

ARTIGO ORIGINAL

DETERMINANTES DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

*Amanda Majinski de Moraes*¹
*Augusta Raiher Pelinski*²

RESUMO

Este artigo analisa os determinantes da probabilidade de evasão nos cursos de graduação a distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ofertados em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para isso, estimou-se modelo logit, utilizando os dados institucionais de alunos e egressos. Os resultados indicam que a evasão se associa, na média, à insuficiência de apoio pedagógico, às dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho e à desmotivação frente ao desenho e à relevância percebida do conteúdo. Evidenciam-se, ainda, condicionantes sociais que modulam tais efeitos, deslocando a explicação de um enfoque individualizante para uma leitura socioestrutural da permanência estudantil na educação a distância (EAD).

Palavras-chave: Evasão; Educação a distância; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Modelo logit.

DETERMINANTS OF DROPOUT IN DISTANCE HIGHER EDUCATION AT THE STATE UNIVERSITY OF PONTA GROSSA

ABSTRACT

This article examines the determinants of the probability of dropout in the distance undergraduate programs of the State University of Ponta Grossa (UEPG), offered in partnership with the Open University of Brazil (UAB). A logit model was estimated using institutional data on enrolled students and alumni. Results indicate that dropout is associated, on average, with insufficient academic support, difficulties reconciling study and work, and demotivation related to course design and the perceived relevance of content. The findings also reveal social conditioning factors that modulate these effects, shifting the explanation from an individualizing perspective to a socio-structural reading of student persistence in distance education.

Keywords: Dropout; Distance education; State University of Ponta Grossa; Logit model.

1. Universidade Estadual de Ponta Grossa (acadeamanda@gmail.com)

2. Universidade Estadual de Ponta Grossa (apelinski@gmail.com)



DETERMINANTES DEL ABANDONO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE PONTA GROSSA

RESUMEN

Este artículo analiza los determinantes de la probabilidad de abandono escolar en los cursos de grado a distancia de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), impartidos en colaboración con la Universidad Abierta de Brasil (UAB). Para ello, se estimó un modelo logit con datos institucionales de estudiantes y egresados. Los resultados indican que, en promedio, el abandono escolar se asocia con un apoyo pedagógico insuficiente, dificultades para conciliar estudios y trabajo, y desmotivación respecto al diseño y la relevancia percibida de los contenidos. También se evidencian factores sociales que modulan estos efectos, lo que desplaza la explicación de un enfoque individualista hacia una interpretación socioestructural de la retención estudiantil en la educación a distancia.

Palabras clave: Abandono escolar; Educación a distancia; Universidad Estatal de Ponta Grossa; Modelo logit.

1. INTRODUÇÃO

A promessa de transformação que a educação superior carrega é indiscutível: ela impulsiona o desenvolvimento econômico, fortalece a cidadania e abre caminhos para a superação de desigualdades históricas (Vieira Pinto, 1962). No entanto, essa promessa não se concretiza de forma equitativa no Brasil. A concentração de instituições públicas em centros urbanos e a persistente desigualdade de acesso colocam milhões de brasileiros à margem de um direito fundamental: o de estudar e se formar em nível superior (Dal Moro, 2023).

É nesse contexto que a Educação a Distância (EaD) emerge como uma estratégia potente de democratização do ensino. A criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, marcou uma virada estrutural, ao permitir que universidades públicas alcançassem territórios antes invisíveis às políticas educacionais. A EaD não apenas rompe barreiras geográficas; ela redefine o alcance do ensino público e gratuito, chegando a localidades em que a presença física de uma universidade seria impensável (Moore; Kearsley, 2007).

Mas há uma fratura nesse avanço silencioso: a evasão. Embora mais de 60% dos ingressantes no ensino superior optem pela EaD, a taxa de desistência ultrapassa os 60%, revelando um paradoxo alarmante (Inep, 2023). Como explicar o fato de que tantos estudantes, mesmo tendo vencido o desafio do acesso, acabam abandonando seus cursos antes da formatura? Quais obstáculos silenciam esses trajetos educacionais e impedem que a promessa da EaD se realize plenamente?

Este estudo se debruça sobre essas questões no contexto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), uma das pioneiras na oferta de EaD no Paraná. A pesquisa busca compreender as causas da evasão, identificar os perfis dos estudantes evadidos e refletir, à luz de teóricos como Bourdieu e Bauman, sobre as pressões sociais, institucionais e subjetivas que moldam essa realidade.

Mais do que mapear estatísticas, o que se propõe aqui é um olhar crítico e aprofundado sobre um fenômeno que compromete não apenas trajetórias individuais, mas o próprio sentido social da educação pública. Entender por que tantos desistem é, também, um passo fundamental para reconstruir caminhos de permanência e pertencimento.

Esta pesquisa se justifica dado que, a nível de educação a distância, são poucos os trabalhos direcionados a investigar as motivações acerca da desistência dos alunos (Lott, 2018)¹. Os que existem, em sua essência, analisam cursos individuais (Bittencourt; Mercado, 2014; de Almeida et al., 2013). Além disso, não há documentos públicos da instituição que discorram sobre a evasão e seus determinantes.

Para isso, esse artigo está composto de cinco seções incluindo esta. Na segunda tem-se os determinantes teóricos da evasão na EaD, seguida da metodologia. Na quarta seção é apresentada a análise, findando com as considerações finais.

2. CONCEITO E DETERMINANTES TEÓRICOS DA EVASÃO NA EAD

A EaD tem contribuído significativamente para democratizar o acesso ao ensino superior, alcançando públicos antes excluídos por barreiras geográficas, sociais ou econômicas (Gatto, 2024). No entanto, essa modalidade exige dos estudantes um alto grau de autonomia e domínio das interações em ambientes virtuais (Moore; Kearsley, 2008). Nesse cenário, a evasão se apresenta como um fenômeno multifacetado e recorrente, influenciado por fatores estruturais, tecnológicos e pessoais (Aretio, 1996; Favero, 2006).

Revisões sistemáticas recentes reforçam essa perspectiva multifatorial, indicando que a evasão em educação online decorre da interação entre características individuais, condições socioeconômicas e variáveis institucionais, especialmente aquelas relacionadas ao suporte pedagógico, à qualidade das atividades e ao acompanhamento acadêmico contínuo (Rahmani; Groot; Rahmani, 2024).

