



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

dos Santos, Silvana Claudia

Discutindo sobre a evasão em um curso de licenciatura em matemática a distância

EccoS Revista Científica, núm. 34, mayo-agosto, 2014, pp. 161-178

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71532890010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DISCUTINDO SOBRE A EVASÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA

DISCUSSING EVASION ON A DISTANCE LEARNING DEGREE
PROGRAM IN MATHEMATICS

Silvana Claudia dos Santos

Doutora em Educação Matemática. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG – Brasil
silvana.santos@ufv.br

RESUMO: Este artigo tem por meta discutir a evasão em um curso de licenciatura em matemática a distância, a partir das perspectivas de seus alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados, principalmente, por meio de entrevistas junto a alunos iniciantes, tutores presenciais e diretores dos polos. Com base nos dados, concluiu-se que as causas da evasão, diretamente ligadas ao curso, estão associadas à dificuldade de adaptação à modalidade e à matemática em si. Além disso, foi possível inferir que muitos dos problemas enfrentados no curso em questão são comuns a aqueles oferecidos na modalidade presencial. Diante disso, uma análise mais aprofundada, que considere outros aspectos, além da modalidade educacional, deve ser feita, de modo a estudar as principais causas da evasão, avaliar as suas consequências e repensar as propostas para que ações sejam implementadas visando buscar mudanças desta realidade e não apenas reiterar os altos índices.

PALAVRAS-CHAVE: Educação matemática. Educação a distância. Formação inicial de professores.

ABSTRACT: This article aims to discuss the evasion on a distance learning degree program in mathematics, from its students' perspective. It is a qualitative research, and its data were collected primarily through interviews with freshmen students, face-to-face tutors and center directors. Based on the data, it was concluded that the causes of evasion, directly linked to the program, are associated with the difficulty of adjusting to the method and

to mathematics itself. In addition, it was possible to infer that many problems faced in this program are common to those offered in a classroom mode. Therefore, further analysis regarding this evasion, which considers other aspects besides the educational mode, must be performed so as to analyze its main causes, assess its consequences, and rethink proposals so these actions are implemented seeking changes to this reality and not merely reiterate its high rates.

KEY WORDS: Mathematics education. Distance education. Initial teacher training.

1 Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as perspectivas de alunos iniciantes acerca de um curso de licenciatura em matemática a distância, oferecido pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj)¹ (SANTOS, 2013). A opção por realizar a pesquisa neste contexto se deu devido ao pioneirismo do Cederj no que diz respeito à formação de professores de matemática a distância no Brasil. Esta pesquisa está relacionada a outros estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM)², como, por exemplo, a pesquisa realizada por Viel (2011), na qual a autora investiga como ocorre a formação a distância do professor de matemática nesta licenciatura.

Estudos dessa natureza se mostram relevantes, pois nas últimas décadas tem ocorrido um amplo crescimento da educação a distância (EaD) no País, o qual tem gerado debates profícuos em muitos aspectos, mas, também, outros que precisam ser superados. Considerando o atual cenário da EaD no Brasil, é necessário buscar compreensões sobre esse fenômeno e discutir medidas para avanços nesse âmbito. Sendo assim, não cabe mais discutir sobre a eficácia dessa modalidade ou os seus prós e contras, mas sim encará-la como uma realidade já concretizada, realizando pesquisas que possam, de alguma forma, apontar caminhos visando à qualidade dos cursos que vêm sendo oferecidos.

Diante disso, neste artigo, apresentarei um dos temas evidenciados nas análises realizadas dos dados coletados, a saber: a problemática da evasão na referida licenciatura em matemática a distância a partir das perspectivas dos seus alunos iniciantes³. Torna-se fundamental estudar a

natureza da evasão nos contextos educativos, em particular na formação a distância, com o intuito de buscar mecanismos para minimizar os altos índices que vêm sendo apresentados nas pesquisas. Porém, para que isso possa ser alcançado com êxito é primordial que se parta da construção de uma compreensão do porquê ela ocorre e em que medida, visando, deste modo, identificar pontos fracos nos cursos e aprimorá-los.

2 A evasão na educação a distância

A evasão discente consiste em um fenômeno complexo ocasionado por uma série de fatores que interferem na decisão do estudante de permanecer ou não em um determinado curso. Trata-se, também, de um tema polêmico por ser visto como problema social, político e econômico que pode levar ao emprego de recursos sem o devido retorno à sociedade (COMARELLA, 2009).

