vygotsky e Luria (2007) a respeito da frustração pela aprendizagem abaixo do esperado desencadear sentimentos de dúvida com relação à vontade e importância de realizar aquela ação. Conseqüentemente, começa-se a analisar o custo-benefício, conforme explicado por Tinto (2005), em termos de tempo necessário de dedicação às tarefas do curso, perda de tempo com a família, recurso financeiro direcionado para aquela ação, etc.

Destaca-se, então, que a relação de afetividade de que se fala não se basta em oportunidades de interações com foco amistoso entre as partes envolvidas. Estas são apenas uma dimensão voltada para o papel das interações (COSTA; BARROS, 2016) no processo educacional que são intrínsecas do ser humano que tem necessidade de apoio emocional. No âmbito educacional, o apoio necessário é amplificado para outras dimensões como apoio à superação das dificuldades de aprendizagem e a um auxílio transporte, por exemplo. Nesse âmbito, a relação afeto-cognição, para além da necessidade de apoio amigo, é constituída em função do objetivo de aprendizagem que o aluno busca quando decide iniciar aquele curso. Trata-se de expectativas de aprendizagem alcançadas ou não.

A partir desses resultados, a Figura 2 ilustra um esquema que, mesmo com as limitações desse tipo de ilustração, sintetiza o que ocorre antes da decisão pela evasão:

Figura 2. Processo de motivação e desmotivação para decisão de evasão.



Fonte: Próprios autores.

A classificação entre motivos externos e internos deve ser apenas no sentido de categorizar a facilitar as análises mas, em algum momento, tais análises devem ser cruzadas e verificando a influência de uma categoria na outra, isto é, importa verificar o peso de desmotivações a partir da frustração com o curso, em suas diversas razões, em relação aos motivos externos que o estudante têm. Todos passam por situações externas à instituição que, em dado momento, podem conjugar-se com alguma desmotivação originada no curso. É por isso que a gestão da evasão, na verdade, deve ser iniciada, imediatamente, após o ingresso do aluno; deve tratar de acompanhar a trajetória acadêmica e ter conhecimento da situação social do aluno. Em suma, deve ser um constante acompanhamento para colaborar com a permanência e êxito do aluno a cada período.

## Considerações finais

A partir dos fatos detectados por essa pesquisa, foi possível observar que, nos cursos técnicos a distância, os motivos de evasão também se dividem entre os muitos aspectos externos e internos à instituição. Nesse sentido, chama-se a atenção para que a instituição mude sua cultura gerencial, tratando o problema da evasão como de interesse instituição, tendo em vista que sua existência só se justifica pela presença e conclusão de estudantes em quantidade compensatória. Assim, diversos departamentos têm que se envolver no assunto e tratar, no mínimo, de: nivelamento de alunos com formação básica precária, organização e funcionamento pedagógico do curso, formação dos professores, divulgação e esclarecimento sobre os cursos e seu funcionamento, a clareza dos editais e o acompanhamento dos alunos durante o curso.

Com relação à divulgação dos cursos, é preciso divulgar melhor a instituição, seus cursos e seu funcionamento. A desinformação colabora muito para evasão e ainda atrapalha os potenciais interessados a procurarem a instituição. No caso do aluno a distância, não encontrar informação, contato via alguma meio digital, principalmente, ou sequer uma sala que seja referência para responder seus problemas administrativos e pedagógicos reforça, a cada vez que precisa, um sentimento ruim de instituição desorganizada por um lado e, por outro, de desconsideração com o próprio aluno.

Quanto à metodologia pedagógica de EaD, a demora nas respostas, a insuficiente formação de tutores e as aulas práticas esparsas são aspectos que precisam ser repensados e reconsiderados, se a qualidade técnico-científica da formação está em questão. Sabe-se que para todo estudo, no mínimo, é necessário o domínio da leitura e interpretação, e o pensamento matemático e lógico. Esses aspectos merecem destaque, pois, talvez, sejam os de alcance mais rápido pelos gestores locais, podendo ser resolvidos com alterações no projeto do curso. Se a formação da pessoa permanece frágil, isso não só a afeta, mas também todo o mercado.

Entretanto, a despeito das pressões que ocorrem sobre servidores da educação para tratamento de evasão, em especial sobre os professores para reverem suas metodologias de trabalho, destaca-se que a grande parte dos motivos não diz respeito à instituição e foge da sua alçada, sendo precisamente, ligadas às situações financeira e familiar. Nesse caso, levanta-se a hipótese de que maiores porcentagens de diferentes tipos de auxílio financeiro, talvez, possam influenciar mais nas taxas de permanência nesses cursos, pois a maioria desistiu por ter que fazer mais complementação de renda (bicos para rendas extras) ou por não ter como financiar alguém para cuidar dos filhos. As transformações metodológicas se fazem necessárias mais pela necessidade da busca qualitativa na formação do que como responsabilidade determinante de evasão, embora a qualidade metodológica possa motivar a luta pela permanência no curso. Esses resultados começam a explicar as razões de altas taxas de evasão em cursos públicos e gratuitos de importantes instituições de formação profissional e científica, bem como indica que ações externas à instituição serão demandadas.

