

TIPOS DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEITUAÇÃO E PROPOSTA DE ESTRUTURA TAXONÔMICA

GUILHERME VIANA FERREIRA¹ 

ANDREA FELIPPE CABELLO¹ 

RESUMO: O artigo explora as múltiplas facetas da evasão no ensino superior brasileiro, com foco na conceituação dos diferentes tipos de evasão e seus desdobramentos teóricos. Para isso, analisam-se as principais contribuições metodológicas de Tinto, Bean, Bourdieu, Astin e Cabrera. Discute-se a evasão sob o aspecto das dimensões de granularidade e temporalidade e constroem-se matrizes de possibilidades de evasão relativas à evasão de curso, de área de conhecimento e de IES. Por fim, discutem-se os determinantes da evasão e propõe-se uma estrutura taxonômica para abordar o conceito, a qual permite delimitar o fenômeno estudado.

Palavras-chave: Evasão. Granularidade e temporalidade da evasão. Matriz de possibilidades da evasão. Educação superior.

TYPES OF DROPOUT IN HIGHER EDUCATION: DEFINITION AND PROPOSAL OF TAXONOMIC STRUCTURE

ABSTRACT: The paper explores the multiple facets of dropout in Brazilian higher education, focusing on the conceptualization of different types of dropout and their theoretical ramifications. To this end, the main methodological contributions of Tinto, Bean, Bourdieu, Astin, and Cabrera are analyzed. Dropout is discussed from the perspective of the dimensions of granularity and temporality, and matrices of dropout possibilities are constructed in relation to course dropout, knowledge area dropout, and higher education institution (HEI) dropout. Finally, the determinants of dropout are discussed, and a taxonomic structure is proposed to address the concept, which allows for the delimitation of the studied phenomenon.

Keywords: Evasion. Granularity and temporality of evasion. Matrix of possibilities of evasion. Higher education.

TIPOS DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: DEFINICIÓN Y PROPUESTA DE ESTRUCTURA TAXONÓMICA

RESUMEN: El artículo explora las múltiples facetas de la deserción en la educación superior brasileña, con énfasis en la conceptualización de los diferentes tipos de deserción y sus desdoblamientos teóricos. Para ello, se analizan las principales

1. Universidade de Brasília  – Departamento de Economia – Programa de Pós-Graduação em Economia – Brasília (DF), Brasil.
E-mails: guilhermeviana@unb.br; andreaafc@unb.br

Editor de seção: Roberto Leher 

contribuições metodológicas de Tinto, Bean, Bourdieu, Astin y Cabrera. Se discute a deserção bajo el aspecto de las dimensiones de granularidad y temporalidad, y se construyen matrices de posibilidades de deserção relativas a la deserção de curso, de área de conocimiento y de instituciones de educación superior (IES). Finalmente, se discuten los determinantes de la deserção y se propone una estructura taxonômica para abordar el concepto, la cual permite delimitar el fenómeno estudiado.

Palabras clave: Evasión. Granularidad y temporalidad de la evasión. Matriz de posibilidades de evasión. Educación superior.

Introdução

A evasão no ensino superior é um fenômeno amplamente reconhecido como um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos sistemas educacionais em todo o mundo (Tinto, 1975). No Brasil, esse problema assume proporções ainda mais preocupantes, dada a complexidade das desigualdades sociais, econômicas e regionais que caracterizam o país. A literatura especializada converge para a ideia de que a evasão é um fenômeno multifacetado, envolvendo interações dinâmicas entre fatores individuais, institucionais e contextuais. Essa complexidade se reflete tanto na diversidade de tipos de evasão quanto nos determinantes que os influenciam, exigindo abordagens teóricas e metodológicas robustas para sua compreensão.

A análise dos tipos de evasão revela que diferentes formas de abandono ou migração no ensino superior estão associadas a causas específicas, que demandam intervenções igualmente específicas. A evasão de curso pode estar relacionada a questões vocacionais ou acadêmicas (Barroso et al., 2022; Santos; Pilatti; Bondarik, 2022), enquanto a evasão institucional pode refletir insatisfações com a infraestrutura ou a busca por melhores oportunidades em outras instituições (Terribili Filho; Nery, 2009). Já a evasão sistêmica, considerada a mais grave, indica uma desistência completa do sistema educacional superior e está frequentemente associada a barreiras socioeconômicas (Paula, 2021) ou falta de suporte adequado (Farias; Gouveia; Almeida, 2024).

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender como o conceito de evasão tem evoluído ao longo do tempo, incorporando dimensões analíticas como granularidade (curso, instituição e sistema) e temporalidade (imediate, temporária e definitiva), juntamente a novos qualificadores para o fenômeno. Essas dimensões permitem uma caracterização mais precisa do fenômeno, superando as limitações das abordagens tradicionais que tratam a evasão como um evento uniforme. Além disso, discutir os determinantes da evasão no contexto brasileiro é fundamental para identificar os fatores estruturais e conjunturais que perpetuam as altas taxas de abandono no ensino superior.

Este artigo pretende explorar as múltiplas facetas da evasão no ensino superior brasileiro, com foco na conceituação dos diferentes tipos de evasão e seus desdobramentos teóricos. Para isso, revisa-se a literatura teórica sobre o tema, analisam-se as principais contribuições metodológicas e propõe-se uma taxonomia abrangente que integre as dimensões de granularidade, temporalidade e fatores qualificadores. Ao final, busca-se oferecer subsídios para pesquisadores do tema, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas desenvolverem estratégias mais eficazes para mitigar os impactos da evasão e promover o sucesso acadêmico no Brasil, por meio de uma estrutura taxonômica que permite identificar detalhadamente cada tipo de evasão passível de ocorrer.

