

**A EAD E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ACESSIBILIDADE, EVASÃO,  
INCLUSÃO FEMININA E A PERCEPÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO**

**DISTANCE EDUCATION AND RETENTION IN HIGHER EDUCATION: ACCESSIBILITY,  
DROPOUT RATES, FEMALE INCLUSION, AND THE PERCEPTIONS OF UNIVERSITY  
STUDENTS AT A PUBLIC UNIVERSITY IN RIO DE JANEIRO**

**EDUCACIÓN A DISTANCIA Y RETENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
ACCESIBILIDAD, TASAS DE ABANDONO, INCLUSIÓN FEMENINA Y PERCEPCIONES  
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE RÍO DE  
JANEIRO**



10.56238/revgeov17n1-036

**Edilane Paula e Candido**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: [epcandido@uol.com.br](mailto:epcandido@uol.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6483-1383>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0926858802327240>

**Shirleia dos Santos Peixoto**

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: [speixoto.adv@gmail.com](mailto:speixoto.adv@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5932-1122>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8548865940428458>

**Fernando Paulo de Lima**

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: [fernandolima210404@gmail.com](mailto:fernandolima210404@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5196-9888>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8336228113826500>

**José Jairo Vieira**

Bolsista de Produtividade do CNPQ

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: [jairo.vieira@uol.com.br](mailto:jairo.vieira@uol.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9395-5345>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7504208613924588>



**RESUMO**

Este artigo objetiva desenvolver um debate teórico sobre alguns aspectos relevantes no debate sobre a EAD e a permanência no ensino superior e analisar as percepções que um grupo de universitários de uma instituição pública tem sobre permanência e evasão na EAD. Para tanto o artigo se debruçou no debate teórico de alguns temas centrais para esse debate como, a) história da EAD e marcos regulatórios; b) A EAD e evasão universitária; c) permanência universitária e EAD; d) Inclusão e mobilidade através da EAD; e) inclusão feminina através da EAD; f) A percepção dos universitários de uma instituição pública sobre permanência e evasão nos cursos de modalidade EAD. Para tanto, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, além da análise bibliográfica foi realizada a aplicação de questionário on line com 27 perguntas em 11 universitários de uma instituição de ensino superior pública do município do Rio de Janeiro. As principais considerações são que a EAD se tornou um dos principais laboratórios em que se experimentam, no Brasil, diferentes combinações de massificação, flexibilização e responsabilização individual dos estudantes. Ao mesmo tempo em que a modalidade expande o alcance territorial da universidade, ela desloca para o espaço doméstico e para as redes digitais uma parte significativa das responsabilidades pela organização do tempo, pelo gerenciamento das condições de estudo e pela busca de apoio em momentos de crise. Essa deslocamento é vivida de forma desigual por estudantes com diferentes recursos materiais, simbólicos e relacionais, o que explica, em grande medida, as assimetrias de permanência observadas entre grupos sociais. Na percepção dos estudantes temos que alguns motivos para a evasão nos cursos na modalidade EAD são desmotivação, indisciplina e falta de comprometimento do próprio estudante, falta de professor para explicação, falta de interação entre estudantes e professores, Gestão de tempo, baixa familiaridade com as ferramentas digitais, questões financeiras, falta de suporte pedagógico.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. EAD. Permanência. Evasão. Universidade Publica.

**ABSTRACT**

This article aims to develop a theoretical debate on some relevant aspects in the debate on distance education and permanence in higher education and to analyze the perceptions that a group of university students from a public institution has about permanence and dropout in distance education. To this end, the article focused on the theoretical debate of some central themes for this debate, such as, a) history of distance education and regulatory frameworks; b) Distance learning and university dropout; c) university permanence and distance learning; d) Inclusion and mobility through distance learning; e) female inclusion through distance learning; f) The perception of university students from a public institution about permanence and dropout in distance learning courses. In addition to the bibliographic analysis, an online questionnaire with 27 questions was applied to 11 university students from a public higher education institution in the city of Rio de Janeiro. The main considerations are that distance education has become one of the main laboratories in which different combinations of massification, flexibility and individual responsibility of students are experimented in Brazil. At the same time that the modality expands the territorial reach of the university, it shifts to the domestic space and to digital networks a significant part of the responsibilities for organizing time, managing study conditions, and seeking support in times of crisis. This displacement is experienced unequally by students with different material, symbolic and relational resources, which explains, to a large extent, the asymmetries of permanence observed between social groups. In the perception of the students, we have that some reasons for dropping out of distance learning courses are lack of motivation, indiscipline and lack of commitment from the student himself, lack of teacher for explanation, lack of interaction between students and teachers, time management, low familiarity with digital tools, financial issues, lack of pedagogical support.

**Keywords:** Higher Education. Distance Learning. Permanence. Dropout. Public University.

**RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo desarrollar un debate teórico sobre algunos aspectos relevantes de la discusión sobre la educación a distancia (EAD) y la retención estudiantil en la educación superior, y



analizar las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios de una institución pública con respecto a las tasas de retención y deserción en EAD. Para este fin, el artículo se centra en el debate teórico de algunos temas centrales, tales como: a) la historia de la EAD y los marcos regulatorios; b) EAD y deserción universitaria; c) retención universitaria y EAD; d) inclusión y movilidad a través de EAD; e) inclusión femenina a través de EAD; f) la percepción de los estudiantes universitarios de una institución pública con respecto a las tasas de retención y deserción en los cursos de EAD. La metodología utilizada fue cualitativa, y además del análisis bibliográfico, se administró un cuestionario en línea con 27 preguntas a 11 estudiantes universitarios de una institución pública de educación superior en la ciudad de Río de Janeiro. Las principales consideraciones son que la EAD se ha convertido en uno de los principales laboratorios en Brasil donde se experimentan diferentes combinaciones de masificación, flexibilidad y responsabilidad individual del estudiante. Si bien la educación a distancia amplía el alcance territorial de la universidad, traslada una parte significativa de la responsabilidad de la gestión del tiempo, las condiciones de estudio y la búsqueda de apoyo durante las crisis al hogar y las redes digitales. Este cambio se experimenta de forma desigual entre estudiantes con diferentes recursos materiales, simbólicos y relacionales, lo que explica en gran medida las asimetrías observadas en las tasas de retención estudiantil entre los grupos sociales. Los estudiantes perciben varias razones para abandonar los cursos a distancia, como la desmotivación, la indisciplina y la falta de compromiso, la falta de un profesor que les dé explicaciones, la falta de interacción entre estudiantes y profesores, la gestión del tiempo, el bajo conocimiento de las herramientas digitales, los problemas financieros y la falta de apoyo pedagógico.

**Palabras clave:** Educación Superior. Educación a Distancia. Retención. Abandono. Universidad Pública.



## 1 INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação a Distância (EAD) como modalidade estruturante do ensino superior brasileiro é um fenômeno que não pode ser interpretado apenas como resultado da evolução tecnológica ou da expansão do uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Trata-se de um processo imbricado em dinâmicas políticas, econômicas e culturais que atravessam o sistema educacional e o lugar da universidade na sociedade contemporânea. A EAD se inscreve, simultaneamente, na agenda de expansão de matrículas, na reconfiguração da ação reguladora do Estado, na ampliação da atuação de grupos educacionais privados e na tentativa de responder a demandas históricas de democratização do acesso, da permanência e da inclusão de grupos socialmente vulnerabilizados.

Ao mesmo tempo, a modalidade distancia-se de uma compreensão meramente instrumental, centrada no “como” ensinar a distância, para ser discutida em termos de “para quem” e “em que condições” a formação é oferecida. A questão central deixa de ser apenas a adoção de plataformas, recursos síncronos e assíncronos, fóruns, videoaulas e materiais digitais, e passa a envolver a problematização das condições concretas de participação: disponibilidade de tempo, infraestrutura tecnológica, capital cultural, apoio institucional, políticas de assistência estudantil e, de maneira marcada, desigualdades de gênero, classe, raça e território. Nesse sentido, a EAD não é apenas uma alternativa metodológica, mas um campo em que se disputam projetos de universidade e de sociedade.

Desta forma, este artigo objetiva desenvolver um debate teórico sobre alguns aspectos relevantes no debate sobre a EAD e a permanência no ensino superior e analisar as percepções que um grupo de universitários de uma instituição pública tem sobre permanência e evasão na EAD.

Para tanto, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, além da análise bibliográfica foi realizada a aplicação de questionário on line com 27 perguntas em 11 universitários de uma instituição de ensino superior pública do município do Rio de Janeiro.

É nesse contexto que este artigo se organiza em quatro eixos centrais. Em primeiro lugar, examina-se o histórico da EAD e seus marcos regulatórios recentes, com base em Mattar (2024), Garcia (2023) e Vieira e Candido (2018), evidenciando como a modalidade passou da periferia à centralidade na política de expansão do ensino superior e como esse movimento é tensionado por debates sobre qualidade e mercantilização. Em segundo lugar, discute-se a acessibilidade como dimensão constitutiva da qualidade na EAD, em diálogo com as contribuições de Nogueira e Simões (2022), Mesquita, Souza e Andrade (2025) e Silva et al. (2025), enfatizando que não há democratização possível sem políticas sistemáticas de acessibilidade tecnológica, pedagógica e institucional.

Num terceiro momento, o artigo aborda a evasão e a permanência na EAD, reunindo evidências de estudos empíricos que mostram a complexidade do fenômeno e os múltiplos fatores que levam estudantes a abandonar ou a permanecer nos cursos (RAMOS et al., 2014; DA SILVA et al., 2025; DE SOUZA; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016; BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020; GOMES;



HIRATA, 2022; IMA; CASTRO, 2021; THIAGO; CARVALHO; TRIGUEIRO, 2020; HACK; COSTA, 2025; CARNEIRO; FERREIRA; MOURA, 2019). Nesse eixo, o feedback acadêmico emergirá como dispositivo privilegiado de cuidado pedagógico, a partir de Coffferri e Novello (2024), Abreu-e-Lima e Alves (2011) e Figueiredo (2020).