Há vários modos de compreender o que é a evasão ou em que situações a ausência do aluno no curso pode ser considerada como evasão. Comarella (2009) explica que esse fenômeno pode ser classificado da seguinte maneira: a) desistência: ocorre quando o estudante deixa de frequentar o curso durante o seu desenvolvimento e nunca o retoma; b) trancamento: quando ocorre a interrupção temporária do curso, dando a entender que o aluno retornará aos estudos; c) abandono: ocorre quando o estudante interrompe o curso antes da sua conclusão por acreditar que o conhecimento produzido até aquele momento foi suficiente; e, finalmente, d) não iniciante: quando o estudante se matricula, porém, não chega a iniciar o curso. O entendimento do que é evasão, para essa autora, é o mesmo, tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância.

A não permanência dos alunos nos cursos de formação inicial é considerada como um dos grandes desafios da EaD hoje. Pelo fato da oferta desses cursos ter se tornado uma política pública nacional, a preocupação em conter a elevação dos índices de evasão tem sido cada vez maior.

Alguns estudos que se dedicam a compreender a natureza desse fenômeno afirmam que vários são os fatores que podem interferir de modo negativo na participação e permanência dos alunos nos cursos. A pesquisa de Maia, Meirelles e Pela (2004), por exemplo, contatou insti-

tuições de ensino superior (IES) brasileiras e, com base nas informações coletadas, identificou alguns fatores que podem levar à evasão, que se referiam a aspectos endógenos do curso. Com essa investigação, os autores pretendiam realizar uma avaliação acerca dos índices de evasão nos cursos a distância dessas IES. Para tanto, realizaram uma análise estatística com vinte e duas IES e observaram que as variáveis mais representativas que podem explicar a evasão são: o modelo de ensino; a forma de interação entre professores e alunos.

No que diz respeito à primeira variável, eles observaram que nessa amostra os cursos semipresenciais apresentam média de evasão menor do que os cursos que são oferecidos totalmente a distância. De acordo com as colocações dos autores, é possível notar que há relações entre essas duas variáveis, pois, ainda considerando o fator modelo do curso, os autores argumentam que naqueles que ocorrem totalmente a distância as interações entre alunos e professores são realizadas utilizando-se, prioritariamente, meios tecnológicos. Assim, segundo Maia, Meirelles e Pela (2004), cursos a distância causam, consequentemente, interações totalmente a distância entre aluno e professor e entre os alunos, podendo gerar nos estudantes sentimento de isolamento em relação ao grupo, desestimulando os alunos a continuarem no curso. Diante disso, no que se refere à segunda variável, os autores explicam que cursos que preveem a interação presencial entre os alunos e demais sujeitos do processo educativo propicia a motivação para aprender e interagir, pois eles podem sentir-se incluídos em uma turma.

Para Maia, Meirelles e Pela (2004), os modelos de curso totalmente a distância devem apresentar um uso mais intenso de tecnologias, uma vez que não há oportunidade de encontro presencial entre professor e alunos. Assim, para os alunos de cursos totalmente a distância as tecnologias digitais utilizadas são de fundamental importância para que eles possam sentir-se membros de um grupo.

Sande e Costa (2011), que também buscaram entender como e por que esse fenômeno acontece, concluíram que alguns dos fatores identificados podem ser sintetizados da seguinte maneira: falta de definição clara a respeito do programa do curso; apresentação e utilização incorreta do material didático; uso de meios inapropriados à interação entre professores e alunos e entre os alunos entre si e; sistema de avaliação.

Esses aspectos, apontados pelas autoras, estão diretamente relacionados ao curso em si, ao planejamento das ações e de sua proposta pedagógica. Porém, também há que se destacar que a evasão pode ser desencadeada devido a questões pessoais e/ou regionais que são exteriores ao curso. Para Sande e Costa (2011), quando tratar-se de casos dessa natureza é necessário que ações preventivas na redução dos índices de evasão sejam pensadas.

Coelho (2012) também estudou as principais causas da evasão nos cursos que são oferecidos na modalidade a distância. Dentre elas destacou: a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos; o domínio técnico insuficiente para o uso de tecnologias digitais; a ausência de reciprocidade na comunicação e; a falta da formação de grupos destinados à troca de saberes.