Uma dificuldade recorrente na literatura sobre evasão no ensino superior no Brasil é o uso do termo de forma genérica, sem explicitar com precisão a qual fenômeno específico está se referindo. A esmagadora maioria das pesquisas trata apenas da evasão de curso (e, em alguns casos, da evasão de instituição) devido à

restrição de acesso a dados, ainda que essa distinção seja raramente explicitada de forma sistemática. Como resultado, fenômenos distintos acabam sendo tratados sob a mesma denominação, dificultando a comparação entre estudos e a acumulação de conhecimento no campo.

Nesse contexto, a construção de uma tipologia de evasão constitui uma contribuição relevante ao propor uma linguagem analítica mais precisa para a literatura. Ao distinguir diferentes níveis do fenômeno, a tipologia permite que pesquisas empíricas explicitem com maior clareza qual dimensão da evasão está sendo analisada, aumentando a comparabilidade entre estudos que investigam fenômenos equivalentes e, ao mesmo tempo, evitando a comparação indevida entre resultados que se referem a processos distintos. Trata-se, portanto, de um esforço de uniformização conceitual que contribui para maior coerência teórica e empírica na análise da evasão no ensino superior.

Além disso, a estrutura tipológica proposta cria um arcabouço capaz de dialogar com diferentes bases empíricas e acomodar outras dimensões e recortes analíticos relevantes, como forma de ingresso; participação em programas específicos; recortes de raça, gênero e origem geográfica; bem como a crescente diferenciação institucional associada à expansão e à mercantilização da oferta de ensino superior, já que é possível calcular indicadores para cada uma dessas perspectivas de análise. Ao permitir que essas dimensões sejam incorporadas de forma explícita à análise, a tipologia entrega maior transparência na especificação do objeto empírico investigado e facilita tanto a comparação entre instituições quanto a realização de sínteses e meta-avaliações no campo.

Nesse sentido, a proposição de uma tipologia sistemática de evasão constitui uma contribuição inédita deste artigo, ao oferecer um instrumento analítico capaz de organizar a literatura existente e ampliar as possibilidades de comparabilidade entre pesquisas baseadas em diferentes bases de dados e contextos institucionais. Mais do que uma classificação descritiva, trata-se de um passo em direção à construção de um vocabulário comum que permita maior transversalidade analítica e maior cumulatividade empírica nas pesquisas sobre evasão no ensino superior brasileiro.

O texto começa com a evolução teórica do conceito de evasão, conforme os autores mais proeminentes do tema. Em seguida, serão explorados os tipos de evasão e suas definições, incluindo a conceituação de granularidade, temporalidade e fatores qualificadores, assim como discussões auxiliares do tema, finalizando a seção com a proposta de estrutura taxonômica para o estudo da evasão. A categorização dos determinantes da evasão é apresentada, diante da literatura analisada. São apresentadas, também, as diversas formas de cálculo da evasão, com sugestão de qual metodologia adotar. Por fim, o artigo será concluído com as considerações finais pertinentes ao que foi apresentado.

O artigo está dividido em seis seções, além desta breve introdução. A primeira discute a evolução teórica do conceito de evasão, enquanto a segunda introduz a conceituação da evasão pelas dimensões de granularidade e temporalidade. A seção três descreve as matrizes de possibilidades de evasão, a quatro traz uma categorização dos determinantes de evasão, enquanto a seção cinco traz uma proposta de estrutura taxonômica de evasão. Por fim, a última seção traz nossos comentários finais.

Evolução Teórica do Conceito de Evasão

O estudo precursor de Tinto (1975) foi o primeiro a estruturar teoricamente o conceito de evasão no ensino superior. Seu modelo de integração acadêmica e social propõe que a permanência de um estudante em uma instituição depende de sua adaptação às demandas acadêmicas e à vida social universitária. Estudos brasileiros frequentemente utilizam esse modelo como base para investigações sobre evasão, embora algumas pesquisas apontem que seu uso pode ser limitado, ao não conseguir se adequar às desigualdades estruturais presentes em contextos como o Brasil (Castro; Teixeira, 2014). Além do modelo de Tinto, abordagens como

o modelo de atrito de Bean, as teorias de capital cultural de Bourdieu e as contribuições de Astin e Cabrera são frequentemente adotadas para compreender o fenômeno de forma mais ampla.

O modelo de atrito de Bean (1980) propõe que a evasão no ensino superior é influenciada por fatores institucionais e não institucionais, incluindo satisfação acadêmica, apoio social, motivação pessoal e influências externas, como obrigações familiares e demandas financeiras. Diferentemente do modelo de Tinto, que enfatiza a integração acadêmica e social, Bean se baseia em modelos organizacionais do mundo corporativo, sugerindo que a decisão de permanecer na universidade é semelhante à decisão de um funcionário de continuar em um emprego. Estudos no Brasil utilizam esse modelo para analisar como fatores externos, por exemplo, condições socioeconômicas e mercado de trabalho, podem afetar a permanência dos estudantes (Castro; Teixeira, 2014; Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023).