Num quarto momento, o artigo discute a EAD como espaço de inclusão e mobilidade social, com ênfase nas trajetórias femininas. Com base em Lima Paniago Lopes et al. (2010) e Rossi e Fontes (2022), argumenta-se que a modalidade pode funcionar como “segunda chance” formativa e como mecanismo de mobilidade intergeracional. Já os estudos de Alves et al. (2025), Barbosa, Carvalho e López (2018), Barbosa e Montino (2020), Ferreira e Chaves (2023), Filgueira e Gonçalves (2024), Artes (2017) e Roesler e Presser (2023) permitem problematizar a ideia de que a maior presença numérica de mulheres na EAD implicaria, automaticamente, maior igualdade no interior do campo universitário.

Por fim, o artigo expõe e analisa os dados referentes a percepção sobre EAD e permanência no ensino superior de 11 estudantes de uma instituição públicas de ensino superior do município do Rio de Janeiro.

Ao longo do artigo, sustenta-se a tese de que a EAD, no contexto brasileiro, apresenta um caráter ambivalente: é, ao mesmo tempo, instrumento de ampliação das oportunidades educacionais e dispositivo que pode aprofundar desigualdades se não estiver ancorada em marcos regulatórios sólidos, em políticas robustas de acessibilidade e permanência, e em uma abordagem sensível às interseccionalidades de gênero, classe, raça e território.

Ao situar a EAD nesse entrecruzamento entre expansão e desigualdade, este artigo também dialoga com a problemática mais ampla da permanência estudantil e das políticas de assistência. Muitos dos públicos que hoje acessam o ensino superior pela via da EAD são os mesmos que historicamente dependeram, no ensino presencial, de bolsas, auxílios e ações afirmativas para permanecer na universidade. Assim, pensar a modalidade a distância sem articular a discussão sobre condições materiais de vida, suporte institucional e mecanismos de proteção social significa, em última instância, aceitar uma democratização limitada, restrita à porta de entrada. A análise aqui proposta toma como pressuposto que acesso e permanência são dimensões indissociáveis do direito à educação superior, e que a EAD, ao deslocar a sala de aula para o espaço doméstico e para as redes digitais, reconfigura, mas não elimina, a necessidade de políticas de apoio.

Além disso, é importante observar que a EAD não se desenvolve em um vazio territorial. Ela se expande em um país marcado por profundas assimetrias regionais de infraestrutura, conectividade e oferta educacional. Em áreas urbanas centrais, a EAD dialoga com redes de banda larga, múltiplos dispositivos e ambientes de estudo relativamente estruturados; em regiões periféricas e rurais, ela se confronta com conexões instáveis, poucos equipamentos compartilhados entre vários membros da



família e ausência de espaços silenciosos. Essas diferenças atravessam todas as dimensões tratadas neste artigo – acessibilidade, evasão, permanência e inclusão feminina – e ajudam a explicar por que a mesma política, aplicada em contextos distintos, produz resultados tão diversos.

## **2 HISTÓRICO DA EAD E MARCOS REGULATÓRIOS**

A história recente da Educação a Distância no Brasil é marcada por um duplo movimento: de um lado, a crescente institucionalização da modalidade no interior do sistema de ensino superior; de outro, a intensificação de sua exploração por grupos educacionais privados em um cenário de mercantilização da educação. Mattar (2024) mostra que, por muitos anos, a EAD ocupou um lugar periférico, frequentemente associada a experiências esporádicas de cursos por correspondência ou a iniciativas pontuais de formação continuada de professores. Esse cenário começa a se alterar a partir das reformas educacionais dos anos 1990, quando a legislação brasileira passa a admitir explicitamente a EAD para oferta de cursos de graduação e pós-graduação, abrindo caminho para sua expansão (MATTAR, 2024).

Na leitura de Mattar (2024), o marco regulatório da EAD no século XXI é construído por meio de decretos, portarias e pareceres que, progressivamente, reconhecem a modalidade como via legítima de oferta de cursos, estabelecem requisitos mínimos para credenciamento de instituições e criam indicadores específicos para sua avaliação. A pergunta “retrocesso no marco regulatório ou futuro híbrido?” sintetiza a ambiguidade do momento atual: de um lado, a necessidade de atualizar a regulamentação diante da difusão das tecnologias digitais e da crescente hibridez entre presencial e distância; de outro, a preocupação com o relaxamento de critérios de qualidade que podem favorecer a expansão desregulada de ofertas com baixa densidade acadêmica (MATTAR, 2024).

O argumento do “futuro híbrido” proposto por Mattar (2024) expressa a percepção de que a dicotomia rígida entre ensino presencial e EAD tende a perder força, à medida que práticas pedagógicas mediadas por tecnologias são incorporadas também em cursos presenciais. Todavia, essa hibridez não se dá em um vazio político: ocorre em um contexto no qual grandes grupos privados de educação superior se estruturam em redes, capturam parcelas significativas do financiamento estudantil e buscam, na EAD, um modelo escalável de expansão de matrículas com custos relativamente reduzidos. Sem uma regulação efetivamente orientada pela qualidade e pela equidade, a promessa de futuro híbrido pode se converter em expansão de ofertas precarizadas (MATTAR, 2024).

A análise de Garcia (2023) sobre “três gráficos que explicam o aumento das matrículas em cursos a distância na educação superior brasileira” materializa, em números, essa mudança de escala. A autora mostra que, em um intervalo relativamente curto, a curva de matrículas na EAD ultrapassa a do ensino presencial, deslocando o centro da expansão do sistema para a modalidade a distância. Os dados apresentados indicam que esse crescimento se concentra, sobretudo, no setor privado, enquanto





o setor público avança de forma mais gradual. Dessa forma, a EAD não é apenas uma possibilidade entre outras, mas torna-se a principal via de massificação recente da educação superior, com implicações profundas para o perfil socioeconômico dos estudantes e para a configuração do campo educacional (GARCIA, 2023).

Esse crescimento quantitativo, no entanto, é atravessado por tensões qualitativas que dizem respeito à experiência concreta dos estudantes. Vieira e Candido (2018), ao discutirem “a interação social na educação a distância e os processos de exclusão/inclusão, desigualdade e diversidade social”, deslocam o foco da análise das normas e dos números para as relações estabelecidas nos ambientes virtuais de aprendizagem. As autoras argumentam que a forma como turmas são organizadas, tarefas são propostas, fóruns são mediados e interações são incentivadas ou desencorajadas interfere diretamente na constituição de pertencimento, reconhecimento e participação dos estudantes. Em cursos marcados por interações superficiais, devolutivas escassas e ausência de mediação pedagógica ativa, a expansão de matrículas pode coexistir com a produção de novas formas de exclusão simbólica (VIEIRA; CANDIDO, 2018).

Ao integrar as contribuições de Mattar (2024), Garcia (2023) e Vieira e Candido (2018), pode-se afirmar que a trajetória da EAD no Brasil expressa uma reconfiguração profunda do sistema de ensino superior. O marco regulatório, ao mesmo tempo em que legitima a modalidade, abre disputas sobre critérios de qualidade e formas de avaliação; a expansão de matrículas, embora amplie o acesso formal, coloca em questão a capacidade de as instituições sustentarem percursos formativos consistentes; e as dinâmicas de interação nos ambientes virtuais revelam que a inclusão não se reduz à abertura de vagas, mas envolve a construção de experiências de participação e reconhecimento. É nessa encruzilhada que se inscrevem as questões de acessibilidade, evasão, permanência e inclusão feminina discutidas nas seções seguintes.

Outro aspecto relevante da trajetória regulatória da EAD diz respeito à maneira como o Estado brasileiro tem equilibrado, ao longo dos anos, a defesa do interesse público e a abertura de espaço para a atuação do setor privado. Em determinados momentos, prevalece uma lógica de incentivo à expansão quase irrestrita da oferta, com flexibilização de exigências para credenciamento e autorização de cursos a distância. Em outros, ganha força uma perspectiva de contenção, com ênfase em avaliações externas, indicadores de desempenho e redefinição de parâmetros mínimos de qualidade. Esse movimento pendular, descrito de forma crítica por Mattar (2024), cria um ambiente de incerteza normativa que impacta diretamente o planejamento das instituições e a previsibilidade das condições de oferta da modalidade.

Nesse cenário, a noção de “futuro híbrido” (MATTAR, 2024) não pode ser interpretada apenas como uma tendência pedagógica neutra, centrada na integração de momentos presenciais e digitais. Ela também se relaciona à reorganização do mercado de educação superior, no qual a linha que separa



curso ditos presenciais, mas com grande carga de componentes a distância, e cursos inteiramente ofertados em EAD torna-se cada vez mais tênue. Essa zona cinzenta levanta questões sobre transparência na informação aos estudantes, sobre a adequação dos critérios de avaliação e sobre o risco de utilização instrumental da EAD como estratégia de redução de custos, sem o devido compromisso com a qualidade acadêmica e com a permanência discente.

Por fim, a leitura de Garcia (2023) e de Vieira e Candido (2018) permite compreender que o debate regulatório não é apenas técnico ou jurídico, mas também político e simbólico. As normas que definem percentuais de carga horária a distância, requisitos de polos presenciais, parâmetros de tutoria e critérios de avaliação expressam visões de mundo sobre o que é – ou deveria ser – a universidade. Ao privilegiar determinados formatos em detrimento de outros, o marco regulatório contribui para legitimar certas formas de mediação pedagógica e de relação com o conhecimento, ao mesmo tempo em que deslegitima outras. A questão que se coloca, então, é em que medida essas escolhas normativas estão alinhadas com um projeto de educação superior orientado pela democratização e pela redução das desigualdades.