É possível observar que muitos são os motivos que levam à evasão, sendo que nem todos estão necessariamente ligados à proposta pedagógica do curso, à sua metodologia, enfim, a fatores internos ao sistema de ensino. Contudo, neste artigo, não discutirei os motivos externos ao curso em questão, embora, no estudo realizado, alguns deles também tenham sido identificados.

3 Metodologia

O estudo em questão, de natureza qualitativa, se insere no contexto da licenciatura em matemática a distância que é oferecida pelo Cederj. O Cederj consiste em um Consórcio que reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro por meio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e as seis universidades públicas sediadas no Estado. Também participam deste projeto as prefeituras municipais, que oferecem estrutura física para o funcionamento dos polos regionais.

No Consórcio Cederj, os cursos são de responsabilidade dos docentes das universidades. São eles que preparam o projeto político-pedagógico, o conteúdo do material didático, coordenam o sistema de tutoria e a avaliação. Já em relação à Fundação Cecierj cabe a produção do material didático, a gestão operacional e a montagem e operacionalização dos polos

regionais. As prefeituras municipais sediam os polos regionais e, assim, ficam responsáveis pelo espaço físico destinado ao polo, o suprimento de material de consumo, bem como de pessoal administrativo.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de visitas a três polos localizados em duas regiões do estado do Rio de Janeiro, a saber: Angra dos Reis (região da Costa Verde), Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana (região Noroeste). Nessas visitas foram realizadas entrevistas com alunos iniciantes, tutores presenciais e as diretoras dos polos.

As observações realizadas durante a imersão nesse contexto, também foram consideradas no conjunto dos dados. Ademais, dados de natureza documental foram igualmente analisados na pesquisa. Diante da amplitude dessa investigação, neste artigo, concentrar-me-ei nas narrativas dos estudantes, no que se refere à visão que eles têm em relação à evasão discente e, quando necessário, farei o entrelaçamento com as “vozes” de tutores presenciais e diretoras dos polos.

4 A evasão em uma licenciatura em matemática a distância

Quando o tema evasão emergiu nas entrevistas com os alunos iniciantes, e também com os demais entrevistados, foi unânime a opinião de que ela acontece com maior ênfase no primeiro semestre do curso em questão. Segundo Comarella (2009), na EaD a maior evasão ocorre já nos primeiros meses do curso, quando o estudante ainda está se adaptando a esta modalidade educacional. Daí a necessidade que senti em discutir sobre o tema, uma vez que o foco da pesquisa estava voltado para os alunos iniciantes. Ressalto, porém, que nenhum levantamento estatístico foi realizado e que, também, não tive acesso a dados dessa natureza, em que se apresentassem informações mais objetivas e sistematizadas sobre os índices de evasão. Diante disso, a análise de dados que será apresentada neste artigo basear-se-á, exclusivamente, nas narrativas dos entrevistados, ou seja, em dados qualitativos.

Visando sintetizar e discutir os principais motivos que levam os alunos da licenciatura em matemática do Cederj à evasão, apresentarei, a seguir, duas causas identificadas nas narrativas dos entrevistados: a difi-

culdade de adaptação à modalidade ou à proposta pedagógica do curso e a matemática em si.

4.1 A dificuldade de adaptação à modalidade “a distância”

Os polos do Cederj visitados para a realização da pesquisa estão localizados em municípios onde há pouca ou nenhuma instituição de ensino superior pública e gratuita. Uma das metas do Consórcio Cederj é, justamente, “levar” a universidade para esses lugares e possibilitar o acesso a alunos que, por diferentes motivos, veem-se impossibilitados de cursar uma graduação convencional. Entretanto, observei que vários estudantes que ingressam nessa licenciatura demonstram certa insegurança em relação à modalidade e que, caso tivessem condições, prefeririam estudar em um curso presencial. Isso é exatamente o que revela a narrativa do aluno Vitor, a seguir:

Se tivesse aqui uma [graduação] de matemática, mesmo que paga, mesmo que paga, é... Eu faria ao invés do CEDERJ. Poderia até fazer o CEDERJ também, entendeu? E tentar conciliar uma coisa com a outra, se bem que seria difícil, mas eu tentaria. Mas, eu faria a paga pelo fato de não ser a distância. (Vitor, Angra dos Reis).