Segundo o MEC (Brasil, 1996), a evasão trata-se da saída definitiva do curso sem sua conclusão, o que evidencia a necessidade de compreender suas causas para propor estratégias de enfrentamento. Assim, esta pesquisa adota a definição do MEC e considera a evasão na EaD como um fenômeno multifacetado, que compromete tanto a permanência quanto os objetivos de inclusão e expansão do ensino superior.

¹ O estado da arte, que cobre os últimos 16 anos desde a implantação da UAB na UEPG em 2008, foi realizado com base nas bases de dados "Scopus", "Web of Science" e "EBSCO".

Buscando compreender as causas desse fenômeno, esta pesquisa fundamentou-se em uma revisão sistemática da literatura (Alcoforado; Ercole; Melo, 2014), abrangendo estudos publicados entre 2008 e 2023.

Os resultados apontam que as tecnologias digitais (TD) ocupam papel central na EaD, mas sua efetividade depende da reformulação de práticas pedagógicas tradicionais (Kenski, 2009; Lévy, 2010) e da qualificação da equipe pedagógica envolvida (Mattar, 2012; Mill, 2014). Nesse processo, destaca-se a tutoria como elemento essencial para reduzir o isolamento dos estudantes e favorecer a permanência (Munhoz, 2003).

Evidências empíricas mais recentes confirmam que a atuação efetiva de tutores e a existência de canais institucionais de apoio são fatores decisivos para a retenção em cursos a distância, sobretudo em universidades públicas que atendem estudantes de perfis socioeconômicos diversos (Figueiredo Nascimento; Esteves dos Santos, 2021; Magallanes Ulloa; Vazquez, 2025). Nesses contextos, o suporte pedagógico funciona não apenas como mediação cognitiva, mas também como elemento de pertencimento institucional.

Nesse contexto, observa-se uma mudança significativa no papel do professor, que deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume a função de facilitador da aprendizagem (Belloni, 2006; Lagarto, 1994). Entretanto, muitos docentes ainda carecem de formação específica para atuar na EaD (Moraes; Oliveira; Cardoso, 2021; Pimenta; Anastasiou, 2002) e enfrentam dificuldades técnicas e metodológicas no uso das TD (Cardoso, 2014; Gonçalves; Nunes, 2006). Tal realidade é observada também em outros países (Schifter, 2009; Simone, 2006), o que afeta negativamente a qualidade dos ambientes virtuais de aprendizagem (Moore; Kearsley, 2007) e evidencia que a experiência no ensino presencial não garante a competência necessária para a atuação na EaD (Taylor; McQuiggan, 2008).

Essas fragilidades se refletem na intensificação da evasão, agravada pela descontinuidade na atuação docente (Nunes; Sales, 2013), pela escassez de interações significativas e pelo uso limitado de ferramentas pedagógicas (Branco; Conte; Habowski, 2020). Tais fatores dialogam com modelos explicativos clássicos, como os de Spady (1970) e Tinto (1975; 1982; 1988; 1997), que, com base em Durkheim (1966), associam a evasão à falta de integração acadêmica e social do estudante.

Ampliando essa discussão para as dinâmicas sociais contemporâneas, Bauman (2007) argumenta que a fragilidade dos vínculos modernos dificulta o engajamento institucional. Em complemento, Coulon (2017) destaca a importância da integração simbólica do aluno ao ambiente universitário, enquanto Bourdieu (1987) evidencia como a ausência de capital cultural pode limitar a permanência dos estudantes na EaD. Assim, percebe-se que a evasão resulta de um conjunto de fatores técnicos, pedagógicos, sociais e simbólicos, sendo a falta de integração um elemento central nessa equação.

A partir dessa perspectiva, Bourdieu (1983) reforça que a carência de capital cultural compromete a adaptação dos estudantes ao contexto educacional da EaD. Lobo (2012), por sua vez, amplia esse entendimento ao considerar também falhas estruturais e legais do sistema educacional brasileiro - como a baixa qualidade da educação básica, políticas públicas ineficazes e a escolha precoce da carreira - como fatores que contribuem para o abandono.

A solidão da experiência na EaD e a escolha precipitada do curso, conforme apontam Bauman (2007) e Bardagi e Hutz (2009), também se revelam relevantes. Por fim, o modelo proposto por Bean (1980) complementa essa análise ao considerar variáveis como a intenção de desistência, o apoio institucional e o suporte familiar como determinantes para a permanência ou evasão dos estudantes.

O Quadro 1 apresenta uma síntese do referencial teórico pesquisado, permitindo a visualização estruturada dos principais determinantes da evasão identificados na abordagem teórica desta pesquisa.

Quadro 1 - Síntese teórica acerca das causas da evasão

Determinantes da evasão	Autores
Motivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e a instituição de ensino, como: dificuldade de cumprimento dos prazos para conclusão das atividades acadêmicas propostas, deficiência na forma e estruturação dos cursos, baixo nível de satisfação, falta de dedicação da instituição, falta de vínculo emocional com a instituição, ausência de lealdade institucional, baixo desempenho acadêmico, frustração quanto ao ambiente universitário e incerteza de escolha da universidade	Senhorinha <i>et al.</i> (2021); Cornélio, Vasconcelos (2015); Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019); Helal; Mazzafera; Rolim (2020); Spady (1970); Tinto (1975, 1993, 1997, 2002); Cornélio, Vasconcelos (2015); Bean (1980); Spady (1970); Bardagi e Hutz (2009); Rahmani, Groot, Rahmani (2024).
Motivos relacionados à EAD, como: adaptação ao ensino EAD, falta da tradicional relação presencial entre aluno e professor, dificuldades no acesso à internet, habilidades tecnológicas, dificuldade do aluno em expor ideia em uma comunicação escrita à distância, falta de integração social e acadêmica e falta de apoio acadêmico.	Senhorinha <i>et al.</i> (2021); Cornélio, Vasconcelos (2015); Rocha, Santos (2021); Helal; Mazzafera; Rolim (2020); Spady (1970); Tinto (1975, 1993, 1997, 2002)
Motivos pessoais e financeiros, como: comprometimento pessoal, falta de tempo para se dedicar aos estudos, cansaço ao final do dia de trabalho, ausência de condições financeiras ou socioculturais dos estudantes, necessidade de trabalhar, falta de tempo para estudar, dificuldades de aspectos cognitivos somados a atitudes e crenças dos alunos, motivação pessoal para usar a tecnologia, ausência de apoio dos amigos, falta de empenho na busca pela graduação, ausência de metas educacionais e falta de afiliação ao mundo intelectual.	Senhorinha <i>et al.</i> (2021); Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019); Rocha, Santos (2021); Helal; Mazzafera; Rolim (2020); Lobo (2012); Bean (1980); Schifter (2009); Spady (1970); Tinto (1975, 1993, 1997, 2002); Coulon (2017)
Motivos relacionados ao suporte e a equipe, como: falta de feedback pelos tutores e professores, desempenho da tutoria, falta de capacitação dos tutores, elaboração deficiente do material, falta de suporte técnico-administrativo, mudanças de tutor e carga docente reduzida.	Senhorinha <i>et al.</i> (2021); Cornélio, Vasconcelos (2015); Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019); Helal; Mazzafera; Rolim (2020); Schifter (2009); Rahmani, Groot, Rahmani (2024); Figueiredo Nascimento; Esteves dos Santos (2021); Magallanes Ulloa; Vazquez (2025).