### **3 ACESSIBILIDADE E EAD**

No contexto da EAD, a acessibilidade deve ser compreendida em uma acepção ampla, que ultrapassa a dimensão estritamente técnica e articula aspectos pedagógicos, comunicacionais, tecnológicos e institucionais. Nogueira e Simões (2022) argumentam que ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis são aqueles concebidos desde o início para acomodar a diversidade de estudantes, e não apenas adaptados pontualmente quando uma necessidade específica é identificada. Essa perspectiva rompe com uma lógica reativa, que responde caso a caso, e propõe uma abordagem proativa, que antecipa diferentes modos de interação com o conteúdo e com os recursos digitais (NOGUEIRA; SIMÕES, 2022).

Essa concepção inclui, por exemplo, a oferta de textos com estrutura clara e hierarquia de títulos, a disponibilização de recursos em formatos variados (texto, áudio, vídeo com legendas, imagens com descrição), a compatibilidade com leitores de tela, a possibilidade de ajustar tamanho de fonte e contraste, bem como a organização intuitiva dos ambientes virtuais para que estudantes com diferentes níveis de familiaridade digital consigam localizar materiais, tarefas e fóruns sem grande dificuldade. Ao enfatizar que a acessibilidade envolve também a flexibilização de prazos, a diversificação de estratégias avaliativas e o reconhecimento de diferentes ritmos de aprendizagem, Nogueira e Simões (2022) recolocam a questão no plano da justiça educacional: trata-se de garantir condições razoáveis para que sujeitos heterogêneos possam aprender, em vez de exigir que todos se adaptem a um padrão homogêneo.





Ao analisarem “acessibilidade no Moodle” por meio de plugins e boas práticas, Mesquita, Souza e Andrade (2025) evidenciam que a própria plataforma, amplamente difundida, disponibiliza ferramentas que podem ser mobilizadas em favor dessa concepção ampliada de acessibilidade. Plugins que permitem ajustes de contraste, leitura em voz alta, organização modular de conteúdos e sinalização de atividades pendentes são alguns exemplos de recursos que, quando articulados a um projeto pedagógico inclusivo, podem atenuar barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência, com baixa familiaridade digital ou com limitações de tempo. Entretanto, as autoras destacam que, na ausência de uma política institucional clara, esses recursos tendem a permanecer subutilizados ou restritos a iniciativas individuais de alguns docentes (MESQUITA; SOUZA; ANDRADE, 2025).

O estudo de Mesquita, Souza e Andrade (2025) chama atenção, portanto, para a necessidade de que a acessibilidade digital seja assumida como política institucional, com definição de responsabilidades, oferta de formação continuada para docentes e técnicos, estabelecimentos de padrões mínimos de qualidade e monitoramento sistemático do uso dos recursos. Sem essa institucionalização, a acessibilidade corre o risco de ser tratada como atributo opcional, dependente da boa vontade ou da sensibilidade individual, o que é insuficiente em um cenário de massificação da EAD. A cultura de inclusão, evocada pelas autoras, requer a internalização da acessibilidade como parte da missão educativa e não apenas como resposta pontual a demandas específicas.

Os desafios se tornam ainda mais complexos em cursos da área de saúde analisados por Silva et al. (2025) no projeto “Ensinando Cuidando”. Nesse contexto, a acessibilidade não se limita ao acesso técnico aos materiais, mas envolve a organização de experiências formativas que não agravem o adoecimento dos estudantes. Muitos cursistas atuam em serviços de saúde, enfrentam jornadas extensas, plantões noturnos e situações emocionalmente desgastantes. A formação em saúde mediada por tecnologias, para ser efetivamente acessível, precisa considerar a disponibilidade real de tempo e energia desses sujeitos, flexibilizando prazos, distribuindo atividades ao longo do semestre com equilíbrio e prevendo espaços de acolhimento e escuta. Ao afirmarem que uma EAD acessível em saúde deve “reconhecer o estudante como sujeito de cuidado” (SILVA et al., 2025), os autores sugerem que a acessibilidade, nesse caso, está intrinsecamente ligada à ética do cuidado.

Ao combinar as contribuições de Nogueira e Simões (2022), Mesquita, Souza e Andrade (2025) e Silva et al. (2025), é possível afirmar que a acessibilidade em EAD não é um elemento periférico, mas um dos critérios centrais para julgar se a expansão da modalidade caminha ou não na direção da democratização. Quando inexistente ou frágil, ela aprofunda desigualdades já presentes: estudantes com deficiência são excluídos por barreiras tecnológicas; estudantes de baixa renda, por limitações de infraestrutura; mulheres, por sobrecarga de trabalho reprodutivo que não é considerada no desenho dos cursos. Quando robusta, a acessibilidade funciona como mecanismo de correção parcial dessas desigualdades, abrindo espaço para que sujeitos com trajetórias marcadas por interrupções escolares,



trabalho precoce e responsabilidades de cuidado possam não apenas ingressar, mas também permanecer e concluir sua formação.

Ao olhar mais de perto para as barreiras de acessibilidade na EAD, torna-se evidente que elas se distribuem de forma desigual entre diferentes grupos sociais. Estudantes com deficiência visual, auditiva ou motora enfrentam obstáculos específicos quando os materiais não são disponibilizados em formatos adequados, quando as videoaulas não têm legendas, quando os ambientes não são compatíveis com leitores de tela ou quando atividades síncronas não contemplam recursos de acessibilidade comunicacional. Do mesmo modo, estudantes de baixa renda enfrentam o desafio de acessar plataformas e conteúdos em equipamentos antigos, com telas pequenas e conexões instáveis, o que compromete não apenas o acesso, mas também a fruição do processo formativo (NOGUEIRA; SIMÕES, 2022; MESQUITA; SOUZA; ANDRADE, 2025).

Esse quadro ganha contornos ainda mais complexos quando se considera a articulação entre acessibilidade e gênero. Mulheres que estudam em EAD em geral o fazem no interior de rotinas cotidianas densamente marcadas por trabalho remunerado e não remunerado. Acessibilidade, nesse caso, significa também prever que a realização de atividades possa ser feita em horários fragmentados, que os materiais possam ser baixados para leitura offline, que os prazos sejam suficientemente flexíveis para acomodar imprevistos relacionados ao cuidado com crianças e idosos. Quando o desenho do curso desconsidera essa realidade, o que está em jogo não é apenas uma dificuldade de organização individual, mas a reprodução de uma estrutura social que torna a permanência feminina mais difícil.

Sob essa perspectiva, a acessibilidade digital se aproxima da ideia de “condições de possibilidade” para a aprendizagem. Não se trata de um recurso complementar, destinado a resolver problemas pontuais, mas de um conjunto de escolhas de design pedagógico e tecnológico que determinam quem conseguirá, de fato, participar do curso em condições minimamente equitativas. Políticas institucionais de empréstimo de equipamentos, subsídios para acesso à internet, suporte técnico atento e formação de docentes sobre acessibilidade são exemplos de estratégias que traduzem, concretamente, a opção por uma EAD mais inclusiva. Quando articuladas a políticas de assistência estudantil, essas ações podem fazer a diferença entre a permanência e o abandono.

#### **4 A EAD E A EVASÃO UNIVERSITÁRIA**

A discussão sobre evasão universitária na EAD torna visíveis os limites das políticas de expansão baseadas exclusivamente na abertura de vagas. Em cursos nos quais as taxas de abandono são elevadas, a promessa de democratização do acesso é frustrada, pois muitos estudantes interrompem suas trajetórias sem obter o diploma, frequentemente acumulando endividamento, frustração e sentimentos de fracasso. Ramos et al. (2014) mostram que, em cursos superiores online, a evasão



resulta da sobreposição de múltiplos fatores, que operam em esferas distintas, mas interdependentes: a esfera pessoal e familiar, a esfera acadêmica e a esfera institucional (RAMOS et al., 2014).

Na esfera pessoal e familiar, destacam-se a necessidade de conciliar estudo com trabalho remunerado e cuidado de filhos, a ausência de espaços adequados para estudo em casa, a fragilidade de redes de apoio e, em muitos casos, um histórico de fracassos escolares anteriores que fragiliza a confiança dos estudantes em sua própria capacidade. Na esfera acadêmica, a dificuldade de acompanhar leituras extensas, a pouca familiaridade com a linguagem acadêmica e a sensação de que os conteúdos não se conectam com a realidade profissional alimentam a desmotivação. Na esfera institucional, a escassez de acompanhamento tutorial, a ausência de feedback consistente, a comunicação ineficiente e a ausência de políticas de assistência estudantil específicas para EAD contribuem para o distanciamento progressivo em relação ao curso (RAMOS et al., 2014).

Da Silva et al. (2025) aprofundam esse quadro ao analisarem quantitativamente os “determinantes da evasão no ensino superior EAD”. O estudo mostra que variáveis socioeconômicas e acadêmicas não atuam isoladamente, mas em combinação. Estudantes de baixa renda, que trabalham em tempo integral e não contam com apoio familiar, têm probabilidade muito maior de abandonar o curso, sobretudo quando apresentam baixo rendimento nas disciplinas iniciais ou pouca participação em atividades avaliativas. Em vez de atribuir o abandono à falta de “vocação” ou à “falta de disciplina”, os autores evidenciam que a evasão é expressão de vulnerabilidades estruturais que se manifestam com força particular na modalidade a distância (DA SILVA et al., 2025).

Ao investigar a realidade de um curso técnico de meio ambiente na Rede E-TEC/IFTO, De Souza, Jardim e Pôrto Júnior (2016) evidenciam que a evasão é intensificada quando há discrepância significativa entre as expectativas dos estudantes e a organização efetiva do curso. Muitos ingressam motivados pela promessa de flexibilidade e pela esperança de que o curso funcione como caminho de inserção ou melhoria no mercado de trabalho. Porém, deparam-se com materiais didáticos extensos, poucas atividades práticas contextualizadas, interação escassa e quase nenhuma orientação sobre planejamento de estudo. Nesses contextos, a ausência de mediação pedagógica ativa faz com que pequenas dificuldades iniciais se acumulem, até se tornarem barreiras intransponíveis (DE SOUZA; JARDIM; PÔRTO JÚNIOR, 2016).