As teorias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), aplicadas à evasão acadêmica, argumentam que o sucesso ou abandono dos estudantes está ligado ao seu capital cultural, social e econômico. O conceito de capital cultural refere-se aos recursos simbólicos e educacionais herdados de suas famílias, que influenciam sua adaptação ao ambiente acadêmico. Estudantes de origem socioeconômica desfavorecida muitas vezes enfrentam barreiras institucionais, pois podem ter menor familiaridade com a cultura acadêmica dominante, o que impacta sua participação e seu desempenho. No Brasil, essas teorias são frequentemente utilizadas para entender como desigualdades estruturais, incluindo raça, cor e nível socioeconômico, afetam a evasão e a eficácia das políticas afirmativas (Castro; Teixeira, 2014; Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Astin (1997) introduziu a Teoria do Envolvimento Estudantil, que propõe que, quanto mais um aluno se engaje em atividades acadêmicas e interações institucionais, maior será a probabilidade de sua permanência. Sua teoria tem sido aplicada em estudos sobre a importância do engajamento em ambientes universitários para reduzir a evasão. Já Cabrera, Nora e Castañeda (1993) combinaram elementos dos modelos de Tinto e Bean, enfatizando que a evasão é fruto tanto da interação social e acadêmica dentro da instituição quanto da influência de fatores socioeconômicos e familiares externos. As pesquisas brasileiras utilizam essas abordagens para analisar como diferentes tipos de suporte institucional e envolvimento podem contribuir para a retenção dos estudantes (Castro; Teixeira, 2014; Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Embora o modelo de integração acadêmica de Tinto (1975) seja o marco teórico precursor no estudo da evasão, sua aplicação isolada em contextos de massificação do ensino superior tem sido questionada por não abarcar plenamente as desigualdades estruturais de países como o Brasil (Castro; Teixeira, 2014). No cenário nacional, o debate sobre a evasão ganhou relevância institucional a partir de meados da década de 1990, com a criação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão em 1995. Desde então, o sistema passou por uma expansão acentuada, refletindo políticas de democratização do acesso que diversificaram o perfil do corpo discente (Senkevics, 2021).

Todas as teorias discutidas possuem aplicabilidade ao caso brasileiro, mas apenas se combinadas, pois, isoladamente, não são suficientes para a compreensão do fenômeno por completo, dadas as complexas interações entre os inúmeros determinantes da evasão. Além disso, é necessário considerar a evasão sob a perspectiva dos cursos, das instituições e do sistema de ensino superior, fatores não abordados nesses estudos.

Conceituação da Evasão por Granularidade e Temporalidade

A literatura teórica sobre evasão carece, de forma geral, da utilização e da integração dos conceitos de evasão por granularidade e temporalidade (Vitelli; Fritsch, 2016). A granularidade diz respeito ao contexto em que ocorreu a evasão: no curso, na instituição ou no sistema educacional – aspectos inicialmente definidos pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996).

Já a temporalidade dimensiona a duração da evasão: imediata, quando referente a até um ano; por período definido, quando referente a mais de um ano; e definitiva, quando não há mais registro de matrícula, considerando todo o lapso temporal averiguável.

Conceituando cada tipo de evasão, a granularidade de curso refere-se à saída definitiva do aluno do curso de origem sem o concluir. Segundo a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996), esta modalidade caracteriza-se por situações diversas como: abandono (deixa de matricular-se), desistência oficial, transferência ou reopção (mudança de curso), e exclusão por norma institucional. Uma característica distintiva deste tipo de evasão é que o estudante pode continuar na mesma instituição, apenas migrando para outro curso. Gilioli (2016) propôs uma nomenclatura alternativa, denominando esse fenômeno como microevasão – quando o estudante deixa o curso original, mas permanece na mesma Instituição de Ensino Superior (IES) ou no sistema. Complementarmente, Lima e Zago (2018) introduziram o conceito de nanoevasão, que ocorre quando o estudante permanece no mesmo curso e instituição, mas se transfere para outro campus, turno, modalidade de ensino (presencial ou a distância) ou formação (licenciatura ou bacharelado).

A evasão da IES é definida como a situação em que o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado. Esse fenômeno ocorre quando há a saída do aluno da instituição de origem, que pode migrar para outra instituição de ensino superior, mas não necessariamente abandona o sistema educacional todo. Esta modalidade de evasão é classificada como mesoevasão (Gilioli, 2016), sendo caracterizada pela saída do curso e da IES, mas com a permanência do estudante no sistema de ensino superior, geralmente pelo ingresso em outra instituição. Representa uma perda direta para a instituição original, mesmo que o sistema educacional na totalidade mantenha o estudante.

A evasão do sistema caracteriza-se pelo abandono, de forma definitiva ou temporária, de todo o ensino superior. Ocorre quando o estudante sai definitivamente do sistema de ensino, afastando-se do curso de origem sem ingressar em outro curso ou instituição de ensino superior. Este é considerado o tipo mais grave de evasão, pois implica na completa desistência do indivíduo em relação à educação superior. Na taxonomia proposta por Gilioli (2016), tal fenômeno é denominado macroevasão, referindo-se à saída do curso e da IES não acompanhada pelo ingresso em outro curso/IES, representando a saída completa do sistema de educação superior.

De maneira geral, no que concerne à granularidade, a literatura revisada indica que a maioria dos estudos sobre evasão no ensino superior tende a se concentrar isoladamente nos níveis de curso, institucional ou, raramente, sistêmico, sem uma abordagem que os integre de maneira abrangente. Essa fragmentação limita a compreensão plena dos fatores que contribuem para a evasão, dificultando tanto a formulação de estratégias eficazes de retenção quanto a avaliação do impacto de políticas públicas. Na maioria das pesquisas, a atenção está centrada em apenas um desses níveis, deixando de lado suas interconexões. Além disso, já há indícios de que o comportamento da evasão e os determinantes que a influenciam dependem, também, da granularidade analisada (Paula, 2021).

Já a temporalidade raramente é citada nos estudos consultados, mas se pode afirmar que a maioria trata da evasão imediata, até por ser a de mais fácil mensuração, considerando a estruturação dos registros acadêmicos em cada IES. Devem-se destacar as dificuldades operacionais para a implementação dos cálculos de evasão, no âmbito das IES, por granularidade e temporalidade, pois dependem de registros que estão além de sua jurisdição – cada IES consegue acompanhar seus estudantes que mudam de curso dentro da instituição, mas não sabe quando eles se matriculam em outra IES.

A consequência da falta de uma teoria conceitual de evasão que considere as dimensões de granularidade e temporalidade está na impossibilidade de se afirmar quais determinantes tornam a evasão

provável e em qual lapso temporal, informações essas que subsidiariam a melhoria de todo o ensino superior. A incapacidade de definir e analisar nitidamente a evasão por meio dessas dimensões limita o potencial de melhoria dos sistemas de ensino superior. Compreender as nuances da evasão é essencial para o desenvolvimento de estratégias direcionadas que aumentem a retenção e o sucesso dos alunos.