O aluno transparece que a sua preocupação refere-se ao fato de ter que estudar sem o acompanhamento de um professor, tal qual ocorria na sua educação básica. Vitor parece sentir-se desconfortável com a ideia de ter que administrar a sua própria aprendizagem. Cabe destacar que alguns alunos, assim como Vitor, sequer chegaram a mencionar algo a respeito do fenômeno da evasão no curso, mas a sua insegurança frente à modalidade a distância pode ser um indício de como os alunos chegam à graduação e, talvez, porque boa parte deles não dá continuidade aos estudos.

No caso do Cederj, os alunos entrevistados nem sempre pareciam se mostrar preparados para cursar uma licenciatura no contexto da EaD. Essa modalidade, portanto, não parece ser para *todos* e nesse aspecto a meta de democratização do ensino superior público fica abalada. Sobre esse aspec-

to, Maia, Meirelles e Pela (2004) alertam que os cursos na modalidade a distância não são uma simples transposição de cursos presenciais, ou pelo menos não deveriam ser. Eles envolvem características próprias, como o uso das tecnologias digitais, a necessidade de interação entre professores e alunos que se encontram fisicamente separados, o desenvolvimento de material específico e apropriado para que o aluno possa estudar sem a necessidade constante de um profissional para explicar-lhe o conteúdo, requer um sistema de tutoria eficiente, e muitos outros. Diante disso, o que se observa é que muitos alunos iniciantes demoram a se adaptar a esse modelo educacional e, por vezes, decidem abandonar o curso.

Mais um indício da dificuldade que os estudantes indicam ter para se adaptarem ao curso é observado na fala de Jeferson, a seguir. Nesse trecho da entrevista, o aluno apresenta certa sensação de angústia diante da necessidade de ter que estudar “sozinho”.

Às vezes eu me sinto meio só [risos]. Às vezes você se sente, sei lá, às vezes comparado com o Ensino Médio, onde você tem um professor na sala de aula e tal... [...] Eu ainda não consegui me libertar totalmente da [modalidade presencial]. Acho que é muito cedo, mas até porque você tem que ter uma [disciplina]... Eu to tentando me... fazer uma educação pra me organizar, pra começar esse método de aprender a estudar sozinho, aprender sozinho. Porque, na verdade, quando você não tem o professor presente você tem que aprender, praticamente, sozinho, né? [...] Então, você é meio que aluno e tem que fazer meio papel de professor também. Então, isso às vezes me dá uma dor... Então, tipo... É complicado... (Jeferson, Angra dos Reis)

É importante enfatizar que quando os estudantes dizem se sentir sozinhos, eles estão explicitando a falta que a figura do professor pode fazer. Embora existam os tutores presenciais, que justamente pela ausência do docente da disciplina acabam por assumir esse posto, os alunos em fase inicial de curso ainda não se sentem preparados para estudar de acordo com as exigências estabelecidas pela modalidade a distância.

Sobre esse aspecto, Viel (2011, p.144) explica que:

Há necessidade de momentos presenciais, em que aconteçam trocas e apoio mútuo. O sentimento de solidão aparece frequentemente na fala dos alunos que buscam alternativas e acabam se organizando junto a outros alunos que também reconhecem tal sentimento. Para formar grupos, mesmo tendo a distância como um problema a ser vencido – muitos moram em cidades distantes das dos colegas – contam como grande incentivador o próprio CEDERJ, que deixa claro em seus documentos e em nossas observações tal apoio.

A possibilidade de estudar em grupo, conta a pesquisadora, faz com que os alunos se unam e organizem suas matrizes curriculares de forma comum, mesmo quando são de cursos diferentes.

No relato, a seguir, o aluno Fábio também evidencia a dúvida sobre se conseguirá se adaptar ao sistema. A última pergunta que faço na entrevista consiste em solicitar, aos alunos iniciantes, que explicitem o que faz com que eles acreditem nesse curso, o que os deixa entusiasmados a ingressar nele e também o que os deixa receosos, se é que isso acontece. Em função da segunda questão, Fábio responde que o que lhe causa certa preocupação é:

[...] adaptação ao sistema de ensino, né? É difícil falar se é difícil ou não porque eu não tenho a noção exata do que vai acontecer. [...] Depois que eu chegar aqui, até as primeiras provas pra você ver se realmente que você tá estudando, que você tá no caminho certo, entendeu? Em termos de quantidade de estudo, de qualidade de estudo, se está funcionando, entendeu? Que pelo que eu entendi [...] não é uma coisa fácil. Não é que você vem prá cá e vai levando. (Fábio, Itaperuna)

O aluno explicita o seu desconforto com a metodologia semipresencial e o receio em não conseguir adaptar-se. Além disso, ele menciona que se trata de um curso difícil e tal metodologia pode dificultar ainda mais. O estudante justifica o seu argumento problematizando como os alunos têm chegado ao curso superior. Para ele, a educação básica não tem dado conta de formar futuros universitários, independente da modalidade edu-

cacional, e quando se trata de um curso a distância, o qual possui características diferentes daquelas que os alunos estão habituados anteriormente à graduação, eles podem ter dificuldades para atingir os resultados esperados ou até mesmo conseguir realizar o curso.