Branco, Conte e Habowski (2020) contribuem para deslocar o foco da responsabilização individual dos estudantes ao problematizar as interpretações que tratam a evasão como falha de perseverança. Ao apresentarem “pontos e contrapontos à problemática da evasão na educação a distância”, os autores argumentam que esse tipo de leitura ignora a dimensão política e institucional do fenômeno. Em cursos que operam com turmas numerosas, pouca interação, materiais padronizados e mínima flexibilidade, a evasão tende a ser elevada, independentemente da motivação inicial dos estudantes. Nesses casos, a evasão é sintoma de um modelo de EAD que prioriza a escala em



detrimento da qualidade, convertendo-se em mecanismo de exclusão silenciosa de sujeitos que, em tese, foram incluídos (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020).

As análises de Gomes e Hirata (2022), embora não restritas à EAD, reforçam a importância de compreender a evasão em uma perspectiva de “riscos competitivos”. Ao considerar que o abandono compete, em termos de probabilidade, com outras alternativas – como transferência de curso, trancamento, mudança de instituição ou conclusão parcial – os autores mostram que as trajetórias estudantis são mais complexas do que um simples binômio “permanece ou evade”. No caso da EAD, essa complexidade é atravessada por condições de trabalho precárias, jornadas flexíveis e instáveis, responsabilidade pelo cuidado de familiares e dificuldades de acesso a políticas de assistência estudantil. Ima e Castro (2021), ao discutirem “fatores críticos de sucesso na evasão de alunos do ensino superior a distância”, destacam que a existência de tutores engajados, de canais de comunicação eficazes, de currículos coerentes e de materiais didáticos bem elaborados funciona como barreira à evasão, pois aumenta a percepção de suporte e de sentido na trajetória formativa.

O estudo de Thiago, Carvalho e Trigueiro (2020) sobre um curso de bacharelado em Administração Pública em EAD aprofunda o olhar sobre a dimensão curricular da evasão. Ao evidenciarem que a combinação de elevada carga de leitura, pouca contextualização dos conteúdos, rotinas de avaliação pouco formativas e feedback restrito contribuiu para o abandono, os autores sugerem que a evasão deve ser interpretada também como crítica implícita às condições de oferta dos cursos. Em outras palavras, quando muitos estudantes desistem, é preciso indagar se o problema está apenas neles ou, sobretudo, no desenho institucional da EAD. A partir desse conjunto de estudos, fica claro que a evasão, mais do que indicador administrativo, é expressão das tensões entre expansão, qualidade e justiça social na modalidade a distância.

A literatura analisada indica, ainda, que a evasão na EAD não ocorre como um evento súbito, mas como um processo gradual, marcado por sinais de afastamento crescente. Em muitos casos, os estudantes começam reduzindo a participação em fóruns, deixando de entregar uma ou outra atividade, acumulando pendências até que o retorno se torna emocionalmente mais custoso que a desistência silenciosa. Essa dinâmica de “esfriamento do vínculo” é favorecida quando a instituição não dispõe de mecanismos de monitoramento do engajamento, nem de estratégias de intervenção precoce. Em outras palavras, a ausência de políticas ativas de acompanhamento permite que trajetórias de abandono se consolidem sem que qualquer ação de acolhimento seja efetivamente acionada.

Outra dimensão importante diz respeito ao modo como as instituições comunicam, interna e externamente, seus índices de evasão. Em contextos marcados por forte competição entre provedores privados de educação superior, há tendência de invisibilizar ou minimizar taxas elevadas de abandono, tratando-as como fenômenos “naturais” da modalidade. Todavia, os estudos de Ramos et al. (2014), De Souza, Jardim e Pôrto Júnior (2016), Branco, Conte e Habowski (2020), da Silva et al. (2025), Ima



e Castro (2021) e Thiago, Carvalho e Trigueiro (2020) mostram que essas taxas são, em grande medida, sensíveis a decisões organizacionais: o tamanho das turmas, a quantidade de polos presenciais, o perfil e a carga de trabalho dos tutores, o desenho das avaliações e a existência – ou não – de políticas de apoio acadêmico e financeiro.

Nesse contexto, a articulação entre evasão e políticas de assistência estudantil assume centralidade. Estudantes que precisam destinar parcela significativa de sua renda a mensalidades, deslocamentos e custos indiretos de estudo tendem a abandonar o curso com mais rapidez diante de crises financeiras. Da mesma forma, estudantes que não dispõem de qualquer tipo de acolhimento psicológico ou pedagógico para lidar com situações de sofrimento mental associadas à sobrecarga de trabalho e estudo tendem a interromper o percurso. Assim, olhar para a evasão na EAD é, em grande medida, olhar para o grau de compromisso das instituições com a permanência dos sujeitos que elas próprias convidaram a ingressar.

## **5 PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA E EAD**

Se a evasão explicita os limites das estratégias de expansão, a permanência na EAD revela o potencial de políticas e práticas que conseguem sustentar percursos formativos em contextos marcados por desigualdades. Hack e Costa (2025), ao realizarem “uma releitura do modelo de Rovai” a partir de uma ampla pesquisa bibliométrica, sintetizam a literatura sobre permanência em EAD em torno de três eixos: o perfil do estudante, o design do curso e o suporte institucional. A permanência é, nesse modelo, um fenômeno relacional, produzido pela interação dinâmica entre características individuais, experiências de aprendizagem e condições institucionais (HACK; COSTA, 2025).

No eixo do perfil do estudante, Hack e Costa (2025) destacam a importância de fatores como motivação intrínseca para a formação, expectativas quanto ao retorno profissional do curso, autoeficácia acadêmica e capacidade de autorregular o próprio estudo. Esses elementos, embora relevantes, não podem ser lidos como atributos fixos, mas como dimensões que podem ser fortalecidas ou enfraquecidas ao longo do percurso formativo. Um estudante que inicialmente se percebe pouco capaz pode, ao longo do curso, desenvolver maior confiança, desde que encontre apoio, feedback e reconhecimento.

No eixo do design do curso, as autoras enfatizam que a clareza dos objetivos de aprendizagem, a coerência entre conteúdos, atividades e avaliação, a relevância dos temas trabalhados para o contexto profissional dos estudantes e a possibilidade de interação significativa com colegas e docentes são aspectos decisivos para a permanência. Cursos organizados de forma fragmentada, com sobreposição de demandas, avaliação focada apenas na memorização e pouca conexão com o mundo do trabalho tendem a gerar desengajamento, independentemente do perfil dos estudantes. Em contrapartida, cursos



que articulam teoria e prática, valorizam a experiência prévia dos cursistas e estimulam o trabalho colaborativo tendem a favorecer a construção de vínculos duradouros (HACK; COSTA, 2025).

No eixo do suporte institucional, Hack e Costa (2025) incluem políticas de assistência estudantil, serviços de apoio psicopedagógico, infraestrutura tecnológica adequada, sistema de tutoria atenta e canais ágeis de comunicação. Esses elementos formam um “ambiente de suporte” que pode amortecer os impactos de crises pessoais, dificuldades financeiras ou problemas de saúde, permitindo que os estudantes reorganizem sua trajetória sem necessariamente precisar abandonar o curso. Quando esse suporte está ausente ou é frágil, pequenos problemas podem rapidamente se transformar em barreiras intransponíveis.

Ramos et al. (2014) corroboram essa perspectiva ao mostrarem que a permanência é favorecida quando os estudantes percebem que não estão sozinhos em suas dificuldades. A presença de tutores que acompanham de perto o percurso, acolhem dúvidas, oferecem orientações sobre organização do estudo e mantêm contato sistemático – e não apenas em momentos de avaliação – faz com que os estudantes sintam que suas trajetórias importam para a instituição (RAMOS et al., 2014). Trata-se de um componente simbólico, mas com efeitos concretos sobre a decisão de persistir em momentos de crise.

Carneiro, Ferreira e Moura (2019), ao discutirem “traços de personalidade e persistência discente”, mostram que características como autodisciplina, resiliência e capacidade de planejar o tempo estão associadas à permanência, mas ressaltam que essas competências são desenvolvidas em interação com o ambiente. Um curso que oferece orientações claras sobre cronograma, disponibiliza materiais em tempo hábil, explicita critérios de avaliação e fornece feedback construtivo contribui para o desenvolvimento da autorregulação. Em sentido inverso, cursos desorganizados, com mudanças de cronograma constantes e critérios pouco transparentes tendem a minar a confiança dos estudantes e a dificultar o planejamento, por mais disciplinados que sejam (CARNEIRO; FERREIRA; MOURA, 2019).

Assim, a permanência na EAD pode ser compreendida como a capacidade de a instituição produzir condições para que estudantes diversos, com trajetórias muitas vezes marcadas por experiências de fracasso escolar e vulnerabilidade social, possam construir percursos formativos significativos. Essa capacidade manifesta-se na qualidade do currículo, na densidade das interações, na robustez das políticas de apoio e na oferta de feedback consistente – tema que será aprofundado na seção seguinte.

A permanência, por sua vez, pode ser compreendida como um processo de construção de pertencimento institucional. Estudantes que se percebem reconhecidos, que conseguem identificar claramente a quem recorrer diante de dificuldades, que têm acesso a canais efetivos de escuta e que participam de comunidades de aprendizagem ativas tendem a desenvolver um vínculo mais forte com





o curso e com a instituição. Esse vínculo não elimina as dificuldades objetivas, mas funciona como um recurso simbólico e afetivo que fortalece a decisão de seguir, mesmo em condições adversas (HACK; COSTA, 2025; RAMOS et al., 2014).

Nessa direção, ganha relevo a noção de “cultura institucional de cuidado”. Em instituições que pautam sua atuação por metas estritamente quantitativas de captação e retenção de matrículas, a permanência tende a ser tratada sobretudo como indicador de desempenho, associado a perdas ou ganhos financeiros. Em contrapartida, em instituições que assumem a permanência como expressão do direito à educação, ela passa a ser compreendida como compromisso ético e político, que envolve desde o desenho curricular até a organização dos serviços de apoio. A EAD, por reconfigurar tempos e espaços de convivência acadêmica, exige que essa cultura de cuidado seja traduzida em práticas concretas no ambiente virtual.