Motivos relacionados à escolha do curso, como: incerteza da escolha vocacional, oportunidades de transferência, desejo de mudança de curso, escolha precipitada do curso e pouco conhecimento sobre o campo de atuação profissional.

Bean (1980); Lobo (2012); Bardagi, Hutz (2009)

Fonte: Resultado da Pesquisa

Nesse contexto, Kenski (2009) sublinha que enfrentar a evasão na EaD demanda a constante revisão dos objetivos pedagógicos e métodos avaliativos, integrando inovação tecnológica e práticas educacionais efetivas.

3. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo deste artigo, fez-se um estudo de caso, analisando a UEPG, identificando os fatores associados à evasão por meio de um modelo logit. A escolha desta instituição se deu por sua posição pioneira como a primeira instituição no Paraná a implementar a EAD (Zanutto, 2016). Atualmente, são aproximadamente 60 (sessenta) Polos de Apoio Presencial (PAP) da UEPG, distribuídos ao longo de todo o Paraná (Nutead, 2024).

A análise acerca da evolução da evasão da EAD na UEPG foi efetuada por meio de dados fornecidos pela Comissão de Processos de Seleção (CPS) e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Esses dados abrangeram o período de 2011 - início da oferta dos cursos de graduação UAB na UEPG - até 2023 - o último ano para o qual foram disponibilizados dados completos.

3.1 Modelo logit e Estratégia Empírica

Para analisar as características - pessoais, sociais e acadêmicas - associadas à desistência na graduação a distância, adotou-se uma abordagem quantitativa com recorte de 2021 a 2023. Embora a UAB esteja implantada na UEPG desde 2008, a solicitação de séries históricas aos órgãos internos revelou disponibilidade fragmentada, com anos isolados. Por essa razão, a estimação do modelo logit concentrou-se nos três anos mais recentes, período pós-pandemia de Covid-19, quando os efeitos econômicos e sociais já se encontravam em consolidação e os registros institucionais eram mais consistentes. A base analítica reuniu 2.258 matriculados no triênio, tendo 714 alunos que evadiram no período, conforme dados internos da UEPG.

Para a análise da evasão, estimou-se o modelo (1), no qual o abandono foi definido como variável dependente binária: valor 1 para os estudantes que abandonaram e 0 quem não abandonou, com as seguintes variáveis explicativas: se frequentou cursos pré-vestibulares (1 para não frequentou e 0 caso contrário), se prestou concurso vestibular mais de uma vez (1 para apenas uma tentativa e 0 para mais tentativas), se é a primeira graduação (1 para primeira graduação e 0 caso contrário), se estudou ensino médio em escola pública (1 para escola pública e 0 para particular), se teve acesso a outras formas de educação a distância (1 se não, e 0 caso contrário).

Além destas, foram incluídas variáveis explicativas para verificar o perfil do aluno: ser cotista (1 para cotista e 0 caso contrário), sexo do aluno (1 para feminino e 0 caso contrário), se o aluno é casado (1 para casado e 0 caso contrário), idade, cor autodeclarada (1 para alunos que se autodeclararam da cor não branca e 0 para branca²), zona de residência (1 para zona rural, e 0 para zona urbana), se o aluno trabalha (1 para o aluno que trabalha e 0 caso contrário), se é responsável pelo próprio sustento (1 se sim, e 0 se não) e a renda do aluno.

O modelo logit, utilizado para análise dos determinantes das desistências, é o método de regressão mais tradicional utilizado quando a variável dependente é binária (0 ou 1). Esse modelo ajusta uma curva para estimar a probabilidade (P) de ocorrência do abandono ou do não abandono com base no comportamento das variáveis explicativas, que representam as características dos alunos. Desta forma, o modelo logit trabalha com números representativos que identificam qual a probabilidade daquele aluno, dada aquelas características, abandonar ou não a graduação a distância (Gujarati, 2006).

$$L_i = \ln\left(\frac{P_i}{1 - P_i}\right) = \beta_1 + \beta_2 X_i + \mu_i \quad (1)$$

Onde: o logaritmo da razão de chances (Li), ou a probabilidade de abandono do curso (Pi) contra a probabilidade de não abandono pode ser representado por uma equação linear. Os coeficientes são os parâmetros a serem estimados (β_n ou a_i), μ_i o erro estocástico e X_i representa as variáveis explicativas. Ressalta-se que a variável dependente de (2) correspondeu a uma variável binária: 1 para o aluno que desistiu da EAD e 0 caso contrário.

Cabe ressaltar que como algumas variáveis explicativas incluídas inicialmente apresentaram alta correlação entre si, visando evitar problemas econométricos referente à alta multicolinearidade, optou-se por manter apenas uma das variáveis que estavam correlacionadas. Assim, as variáveis explicativas usadas na estimação final de (1) estão dispostas no Quadro 2. Ademais, reestimou (1), interligando as variáveis explicativas “ser mulher” e “estado civil” (Modelo II – Quadro 2), dado que, teoricamente, existe uma maior chance das mulheres, com cônjuge, desistirem dos seus estudos dada a dupla, tripla jornada que muitas enfrentam (Ávila; Portes, 2012).

² “Não branca” inclui os alunos que autodeclararam da cor parda, preta e indígena.