Outro aspecto específico da metodologia semipresencial, adotado pelos cursos do Cederj, é indicado pelo aluno Eduardo como um possível causador da evasão. Inicialmente, Eduardo atribui os índices de evasão aos problemas pessoais de cada um, como falta de tempo, falta de interesse, ingenuidade frente à matemática universitária, pouco empenho, etc. Mas, quando questionado se o curso também teria alguma responsabilidade nessa situação, o aluno responde que:

O curso tem, tem... Tem sua parte nisso, assim... [...]. As provas vêm de fora, assim... São coordenadores que, provavelmente, estão na sede das universidades. [...] Essa falta da gente poder ficar dialogando, talvez, com quem faz as nossas provas também contribui um pouco, né? (Eduardo, Angra dos Reis)

Embora o foco deste artigo não seja a avaliação da aprendizagem, essa discussão emerge, nesse momento, para destacar que o modo como ela vem sendo feita, na opinião de alguns alunos, também tem contribuído para a evasão. Muitos comentaram, inclusive os tutores entrevistados, que após a primeira avaliação presencial, aplicada no polo, boa parte dos estudantes não dá continuidade ao curso.

4.2 A matemática como possível causadora de evasão

Uma das compreensões apresentadas pelos entrevistados, nos mais variados assuntos abordados, foi unânime: matemática é difícil! É curioso como mesmo aqueles que buscaram o curso por gostarem de matemática, por sentirem-se motivados pelo desafio que ela representa, não hesitam em afirmar que este não é um curso fácil e que nem todos estão aptos para realizá-lo. Esta parece ser uma compreensão já solidificada na sociedade e aceita com naturalidade. (BORBA, 2011).

O que se observa nos dados é que os ingressantes são surpreendidos por uma matemática que lhes é estranha e, desta forma, passam a viver uma “crise” na relação construída com a matemática ao longo de sua trajetória educacional, uma vez que muitos eram vistos como bons alunos nesta disciplina e, entretanto, apresentam muitas dificuldades em relação aos conteúdos matemáticos do curso. Esse dilema acaba tornando-se um primeiro passo do aluno rumo à evasão.

No depoimento do tutor, a seguir, são apresentados indícios que evidenciam a “cruel” realidade vivida pelos alunos ao iniciarem um curso superior de matemática.

[...] O CEDERJ foi feito pra dar oportunidade pra essas pessoas que não tinham acesso à educação fazer. Mas, se a gente começa a aceitar também aluno muito sem base a evasão aumenta [...]. A própria pessoa passa a se... Pode passar a se sentir mal de estar fazendo um curso que não consegue tirar nota, só tira nota baixa e eu acho isso ruim pra pessoa, né? [...] Mas, é muito difícil, às vezes, o aluno perceber isso “que isso aqui não é pra mim e eu vou embora”. [...] (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana)

Na fala a seguir, Eduardo explica, dentro do contexto do Cederj, como ele compreende a realidade de muitos estudantes que abandonam o curso de licenciatura em matemática.

Eu acredito que primeiro pela dificuldade do curso. Não é um curso fácil. Não é... Não é só ler. Não é só ler e chegar na hora e dar uma opinião, né? É um curso muito difícil, tem que estudar muito, tem que dedicar muitas horas e muita gente não está disposto a isso. Muita gente entra aqui com a proposta de fazer uma faculdade e assim... [...] Então, eles entram aqui, às vezes, é... Com a esperança de fazer uma faculdade, mas sem aquilo tomar muito tempo porque já têm família, já têm filho, já trabalha e assim... Já têm muitas preocupações e às vezes a cabeça fecha um pouco pra matemática, né? [...] Eu acho que eles acabam se enganando e quando descobrem que a realida-

de é outra a tendência é eles abandonarem mesmo. (Eduardo, Angra dos Reis)