Além disso, a permanência na EAD está profundamente ligada à possibilidade de os estudantes perceberem relevância social e profissional no curso que frequentam. Quando a formação é percebida como distante das demandas do mundo do trabalho, como excessivamente teórica ou descontextualizada, o esforço para permanecer tende a perder sentido. Em sentido inverso, quando os conteúdos dialogam com problemas concretos enfrentados no cotidiano, quando as atividades permitem a transferência de conhecimentos para a prática profissional e quando a instituição reconhece e valoriza saberes trazidos pelos estudantes, a permanência ganha substância e propósito.

## 5.1 PERMANÊNCIA E FEEDBACK

O feedback ocupa lugar central entre os dispositivos que conectam o estudante, o curso e a instituição na EAD. Coffferri e Novello (2024) argumentam que o feedback, quando compreendido como “dispositivo para a permanência”, transcende a função de corrigir erros e atribuir notas. Ele passa a ser visto como prática comunicativa que reconhece o esforço, legitima a presença do estudante e orienta a continuidade do percurso formativo (COFFERRI; NOVELLO, 2024). Cada devolutiva torna-se, assim, uma oportunidade de construir ou de enfraquecer o vínculo entre estudante e curso.

Ao enfatizarem a função de cuidado pedagógico do feedback, Coffferri e Novello (2024) destacam que sua eficácia depende de pelo menos três dimensões: a tempestividade, a clareza e a personalização. A tempestividade refere-se à necessidade de que o feedback ocorra em tempo hábil para que o estudante possa ajustar seu percurso ainda durante a disciplina, e não apenas receber uma avaliação definitiva ao final. A clareza diz respeito à explicitação dos critérios de julgamento, às sugestões concretas de melhoria e à linguagem compreensível, evitando jargões que possam confundir mais do que orientar. A personalização implica reconhecer o estudante como sujeito, dialogando com suas produções específicas e evitando devolutivas genéricas que poderiam ser aplicadas a qualquer trabalho (COFFERRI; NOVELLO, 2024).



Abreu-e-Lima e Alves (2011), ao analisarem “o feedback e sua importância no processo de tutoria a distância”, reforçam que a interação tutor–estudante é muitas vezes o principal canal pelo qual o cursista percebe a presença da instituição. Em contextos nos quais a comunicação se dá predominantemente por meio de plataformas digitais, uma mensagem de feedback atenta pode ter um peso simbólico semelhante ao de um atendimento presencial. Quando o feedback é inexistente, superficial ou puramente punitivo, a experiência formativa tende a ser percebida como fria, burocrática e distante, o que contribui para o aumento da sensação de isolamento e, potencialmente, para a decisão de abandonar o curso (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

Figueiredo (2020), ao discutir “possibilidades e desafios” do feedback na EAD, chama atenção para a tensão entre o ideal de devolutivas individualizadas e as condições reais de trabalho de docentes e tutores. Em cursos com centenas de estudantes por turma, o volume de atividades pode tornar inviável a elaboração de feedbacks extensos e personalizados para cada participante. Diante dessa limitação, o autor sugere estratégias intermediárias, como a combinação de feedbacks gerais sobre erros e acertos recorrentes com comentários individualizados em trabalhos-chave, o uso de rubricas avaliativas que explicitem critérios de forma transparente e, ainda, a promoção de feedback entre pares, mediado por orientações claras (FIGUEIREDO, 2020). Essas estratégias não substituem a responsabilidade institucional de dimensionar adequadamente turmas e equipes, mas oferecem caminhos para qualificar a interação mesmo em condições adversas.

Ao articular as contribuições de Coffferri e Novello (2024), Abreu-e-Lima e Alves (2011) e Figueiredo (2020), pode-se concluir que o feedback é um dos elementos mais sensíveis da experiência de permanência na EAD. Ele traduz, no cotidiano do estudante, o compromisso da instituição com sua aprendizagem; constitui espaço privilegiado para a formação de competências de autorregulação; e funciona como sinal de reconhecimento simbólico. Em contextos em que estudantes enfrentam múltiplas vulnerabilidades – econômicas, de tempo, emocionais e de gênero –, a existência de feedbacks que acolhem dificuldades, indicam caminhos e valorizam conquistas pode ser decisiva para que optem por seguir, mesmo diante de obstáculos importantes.

O feedback também desempenha um papel importante na construção de expectativas realistas sobre a própria aprendizagem. Comentários que explicitam avanços, reconhecem melhorias em relação a produções anteriores e indicam, com clareza, o que ainda precisa ser desenvolvido ajudam os estudantes a compreender que o percurso formativo é processual e incremental. Isso contrasta com abordagens avaliativas que se limitam a atribuir notas finais, sem qualquer explicitação de critérios, o que reforça a percepção de arbitrariedade e pode desmotivar aqueles que já se sentem em desvantagem no espaço acadêmico (COFFERRI; NOVELLO, 2024; ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

Outro aspecto pouco visível, mas central, é o potencial do feedback para funcionar como mecanismo de identificação precoce de riscos de evasão. Estudantes que deixam de enviar atividades,



que repetidamente cometem os mesmos tipos de equívoco sem qualquer melhoria, ou que expressam, em suas produções, sinais de cansaço extremo e desmotivação, podem ser identificados, a partir da análise atenta de seus trabalhos, como sujeitos em situação de vulnerabilidade no curso. Quando o feedback é concebido apenas como devolutiva técnica, esses sinais se perdem. Quando é pensado como espaço de diálogo, torna-se possível acionar estratégias institucionais de acolhimento e suporte, antes que o abandono se concretize.

Por fim, a discussão sobre feedback na EAD obriga a retomar a questão das condições de trabalho docente e tutorial. Exigir devolutivas de alta qualidade, personalizadas e tempestivas, em contextos nos quais um único professor ou tutor é responsável por centenas de estudantes, significa, na prática, produzir uma exigência impossível de ser cumprida. Qualificar o feedback implica, necessariamente, discutir dimensionamento de turmas, distribuição de carga horária, critérios de contratação e valorização profissional. Em outras palavras, há uma relação direta entre políticas de pessoal e qualidade da mediação pedagógica na EAD, que não pode ser desconsiderada quando se fala em permanência.

## **6 INCLUSÃO E MOBILIDADE ATRAVÉS DA EAD**

A EAD é frequentemente mencionada como estratégia de inclusão e de mobilidade social porque permite a estudantes distantes geograficamente dos grandes centros ou impedidos de frequentar cursos presenciais, por razões de trabalho ou de cuidado familiar, o acesso à formação superior. Lima Paniago Lopes et al. (2010), ao analisarem a “educação à distância no ensino superior como possibilidade concreta de inclusão social”, mostram que a modalidade é capaz de romper barreiras territoriais que, historicamente, mantiveram a universidade concentrada em determinados espaços urbanos. Ao ofertar cursos para municípios do interior e regiões rurais, a EAD amplia o alcance territorial do ensino superior e, potencialmente, sua capacidade de impactar positivamente comunidades que antes estavam à margem das políticas educacionais (LIMA PANIAGO LOPES et al., 2010).

Os autores destacam, entretanto, que essa inclusão só se concretiza quando acompanhada de políticas que garantam condições mínimas de participação: acesso a equipamentos, conectividade adequada, espaços de estudo, apoio pedagógico e assistência estudantil. Em contextos de forte desigualdade socioeconômica, a oferta de vagas sem o devido suporte pode resultar em inclusão apenas formal, na qual estudantes ingressam, mas não conseguem se manter até a conclusão do curso (LIMA PANIAGO LOPES et al., 2010). Em outras palavras, a EAD pode ser um vetor de inclusão, mas não é, por si só, garantia de justiça social.

Rossi e Fontes (2022), ao estudarem o “ensino superior à distância como possibilidade de mobilidade intergeracional” em experiências de mulheres adultas vinculadas à Universidade Aberta do



Brasil (UAB), oferecem um olhar mais fino sobre os efeitos da EAD em trajetórias familiares. As autoras mostram que o ingresso de mulheres adultas em cursos superiores a distância, após longos períodos de afastamento da escola, não apenas modifica suas perspectivas de carreira, mas também produz impactos simbólicos e concretos sobre seus filhos e demais familiares. A presença de uma mãe universitária em lares de baixa escolaridade redefine expectativas, amplia repertórios e introduz novas referências sobre o valor da educação (ROSSI; FONTES, 2022).

Nesse sentido, a EAD pode ser compreendida como política de “segunda chance” formativa, especialmente para sujeitos que, em momentos anteriores da vida, foram excluídos do sistema educacional por necessidade de trabalhar precocemente, por responsabilidades de cuidado ou por ausência de instituições em seus territórios. A possibilidade de retomar estudos em idade adulta, sem a exigência de deslocamentos diários longos, amplia as oportunidades de construção de novos projetos de vida. Ao enfatizar a mobilidade intergeracional, Rossi e Fontes (2022) indicam que os efeitos da EAD vão além do indivíduo: alcançam a rede familiar e comunitária, com potencial para romper, ainda que parcialmente, ciclos de baixa escolaridade.

Contudo, as autoras também alertam que a realização desse potencial está condicionada à qualidade efetiva dos cursos e à existência de políticas de permanência. Se a formação ofertada por meio da EAD não é reconhecida no mercado de trabalho ou se é marcada por altas taxas de evasão, o processo pode produzir novas frustrações, especialmente entre sujeitos que apostaram na modalidade como oportunidade de transformação social (ROSSI; FONTES, 2022). Nesse sentido, a EAD não pode ser tomada como panaceia, mas deve ser continuamente avaliada em termos de resultados concretos para a vida dos estudantes.

Assim, a discussão sobre inclusão e mobilidade por meio da EAD recoloca, de maneira insistente, a necessidade de articular expansão com qualidade e equidade. A modalidade amplia o alcance da universidade para territórios e públicos antes excluídos, mas sua capacidade de promover inclusão substantiva depende das condições materiais de participação, da robustez das políticas de permanência e do reconhecimento social e profissional dos diplomas emitidos. É à luz dessas tensões que se torna particularmente relevante analisar o lugar das mulheres na EAD, tema da seção seguinte.

