

Desigualdades Estruturais e Evasão na Educação a Distância: Evidências sobre Sujeitos Historicamente Silenciados

Structural Inequalities and Dropout in Distance Education: Evidence on Historically Silenced Subjects

Amanda Majinski de MORAES*

Augusta Pelinski RAIHER

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa - PR - Brasil

*acadeamanda@gmail.com

Resumo. Este estudo analisa a evasão na Educação a Distância (EaD) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) a partir da perspectiva de Bourdieu, considerando sujeitos historicamente silenciados. Com base em dados agregados sobre idade, gênero, etnia, renda, escolaridade dos familiares e vínculo de trabalho dos estudantes, a pesquisa investiga como fatores sociais, econômicos e institucionais influenciam a permanência acadêmica. A análise mobiliza conceitos bourdieusianos para identificar padrões coletivos de desigualdade, considerando como capitais culturais, sociais e econômicos estruturam oportunidades e desafios na trajetória acadêmica. Os resultados permitem compreender a evasão não apenas como uma estatística, mas como expressão de desigualdades estruturais, evidenciando a sub-representação de grupos historicamente marginalizados e fornecendo subsídios para políticas de inclusão, permanência e equidade na EaD.

Palavras-chave: Evasão. Educação a distância. Sujeitos historicamente silenciados. Desigualdade educacional.

Abstract. *This study analyzes dropout in Distance Education (EaD) at the State University of Ponta Grossa (UEPG) from Bourdieu's perspective, focusing on historically silenced subjects. Based on aggregated data on students' age, gender, ethnicity, income, parents' educational background, and employment status, the research investigates how social, economic, and institutional factors influence academic persistence. The analysis employs Bourdieusian concepts to identify collective patterns of inequality, considering how cultural, social, and economic capital structure opportunities and challenges throughout the academic trajectory. The findings allow us to understand dropout not merely as a statistic, but as an expression of structural inequalities,*

highlighting the underrepresentation of historically marginalized groups and providing insights for policies on inclusion, retention, and equity in Distance Education.

Keywords: *Dropout. Distance education. Historically silenced subjects. Educational inequality.*

1. Introdução

A educação superior configura-se como uma ferramenta estratégica de transformação social, sendo essencial para a qualificação e o aperfeiçoamento da população. Por meio dela, promove-se não apenas o desenvolvimento socioeconômico de uma nação, mas também a formação de cidadãos críticos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Bourdieu, 1987; Pereira, 1994).

Além disso, a formação superior amplia significativamente as possibilidades de escolha e atuação profissional dos indivíduos, incrementando a produtividade e a renda real per capita da sociedade (Gallino, 2005), ao mesmo tempo em que fomenta a difusão de tecnologias, inovação e aptidão empresarial (Dias; Pinto, 2019). Também proporciona mão de obra mais qualificada, melhora a renda dos graduados e impacta positivamente sua qualidade de vida (Aslam; Rawal, 2015), fortalecendo o “capital de conhecimento” de uma nação (Hanushek; Woessmann, 2015). Pesquisas apontam, inclusive, que estudantes inseridos no mercado de trabalho durante a graduação podem registrar aumentos expressivos na renda, chegando a 182% em alguns casos (SEMESP, 2022).

Apesar de a educação superior configurar-se como um importante mecanismo de mobilidade social, o acesso e a permanência nesse nível de ensino não ocorrem de forma uniforme, pois são fortemente condicionados por desigualdades estruturais historicamente construídas. A perspectiva bourdieusiana demonstra que o sistema educacional tende a reproduzir condições sociais preexistentes, favorecendo aqueles com maior capital cultural e impondo barreiras adicionais a sujeitos historicamente silenciados ou oriundos de contextos socioeconômicos menos favorecidos, cuja trajetória acadêmica permanece marcada por tensões e limitações estruturais (Bourdieu, 2012; Ribeiro, 2017; Bourdieu, 1987).

Essas barreiras são evidenciadas, sobretudo, pela restrição do acesso presencial em determinadas regiões. No Brasil, apenas 4,12% dos municípios contam com universidades públicas (Brasil, 2022), o que reforça padrões históricos de exclusão e marginalização.

Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) surge como alternativa viável para ampliar as oportunidades, oferecendo maior autonomia, flexibilidade e potencial de inclusão para estudantes que, em razão de suas condições estruturais, enfrentam dificuldades de ingresso na

universidade presencial (Arruda; Arruda, 2015; Garcia; Carvalho Junior, 2015; Moore; Kearsley, 1996). A consolidação dessa modalidade ocorreu a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, iniciativa voltada à redução das desigualdades regionais (Brasil, 2006; Dourado, 2011; Vidal; Maia, 2010). Hoje, a EaD já representa 62,8% das matrículas do ensino superior em mais de 3 mil municípios brasileiros (Inep, 2022a; Inep, 2022b), com desempenho acadêmico comparável ao da modalidade presencial (Filho; Rosas; Komatsu, 2021; MEC, 2019).

Apesar de sua relevância, o avanço da EaD também acompanha elevadas taxas de evasão. O Ministério da Educação define evasão como a desistência permanente do curso sem conclusão (Brasil, 1996), fenômeno que implica não apenas perda de oportunidades para os estudantes, mas também desperdício de recursos públicos (Lobo, 2007). Em 2022, a evasão na EaD atingiu 62% no Brasil, superando os índices do ensino presencial (Inep, 2023). No Paraná, os dados de 2019 apontaram taxas de 34,3% na EaD, contra 23,6% nos cursos presenciais (SEMESP, 2020). Esses números revelam que, mesmo diante da ampliação do acesso, fatores estruturais, sociais e econômicos ainda limitam a permanência, sobretudo de estudantes historicamente marginalizados.

Compreender os determinantes dessa evasão torna-se, portanto, uma tarefa essencial. Pesquisas nacionais e internacionais identificam múltiplas causas, que envolvem dimensões acadêmicas, sociais e pessoais, como falta de tempo, dificuldades de adaptação ao ambiente virtual, carência de suporte institucional, limitações financeiras, questões pessoais e baixo desempenho acadêmico (Senhorinha, 2021; Velloso, 2009; Lobo, 2012; Schifter, 2009; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1993, 1997, 2002). A abordagem bourdieusiana reforça que esses fatores não atuam isoladamente, mas refletem as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos em estruturas sociais historicamente desiguais, nas quais o capital cultural, econômico e social desempenha papel determinante no acesso, permanência e conclusão da graduação (Bourdieu, 1987; Bourdieu, 2012).

Nesse contexto, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) destaca-se como objeto de estudo por sua relevância regional e nacional, sendo pioneira na oferta de EaD no Paraná desde 2000. A instituição, por meio do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD), coordena a gestão administrativa e pedagógica da modalidade, contando ainda com polos de apoio presencial que asseguram suporte técnico e acadêmico aos alunos.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as motivações de desistência dos alunos dos cursos de graduação EAD na UEPG, sob a perspectiva bourdieusiana, evidenciando de que maneira as desigualdades estruturais impactam o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior, especialmente para sujeitos historicamente silenciados. Busca-se, assim, compreender os fatores sociais, acadêmicos e institucionais que atravessam a experiência dos estudantes, contribuindo para o debate sobre políticas e estratégias de retenção mais inclusivas e equitativas.

2. Metodologia

Este estudo utilizou uma abordagem quantitativa para analisar as características pessoais, sociais e acadêmicas que influenciam a evasão nos cursos de EaD da UEPG, abrangendo o período de 2021 a 2023. Inicialmente, foram solicitados dados à UEPG a partir de 2008, ano de implantação da UAB na instituição. No entanto, verificou-se que apenas anos isolados continham informações disponíveis de forma consistente.

Desta forma, para caracterizar o perfil geral dos alunos, foram utilizados dados de no período de 2021 a 2023, por disponibilizar dados mais completos. A amostra final da análise quantitativa incluiu 1.544 estudantes de um total de 2.258 matriculados entre 2021 e 2023. Nesse período, 714 alunos abandonaram os cursos, conforme registros internos da UEPG.