Qualificadores e Matriz de Possibilidades de Evasão

Compreender a evasão por granularidade pressupõe o detalhamento do fenômeno, considerando diferentes perspectivas e fatores que influenciam o abandono ou a migração no ensino superior. Para tanto, propõem-se qualificadores que ajudam a identificar não apenas os tipos de evasão, mas também suas causas e implicações. Tais qualificadores incluem as granularidades de curso e IES, combinadas com a área do conhecimento e com as Condições Operacionais (CO) – campus, turno e modalidade –, as quais complementam a análise ao refletirem aspectos logísticos que podem impactar a decisão do estudante.

A área do conhecimento, ou grande área¹, segundo a Classificação Internacional Normalizada da Educação adaptada para Cursos de Graduação do Brasil (Cine Brasil), merece atenção especial por dois fatores principais. Primeiro, pela especificidade dos desafios acadêmicos associados a cada área do conhecimento: cursos de engenharia e ciências exatas demandam alta carga de matemática, o que pode gerar evasão por dificuldades acadêmicas, enquanto cursos de humanidades enfrentam problemas de desalinhamento vocacional (Santos; Pilatti; Bondarik, 2022). Segundo, conforme observam Miranda Júnior e Cabello (2019), a evasão de curso tende a ocorrer na mesma área do conhecimento, independentemente da área e do curso, o que pode estar relacionado com uma falta de conhecimento dos estudantes sobre nuances específicas dos cursos. Terceiro, pelo impacto futuro na força de trabalho: a evasão em áreas estratégicas, como saúde, educação e engenharias, compromete a formação de mão de obra qualificada, afetando setores essenciais da economia (Santos; Pilatti; Bondarik, 2022; Silva Filho et al., 2007) e o crescimento econômico da nação.

Ao integrar essas dimensões e esses qualificadores na análise da evasão, é possível compreender melhor as causas subjacentes e os padrões específicos de abandono ou mobilidade estudantil. Isso não apenas permite uma caracterização mais precisa do fenômeno, como também fundamenta intervenções direcionadas para mitigar os impactos negativos da evasão no âmbito individual, institucional e sistêmico. Essa abordagem detalhada é essencial para desvendar a complexidade do fenômeno, especialmente porque eventos de evasão ocorrem raramente de forma isolada.

Iniciando esse detalhamento pela evasão do curso, ela pode ocorrer isoladamente, porém a possibilidade de que outros qualificadores ajam de forma concomitante é alta, pois tal evento pode ser acompanhado por uma evasão da área de conhecimento, da IES, do campus ou do turno/modalidade – esses últimos considerados de forma conjunta porque cursos de Ensino a Distância (EaD) não têm turno. Então, um evento que, inicialmente, aparentava ser singular, torna-se múltiplo – são 16 as possibilidades de evasão na granularidade de curso, considerando as interações com as demais granularidades e com as chamadas condições operacionais, dispostas no Quadro 1.

A matriz de possibilidades de evasão do curso permite identificar e destacar padrões importantes em todas as dimensões analisadas. A mudança de área durante a evasão do curso frequentemente indica problemas de orientação vocacional ou expectativas não correspondidas com a realidade profissional (Barroso et al., 2022). Já a permanência na mesma área com troca de curso sugere uma afinidade com o campo de conhecimento, porém insatisfação com aspectos específicos do curso original ou mesmo um planejamento prévio, no sentido de ingressar, inicialmente, em um curso com menor nota de corte para posteriormente solicitar a transferência de curso – também conhecido como efeito trampolim (Miranda Júnior; Cabello, 2019).

Quadro 1. Matriz de possibilidades de evasão do curso.

Mudança de área	Mudança de IES	Mudança de campus	Mudança de turno ou modalidade	Interpretação
Sim	Sim	Sim	Sim	Evasão com mudança completa (curso, área, instituição, campus e turno/modalidade).
Sim	Sim	Sim	Não	Mudança de curso, área, instituição e campus, mantendo turno/modalidade.
Sim	Sim	Não	Sim	Mudança de curso, área, instituição e turno/modalidade, mantendo campus.
Sim	Sim	Não	Não	Mudança de curso, área e instituição, mantendo condições operacionais.
Sim	Não	Sim	Sim	Mudança de curso e área na mesma instituição com alterações operacionais completas.
Sim	Não	Sim	Não	Mudança de curso, área e campus na mesma instituição, mesmo turno/modalidade.
Sim	Não	Não	Sim	Mudança de curso, área e turno/modalidade na mesma IES e campus.
Sim	Não	Não	Não	Mudança de curso e área, mantendo mesma IES, campus e turno/modalidade.
Não	Sim	Sim	Sim	Mudança de curso mantendo área, com nova IES e alterações operacionais completas.
Não	Sim	Sim	Não	Mudança de curso mantendo área, com nova IES e campus, mesmo turno/modalidade.
Não	Sim	Não	Sim	Mudança de curso mantendo área, com nova IES, mesmo campus, novo turno/modalidade.
Não	Sim	Não	Não	Mudança de curso mantendo área, com nova IES, mantendo condições operacionais.
Não	Não	Sim	Sim	Mudança de curso na mesma área e IES, com novo campus e turno/modalidade.
Não	Não	Sim	Não	Mudança de curso na mesma área e IES, com novo campus, mesmo turno/modalidade.
Não	Não	Não	Sim	Mudança de curso na mesma área, IES e campus, com novo turno/modalidade.
Não	Não	Não	Não	Mudança apenas de curso, mantendo área, IES, campus e turno/modalidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à mudança de IES, este qualificador está geralmente associado à busca por instituições com melhor infraestrutura ou reputação, enquanto a permanência na mesma instituição pode indicar satisfação com o ambiente acadêmico geral (Terribili Filho; Nery, 2009). A mudança de campus, por sua vez, relaciona-se frequentemente a questões de mobilidade urbana e acessibilidade geográfica, sendo que estudantes que permanecem no mesmo campus tendem a valorizar a proximidade de sua residência ou de seu local de trabalho. Por fim, migrações entre diferentes turnos (diurno para noturno) ou modalidades (presencial para EaD) refletem predominantemente dificuldades dos estudantes em conciliar estudos com trabalho ou responsabilidades familiares, fenômeno particularmente relevante em cursos noturnos e em períodos de crise econômica (Terribili Filho; Nery, 2009).