Quadro 2 - Variáveis explicativa utilizadas em (1)

Variável (definição/codificação)	Modelo 1	Modelo 2
Acesso a outras formas de EAD (1 = não teve; 0 = teve)	✓	✓
Cota (1 = cotista; 0 = não cotista)	✓	✓
Estado civil (1 = casado/a; 0 = não casado/a)	✓	—
Sexo (1 = feminino; 0 = masculino)	✓	—
Interação: sexo e estado civil (1 = mulher e casada; 0 = demais)	—	✓
Frequentou cursinho (1 = não; 0 = sim)	✓	✓
Idade (anos)	✓	✓
Nota do vestibular	✓	✓
Polo (1 = Ponta Grossa; 0 = outros polos)	✓	✓
Prestou vestibular mais de uma vez (1 = uma tentativa; 0 = mais de uma)	✓	✓
Primeira graduação (1 = não é a primeira; 0 = é a primeira)	✓	✓
Cor autodeclarada (1 = não branca; 0 = branca)	✓	✓
Trabalha (1 = trabalha; 0 = não trabalha)	✓	✓
Zona de residência (1 = rural; 0 = urbana)	✓	✓

Fonte: Resultado da Pesquisa

Observa-se que dentre as variáveis explicativas existem variáveis referentes ao suporte do aluno (financeiro), ao desempenho acadêmico, características pessoais e familiares, seguindo o que foi proposto por Senhorinha et al. (2021), Vellozo, Canella, Dias e Leal (2019), Lobo (2012), Schifter (2009), Spady (1970) e Tinto (1975, 1993, 1997, 2002)) como possíveis determinantes da desistência dos cursos superiores.

4. EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO DA EAD NA UEPG

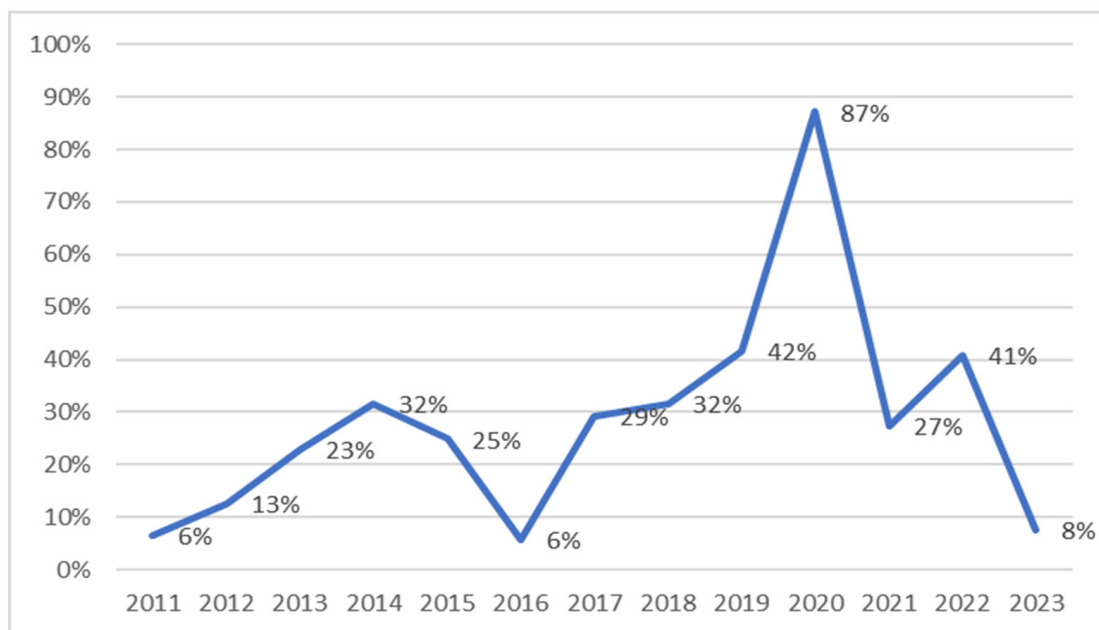
A evasão, conforme definição do INEP, é a saída antecipada do estudante antes da conclusão do ano, série ou ciclo, caracterizando-se como desistência, independentemente da causa (Brasil, 2017). Trata-se de um fenômeno de não permanência, que sinaliza interrupções no percurso formativo e limita a progressão no sistema educacional, com possíveis prejuízos ao desenvolvimento de competências necessárias à continuidade dos estudos.

No âmbito da UEPG, a análise da evolução da evasão abrangeu o período de 2011 a 2023. Importante destacar que, enquanto no ensino presencial há ingresso anual regular, na modalidade EAD o início das turmas depende dos editais CAPES/UAB, o que impacta o ritmo de formação de coortes e, conseqüentemente, a dinâmica temporal dos indicadores de evasão.

Por meio do Gráfico 1 observa-se um comportamento oscilante da taxa de evasão ao longo dos anos. A média do período foi 23,45%, com pico em 2020. Esse salto é compatível com os efeitos imediatos da Covid-19, ressaltando que, embora a EAD tenha assegurado a continuidade das atividades, o contexto aumentou estresse e incerteza, favorecendo a desmotivação e a ruptura de vínculos acadêmicos (OPAS, 2020; Zhou et al., 2020).

Estudos recentes indicam que, no período pós-pandemia, a evasão em cursos online passou a ser explicada por uma combinação de fatores pedagógicos, institucionais e psicossociais, com destaque para a qualidade do desenho instrucional, a efetividade do suporte acadêmico e o nível de engajamento estudantil (Rahmani; Groot; Rahmani, 2024). Pesquisas em diferentes contextos nacionais e internacionais também apontam que dificuldades de organização do tempo, sensação de isolamento e fragilidade nos vínculos institucionais continuam a impactar significativamente a permanência discente na EaD, mesmo após a normalização das atividades presenciais (Magallanes Ulloa; Vazquez, 2025; Porto et al., 2024).

Gráfico 1 - Taxa de evasão da EAD da UEPG - 2011 a 2023*



Fonte: PROGRAD da UEPG, trabalhados pela pesquisa.

Nota: A base de dados da PROGRAD para 2023 não inclui os abandonos de cursos novos.

Com o intuito de identificar os fatores que influenciam o abandono do curso de graduação a distância, foi estimado um modelo logit. Os resultados são apresentados na Tabela 1, ressaltando que no Modelo I foram considerados todas as variáveis explicativas que não interagiam entre si e no Modelo II construiu-se uma dummy de interação entre mulheres e presença de cônjuge.

No âmbito da EAD na UEPG, foi verificada uma influência significativa de fatores anteriores à entrada na instituição, os quais podem estar relacionados à permanência dos alunos. Segundo dados apresentados na Tabela 1, alunos que prestaram vestibular apenas uma vez diminuem, na média, sua chance de desistirem em 53% quando comparado aos alunos que prestaram mais do que uma vez. O resultado sugere que alunos que prestam vestibular apenas uma vez podem estar mais decididos em relação à escolha do curso, o que pode refletir um maior comprometimento e clareza de objetivos acadêmicos, diminuindo assim a probabilidade de desistência. Essa tendência pode indicar que esses alunos possuem uma maior resiliência diante dos desafios acadêmicos, enquanto aqueles que prestaram vestibular mais de uma vez podem estar menos seguros sobre sua trajetória, o que poderia contribuir para uma maior taxa de evasão.