A base de dados incluiu informações da Comissão de Processos de Seleção (CPS), com questionários sobre curso, polo, motivos de escolha, modalidade e dados pessoais e socioeconômicos dos estudantes, e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que indicou se o aluno concluiu, trancou ou abandonou o curso.¹

Para analisar as características dos alunos que evadiram, foi realizada uma verificação da quantidade de desistências em cada categoria de variáveis socioeconômicas, acadêmicas e pessoais, incluindo: situação de cota (com ou sem), estado civil (casados ou não), sexo (mulheres ou homens), renda per capita (igual ou menor que um salário mínimo; maior que um salário mínimo), tipo de graduação (primeira ou demais graduações), cor autodeclarada (brancas ou não brancas), frequência a cursinho pré-vestibular (sim ou não), número de tentativas no vestibular (uma ou mais de uma), zona de residência (rural ou urbana), polo de matrícula (Ponta Grossa ou outros polos), experiência prévia com EaD (sim ou não) e situação de trabalho (trabalham ou não).

3. Resultados e Discussão

Compreender os fatores que levam os estudantes a abandonar seus cursos exige uma análise ampla, que envolva aspectos pessoais, sociais, financeiros e institucionais, pois a evasão é um fenômeno complexo que vai muito além do cálculo simples da taxa de desistência. No contexto da UEPG, esses fatores incluem características individuais dos discentes, como idade, sexo, situação conjugal, renda, cor, experiência prévia com EAD, frequência em cursinhos e número de tentativas no vestibular. Para investigar esses determinantes, os estudantes foram divididos em dois grupos: aqueles que abandonaram seus cursos e aqueles que permaneceram, considerando os dados coletados entre 2021 e 2023.

A análise do perfil dos alunos evidencia diferenças importantes entre os grupos, conforme Tabela 1.

¹ O acesso às informações foi formalizado por do SEI/UEPG, processos nº 23.000078354-9 e nº 24.000034381-3.

Tabela 1 - Distribuição Percentual de Abandono e Médias por Variáveis Seleccionadas* – UEPG – 2021, 2022, 2023.

Variáveis	Abandonaram (%)	Média
Com cota	53,30%	-
Sem cota	40,50%	-
Casados	22,90%	-
Não casados	29,70%	-
Mulheres	41,30%	-
Homens	47,40%	-
Renda per capita igual ou menor que um salário mínimo	22,50%	-
Renda per capita maior que um salário mínimo	28,60%	-
Primeira graduação	18,00%	-
Demais graduações	18,90%	-
Branças	34,10%	-
Não brancas	43,90%	-
Frequentou cursinho	31,80%	-
Não frequentou cursinho	26,90%	-
Prestaram concurso vestibular mais de uma vez	30,80%	-
Prestaram concurso vestibular apenas uma vez	23,20%	-
Zona Rural	22,00%	-
Zona urbana	28,00%	-
Polo de Ponta Grossa	17,90%	-
Outros polos	46,80%	-
Teve acesso a outras formas de EAD	29,40%	-
Não teve acesso a outras formas de EAD	25,40%	-
Trabalham	26,90%	-
Não trabalham	30,70%	-
Desempenho acadêmico	Abandonaram	8,1
	Não abandonaram	8,4
Idade (média)	Abandonaram	36
	Não abandonaram	39
Nota do vestibular (média)	Abandonaram	617
	Não abandonaram	1220

Fonte: CPS da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

Nota: * A análise foi realizada pela linha, ou seja, considerando o total de alunos que compõem cada variável, quantos porcentos abandonaram.

Apesar do baixo desempenho acadêmico ser considerado um determinante teórico da evasão (Spady, 1970; Bean, 1980), os dados da UEPG indicam que a desistência não se explica apenas pelas notas durante o curso. Entre os que não abandonaram, apenas 2,53% apresentaram rendimento abaixo da média institucional (nota “7”), enquanto esse percentual foi de 4,57% no grupo que abandonou.

A diferença significativa nas notas do vestibular sugere lacunas de aprendizagem pré-universitária, que podem comprometer a adaptação ao ambiente da EAD, exigindo maior autonomia e responsabilidade por parte dos estudantes (Senhorinha, 2021; Lobo, 2012).

Segundo Velloso (2009), alunos com menor nota de ingresso podem enfrentar dificuldades em disciplinas que demandam bases de conhecimento mais sólidas, tornando mais vulnerável sua trajetória acadêmica.