A análise conjunta desses qualificadores permite compreender a complexidade do fenômeno, revelando que eventos de evasão com múltiplas mudanças (curso, área, IES, campus e turno/modalidade

simultaneamente) geralmente indicam problemas estruturais mais profundos no percurso acadêmico, enquanto mudanças isoladas tendem a refletir ajustes pontuais na trajetória educacional do estudante.

Analisadas as possibilidades de evasão do curso, pode-se discutir, também, a matriz de possibilidade de evasão da área do conhecimento, conforme Quadro 2. Quando um estudante evade da área do conhecimento à qual ele pertencia, automaticamente ocorre, também, a evasão do curso, pois não existem, na metodologia da Cine Brasil, cursos com o mesmo código que façam parte de áreas diferentes. Devido a isso, a matriz em discussão tem apenas oito entradas, referentes às possíveis combinações da evasão da área do conhecimento. Logo, os mesmos apontamentos feitos na apresentação do Quadro 1 aplicam-se aqui, tratando-se dos qualificadores IES, campus e turno/modalidade.

Quadro 2. Matriz de possibilidades de evasão da área do conhecimento.

Mudança de IES	Mudança de campus	Mudança de turno ou modalidade	Interpretação
Sim	Sim	Sim	Evasão com mudança completa (curso, área, instituição, campus e turno/modalidade).
Sim	Sim	Não	Mudança de curso, área, instituição e campus, mantendo turno/modalidade.
Sim	Não	Sim	Mudança de curso, área, instituição e turno/modalidade, mantendo campus.
Sim	Não	Não	Mudança de curso, área e instituição, mantendo condições operacionais.
Não	Sim	Sim	Mudança de curso e área na mesma instituição com alterações operacionais completas.
Não	Sim	Não	Mudança de curso, área e campus na mesma instituição, mesmo turno/modalidade.
Não	Não	Sim	Mudança de curso, área e turno/modalidade na mesma IES e campus.
Não	Não	Não	Mudança de curso e área, mantendo mesma IES, campus e turno/modalidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para finalizar os cenários de evasão por granularidade, tem-se a matriz de possibilidades de evasão da IES, no Quadro 3, composta por 12 entradas distintas. Focando nos casos não discutidos, que dizem respeito à evasão da IES sem mudança de curso, e consequente manutenção da área do conhecimento, as possibilidades dessa evasão variam conforme a mudança de campus ou turno/modalidade.

Nesses cenários específicos, observa-se frequentemente que fatores geográficos e logísticos exercem papel determinante na decisão do estudante. A saída para outra instituição mantendo o mesmo curso e área, com mudança de campus, reflete geralmente a busca por proximidade à residência ou ao local de trabalho, reduzindo tempo e custos de deslocamento (Ariovaldo, 2023). Quando ocorre mudança de turno/modalidade, a literatura sugere motivações relacionadas à flexibilidade temporal, especialmente entre estudantes que trabalham (Paula, 2021). A análise desses padrões revela que esta categoria de evasão, institucional, reflete menos insatisfação com aspectos acadêmicos e mais adaptação às necessidades práticas do estudante (Gama, 2018). Diferentemente da evasão com mudança de curso, acredita-se que este tipo de migração institucional tenha potencial positivo para a continuidade e conclusão dos estudos, pois mantém o alinhamento vocacional original e resulta frequentemente de decisões pragmáticas para viabilizar a permanência no sistema educacional, ainda que em outra IES (Ariovaldo, 2023).

Quadro 3. Matriz de possibilidades de evasão da IES.

Mudança de curso	Mudança de área	Mudança de campus	Mudança de turno ou modalidade	Interpretação
Sim	Sim	Sim	Sim	Evasão com mudança completa (curso, área, instituição, campus e turno/modalidade).
Sim	Sim	Sim	Não	Mudança de curso, área, instituição e campus, mantendo turno/modalidade.
Sim	Sim	Não	Sim	Mudança de curso, área, instituição e turno/modalidade, mantendo campus.
Sim	Sim	Não	Não	Mudança de curso, área e instituição, mantendo condições operacionais.
Sim	Não	Sim	Sim	Mudança de curso mantendo área, com nova IES e alterações operacionais completas.
Sim	Não	Sim	Não	Mudança de curso mantendo área, com nova IES e campus, mesmo turno/modalidade.
Sim	Não	Não	Sim	Mudança de curso mantendo área, com nova IES, mesmo campus, novo turno/modalidade.
Sim	Não	Não	Não	Mudança de curso mantendo área, com nova IES, mantendo condições operacionais.
Não	Não	Sim	Sim	Mesmo curso e área, nova IES com novo campus e turno/modalidade.
Não	Não	Sim	Não	Mesmo curso e área, nova IES e campus, mesmo turno/modalidade.
Não	Não	Não	Sim	Mesmo curso e área, nova IES, mesmo campus, novo turno/modalidade.
Não	Não	Não	Não	Transferência simples: mesmo curso, área e condições operacionais, apenas nova IES.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entende-se que a matriz de possibilidades de evasão do sistema pode ser construída, porém, optou-se por não o fazer, devido à complexidade inerente ao tema e à dificuldade de caracterizar com precisão a evasão sistêmica como um evento definitivo. Diferentemente das outras granularidades (curso e IES), a evasão do sistema envolve incertezas significativas, pois o aluno pode retornar ao ensino superior em qualquer momento futuro, com ou sem mudanças em quaisquer dos qualificadores. Outro ponto relevante é que os fatores associados à evasão sistêmica são amplos e multifacetados, extrapolando, possivelmente, o contexto educacional e envolvendo questões econômicas, sociais e pessoais, o que dificulta a construção de cenários nítidos e objetivos.