Quando se observa a EAD a partir do prisma da mobilidade social, torna-se evidente que a modalidade opera tanto no plano dos recursos materiais quanto no plano das representações simbólicas. No plano material, ela oferece a possibilidade de obtenção de um diploma de ensino superior que, em muitos contextos, ainda funciona como importante credencial para acesso a ocupações mais estáveis e melhor remuneradas. No plano simbólico, ela produz deslocamentos na forma como os sujeitos se percebem e são percebidos por suas famílias, comunidades e ambientes de trabalho, passando a ser vistos – e a se ver – como “universitários”. Essa dupla dimensão aparece com força nos relatos analisados por Lima Paniago Lopes et al. (2010) e por Rossi e Fontes (2022).



Entretanto, a eficácia da EAD como mecanismo de mobilidade está condicionada à forma como os diplomas emitidos nessa modalidade são socialmente valorizados. Em contextos nos quais persiste uma visão hierárquica que coloca o ensino presencial em posição de superioridade incontestável, a formação em EAD pode ser alvo de suspeitas quanto à sua qualidade, o que limita seu potencial de produzir mudanças significativas nas condições de inserção profissional dos egressos. Por essa razão, a discussão sobre inclusão e mobilidade não pode ser dissociada do debate mais amplo sobre o reconhecimento social da modalidade e sobre a responsabilidade das instituições em garantir padrões de qualidade equivalentes, independentemente do formato de oferta.

## 6.1 INCLUSÃO FEMININA NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA EAD

A presença majoritária de mulheres nas matrículas de graduação no Brasil, muitas vezes celebrada como sinal inequívoco de democratização, é relativizada por Artes (2017), ao caracterizar essa situação como uma “maioria sem prestígio”. A autora evidencia que as mulheres se concentram em cursos e áreas de menor valorização simbólica e econômica, enfrentam obstáculos à inserção em campos como engenharias, algumas ciências exatas e tecnológicas e encontram barreiras à progressão na carreira acadêmica e à ocupação de cargos de liderança universitária (ARTES, 2017). Em termos de estrutura social, isso significa que o aumento numérico da participação feminina não elimina a divisão sexual do conhecimento e do trabalho.

A EAD entra nesse cenário como modalidade que, em tese, favorece especialmente as mulheres, por oferecer flexibilidade para conciliar estudo com trabalho e cuidado. Alves et al. (2025), ao realizarem uma revisão de escopo sobre “ensino a distância e a inclusão feminina no ensino superior”, mapeiam tanto as oportunidades quanto os desafios que a educação digital coloca para as mulheres. De um lado, identificam que muitas estudantes ingressam em cursos a distância justamente porque a rigidez de horários do ensino presencial é incompatível com suas responsabilidades de cuidado com filhos, idosos ou familiares doentes. De outro, mostram que o discurso da flexibilidade pode ser apropriado para reforçar a ideia de que cabe às mulheres “se organizarem” para dar conta de tudo, sem interrogar a distribuição desigual do trabalho reprodutivo no interior das famílias (ALVES et al., 2025).

Barbosa, Carvalho e López (2018), ao discutirem “inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba”, apresentam experiências em que projetos formativos, inclusive na modalidade a distância, funcionaram como portas de entrada para processos mais amplos de inclusão. As autoras mostram que o acesso a cursos, equipamentos, conexão à internet e espaços de convivência universitária permitiu que mulheres do interior ampliassem seu repertório cultural, construíssem redes de apoio entre pares e desenvolvessem maior autonomia para transitar em diferentes espaços sociais (BARBOSA; CARVALHO; LÓPEZ, 2018). No entanto, salientam que essa inclusão não ocorreu



automaticamente: exigiu investimentos em infraestrutura, ações de formação digital e políticas de acolhimento sensíveis às especificidades de gênero.

Ao analisar a “mulher universitária” e suas “dificuldades e superações para concluir o Ensino Superior”, Barbosa e Montino (2020) tornam mais nítido o conjunto de obstáculos enfrentados por estudantes mulheres. A divisão sexual do trabalho, que atribui às mulheres a responsabilidade principal pelo cuidado e pelas tarefas domésticas, faz com que muitas delas estudem em horários noturnos, após longas jornadas de trabalho e de cuidado, em ambientes muitas vezes barulhentos e pouco adequados à concentração. Esse quadro é particularmente intenso em contextos de EAD, pois o estudo é deslocado para o espaço doméstico, onde as fronteiras entre o tempo de trabalho, de cuidado e de estudo tornam-se difusas (BARBOSA; MONTINO, 2020).

Ferreira e Chaves (2023), ao discutirem “pedras no sapato feminino para as trilhas na Educação a Distância”, utilizam essa metáfora para nomear os elementos que, embora aparentemente pequenos, tornam o percurso formativo árduo e doloroso. Entre essas “pedras”, destacam-se: a ausência de reconhecimento, por parte de familiares, da legitimidade do tempo dedicado ao estudo; a exigência de estar sempre disponível para atender demandas de cuidado, mesmo em momentos de prova ou de prazos importantes; e a tendência institucional de tratar a EAD como solução automática para o problema da conciliação entre estudo e outras responsabilidades. A modalidade, assim, pode funcionar tanto como possibilidade real de acesso quanto como espaço em que se reproduz a naturalização da sobrecarga feminina (FERREIRA; CHAVES, 2023).

A análise de Filgueira e Gonçalves (2024) sobre “a participação feminina nos cursos de bacharelado e de licenciatura em Química da UFMS” mostra que, mesmo em contextos com presença significativa de mulheres, persistem estereótipos de gênero sobre quem é “naturalmente” mais apto para determinadas áreas. Embora o estudo não se restrinja à EAD, ele indica que as barreiras de gênero não são eliminadas pela mediação tecnológica: podem se manifestar em fóruns virtuais, na distribuição de tarefas em grupos de trabalho, na forma como docentes se dirigem a estudantes e na avaliação tácita sobre a competência feminina em determinadas disciplinas (FILGUEIRA; GONÇALVES, 2024).

Por outro lado, Roesler e Presser (2023) destacam que, “com a EAD, as mulheres ganharam empoderamento intelectual”. Ao analisarem experiências de mulheres que ingressaram em cursos superiores a distância após longos períodos fora da escola, as autoras mostram que a apropriação de conhecimentos, a possibilidade de concluir um curso de nível superior e a inserção em redes profissionais mais qualificadas contribuem para o fortalecimento da autoestima e da capacidade de intervenção em diferentes espaços sociais (ROESLER; PRESSER, 2023). Trata-se de um empoderamento que, embora não elimine a desigualdade estrutural de gênero, amplia a margem de manobra das mulheres em seus contextos de vida.





Em síntese, a inclusão feminina na EAD é marcada por ambivalências. A modalidade abre caminhos reais para o acesso e a permanência de mulheres que dificilmente poderiam cursar o ensino superior em formato presencial; permite a retomada de trajetórias interrompidas e favorece processos de empoderamento intelectual. Ao mesmo tempo, opera em um contexto de profunda desigualdade de gênero, no qual a responsabilidade pelo cuidado e pelo trabalho doméstico recai desproporcionalmente sobre as mulheres, e no qual persistem estereótipos sobre os lugares “adequados” para elas no campo do conhecimento e no mercado de trabalho. A análise dessas contradições é fundamental para que políticas de EAD voltadas à inclusão feminina não se limitem à expansão numérica de matrículas, mas incorporem medidas específicas de permanência e de enfrentamento das desigualdades estruturais.

Ao articular EAD e inclusão feminina, é importante destacar também a dimensão intergeracional das transformações produzidas pela entrada de mulheres no ensino superior. Quando mães, avós, tias e irmãs mais velhas se tornam estudantes universitárias, ainda que em modalidade a distância, elas se convertem em referências de escolarização para crianças e adolescentes em seus núcleos familiares. Essa presença feminina na universidade, analisada por Rossi e Fontes (2022) e dialogando com as reflexões de Artes (2017) e Roesler e Presser (2023), contribui para desmontar, ainda que gradualmente, a ideia de que a educação superior é um espaço “naturalmente” masculino ou reservado a determinados grupos sociais.

Ao mesmo tempo, os estudos de Alves et al. (2025), Barbosa, Carvalho e López (2018), Barbosa e Montino (2020), Ferreira e Chaves (2023) e Filgueira e Gonçalves (2024) mostram que a permanência feminina na EAD não pode ser analisada sem considerar o entrelaçamento de gênero com classe, território e, em muitos casos, outras dimensões de desigualdade. Mulheres trabalhadoras, moradoras de regiões periféricas, responsáveis pelo cuidado de crianças ou de familiares dependentes carregam, em geral, uma soma de exigências que torna o percurso acadêmico particularmente desafiador. A flexibilidade temporal da EAD, embora necessária, não é suficiente para compensar essa sobrecarga. Por isso, políticas de permanência que pretendam ser efetivamente inclusivas para as mulheres precisam contemplar, entre outros elementos, apoio específico à maternidade estudantil, serviços de apoio psicossocial e ações de sensibilização das famílias e comunidades sobre a legitimidade do tempo de estudo.

Dessa forma, a inclusão feminina na EAD só pode ser compreendida plenamente se for observada a partir de uma perspectiva que considere simultaneamente oportunidades e limites. Há ganhos concretos em termos de acesso, autonomia e empoderamento intelectual, como destacam Roesler e Presser (2023), mas há também a necessidade de enfrentar as condições que fazem com que muitas mulheres vivam a experiência universitária em regime de exaustão permanente. A tensão entre ampliação de oportunidades e reprodução da sobrecarga constitui um dos desafios centrais para qualquer projeto de EAD comprometido com a igualdade de gênero.