Essas dificuldades, contudo, não se restringem ao domínio de conteúdos escolares, estando também associadas às condições desiguais de apropriação das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, o capital digital, derivado da teoria dos capitais de Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de recursos, competências e disposições relacionados ao uso das tecnologias digitais, cuja distribuição desigual afeta diretamente as oportunidades educacionais e sociais. Esse capital abrange tanto o acesso a dispositivos e à internet quanto o letramento digital, entendido como a capacidade de compreender, avaliar e produzir conteúdos em ambientes virtuais de forma crítica e eficaz, além de utilizar essas tecnologias de modo estratégico. Por ser acumulável e conversível em outras formas de capital — cultural, social e econômico —, o capital digital é profundamente condicionado pelo contexto social e pode tanto mitigar quanto reforçar desigualdades, especialmente em contextos fortemente mediados por tecnologia, como a EaD (Calderón Gómez, 2020; Vidotti de Rezende, 2016).

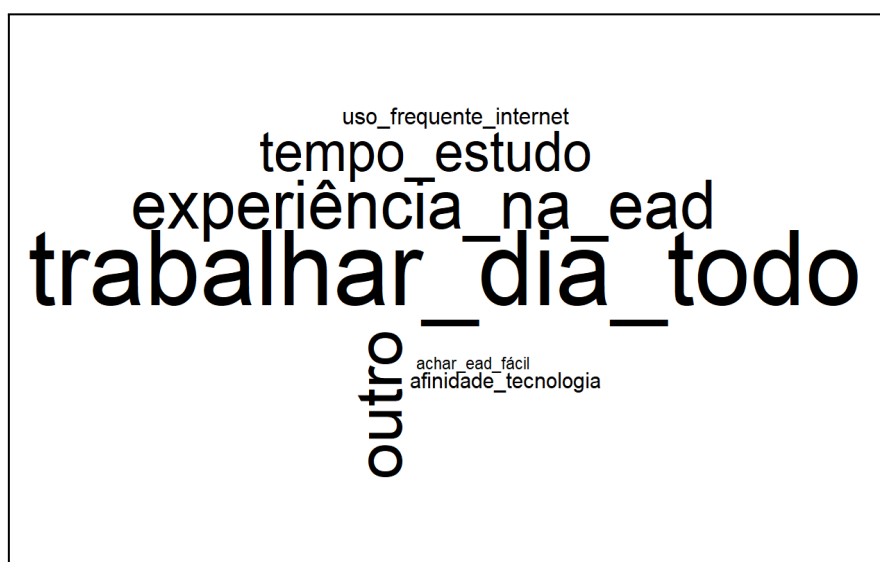
À luz da perspectiva bourdieusiana, os resultados indicam que as desigualdades observadas na evasão não se explicam apenas por diferenças individuais de desempenho, mas refletem disposições socialmente constituídas. Estudantes oriundos de contextos socioeconômicos menos favorecidos tendem a ingressar na EaD com menor volume de capital cultural e, sobretudo, de capital digital, o que dificulta a adaptação às exigências de autonomia, organização do tempo e domínio dos ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, o habitus construído em trajetórias marcadas por desigual acesso a recursos educacionais e tecnológicos condiciona as estratégias de permanência e amplia a vulnerabilidade à evasão, mesmo quando o acesso formal ao ensino superior é garantido.

A análise socioeconômica revela que alunos com renda inferior a um salário mínimo apresentam menor taxa de abandono em comparação aos de renda superior. Essa diferença pode estar relacionada à percepção da educação como ferramenta de ascensão social, motivando resiliência e esforço para conciliar estudo e trabalho (Ribeiro, 2017).

Na perspectiva de Bauman (2007), a permanência desses alunos no curso representa resistência às condições de instabilidade econômica e social, utilizando a educação como meio de buscar maior estabilidade futura. Por outro lado, alunos com renda superior podem sentir menor pressão para concluir o curso e, portanto, estar mais propensos à evasão diante de dificuldades.