Tabela 1 - Modelo logit [variável dependente: binária (1 abandonou; 0 não abandonou)] - Determinantes da evasão na EAD da UEPG.

Variáveis Explicativas	Modelo I		Modelo II	
	Coef.	Razão de Chance	Coef.	Razão de chance
Prestou concurso vestibular mais de uma vez (1 para uma tentativa; 0 para mais tentativas)	-0,76*	0,47	-0,75*	0,47
Frequentou cursinho (1 para não frequentou; 0 para o contrário)	0,08	1,09	0,08	1,09
Primeira graduação (1 para não é a primeira; 0 caso contrário)	-0,05	0,95	0,01	1,01
Nota do vestibular	0,01*	1,00	0,01*	1,00
Acesso a outras formas de educação a distância (1 para não teve; 0 para teve acesso)	-0,43	0,65	-0,42	0,66
Cota (1 para cotista; 0 para não cotista)	-0,84	0,43	-0,85**	0,43
Cor autodeclarada (1 para não branca; 0 para branca)	0,60	1,82	0,56	1,75
Sexo (1 para mulher; 0 para homem)	-0,73*	0,48	-	-
Estado civil (1 para casado; 0 para não casado)	-0,18	0,84	-	-
Idade	-0,07*	0,93	-0,06*	0,94
Sexo e estado civil (1 para mulher e casada; 0 caso contrário)	-	-	0,79*	2,20
Polo (1 para Ponta Grossa; 0 para outros polos)	-1,59*	0,20	-1,43*	0,24
Trabalha (1 para trabalha; 0 caso contrário)	0,77	2,16	0,81	2,24
Zona de residência (1 para zona rural; 0 para zona urbana)	-1,22*	0,30	-1,27*	0,28

Fonte: resultado da pesquisa.
Nota: (*) significativo a 5%. (**) significativo a 10%.

Ou seja, as atitudes e predisposições pessoais presentes nos discentes antes de entrarem no curso superior influenciam diretamente sua formação e desempenho acadêmico, especialmente quando se considera que essas características orientam os estudantes a se dedicar com competência. De acordo com Fonsêca et al. (2016), quando os alunos reconhecem que suas metas são significativas, eles tendem a se engajar mais profundamente em seus estudos, refletindo nas três dimensões do engajamento colocadas por Schaufeli et al. (2002): vigor, dedicação e absorção. Essa consciência de propósito não apenas aumenta a motivação para enfrentar os desafios acadêmicos, mas também fortalece a persistência necessária para lidar com o processo seletivo do vestibular (Schaufeli *et al.*, 2002).

De acordo com Tinto (2002), o engajamento e persistência do estudante influencia também na sua integração com a instituição, possibilitando ter envolvimento social e acadêmico com a universidade. Esse engajamento pode afastar o aluno da desistência, visto que de acordo com a literatura (Bean, 1980; Coulon, 2017; Spady, 1970; Tinto, 1975), um dos determinantes da evasão é a ausência de lealdade institucional e a falta de vínculo emocional com a instituição.

O acesso a outras modalidades de EAD antes da entrada no ensino superior foi um dos mais relevantes para a escolha da EAD na UEPG. Embora essa questão seja considerada um determinante teórico da evasão, especialmente devido às dificuldades e problemas tecnológicos, ela não se revelou estatisticamente significativa em relação ao abandono dos alunos analisados nesta pesquisa.

Em contrapartida, as notas dos candidatos no processo de seleção para o ingresso na graduação apresentaram uma relação significativa com a evasão: na média, quanto maior (menor) a nota do vestibular, maior (menor) a chance de abandono. Essa situação pode ser justificada por diversos fatores.

Em primeiro lugar, alunos com notas elevadas tendem a ter mais oportunidades de êxito em outros vestibulares, o que pode levá-los a considerar a troca de instituição ou de curso caso não se sintam satisfeitos (Sampaio *et al.*, 2011). Por outro lado, candidatos com notas mais baixas podem sentir maior comprometimento em manter-se no curso, talvez por reconhecerem o esforço necessário para conquistar a vaga ou por terem menos alternativas acadêmicas e profissionais, o que pode reforçar sua permanência.

Neste contexto, pode-se inferir que estudantes com notas mais altas no processo de seleção tendem a buscar uma formação mais alinhada às suas expectativas e interesses, o que pode aumentar a probabilidade de desistência caso o curso inicial não atenda plenamente a essas aspirações.

De maneira análoga, a nota do vestibular pode gerar uma pressão para manter um alto desempenho acadêmico. De acordo com Oliveira e Duarte (2004), as altas expectativas de desempenho são influenciadas por pressões externas, que indicam que a aceitação social está vinculada ao sucesso. Para ser considerado bem-sucedido, é necessário ter um desempenho excepcional. Essa ideia pode contribuir para a ansiedade e o estresse (Karino; Laros; 2014), levando à desmotivação e eventual abandono.

Por fim, outra hipótese é que a decisão apressada, motivada por expectativas externas ou pressões sociais, pode levar os alunos a se matricularem em cursos que não correspondem a seus interesses ou habilidades. Associado a isso, podemos citar os determinantes teóricos da evasão que colocam a escolha precipitada do curso e a pressão para ingresso em uma universidade como fatores determinantes da evasão (Lobo, 2012; Bardagi; Hutz, 2009).

Corroborando essa perspectiva, fez-se uma análise dos fatores demográficos dos discentes, analisando primeiramente a influência da idade na desistência dos alunos. Conforme discutido anteriormente, a literatura evidencia a relação entre a escolha precoce do curso e a continuidade dos estudantes na graduação, e a situação na UEPG não difere dessa tendência. Os resultados indicam que, quanto menor a idade do estudante, maior tende a ser a probabilidade de abandono do curso.

Essa vulnerabilidade entre os mais jovens pode ser atribuída à transição do ensino médio para a universidade, que pode se mostrar mais desafiadora para esses alunos, os quais, muitas vezes, se sentem sobrecarregados pela autonomia e pelas exigências acadêmicas. De acordo com Taylor et al. (2014), assumir responsabilidades acadêmicas maiores é um dos principais desafios enfrentados durante essa transição. Outro desafio, de acordo com Booker et al. (2022), é a necessidade de lidar com um novo ambiente acadêmico.