Essa última narrativa de Eduardo reitera o que Comarella (2009) explicita em sua pesquisa com relação às pressões conflitantes sofridas pelos estudantes da EaD. A autora argumenta que, embora os alunos “[...] sintam a necessidade de buscar o conhecimento e auxílio dos tutores, eles podem decidir que não têm tempo para tirar proveito destes serviços” (COMARELLA, 2009, p. 74). Assim, entende que é importante uma atenção redobrada às necessidades e problemas enfrentados por esses alunos na condução do curso, principalmente, ao longo de suas experiências iniciais, pois é quando eles ainda não estão adaptados à modalidade.

A evasão na EaD parece tornar-se mais problemática quando materializa-se no contexto de um curso de matemática. É fato que o número de estudantes que se formam neste curso, tanto a distância quanto presencial, é bem reduzido em cada semestre, o que justifica o aluno Leonardo, de Bom Jesus do Itabapoana, no trecho a seguir, dizer que não conhece ninguém formado pelo Cederj. Segundo ele, um curso de matemática é muito difícil, principalmente por ser a distância: “Aqui, aqui, dizem que é muito, muito difícil e que só tem uma pessoa formada. Então, realmente eu não conheço nenhuma pessoa daqui que tenha [se] formado [...]”.

Sobre esse aspecto, Comarella (2009) chama a atenção para o fato de que no Brasil os índices de evasão chegam a 44% em alguns cursos de graduação presencial, como exemplo, o curso de matemática. O problema que a autora evidencia a partir dessa informação é que, em boa parte das vezes, a evasão é tratada apenas estatisticamente, buscando levantar a quantidade de estudantes evadidos e não as suas causas e consequências.

Fonseca (2002), que não realiza pesquisas sobre EaD, discute sobre os processos de exclusão que levam jovens e adultos a sentirem-se derrotados pela matemática. Embora a autora esteja referindo-se à educação de jovens e adultos (EJA), entendo que suas colocações podem ser ampliadas para o contexto da EaD enquanto uma política pública que visa, entre outras coisas, à inclusão social. Assim sendo, Fonseca (2002, p. 32, grifos da autora) argumenta que

Não é raro tomar-se o fracasso em Matemática como *causa* da evasão [...]. Por mais infeliz que tenha sido, porém, a experiência ou o desempenho do sujeito no aprendizado da Matemática, dificilmente essa acusação, na verdade, procede. Na realidade, os que *abandonam* [...] [os estudos] o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica [...].

A autora explica que delegar à matemática a responsabilidade pela evasão discente não se sustenta considerando que muitos alunos de classe média apresentam dificuldades em matemática e nem por isso interrompem os estudos. Além disso, a visão platônica de matemática que permeia os diferentes contextos sociais, inclusive nas instituições de ensino, faz com que professores e alunos justifiquem o insucesso dos alunos independentemente do nível de escolarização, bem como da modalidade educacional, conforme é evidenciado na fala a seguir:

Mas, eu acredito que essa evasão é pelo fato de ser um curso, não só por ser do CEDERJ. Eu acredito que o curso de Matemática em si é difícil. Não só por ser do CEDERJ. Porque senão, [...] [outro curso], que eu acho que é fácil, não gosto, mas acho que é fácil, é... Não tinha. Não ia ter ninguém, vamos dizer assim, se fosse o CEDERJ que fosse difícil. [...] Mas, [...] [há cursos que] têm muita gente fazendo. [...] É porque a Matemática exige mais de... Força o pensamento. [...] É cálculo, né? (Luciana, Bom Jesus do Itabapoana)

Para Luciana, o principal causador da evasão no curso de matemática do Cederj é a própria matemática. Segundo a aluna, outros cursos não estariam “lotados” se o motivo maior fosse a modalidade educacional. Essa visão é corroborada por outros sujeitos desse contexto. A diretora do polo de Bom Jesus do Itabapoana expressa a mesma opinião, assim como os tutores presenciais entrevistados.

[...] A única ressalva que eu faço é que os alunos reclamam que é um curso muuuuito difícil. [...] Então, isso leva, nós já colocamos isso aí [...], leva um pouco a... Acho que motiva a...