Ao analisar os motivos que levaram os alunos a optar pela UEPG como instituição de ensino, verificou-se que o fator mais citado foi sua natureza pública e gratuita, mencionada por estudantes de ambos os grupos. Entre os motivos secundários, destacaram-se a qualidade dos cursos oferecidos e a disponibilidade da graduação desejada. Em relação à escolha da modalidade EaD, mais da metade dos participantes apontou a necessidade de conciliar os estudos com a rotina de trabalho como principal razão, seguida pela experiência prévia positiva com essa forma de ensino.

Figura 1 - Nuvem de palavras com respostas dos alunos a respeito do motivo que levaram a escolher a EAD como modalidade de educação – EAD UEPG



Fonte: CPS da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

Sob a perspectiva bourdieusiana, a escolha dos alunos pela UEPG, sobretudo por ser pública e gratuita, reflete como as desigualdades socioeconômicas moldam o acesso à educação superior. O habitus influencia suas expectativas e estratégias, valorizando a qualidade do curso e disponibilidade da graduação. No caso da EaD, a prioridade em conciliar estudo e trabalho evidencia a interação entre necessidades materiais e capital cultural, enquanto a experiência prévia com a modalidade mostra como as disposições adquiridas orientam escolhas viáveis dentro do contexto social dos estudantes (Bourdieu, 1987).

Em síntese, a evasão na UEPG não se explica unicamente pelo desempenho acadêmico, idade ou nota de ingresso. Resulta de uma combinação de fatores sociais, econômicos e motivacionais.

Alunos de menor renda demonstram maior resiliência, enquanto a flexibilidade da EAD se mostra fundamental para atender às demandas de trabalho e estudo. A permanência na graduação, portanto, depende de uma rede de fatores interligados, que incluem motivação intrínseca, contexto socioeconômico e características institucionais, evidenciando a necessidade de abordagens estratégicas que considerem a complexidade do fenômeno da evasão na educação a distância.

4. Conclusão

A análise da evasão na EaD da UEPG, sob a perspectiva bourdieusiana, permite compreender que o fenômeno não pode ser reduzido a uma estatística ou a um problema meramente administrativo. Ao contrário, trata-se de um reflexo de desigualdades estruturais que atravessam a trajetória dos sujeitos historicamente silenciados, revelando a persistência de barreiras sociais, culturais e econômicas no acesso, na permanência e na conclusão do ensino superior.

Os dados evidenciaram que fatores como renda, capital cultural de origem, cor/raça, vínculo com o trabalho e trajetória escolar anterior condicionam, em diferentes graus, a permanência acadêmica. A diferença entre as notas de ingresso e o desempenho durante a graduação indica que lacunas formativas acumuladas ao longo da escolarização básica impactam a adaptação à modalidade, corroborando a ideia de Bourdieu de que a escola tende a reproduzir desigualdades sociais, legitimando-as sob a aparência de mérito individual.

Outro achado relevante foi a maior resiliência de estudantes de menor renda, que percebem na educação superior uma oportunidade concreta de ascensão social, mobilizando esforços para conciliar estudo, trabalho e vida pessoal. Por outro lado, alunos com maior renda, menos pressionados pela necessidade de qualificação imediata, mostraram-se mais suscetíveis à evasão. Tais evidências confirmam que a decisão de permanecer ou abandonar um curso está diretamente relacionada ao habitus dos sujeitos e às condições objetivas de seu cotidiano, sendo inseparável das estruturas sociais em que estão inseridos.

Do ponto de vista institucional, a pesquisa aponta a importância de estratégias de acompanhamento mais próximas e contínuas, capazes de reconhecer as especificidades dos diferentes perfis de estudantes da EaD. Políticas de acolhimento, suporte pedagógico e fortalecimento dos polos presenciais podem contribuir para reduzir a vulnerabilidade dos grupos mais afetados pela evasão. Da mesma forma, é necessário ampliar políticas públicas que não apenas garantam o acesso à universidade, mas que também assegurem condições concretas de permanência e sucesso acadêmico, especialmente para os grupos historicamente marginalizados.