## 7 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES A PERCEPÇÃO DE PERMANÊNCIA NA IES PÚBLICA DE MODELO EAD

No quadro 01 apresentamos os dados referentes as perguntas de 01 a 10; no quadro 02 apresentamos os dados referentes as perguntas de 11 a 21; no quadro 03 as perguntas de 22 a 26 e por fim, no quadro 04 aos dados da pergunta 27.

Quadro 01- Exposição dos dados do Bloco 2 - percepção de Permanência na IES Pública de modelo EAD – questões 1 a 10

nº	1 - Você além de ser universitário também trabalha?	2 - Em caso positivo, qual o seu horário de trabalho?	3 - Você utiliza o financiamento estudantil do FIES?	4 - Você utiliza o crédito universitário "Pra Valer" oferecido pela universidade?	5 - Você utiliza algum convenio para ter desconto na mensalidade?	6 - Você utiliza qualquer outra forma de assistência estudantil?	7 - Você sabe se a universidade oferece outro tipo de assistência estudantil?	8 - Em Caso positivo, Qual?	9 - Você utiliza o transporte gratuito universitário?	10 - Em caso positivo, Ele de alguma forma assegura a sua continuidade do curso?
1	Sim	manhã/tarde	não	não	não	Não	não		não	
2	Sim	manhã	não	não	não	Não	não		sim	sim
3	Não	Não trabalho	não	não	não	Não	não		não	
4	Sim	manhã/tarde	não	não	não	Não	não		não	
5	Sim	tarde/noite	não	sim	não	Não	não		não	
6	Sim	manhã/tarde	não	não	não	Não	sim		não	
7	Não	Não trabalho	não	não	não	Não	não		não	
8	Sim	manhã/tarde	não	não	não	Não	não		não	não
9	Sim	noite/madrugada	não	não	não	Não	sim	Bolsas	não	não
10	Sim	manhã/tarde	não	não	sim	Não	não		não	não
11	Sim	manhã/tarde	não	não	não	Não	sim	Pra valer	não	

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 02- Exposição dos dados do Bloco 2 - percepção de Permanência na IES Pública de modelo EAD – questões 11 a 21

nº	11 - Você sabe se tem algum auxílio da universidade com relação a alimentação no curso?	12 - Caso tenha, você utiliza?	13 - Você avalia que esse tipo de assistência estudantil previne e evita a evasão/abono do curso?	14 - Como você avalia o acolhimento dos universitários em sua universidade?	15 - Você avalia que esse tipo de assistência estudantil previne e evita a evasão/abono do curso?	16 - Como você avalia o sentimento de pertencimento dos universitários em sua universidade?	17 - Você avalia que esse tipo de assistência estudantil previne e evita a evasão/abono do curso?	18 - Você tem atividades de extensão (cursos livres, etc) durante o seu curso?	19 - Você avalia que esse tipo atividade previne e evita a evasão/abono do curso?	20 - Você tem atividades de iniciação científica/grupos de pesquisa durante o seu curso?	21 - Você avalia que esse tipo de assistência estudantil previne e evita a evasão/abono do curso?
1	não sei		sim	fraca	sim	Fraca	Sim	Não	Sim	Não	Sim
2	não sei	não	sim	boa	sim	Boa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3	não tem		sim	ótima	sim	Fraca	Sim	Sim	Não	Sim	Não
4	não tem		Não	media	Não	Média	Não	Sim	Não	Não	Sim
5	não tem		sim	fraca	sim	Fraca	Sim	Sim	Não	Não	Não
6	não tem	não	Não	fraca	Não	Fraca	Não	Sim	Não	Sim	Não
7	não tem		Não	fraca	Não	Fraca	Não	Não	Não	Não	Não
8	não tem	não	sim	ótima	sim	Boa	Sim	Não	Sim	Não	Sim
9	não tem	não	sim	media	sim	Média	Sim	Sim	sim	Não	Não
10	não tem	não	Não	fraca	sim	Fraca	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
11	não sei	não	sim	boa	sim	Ótima	Sim	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores



Quadro 03- Exposição dos dados do Bloco 2 - percepção de Permanência na IES Publica de modelo EAD – questões 22 a 26

nº	22 - Você fora da universidade tem acesso a bons equipamentos de informática e internet de qualidade para realizar as atividades acadêmicas	23 - Você acha que a falta de um bom equipamento de informática e boa internet em casa pode levar ao abandono do curso?	24 - Você acha que a assistência estudantil deve ou deveria assegurar o acesso fora da universidade a um bom equipamento de informática	25 - Como é o seu contato e interação (conversas/atividades em conjunto) com os demais universitários na EAD?	26 - Você avalia que boa interação estudantil pode prevenir e evita a evasão/abono do curso?
1	sim	sim	sim	fraca	sim
2	sim	sim	sim	Boa	sim
3	sim	sim	sim	Ótima	sim
4	sim	sim	sim	fraca	sim
5	sim	sim	sim	fraca	sim
6	sim	sim	sim	Regular	sim
7	sim	não	sim	Regular	não
8	sim	sim	sim	Boa	sim
9	sim	sim	sim	fraca	sim
10	não	sim	sim	Regular	sim
11	sim	não	sim	Ótima	sim

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 04- Exposição dos dados do Bloco 2 - percepção de Permanência na IES Publica de modelo EAD – questão 27

nº	27 - O que você avalia que é o maior fator para a evasão do universitário na modalidade EAD?
1	Desmotivação
2	Flexibilidade de horário
3	Indisciplina e falta de comprometimento do próprio estudante
4	Falta de professor para explicação
5	Interação entre alunos e professores
6	Gestão de tempo, baixa familiaridade com as ferramentas digitais, questões financeiras, falta de suporte Pedagógico.
7	Comunicação
8	Disponibilidade
9	Financeiro
10	Boa
11	

Fonte: Elaborado pelos autores

No quadro 01, temos que a maioria dos estudantes (8) trabalha e estuda. A maioria (6) trabalha de manhã/tarde. Ninguém. Nenhum deles utiliza qualquer tipo de financiamento estudantil. Apenas 01 utiliza o transporte estudantil gratuito e informa que ele auxilia em sua permanência.

No quadro 02, temos que nenhum deles utiliza o auxílio alimentação, mas a maioria (7) informa que esse tipo de auxílio estudantil contribui na permanência. A maioria (5) vê o acolhimento em sua universidade de modelo EAD como sendo fraco. Sendo eu a maioria (7) avalia que esse tipo de assistência estudantil promove a permanência. Com relação ao a atividade extensão, a maioria (8) informou que realiza e a maioria (6) que ela evita a evasão. Com relação a iniciação científica, a maioria (6) informou que não realiza, mas a maioria (6) informaram que ela previne a evasão.

No quadro 03, temos que a maioria (10) tem acesso a bons equipamentos de informática e internet fora da universidade. A maioria (9) disse que a falta desses equipamentos favorece a evasão. Todos disseram que a assistência estudantil deveria assegurar o acesso a esses equipamentos fora da universidade. Com relação a interação a maioria (4) informou que ela é regular. A maioria (10) informou que a interação estudantil pode prevenir a evasão.

No quadro 04, temos que algumas respostas referentes ao maior fator de evasão na EAD são:

“Desmotivação (entrevistado 01)

“Indisciplina e falta de comprometimento do próprio estudante” (entrevistado 02)



“Falta de professor para explicação” (entrevistado 03)  
“Interação entre alunos e professores” (entrevistado 05)  
“Gestão de tempo, baixa familiaridade com as ferramentas digitais, questões financeiras, falta de suporte Pedagógico”. (entrevistado 06)

## 8 CONSIDERAÇÕES

Este artigo examinou a Educação a Distância no ensino superior brasileiro à luz de quatro eixos articulados: o histórico e os marcos regulatórios; a acessibilidade; a evasão e a permanência, com ênfase no feedback; e a inclusão, em particular a inclusão feminina. Ao fazê-lo, buscou-se evidenciar que a EAD é um campo estratégico para compreender as tensões entre expansão, qualidade e justiça social na educação superior.

No primeiro eixo, com base em Mattar (2024), Garcia (2023) e Vieira e Candido (2018), argumentou-se que a EAD passou de experiência periférica à condição de principal via de expansão do ensino superior brasileiro. Esse movimento foi viabilizado por mudanças no marco regulatório que reconheceram a modalidade como legítima, mas também abriram espaço para a atuação intensiva de grupos privados, com modelos de oferta pautados por escala e redução de custos. Ao mesmo tempo, as experiências concretas dos estudantes em ambientes virtuais mostraram que a expansão numérica não garante, por si só, inclusão substantiva, uma vez que os processos de interação podem reforçar desigualdades e exclusões simbólicas.

No segundo eixo, discutiu-se a acessibilidade como dimensão constitutiva da qualidade na EAD, com apoio em Nogueira e Simões (2022), Mesquita, Souza e Andrade (2025) e Silva et al. (2025). A acessibilidade foi compreendida não apenas como recurso técnico para estudantes com deficiência, mas como princípio orientador do desenho de cursos, plataformas e políticas institucionais, capaz de reduzir barreiras de participação para sujeitos com diferentes condições de vida, níveis de letramento digital, jornadas de trabalho e responsabilidades de cuidado. Sem acessibilidade, a EAD tende a reproduzir desigualdades, convertendo a expansão de vagas em inclusão meramente formal.

O terceiro eixo centrou-se na evasão e na permanência, em diálogo com Ramos et al. (2014), da Silva et al. (2025), De Souza, Jardim e Pôrto Júnior (2016), Branco, Conte e Habowski (2020), Gomes e Hirata (2022), Ima e Castro (2021), Thiago, Carvalho e Trigueiro (2020), Hack e Costa (2025) e Carneiro, Ferreira e Moura (2019). A evasão foi apresentada como fenômeno multifatorial, fortemente associado às condições socioeconômicas dos estudantes, à organização dos cursos e à presença ou ausência de suporte institucional. A permanência, por sua vez, foi interpretada como resultado da articulação entre perfil do estudante, design do curso e políticas de apoio, sendo o feedback um dos dispositivos fundamentais de cuidado pedagógico, como mostraram Cofferi e Novello (2024), Abreu-e-Lima e Alves (2011) e Figueiredo (2020).