Na instituição pesquisada, apenas na última turma do curso, em 2016, que os alunos dos cursos a distância puderam participar do edital para receber auxílio da assistência estudantil, como se não fossem alunos da mesma forma que aqueles de cursos presenciais. Os resultados dessa pesquisa indicam, fortemente, que as questões sociais, especialmente aquelas de ordem econômica, são decisivas para um pai ou mãe de família poder continuar estudando. Especialmente em cursos a distância, em que o perfil é de classe ainda mais baixa, a assistência social precisa ser considerada.

## Referências

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017. Curitiba: Ibpx. 2018. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_BR\\_2018\\_impreso.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impreso.pdf) Acesso em: 29 dez. 2018.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016. Curitiba: Ibpx. 2017. Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR\\_2012\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf) Acesso em: 23 dez. 2018.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpx. 2016.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpx. 2015. Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR\\_2012\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf) Acesso em: 3 abr. 2019.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpx. 2014.
- ABIQUIM. Associação Brasileira de Química. **Importação e carência de pessoal inibem desenvolvimento do setor químico**. 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2014-09/importacao-e-falta-de-profissionais-inibem-desenvolvimento-do-setor-quimico> Acesso em 27 set. 2018.
- ABRAMIDES, M. B. C. Lutas sociais e desafios da classe trabalhadora: reafirmar o projeto profissional do serviço social brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 366-386, maio/ago. 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.113>
- ALKMIM, G. V.; SOUZA, H. G. Entre a escola e o trabalho: trajetória dos evadidos dos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. In: **Workshop Nacional sobre Evasão na Educação Profissional Técnica e Tecnológica**, 2, 2014, Brasília: Anais. Disponível em: <http://ocs.ifb.edu.br/index.php/iiwee/workshopevasao/schedConf/presentations> Acesso em: 12 jan. 2019.
- ARAÚJO, F.; PARENTE JÚNIOR, G. Um estudo de caso sobre a evasão nos cursos técnicos subsequentes de nível médio do IFCE – campus Acaraú no período de 2010 a 2013. In: **Workshop Nacional sobre Evasão na Educação Profissional Técnica e Tecnológica**, 2, 2014, Brasília. Anais. Disponível em: <http://ocs.ifb.edu.br/index.php/iiwee/workshopevasao/paper/view/33>>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Altera o § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. **Lei nº 11.273**, de 06 de fevereiro de 2006. Institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273compilado.htm) Acesso em 18 dez. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 6.301**, de 12 de dezembro de 2007. Institui a Escola Técnica Aberta do Brasil: e-Tec. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm) Acesso em: 3 set. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 7.589**, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm#art9) Acesso em: 19 nov. 2016.
- COSTA, R. L. **Educação profissional técnica de nível médio a distância** [manuscrito]: estudo da mediação docente no modelo da Rede e-Tec Brasil na rede federal. Programa de Pós-graduação em Educação: PUC – Goiás, Goiânia. 2015.

COSTA, R. L.; SANTOS, J. C. dos. A evasão em cursos técnicos a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 241-256, out./dez. 2017.

COSTA, R. L.; BARROS, V. F. A. O papel das interações na formação dos sujeitos: um estudo em cursos técnicos a distância. In: **Educação a distância: Interação entre sujeitos, plataformas e recursos**. 1 ed. Cuiabá: EDUFMT 2016.

COSTA, R. L.; SOUZA, M. A. R. de; THEREZA JÚNIOR, A. H. Materialismo Histórico Dialético e Pesquisas em Informática na Educação. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. O. dos.; PIMENTEL, E. (Orgs.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Qualitativa de Pesquisa**. v 3. Série de Livros da Comissão Especial de Informática na Educação. Sociedade Brasileira de Computação. E-book. (No prelo) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/> Acesso em 12 jun. 2020.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do Curso de Química da Universidade de Brasília. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, n. 2, mar./abr. 2001.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1986.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e de Raquel A. M. da M. Freitas.

DAVYDOV, V. V. O que é a atividade de estudo? **Revista Escola inicial**, n. 7, 1999.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf> Acesso em: dez. 2019.

FARIA, J. G. **Gestão e Organização da Educação a Distância em Universidade Pública: Um Estudo Sobre a Universidade Federal de Goiás**. Goiânia: Tese de doutorado. Departamento de Educação. UFG. 2011

HEIJMANS, R. D.; FINI, R.; LÜSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão: um debate multifacetado. In: CUNHA, D. M. et al. (Orgs.). **Formação/Profissionalização de Professores e Formação Profissional e Tecnológica: Fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC/Minas, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. ABMES, **Cadernos** n. 25, 2012. Disponível em: [http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_087.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf) Acesso em: 21 nov. 2019.

SPADY, W. G. **Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis**. Interchange, v. 1, n. 1, 1970.

TELES, R. de M.; LAGES, D. M. S. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico em segurança de trabalho subsequente ao ensino médio do campus São Luís Monte Castelo do IFMA. In: **II Workshop Nacional sobre Evasão na Educação Profissional e Tecnológica**. 2014. <http://ocs.ifb.edu.br/index.php/iiwee/workshopevasao/paper/view/45> Acesso em mai/2019.

TINTO, V. **Student Success and the Construction of Inclusive Educational Communities**. American Association of State Colleges and Universities - AASCU, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas Tomo III. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, 1931.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Edición a cargo de Pablo del Río y Amelia Álvarez. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.