Na análise por sexo, na média, “ser mulher” diminui em 52% a chance de abandonar o curso quando comparado aos homens. De acordo com Fúlvia Rosemberg (2001), a trajetória das mulheres na educação foi longa e repleta de desafios, uma vez que elas precisavam superar diversas barreiras fundamentadas na tradição para obter acesso à escola nas mesmas condições que os homens. Esse cenário contribuiu para a construção de uma relação mais resiliente e comprometida com a educação, visto que a superação dessas barreiras exigiu maior esforço e valorização da oportunidade educacional. Outros fatores, como maior disciplina, engajamento acadêmico e a busca por autonomia profissional e financeira, podem influenciar positivamente a permanência das mulheres no ensino superior, reduzindo as taxas de evasão em comparação aos homens, isso porque, a prioridades entre as mulheres ficou entre o estudo e a carreira profissional (Bruschini; Lombardi, 2002).

Por outro lado, a carga de trabalho não é uma preocupação exclusiva de um único sexo, sendo identificada na literatura como um determinante da evasão (Helal et al., 2020). No entanto, na análise realizada na UEPG, o fator trabalho não se apresentou como um fator determinante para o abandono dos alunos.

Considerando que os dados utilizados para esta pesquisa se referem a alunos da modalidade EAD, uma possível justificativa para a ausência de influência do trabalho na evasão pode ser a maior flexibilidade proporcionada por essa modalidade, que facilita a conciliação entre responsabilidades profissionais e acadêmicas. Essa observação está em consonância com a análise anterior, que destacou a necessidade de trabalhar como o principal motivo para a escolha da modalidade a distância.

Ao correlacionar esses dados com a idade dos discentes, é possível observar que os estudantes que trabalham tendem a ser mais velhos, o que pode contribuir para uma maior maturidade e motivação para a continuidade de seus estudos.

Outro aspecto essencial relacionado à evasão dos estudantes diz respeito à residência dos alunos. Esta pesquisa revelou que alunos oriundos da zona rural têm, na média, 70% a mais de chance de não abandonar o curso quando comparados aos da zona urbana. A diferença pode ser explicada pelo maior esforço e investimento pessoal dos alunos da zona rural para acessar o ensino superior, o que aumenta seu compromisso com a permanência. Com menos opções de instituições próximas, esses estudantes tendem a valorizar mais a oportunidade de graduação. Em contraste, os alunos da zona urbana, com mais alternativas disponíveis, podem se sentir mais propensos a mudar de curso ou instituição diante de dificuldades (Molina; Montenegro; Oliveira, 2010).

Quando analisamos os resultados pelas lentes de Pierre Bourdieu, verificamos que no caso dos estudantes da zona rural, o habitus tende a refletir uma valorização mais intensa da educação como instrumento de mobilidade social, considerando o acesso historicamente limitado a recursos educacionais. Essa valorização é intensificada pela consciência das dificuldades enfrentadas para alcançar o ensino superior, como a distância geográfica das instituições e as limitações de infraestrutura educacional em suas comunidades (Bourdieu, 1987).

Juntamente com isso, o capital cultural dos estudantes da zona rural, embora frequentemente distinto daquele legitimado pelo sistema educacional urbano, pode incluir disposições como esforço, resiliência e persistência, que são fundamentais para superar os desafios impostos pelo ensino superior. Por outro lado, os estudantes da zona urbana, que geralmente possuem maior proximidade e diversidade de opções educacionais, tendem a adotar um habitus mais flexível em relação à continuidade dos estudos, dada a maior disponibilidade de alternativas e menor percepção de risco ao mudar de curso ou instituição (Bourdieu, 1987).

Essa análise ressalta como as desigualdades estruturais e culturais influenciam não apenas o acesso, mas também as disposições em relação à permanência no ensino superior.

Com relação aos polos, esta pesquisa analisou a diferença de abandono no polo de Ponta Grossa versus os dos demais polos da EAD na UEPG³. De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, os alunos do polo de Ponta Grossa apresentam, na média, uma probabilidade de 70% a mais de chance de não desistir do curso de graduação.

Essa realidade pode ser compreendida à luz do contexto socioeconômico das cidades, uma vez que cidades maiores, devido às suas características dinâmicas, tendem a atrair um maior fluxo de transações e pessoas, o que resulta em um ambiente propício para a geração de oportunidades de emprego. Essa concentração de recursos e atividades econômicas beneficia e proporciona vantagens para a população, demandando, também, maior formação de capital humano. Assim, a infraestrutura, os serviços e a diversidade de setores presentes nas grandes cidades criam um panorama favorável ao crescimento profissional, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social dessas localidades (Borjas, 2014).

³ Ponta Grossa é considerada uma cidade de porte médio, enquanto as cidades dos demais polos analisados são classificadas como cidades pequenas, com menor nível de desenvolvimento econômico e infraestrutura (Madalozzo, 2019).

Essa diversidade de opções profissionais pode atrair os alunos a buscarem alternativas educacionais, com vistas a ter o ensino superior. Assim, a variedade de escolhas pode levar à motivação em continuar os estudos quando se está em grandes centros, especialmente quando os estudantes percebem que podem facilmente obter emprego em áreas distintas.

No contexto educacional, a liquidez de Bauman se manifesta na ampla diversidade de opções profissionais e educacionais disponíveis em grandes centros urbanos, que criam uma sensação de liberdade, mas também de volatilidade (Bauman, 2007).

Para os estudantes, a percepção de que podem facilmente migrar entre diferentes áreas de estudo ou ingressar em variados campos profissionais reflete essa lógica fluida, na qual as decisões são frequentemente moldadas por oportunidades imediatas ou conveniências momentâneas. Assim, a educação deixa de ser um projeto fixo e linear, tornando-se uma construção flexível e adaptável às mudanças do mercado e às expectativas individuais. Essa dinâmica, embora possa motivar os estudantes a continuarem seus estudos, também reforça a ideia de que a educação é um meio instrumental, subordinado às exigências de um mercado de trabalho em constante transformação (Bauman, 2007).

Os dados até agora analisados referem-se ao Modelo I; no entanto, é relevante considerar que algumas interações podem ser significativas. De forma específica, dentre o grupo das mulheres acadêmicas pode ser que haja diferença no que se refere a abandonar o curso, se ela tiver um cônjuge. Observamos no modelo I (Tabela 1) que o estado civil não mostrou relevância estatística neste primeiro modelo; entretanto, ao revisar a literatura e os resultados preliminares, constatou-se que a influência do casamento, especialmente no contexto feminino, se apresenta como importante. Assim, estimou-se o Modelo II, no qual incluiu uma dummy de interação entre “ser mulher” e “ter um cônjuge”.