Em síntese, a evasão na EaD deve ser entendida como fenômeno multidimensional, atravessado por desigualdades estruturais que antecedem a entrada na universidade. A perspectiva bourdieusiana revela que a permanência acadêmica é condicionada por capitais culturais, sociais

e econômicos desigualmente distribuídos, e que os sujeitos silenciados carregam marcas históricas de exclusão que repercutem em suas trajetórias educacionais. Ao reconhecer esses determinantes, este estudo contribui para o debate sobre inclusão e equidade na educação superior, destacando a necessidade de políticas que não apenas ampliem o acesso, mas que promovam justiça social por meio de condições reais de permanência e conclusão.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, E.; ARRUDA, D. **Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2025.
- ASLAM, M.; RAWAL, S. **The education-economic growth nexus**. In: MCCOWAN, Tristan; UNTERHALTER, Elaine (orgs.). Education and international development: an introduction. London: Bloomsbury, 2015.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BEAN, J. **Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition**. Research in Higher Education, v. 12, p. 155-187, 1980.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton5773_1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Panorama Censo 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 12 out. 2025.
- CALDERÓN GÓMEZ, D. **A terceira divisão digital e Bourdieu: conversão bidirecional do capital econômico, cultural e social para (e de) capital digital entre os jovens em Madrid**. *New Media &*

Society, 23(9), 2534-2553, 2020. <https://doi.org/10.1177/14614444820933252>. Acesso em: 107 jan. 2026.

DIAS, É.; PINTO, F. **Educação e sociedade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 449-454, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DOURADO, L. **Plano Nacional de Educação: avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FILHO, N. M.; ROSAS, J. P. A.; KOMATSU, B. K. **Existe diferença de aprendizado entre o ensino presencial e o EAD no ensino superior brasileiro?** Policy Paper, n. 52, 2021.

GALLINO, L. **Dicionário de Sociologia. Tradução de José Maria de Almeida**. São Paulo: Paulus, 2005.

GARCIA, V. L.; CARVALHO JUNIOR, P. M. **Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões**. *Medicina*, v. 48, n. 3, p. 209-213, 2015.

HANUSHEK, E. A.; WOESSMANN, L. **The knowledge capital of nations: education and the economics of growth**. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.

INEP. **Censo EAD.BR 2020: notas estatísticas**. Curitiba: INEP, 2022a. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados**. Brasília: INEP, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/. Acesso em: 15 jun. 2025.

LOBO, M. B. de C. M. et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. *ABMES Cadernos*, n. 25, 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance Education: a systems view**. Belmont: Wadsworth, 1996.

PEREIRA, E. M. de A. **Universidade: uma questão de identidade**. *Revista Pro-Posições*, v. 5, n. 2, Campinas, 1994.

RIBEIRO, E. M. B. de A.; PEIXOTO, A. de L. A.; BASTOS, A. V. B. **Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico**. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 22, n. 4, p. 401-411, 2017.

SCHIFTER, C. **Perception differences about participating in distance education.** Journal of Asynchronous Learning Networks, v. 13, n. 2, p. 71-83, 2009.

SEMESP. **Mapa do ensino superior do estado do Paraná.** São Paulo: SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/regioes/sul/parana/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil.** São Paulo: SEMESP, 2022. Disponível em: https://objectstorage.sa-saopaulo-1.oraclecloud.com/n/grrxwvt1bpmm/b/wp-extraclasse-uploads/o/uploads/2022/06/MAPA-DO-ENSINO-PRIVADO-12a-Educacao_compressed.pdf. Acesso em: 05 set. 2025.

SENHORINHA, M. J. K. et al. **Critical factors of pedagogical management that influence the evasion in higher education distance learning courses: a case study.** Gestão & Produção, v. 28, 2021.

SPADY, W. G. **Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis.** Interchange, v. 1, p. 64-85, 1970.

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

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition.** 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. **Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence.** The Journal of Higher Education, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

TINTO, V. **Enhancing student persistence: connecting the dots.** Wisconsin: The University of Wisconsin, 2002.

VELLOSO, J. **Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à educação a distância.** São Paulo: RDS Editora, 2010. Disponível em: www.uece.br/cev/index.php/arquivos/doc_download/68-texto3. Acesso em: 15 jun. 2025.

VIDOTTI DE REZENDE, M. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas.** Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>. Acesso em: 7 jan. 2026.