Diante dessas limitações conceituais e metodológicas, o aprimoramento da compreensão da evasão requer priorizar análises em níveis nos quais os eventos são mensuráveis e as perspectivas dos atores são nitidamente delineadas. Enquanto a evasão do sistema permanece um fenômeno ambíguo – sujeito a retornos imprevisíveis e influenciado por fatores externos ao ambiente educacional –, a análise das granularidades de curso e IES permite focar em dinâmicas mais concretas. A interdependência entre granularidade e perspectiva torna-se evidente: para o aluno, a migração entre cursos, áreas ou instituições representa uma adaptação estratégica, enquanto para a IES e o sistema configura-se como perda de recursos ou capital humano. Essa dualidade revela que, embora a macroevasão definitiva seja o evento mais crítico, sua complexidade operacional justifica concentrar esforços em níveis nos quais intervenções são viáveis – como políticas de permanência institucional ou redesenho curricular –, deixando a evasão sistêmica para estudos de grande porte que possam superar as atuais limitações de acompanhamento longitudinal dos egressos.

Para o aluno, quando ele muda de curso, área ou IES, ocorre apenas uma transferência ou migração para melhor se adaptar aos seus objetivos ou necessidades. A evasão só ocorreria, de fato, caso o indivíduo decidisse não mais retornar ao ensino superior, ou seja, no evento de uma macroevasão definitiva. Já na granularidade de curso ou área, duas possibilidades são aplicáveis, olhando pela perspectiva da IES. Na primeira, o aluno pode ter mudado de curso ou área, mas se manteve na mesma IES. Na segunda, ocorreu a migração de curso ou área e também de instituição. Em ambos os casos, pode-se investigar, também, se houve mudança de campus, turno ou modalidade, para melhor qualificar o evento. Em síntese, os determinantes que levaram à evasão do curso ou da área podem ser diferentes, dependendo da perspectiva e dos fatores adicionais.

Quando o aluno muda de curso ou área, mas permanece na mesma instituição (transferência interna), configura-se uma microevasão ou nanoevasão, dependendo das características da migração. Nesse cenário, fatores como insatisfação com a grade curricular, dificuldades em disciplinas específicas ou descoberta de novas aptidões são possíveis determinantes (Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023). Estudos destacam que mesmo mudanças para outro campus, turno ou modalidade geram impactos operacionais, como ociosidade de vagas em turmas específicas e desequilíbrio na alocação de recursos pedagógicos (Lima; Zago, 2018).

Amudança de campus, turno ou modalidade dentro da mesma IES (nanoevasão) pode mascarar evasões parciais. Um aluno que migra do turno diurno para o noturno pode estar ajustando-se a demandas laborais, mas essa adaptação nem sempre resolve problemas acadêmicos subjacentes (Santos; Pilatti; Bondarik, 2022). Já a troca de modalidade, presencial para EaD, muitas vezes reflete dificuldades para conciliar estudos com trabalho (Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Já na migração para outra IES (transferência externa), classificada como mesoevasão, os motivos frequentemente envolvem questões institucionais: falta de suporte acadêmico, infraestrutura inadequada ou busca por instituições com melhor reputação no curso desejado (Nierotka; Salata; Martins, 2023). Estudos indicam que grande parte dos alunos que ingressaram via Sistema de Seleção Unificada (Sisu) migraram de instituição, muitas vezes motivados por políticas de assistência estudantil ou oportunidades de mobilidade geográfica (Cabello et al., 2021). A análise desses casos requer diferenciar transferências estratégicas, que seriam a busca por cursos melhor avaliados, de evasões por insatisfação, sendo estas últimas associadas a altos índices de reprovação ou desalinhamento entre expectativas e realidade do curso.

Pode-se dizer, então, que as transferências internas representam perda de capital humano específico (evasão em cursos de licenciatura agrava déficits docentes, por exemplo), enquanto as externas impactam diretamente a receita, se a instituição for privada, e a competitividade institucional. Já na perspectiva do sistema, a migração entre cursos ou áreas pode indicar falhas na orientação vocacional pré-vestibular, enquanto a saída para outra IES expõe desigualdades na qualidade ou atratividade da oferta entre instituições (Li, 2016), entre outros possíveis fatores.

Há, ainda, diversos termos utilizados pela literatura que são tratados como sinônimos de evasão, sem que isso seja necessariamente o caso. Palavras como abandono, desistência, fracasso, falha e saída têm conexão direta com o conceito de evasão, apesar de diversas dessas expressões terem um julgamento negativo embutido. O abandono ou a desistência se referem à decisão do aluno de deixar seu programa acadêmico, geralmente sem notificação formal à instituição. Estão associados à falta de conexão ou engajamento com o curso ou a instituição (Mendes, 2023). A falha ou o fracasso normalmente estão associados à incapacidade do aluno de atender aos requisitos acadêmicos de um curso, levando à sua remoção do programa. Esses conceitos são frequentemente associados ao desempenho acadêmico, em vez de à saída voluntária (Branco; Conte; Habowski, 2020). Já a saída seria um termo geral para deixar um programa acadêmico, abrangendo saídas voluntárias e involuntárias. Pode ser devido a vários motivos, incluindo desafios pessoais, financeiros ou mesmo acadêmicos (Mendes, 2023; Oliveira; Barbosa, 2023). É importante notar que todos esses conceitos se direcionam à definição de evasão, a qual pode ser referente a qualquer granularidade ou temporalidade, dada a amplitude do conceito em discussão.