Ao analisar previamente o Modelo I, constatou-se que o sexo feminino, isoladamente, está associado a uma menor probabilidade de desistência do ensino superior, especialmente devido a fatores culturais e comportamentais. No entanto, os resultados do Modelo II apresentam uma perspectiva contrária, obtendo um coeficiente positivo e estatisticamente significativo para a interação “ser mulher e ter um cônjuge” na probabilidade de abandono do curso. Isso sugere que mulheres casadas enfrentam demandas sociais e domésticas mais intensas, o que pode aumentar sua vulnerabilidade à evasão acadêmica. Especificamente, os dados mostram que, em média, ser mulher com cônjuge eleva em 120% a probabilidade de desistência em relação a mulheres sem cônjuge e homens (sejam casados ou não).

Diante dos resultados apresentados, é relevante considerar a hipótese de que as expectativas sociais podem desempenhar um papel significativo na evasão entre mulheres casadas, frequentemente resultando na falta de apoio por parte do cônjuge, tanto emocional quanto prático. Essa perspectiva é reforçada por Tinto (2002) e Spady (1970), que apontam a ausência de suporte familiar como um fator crucial para o abandono do ensino superior.

Desde muito cedo, as mulheres são as que mais despendem tempo em afazeres domésticos (Soares, 2008), e apresentam maiores demandas sociais e domésticas na responsabilidade pelos cuidados com os filhos (Ávila, Portes, 2012). A pressão de equilibrar responsabilidades acadêmicas com obrigações familiares e domésticas, o que pode levar ao esgotamento e à desistência. Bean (1980) coloca também dificuldades em razão de obrigações familiares, financeiras e profissionais.

Essa situação pode ser entendida como uma expressão das desigualdades de capital social dentro do núcleo familiar. Enquanto o capital social poderia ser um recurso que facilita a permanência acadêmica, por meio de redes de apoio e encorajamento, a ausência desse suporte reforça a dificuldade de conciliar as demandas educacionais com as responsabilidades impostas pelo contexto conjugal (Bourdieu, 1987).

Além disso, o capital cultural desempenha um papel importante: mulheres casadas que ingressam no ensino superior frequentemente desafiam normas culturais que priorizam o papel doméstico sobre o desenvolvimento educacional. Essa tensão pode gerar desmotivação e sentimentos de inadequação, levando à evasão, especialmente quando não há suporte para mitigar essas pressões sociais (Bourdieu, 1987).

Corroborando com essa ideia, informações detalhadas sobre a permanência de mulheres provenientes de camadas populares em uma universidade pública podem ser encontradas no estudo de Ávila e Portes (2012). Este trabalho evidencia os desafios enfrentados por essas mulheres no ensino superior público, destacando que elas lidam com uma “tríplice jornada”, que inclui as responsabilidades no mercado de trabalho, os estudos e os afazeres domésticos. Ou seja, normas e expectativas sociais podem influenciar as decisões das mulheres em relação à educação e à carreira, fazendo com que algumas optem por abandonar os estudos em favor de papéis mais tradicionais.

O Modelo II evidenciou uma significância relacionada à condição de ser cotista, ao nível de significância de 10%. Os dados indicam que a condição de cotista está associada a uma diminuição nas chances de abandono do ensino superior na modalidade a distância na UEPG. Em uma pesquisa conduzida entre os anos de 2009 e 2017 na instituição, observou-se uma relação correspondente entre cotas e abandono, revelando uma maior proporção de concluintes entre os cotistas (Raiher, 2022).

Neste sentido, Bourdieu argumenta que as práticas sociais dos indivíduos são moldadas pelo habitus, sendo condicionado pelas condições sociais e culturais em que os indivíduos estão inseridos. No caso dos cotistas, o habitus é fortemente influenciado por suas experiências de vida em contextos de desigualdade, onde o acesso à educação superior é frequentemente mais restrito. A política de cotas, ao proporcionar uma oportunidade de acesso ao ensino superior, pode alterar as disposições desses indivíduos, criando um novo habitus acadêmico que valoriza a continuidade e o sucesso na educação como uma estratégia de ascensão social (Bourdieu, 1987).

Diante das evidências coletadas na pesquisa, é importante refletir sobre a percepção equivocada relacionada ao abandono universitário entre cotistas. Isso porque, de acordo com Bezerra e Gurgel (2012), a ideia de que os cotistas têm maior propensão ao abandono da universidade é amplamente aceita tanto pela população em geral quanto por acadêmicos, mas diversos estudos a refutam, demonstrando que se trata de uma falácia.

Bezerra e Gurgel (2012), juntamente com Velloso (2009), Silva (2017) e, mais recentemente, Pinheiro, Pereira e Xavier (2021), evidenciam que a taxa de evasão entre os cotistas é inferior, acompanhada de um índice de diplomação mais elevado, mesmo diante das condições precárias em que muitos deles se inserem no ambiente acadêmico.

De acordo com esses autores, a justificativa para a menor probabilidade de abandono entre os alunos cotistas pode estar ligada a oportunidade valiosa para estudantes que, de outra forma, não teriam acesso à educação. Ou seja, os alunos cotistas tendem a valorizar essa chance, o que gera um maior compromisso com os estudos e uma dedicação intensa para concluir seus cursos (Silva, 2017).

No mesmo sentido, as expectativas de carreira também podem ser um fator que influencia nesta taxa. A percepção de que a conclusão do curso pode melhorar suas perspectivas profissionais e qualidade de vida impulsiona a persistência, especialmente em contextos onde as oportunidades de emprego são limitadas (Silva, 2017).

5. Considerações finais

O artigo teve como objetivo compreender os fatores que contribuem para a evasão nos cursos de graduação da modalidade EaD na UEPG. Os resultados indicaram que fatores como engajamento prévio e persistência são elementos que influenciam a permanência dos estudantes. Alunos que prestam vestibular várias vezes tendem a ser mais motivados a evadir, cenário similar àqueles com notas de seleção elevadas, os quais apresentam maior probabilidade de abandono, influenciados por oportunidades em outras instituições e pela pressão por desempenho.