Justifica um pouco a evasão, que é uma das prioridades da atual administração da Fundação CECIERJ, de que a gente combata essa evasão no curso. Mas o aluno acaba ficando assim, é... Desmotivado. Porque tem algumas disciplinas que não tem condições. São muito difíceis, entendeu? [...]. (Diretora, Bom Jesus do Itabapoana)

A entrevista com o tutor presencial do polo de Bom Jesus do Itabapoana sugere que a evasão, no contexto do curso, tornou-se uma inquietação para a equipe do Cederj. Diante disso, pergunto a ele sobre as causas que levam à evasão. Sua resposta é estruturada da seguinte maneira:

Primeiro o curso de Matemática em si. Porque a evasão nossa é equivalente à evasão da presencial. Então, quer dizer, a gente tá no mesmo barco com relação a eles [risos]. Porque Matemática é uma área que, assim, ao meu ver não é todo mundo que consegue levar, né? O cara tem que ter um raciocínio lógico bom, tem que ter facilidade com números e letras [risos]. Sei lá, o cara vai... Imagina uma pessoa que tem dificuldade com demonstrações, vai fazer Análise Real como? Quer dizer, ele vai ter muita dificuldade nisso, né? Então, acho que a primeira coisa é a Matemática em si. (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana)

O modo como o tutor problematiza o tema traz à tona um dilema vivenciado por licenciandos em matemática de qualquer modalidade de educação. E a dúvida que persiste é: em que momento questionamos por que a matemática é assim? Será que a questão está na matemática ou na maneira como ela vem sendo abordada na graduação? Freire e Faundez (1998) discutem que o modo como algumas práticas vêm ocorrendo há gerações tornam a mente “colonizada”, ou seja, certas coisas são impostas por alguns que “detêm o poder intelectual” e são aceitas pela maioria sem questionamento ou qualquer análise crítica. É claro que não se pode desconsiderar o fato de que aptidões existem e que, por vezes, há estudantes que insistem em obter um título de uma determinada área para a qual não apresentam afinidades.

Entretanto, não se pode negar que há um “abismo” entre a matemática científica e a escolar que leva muitos alunos a acreditarem que não são capazes de realizar um curso de matemática. Ao que parece, esse tem sido um dos motivos da evasão no referido curso, uma vez que a matemática com a qual os alunos tiveram contato não é reconhecida por eles ao ingressarem na licenciatura.

5 Considerações finais

No que se refere à evasão, pesquisas indicam que desde a implementação de cursos a distância ela sempre foi um problema e, portanto, o curso de matemática do Cederj não consiste em um caso isolado. Na ocasião da pesquisa de campo foi possível observar que há ampla preocupação da equipe do Cederj em tentar minimizar a evasão no curso de licenciatura em matemática.

Assim sendo, algumas medidas vêm sendo adotadas para atacar essa situação. Nesse sentido, os alunos são incentivados a frequentar o polo, a participarem da tutoria presencial, recomendando-se que estudem previamente a elas para que seja mais proveitosa, que organizem grupos de estudo e é enfatizado que embora se trate de um curso na modalidade a distância, a metodologia é semipresencial.

O que se observa é que os estudantes precisam de tempo para se adaptar ao sistema, uma vez que comumente eles tendem a reproduzir no contexto da EaD o que vinham realizando na educação presencial. Muitos que ingressam no curso, e que são completamente ausentes do polo, dificilmente se sentem ou se assumem como alunos dessa graduação, de modo que, não havendo mudança de atitude, serão fortes candidatos a transformar-se em números nos altos índices de evasão.

Visando atender aqueles que desejam realizar o curso, mas que por motivos variados são obrigados a abandoná-lo, o Cederj assume uma postura acolhedora frente aos alunos ingressantes, colocando-se à disposição para esclarecer suas dúvidas e preocupando-se em minimizar a sensação de solidão que muitos dizem sentir.

Similarmente a outros cursos presenciais, o Cederj também enfrenta o problema com relação à grande defasagem de conteúdos matemáticos

por parte dos alunos. Na tentativa de suprir deficiências na formação básica é oferecida no curso de licenciatura a disciplina chamada “Matemática Básica”. A ideia é que eles possam preencher lacunas, em relação ao conteúdo específico de matemática e que persistem desde a educação básica, para que consigam avançar nas demais disciplinas do curso.

Todas essas medidas, e outras não mencionadas neste artigo, são tentativas. É importante destacar que a proposta pedagógica do curso a distância oferecido pelo Cederj não está completamente definida. Poucas foram as experiências que antecederam essa iniciativa, e no que se refere à licenciatura em matemática ela foi a pioneira no Brasil. Assim, é possível notar que o próprio desenvolvimento do curso ao longo dos anos tem indicado os caminhos que deverão ser trilhados no futuro.