Já os termos migração e transferência têm uma conexão indireta com a evasão, pois sugerem que houve um evento de evasão seguido pela criação de um novo vínculo. Ambos os termos envolvem a transferência de um estudante de uma instituição ou um programa para outra(o). Esse processo é visto como uma mudança no caminho educacional e não como uma saída completa, muitas vezes em busca de um melhor alinhamento com os objetivos pessoais ou profissionais (Gama, 2018).

Entendidas as matrizes de possibilidade de evasão, que mostram a relação entre as granularidades e os qualificadores, pode-se proceder à proposta de estrutura taxonômica da evasão.

Proposta de Estrutura Taxonômica da Evasão

Ao explorar detalhadamente a relação entre granularidade e temporalidade e adicionar o efeito dos qualificadores na concepção dos diversos tipos de evasão, tem-se como resultado o Quadro 4. Essa matriz conceitual apresenta uma taxonomia abrangente que permite caracterizar o fenômeno da evasão em suas múltiplas facetas. A dimensão da granularidade estabelece três níveis de análise (curso, IES e sistema), representando os diferentes escopos nos quais a evasão pode ser observada e mensurada. Paralelamente, a temporalidade introduz uma perspectiva cronológica, diferenciando eventos de evasão imediata (menos de um ano e presença de nova vinculação), temporária (mais de um ano com novo vínculo) e definitiva (mais de um ano e sem registro de novo vínculo).

A interseção dessas dimensões gera nove categorias analíticas distintas, cada uma com características próprias e implicações específicas. A evasão imediata do curso, por exemplo, pode representar um reajuste vocacional inicial, enquanto a evasão definitiva do sistema sugere um fenômeno mais grave de desistência completa da educação superior. Os qualificadores adicionais (mudança de curso, área do conhecimento, IES, campus ou turno/modalidade) enriquecem a análise ao permitir identificar as nuances de cada evento de evasão, diferenciando uma simples troca de turno no mesmo curso de uma completa mudança institucional, eventos que têm determinantes diferentes para explicar a evasão.

Essa estrutura taxonômica possibilita uma compreensão mais refinada do fenômeno, superando as abordagens tradicionais que frequentemente tratam a evasão como um evento uniforme. Ao decompor a evasão em suas diversas manifestações, o quadro pretende ser um robusto instrumental metodológico para pesquisadores e gestores educacionais, permitindo investigações mais precisas sobre os determinantes específicos de cada tipo de evasão e, conseqüentemente, o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes e direcionadas – contribuindo, assim, para o avanço da literatura de evasão no ensino superior.

A proposição deste modelo bidimensional aperfeiçoado representa uma contribuição significativa para a forma como o fenômeno da evasão tem sido tradicionalmente abordado. Esta proposta expande modelos anteriores (Vitelli; Fritsch, 2016) ao incorporar os qualificadores detalhados, permitindo uma categorização mais precisa dos eventos de mobilidade e evasão estudantil. A dimensão da temporalidade (imediata, temporária e definitiva) captura o aspecto dinâmico da trajetória estudantil, reconhecendo que mesmo períodos de afastamento podem não configurar desistência permanente.

Paralelamente, a granularidade (curso, IES e sistema) incorpora a perspectiva espacial-institucional do fenômeno, diferenciando eventos que, embora aparentemente similares (saída de um vínculo), têm implicações radicalmente distintas para os atores envolvidos. Essa distinção é particularmente relevante no contexto brasileiro contemporâneo, no qual políticas como o SisU ampliaram significativamente a mobilidade estudantil entre instituições, gerando fluxos migratórios que, se analisados apenas da perspectiva da instituição de origem, poderiam ser incorretamente classificados como evasão definitiva (Cabello et al., 2021; Gilioli, 2016; Li, 2016).

Quadro 4. Proposta de estrutura taxonômica dos conceitos de evasão por granularidade, temporalidade e qualificadores.

Temporalidade	Granularidade						Sistema
	Curso			IES			
	Qualificadores						
	CO	Área	IES	CO	Curso	Área	
Imediata (até um ano)	Evasão do curso com retorno ao sistema em até um ano O aluno saiu do curso há um ano ou menos e tem novo vínculo de curso. Pode ter ocorrido uma mudança de área e/ou de IES, combinada com possível alteração de campus, turno ou modalidade.			Evasão da IES com retorno ao sistema em até um ano O aluno saiu da IES há um ano ou menos e tem novo vínculo com outra IES. Pode ter ocorrido uma mudança de curso e/ou área, combinada com possível alteração de campus, turno ou modalidade.			Evasão do sistema sem registro de retorno há até um ano O aluno não tem vínculo ativo com as IES há um ano ou menos. Todos os qualificadores são aplicáveis para caracterizar o fenômeno. A cada atualização dos dados disponíveis, este tipo específico de evasão será reclassificado em relação à granularidade e/ou temporalidade.
Temporária (maior que um ano)	Evasão do curso com retorno ao sistema após mais de um ano O aluno saiu do curso há mais de um ano e tem novo vínculo de curso. Pode ter ocorrido uma mudança de área e/ou de IES, combinada com possível alteração de campus, turno ou modalidade.			Evasão da IES com retorno ao sistema após mais de um ano O aluno saiu da IES há mais de um ano e tem novo vínculo com outra IES. Pode ter ocorrido uma mudança de curso e/ou área, combinada com possível alteração de campus, turno ou modalidade.			Evasão do sistema sem registro de retorno há mais de um ano O aluno não tem vínculo ativo com as IES há mais de um ano. Todos os qualificadores são aplicáveis. A cada atualização dos dados disponíveis, pode ocorrer a reclassificação da granularidade.
Definitiva (sem registro de retorno após a evasão)	Evasão do curso sem registro de retorno ao sistema O aluno saiu do curso há mais de um ano e não há registro de novo vínculo. Todos os qualificadores são aplicáveis para caracterizar o fenômeno. A cada atualização dos dados disponíveis, pode ocorrer a reclassificação da temporalidade.			Evasão da IES sem registro de retorno ao sistema O aluno saiu da IES há mais de um ano e não há registro de novo vínculo. Todos os qualificadores são aplicáveis para caracterizar o fenômeno. A cada atualização dos dados disponíveis, pode ocorrer a reclassificação da temporalidade.			Evasão do sistema sem registro de retorno O aluno não tem vínculo ativo com nenhuma IES há mais de um ano, nem registro de sucesso (formatura) em seu percurso na educação superior. Todos os qualificadores são aplicáveis. Supõe-se que o estudante não retornará ao ensino superior.