No quarto eixo, analisou-se a EAD como espaço de inclusão e mobilidade social, com foco na inclusão feminina. Lima Paniago Lopes et al. (2010) e Rossi e Fontes (2022) mostraram que a



modalidade pode romper barreiras territoriais e constituir-se como “segunda chance” formativa, especialmente para sujeitos que se afastaram precocemente da escola. Ao mesmo tempo, os estudos de Alves et al. (2025), Barbosa, Carvalho e López (2018), Barbosa e Montino (2020), Ferreira e Chaves (2023), Filgueira e Gonçalves (2024), Artes (2017) e Roesler e Presser (2023) evidenciaram a ambiguidade da inclusão feminina: embora as mulheres sejam maioria numérica nas matrículas e se beneficiem da flexibilidade da EAD, continuam enfrentando sobrecarga de trabalho reprodutivo, estereótipos de gênero e dificuldades de reconhecimento em campos de maior prestígio.

No quinto eixo, expomos e analisamos os dados referente a percepção dos estudantes sobre a EAD e a permanência no Ensino Superior, destacando-se a percepção deles sobre os principais motivos que levam a evasão, destacando-se a desmotivação, falta de organização discente e falta de interação entre estudantes e professores e também falta de suporte pedagógico.

Como síntese, pode-se afirmar que a EAD é um dispositivo ambivalente no processo de democratização do ensino superior brasileiro. Por um lado, amplia o acesso de grupos historicamente excluídos, alcança territórios antes desprovidos de oferta e oferece oportunidades concretas de inclusão e mobilidade, especialmente para mulheres adultas, trabalhadores e moradores do interior. Por outro, corre o risco de se converter em modalidade de baixa qualidade, com altas taxas de evasão e forte responsabilização individual, caso não seja sustentada por marcos regulatórios comprometidos com a equidade, políticas de acessibilidade robustas e estratégias consistentes de permanência estudantil.

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que a EAD se tornou um dos principais laboratórios em que se experimentam, no Brasil, diferentes combinações de massificação, flexibilização e responsabilização individual dos estudantes. Ao mesmo tempo em que a modalidade expande o alcance territorial da universidade, ela desloca para o espaço doméstico e para as redes digitais uma parte significativa das responsabilidades pela organização do tempo, pelo gerenciamento das condições de estudo e pela busca de apoio em momentos de crise. Essa deslocação é vivida de forma desigual por estudantes com diferentes recursos materiais, simbólicos e relacionais, o que explica, em grande medida, as assimetrias de permanência observadas entre grupos sociais.

Ao articular marcos regulatórios, acessibilidade, evasão, permanência e inclusão feminina, o artigo mostrou que a EAD só poderá cumprir uma função efetivamente democratizadora se estiver ancorada em políticas que reconheçam essas desigualdades e busquem atenuá-las. Isso implica desenhar cursos e ambientes virtuais pautados pela acessibilidade desde a origem; instituir políticas de permanência que considerem as especificidades da modalidade; fortalecer o papel do feedback como dispositivo de cuidado pedagógico; e desenvolver ações específicas para enfrentar as barreiras adicionais enfrentadas por mulheres e outros grupos vulnerabilizados. Em outras palavras, exige passar de uma lógica de expansão quantitativa para uma lógica de democratização qualitativa.



**REFERÊNCIAS**

- ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Proposições*. Campinas, v. 22, n. 2, ago. p. 189-205, 2011.
- ALVES, S. S., ZACHARIAS, L. R., BUENO, M. de A., D'AGOSTA, R., & DELGADO, K. V. Ensino a Distância e a Inclusão Feminina no Ensino Superior: Perspectivas e Desafios da Educação Digital através de uma Revisão de Escopo. *EaD Em Foco*, 15(1), e2541, 2025. <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2541>
- ARTES, A. A presença de mulheres no ensino superior brasileiro: uma maioria sem prestígio. Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis: 2017. Disponível em: [http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496748817\\_ARQUIVO\\_fazendogen\\_ero\\_final.pdf](http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496748817_ARQUIVO_fazendogen_ero_final.pdf) Acesso em: 29 mai. 2024.
- BARBOSA, R. C.; CARVALHO, M. E. P.; LÓPEZ, A. M. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 148-171, 2018. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3409>
- BARBOSA, R. M.; MONTINO, M. A. Mulher universitária: dificuldades e superações para concluir o Ensino Superior. *Revista Multidebates*, Palmas, TO, v. 4, 2020. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/305/275> Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 25, n. 1, p. 132–154, jan. 2020.
- CARNEIRO, T. C. J.; FERREIRA, M.; MOURA, R. L. Traços de personalidade e persistência discente em cursos superiores na modalidade à distância. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 19, n. 60, p. 783-805, 2019. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.DS07>
- COFFERRI, F. F., & NOVELLO, T. P. Perspectivas acerca do Feedback como Dispositivo para a Permanência na Educação a Distância. *EaD Em Foco*, 14(1), E2084, 2024. <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2084>
- FERREIRA, A. P.; CHAVES, A. M. B. Pedras no sapato feminino para as trilhas na Educação a Distância (EAD). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, SC, v. 31, n. 1, e83044, 2023. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n183044>
- FIGUEIREDO, C. G. S. O feedback no ensino a distância: possibilidades e desafios. *Revista Paidéi@*. Unimes Virtual. Vol.12- Número 22. Jul. 2020. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1044>
- FILGUEIRA, J. C. P.; GONÇALVES, J. P. A participação feminina nos cursos de bacharelado e de licenciatura em química da UFMS. *Revista Dynamis*, Campo Grande, MS, v. 30, e11521, 2024. <https://doi.org/10.7867/1982-48662024e11521>
- GARCIA, M. Três gráficos que explicam o aumento das matrículas em cursos a distância na educação superior brasileira. LinkedIn, 2023. Disponível em: [https://www.linkedin.com/posts/mgarlabx\\_ead-educaaxaeto-inclusaeto-activity-7121992669123219456-99jQ?utm\\_source=share&utm\\_medium=member\\_desktop](https://www.linkedin.com/posts/mgarlabx_ead-educaaxaeto-inclusaeto-activity-7121992669123219456-99jQ?utm_source=share&utm_medium=member_desktop)





GOMES, M; HIRATA, G. Determinantes da evasão no ensino superior: uma abordagem de riscos competitivos. *Revista Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)*, v. 52, n. 3, dez. 2022.

HACK, L. E., & COSTA, A. M. A Permanência Estudantil em Cursos Superiores a Distância: uma Releitura do Modelo de Rovai a partir de uma Pesquisa Bibliométrica. *EaD Em Foco*, 15(1), e2165, 2025. <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2165>

IMA, J. G.; CASTRO, C. C. DE. Fatores Críticos de Sucesso na Evasão de Alunos do Ensino Superior a Distância. *EaD em Foco*, v. 11, n. 1, e 1445, 2021. <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1445> Acesso em: 09 maio 2024.

LIMA PANIAGO LOPES, M. C. et al. Educação à Distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 191-210, 2010. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3088>

LVES, S. S., ZACHARIAS, L. R., BUENO, M. de A., D'AGOSTA, R., & DELGADO, K. V. Ensino a Distância e a Inclusão Feminina no Ensino Superior: Perspectivas e Desafios da Educação Digital através de uma Revisão de Escopo. *EaD Em Foco*, 15(1), e254, 2025. <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2541>

MATTAR, J. Educação a Distância no Brasil: Retrocesso no Marco Regulatório ou Futuro Híbrido?. *EaD Em Foco*, 14(2), e2259, 2024. <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2259>

MESQUITA, H. A. A. de M., SOUZA, J. B. de, & ANDRADE, A. A. de M. de. Acessibilidade no Moodle: Análise de Plugins e Boas Práticas para uma EaD Inclusiva. *EaD Em Foco*, 15(2), e2587, 2025. <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i2.2587>

NOGUEIRA, T. L.; SIMÕES, R. C. Acessibilidade em ambientes virtuais: práticas inclusivas no ensino superior. *Revista Interfaces*, v. 20, n. 1, p. 45–63, 2022.

RAMOS, Wilsa Maria et al. Fatores de evasão e persistência em cursos superiores online. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. 2014. p. 2197-2210.

ROESLER, J.; PRESSER, P. A feminilização da educação no Brasil: com a EaD as mulheres ganharam empoderamento intelectual. *Bússola Educacional*, 2023. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/single-post/com-ead-mulheres-ganharam-empoderamento-intelectual> Acesso em: 29 mai. 2024

ROSSI, T. R.; FONTES, M. B. Ensino Superior à Distância como Possibilidade de Mobilidade Intergeracional – Caso de Mulheres Adultas da Universidade Aberta do Brasil (UAB). *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 2, e1660, 2022. <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1660>

SILVA, A. R. et al. Uma Análise dos Determinantes da Evasão no Ensino Superior EaD. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 1, e2322, 2025.

SOUZA, M. T.; JARDIM, A. L. P.; PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. Evasão e permanência na educação a distância: fatores que influenciam a permanência de estudantes do curso técnico de meio ambiente da Rede E-TEC/IFTO. *Poiésis*, v. 10, p. 97-112, 2016

THIAGO, F.; CARVALHO, J. C.; TRIGUEIRO, F. M. C. Fatores de Evasão na Educação à Distância: um Estudo no Curso de Bacharelado em Administração Pública. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i1.980. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/980>



VIEIRA, J. J. & Candido, E. P. A interação social na educação a distância e os processos de exclusão/inclusão, desigualdade e diversidade social. TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 2018.

SILVA, V. C. V., OLIVEIRA, A. A. V. de, CHAGAS, D. B., ASSIS, A. L. C, DONADAI, K. C. E. de V., & PEREIRA, M. M. B. S. Ensinando Cuidando: Desafios e Inovações para um EaD Acessível e Inclusivo na Formação em Saúde. EaD Em Foco, 15(2), e2592, 2025.  
<https://doi.org/10.18264/eadf.v15i2.2592>