Em um contexto mais amplo, ainda não há cultura de formação a distância sólida no Brasil, principalmente se considerarmos as condições de acesso a computadores e a falta de conexão de Internet banda larga para todos os alunos das regiões onde a EaD está sendo implementada.

Diante disso, Comarella (2009) acredita que da mesma forma que é importante conhecer os índices de evasão é imprescindível buscar compreensões acerca dos fatores que a condicionaram para, assim, se pensar em medidas para combatê-la. Penso que além de oferecer acesso à educação pública de qualidade é necessário dar condições aos alunos à permanência e conclusão de seus cursos.

É possível notar que, a decisão de abandonar o curso não está ligada a um único fator, mas a um conjunto deles. Diante disso, não devemos nos esquecer de que a ideia de se expandir a educação superior no país justifica, entre outros motivos, a democratização da oferta de vagas, as quais são dirigidas justamente ao estudante que, em geral, já está inserido no mercado de trabalho e com obrigações sociais e familiares. Assim sendo, cabe uma reflexão sobre o modelo de graduação a distância que vem sendo implementado pelo Cederj e, de modo mais amplo, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴. Estariam tais cursos possibilitando a flexibilidade que seus alunos necessitam? Em que medida e de que modo? E, ainda, essa suposta flexibilidade tem sido suficiente para que o aluno consiga realizar o curso e concluí-lo?

Ademais, aliada à política pública de democratização do ensino superior é imprescindível políticas de valorização docente, uma vez que a bai-

xa procura pelos cursos de licenciatura, já discutida em pesquisas de larga escala, como as que Bernadete Gatti tem liderado na Fundação Carlos Chagas, por exemplo, também contribui com a alta evasão. Quando não se tem interessados pelo curso a chance de ingresso aumenta para aqueles que se inscreveram, de modo que muitos nem sempre têm como meta a obtenção deste título. Isso faz com que estes sujeitos repensem sua escolha e optem, muitas vezes, por abandoná-lo.

Portanto, é igualmente importante explorar essa temática também na educação presencial, pois embora as diferentes modalidades apresentem especificidades, várias razões que levam à evasão são comuns a ambos os contextos (COMARELLA, 2009).

Diante disso, uma análise mais aprofundada, que considere outros aspectos, além da modalidade educacional, deve ser feita, de modo a estudar as principais causas da evasão, avaliar as suas consequências e repensar as propostas para que ações sejam implementadas visando buscar mudanças desta realidade e não apenas reiterar os seus altos índices, pois além de oferecer acesso à educação pública de qualidade é necessário dar condições aos alunos à permanência e conclusão de seus cursos.

Notas

- 1 Disponível em: <<http://www.cederj.edu.br/cederj/>>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- 2 Disponível em: <www.rc.unesp.br/gpimem>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- 3 Os nomes dos licenciandos que aparecem neste texto são fictícios para, assim, preservar a identidade dos envolvidos.
- 4 Para mais detalhes consulte: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

Referências

BORBA, M. C. O Ensino da Matemática e as Mídias Digitais. *Revista Pátio, Ensino Fundamental*, Porto Alegre, ano XV, n. 57, p. 14-17, 2011.

COELHO, M. L. *A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet*. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10>. Acesso em: 16 jun. 2012.

COMARELLA, R. L. *Educação Superior a Distância: evasão discente*. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FONSECA, M. C. F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K. *Análise dos Índices de Evasão nos Cursos Superior a Distância do Brasil*. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

SANDE, I. C.; COSTA, N. F. S. *Qualificação Docente: evasão e estratégias de prevenção*. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/51.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

SANTOS, S. C. *Um Retrato de uma Licenciatura em Matemática a Distância sob a Ótica de seus Alunos Iniciantes*. 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

VIEL, S. R. *Um Olhar Sobre a Formação de Professores de Matemática a Distância: o caso do CEDERJ/UAB*. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

Recebido em 10 set. 2013 / Aprovado em 8 abr. 2014

Para referenciar este texto

SANTOS, S. C. Discutindo sobre a evasão em um curso de licenciatura em matemática a distância. *EccoS*, São Paulo, n. 34, p. 161-178. maio/ago. 2014.