A idade se mostrou determinante, de modo que, quanto menor a idade, maior é a chance de abandono. Em relação ao sexo, ser mulher reduz a probabilidade de evasão; contudo, quando associado à condição de "mulher com cônjuge", o efeito se inverte, aumentando significativamente a chance de desistência. A residência em áreas rurais também influencia a permanência na EAD, especialmente pelas dificuldades que estes alunos têm de acessar instituições mais distantes.

Com base nos resultados, recomenda-se ampliar o acesso à internet e a equipamentos, fortalecer o apoio financeiro, psicológico e acadêmico, e criar centros de suporte para alunos da EaD. A adoção de metodologias ativas, ensino personalizado, gamificação e maior interação entre estudantes também pode reduzir a evasão. No campo das políticas públicas, propõe-se incluir atividades complementares obrigatórias e momentos presenciais estratégicos. Internamente, a UEPG deve implementar um sistema de monitoramento de evasão, uma política institucional específica e um curso introdutório dinâmico para novos alunos.

A pesquisa, contudo, enfrentou limitações, como o acesso restrito a dados institucionais. Recomenda-se que futuras investigações aprofundem esses aspectos e que a instituição invista em sistemas de coleta e gestão de dados mais completos.

Para trabalhos futuros, propõe-se o desenvolvimento de ferramentas baseadas em inteligência artificial para identificar alunos em risco de evasão, bem como estudos comparativos sobre políticas públicas de apoio à permanência. Também são recomendados estudos sobre o impacto de metodologias inovadoras, materiais didáticos inclusivos e programas de orientação EAD nas escolas de ensino médio, visando ampliar o alcance e a qualidade da educação a distância no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ARETIO, Lorenzo García. **Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia**. Madri: RIED, 1996. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2123/1996>. Acesso em: 1 maio 2024.
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. **A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos**. Revista Estudos Feministas, v. 20, n. 3, p. 809–832, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X201200030001>. Acesso em: 18 out. 2024.
- BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. **“Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior**. Psico-USF, v. 14, n. 1, p. 95–105, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BEAN, John P. **Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition**. Research in Higher Education, v. 12, p. 155–187, 1980.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. **A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão**. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 5., 2012, Salvador. Anais [...]. Salvador: ANPAD, 2012.
- BOOKER, Jordan A.; HERNANDEZ, Erika; TALLEY, Karen E.; DUNSMORE, Julie C. **Connecting with others: dispositional and situational relatedness during the college transition**. Journal of Social and Personal Relationships, v. 39, n. 2, p. 198–220, 2022.
- BORJAS, George J. **Immigration economics**. Boston: Harvard University Press, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46–81.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3921>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **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. Ministério da Educação. **Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior**. Brasília, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. **Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX**. Cadernos Pagu, n. 17/18, 2002.

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária**. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 4, p. 1239–1250, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DAL MORO, Guilherme Andre; GISI, Maria Lourdes. **FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dkFBMrCVxyHg9jj5XZMzPx/>. Acesso em: 15 set. 2025.

DURKHEIM, Émile. **Suicide**. New York: Free Press, 1966.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia G. C. **Revisão integrativa versus revisão sistemática**. REME – Revista Mineira de Enfermagem, 2014. DOI: 10.5935/1415-2762.20140001. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 28 set. 2024.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância no Estado do Rio Grande do Sul**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14846>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FIGUEIREDO NASCIMENTO, C.; ESTEVES DOS SANTOS, M. E. **A evasão e a permanência sob a ótica discente: fatores influentes na desistência e conclusão em EaD**. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 20, n. 1, 2021. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/431>. Acesso em: 12 maio 2024.

FONSÊCA, Patrícia Nunes da et al. **Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 3, p. 611–620, 2016.

GATTO, Marilaine Dalberto Alves. **Educação a distância capilaridade e inclusão das minorias**. Rio de Janeiro, RJ: *Revista Tópicos*, 2(14), 1-17, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-a-distancia-capilaridade-e-inclusao-das-minorias>. Acesso em: 19 nov. 2025.

GUJARATI, Damodar N. **Econometria básica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HELAL, R. M. C.; MAZZAFERA, B. L.; ROLIM, A. T. **O que nos dizem tutores e alunos sobre a evasão em cursos de educação a distância em uma instituição de ensino superior?** *Laplage em Revista*, v. 6, n. especial, p. 119–132, set./dez. 2020.

INEP. **Censo da educação superior 2022**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 set. 2023.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob A. **Ansiedade em situações de provas**. *Psico-USF*, v. 19, n. 1, p. 23–36, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. São Paulo: ABMES, 2012. Cadernos ABMES, n. 25, 2012.

LOTT, Ana Cristina de Oliveira; FREITAS, Angilberto Sabino de; FERREIRA, Jorge Brantes Ferreira; LOTT, Yuri Monnerat Lott. **Persistência e Evasão na Educação a Distância: Examinando Fatores Explicativos**. *RECADM*, v.17, n.2, p.149-171, maio-ago, 2018. DOI:<http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2018006>.

MADALOZZO, Nisiane. **Rio e ferrovia: a produção social do espaço urbano em Ponta Grossa – PR**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MAGALLANES ULLOA, M.; VAZQUEZ, J. L. **Factors influencing student retention in a distance university in Mexico: a case study**. *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 12, n. 2, p. 89–104, 2025.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, Daniel. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância**. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Márcia R. G. (org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **A educação a distância em busca do tutor ideal**. *Colabora – Revista Digital da CVA*, v. 2, n. 5, p. 1–15, 2003.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE**. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 757–773, 2013.

NUTEAD. **Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – UEPG**. Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <https://ead.uepg.br/site/nutead>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wescley Silva. **Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260020, 2021.

PORTO, V. da S.; CUNHA, R. A.; RODRIGUEZ, M. V. Y.; SANTOS, D. R. dos. **Ensino a distância e evasão no ensino superior no Brasil: evidências no contexto da pandemia.** *Revista EDaPECI*, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/21338>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RAIHER, Augusta Pelinski. **Políticas de cotas na UEPG: análise do abandono e do rendimento acadêmico.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 33, 2022.

RAHMANI, A. M.; GROOT, W.; RAHMANI, H. **Dropout in online higher education: a systematic literature review.** *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 21, art. 19, 2024. DOI: 10.1186/s41239-024-00450-9.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 515–540, 2001.

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

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

VELLOSO, Jacques. **Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 621–644, maio/ago. 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade.** Rio de Janeiro: UNE/Editora Universitária, 1962.

ZHOU, Fei et al. **Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan.** *The Lancet*, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32171076/>. Acesso em: 9 jan. 2025.