Nota: CO são as condições operacionais que qualificam a evasão (campus, turno ou modalidade). Fonte: Elaborado pelos autores.

Os qualificadores transversais (CO, curso, área, IES) funcionam como variáveis moderadoras que ampliam a capacidade explicativa do modelo, permitindo capturar a heterogeneidade de trajetórias em cada categoria principal. Essa abordagem multifatorial reconhece que a evasão raramente tem causa única, sendo frequentemente resultado da interação entre fatores individuais, institucionais e contextuais. A mudança de turno/modalidade no mesmo curso frequentemente reflete adaptações a necessidades socioeconômicas (Terribili Filho; Nery, 2009; Silva et al., 2025), enquanto a mudança simultânea de curso e área geralmente indica questões vocacionais ou acadêmicas mais profundas (Barroso et al., 2022).

Considerações Finais

A análise sobre os tipos de evasão no ensino superior revelou a complexidade do fenômeno, destacando a necessidade de abordagens integradas que considerem as dimensões de granularidade, temporalidade e qualificadores. A ausência de uma metodologia padronizada para calcular a evasão limita as comparações entre estudos e dificulta a formulação de políticas públicas eficazes.

Com base na literatura e nas ideias desenvolvidas neste artigo, pode-se afirmar que a evasão sistêmica não é apenas um indicador educacional; ela reflete falhas estruturais da sociedade em garantir oportunidades de desenvolvimento para jovens que abandonam o ensino superior definitivamente. Contudo, deve-se considerar que muitos casos inicialmente classificados como definitivos podem ser reclassificados ao longo do tempo como temporários ou imediatos, evidenciando a dinâmica fluida das trajetórias educacionais. Além disso, a ausência de um mecanismo padronizado para rastrear e confirmar a desistência definitiva do estudante no sistema educacional limita a análise. Por essas razões, optou-se por não incluir uma matriz específica para este nível de granularidade, priorizando análises mais concretas e mensuráveis nos outros níveis apresentados.

Em conjunto com a evasão do sistema, a evasão definitiva pode ser interpretada como um indicador das desigualdades sociais que afetam o acesso à educação superior no Brasil. Políticas públicas voltadas à inclusão socioeconômica devem ser priorizadas para reduzir as barreiras enfrentadas por estudantes vulneráveis.

A proposta de uma taxonomia bidimensional representa um avanço significativo para o estudo da evasão, ao permitir diagnósticos mais precisos e intervenções específicas. Para gestores educacionais, a taxonomia proporciona diagnósticos diferenciados que fundamentam intervenções específicas – desde redesenhos curriculares para mitigar evasões de curso até políticas assistenciais para reduzir evasões do sistema motivadas por fatores socioeconômicos. Para formuladores de políticas públicas, oferece indicadores mais detalhados, que podem orientar alocação de recursos e avaliação de programas segundo seus impactos em diferentes tipos de evasão.

Vislumbra-se, ainda, vantagens metodológicas substanciais no uso da taxonomia de evasão proposta. Primeiro, pode-se dizer que há a possibilidade de estudos comparativos mais precisos, minimizando distorções causadas por definições operacionais inconsistentes entre pesquisas. Segundo, possibilita o acompanhamento longitudinal sistemático e calcado em conceitos bem definidos, essencial para avaliar impactos de políticas de permanência. Terceiro, fornece um modelo estruturado para sistemas de alerta precoce, ajudando instituições a identificar padrões específicos de evasão antes que se concretizem definitivamente.

Esta estrutura representa, portanto, não apenas um avanço teórico-conceitual, mas um instrumental analítico com potencial transformador para a gestão da permanência e do sucesso no ensino superior brasileiro, possibilitando superar abordagens genéricas em favor de estratégias contextualizadas e preventivas baseadas em evidências. Os desafios relacionados à mensuração da evasão reforçam a importância de desenvolver metodologias padronizadas que permitam acompanhar longitudinalmente os estudantes em todas as granularidades do sistema educacional.

Há, ainda, fatores qualitativos que podem ser considerados na análise da evasão no ensino superior, como o alvitre, entendido como a capacidade de decisão individual influenciada por fatores subjetivos e contextuais (Mendes, 2023). Esses elementos, embora frequentemente negligenciados em estudos quantitativos, desempenham um papel significativo na compreensão das trajetórias acadêmicas, refletindo escolhas que não podem ser explicadas apenas por variáveis objetivas e estão profundamente enraizadas nas experiências individuais, nos valores pessoais e nas percepções subjetivas dos estudantes sobre o ambiente acadêmico e suas próprias condições de vida.

Decisões relacionadas à mudança de curso ou ao abandono definitivo podem estar associadas a percepções sobre a qualidade do ensino, identificação com a carreira escolhida ou até mesmo questões interpessoais e emocionais, como a sensação de pertencimento ou o impacto do adoecimento psíquico. Esses fatores qualitativos são difíceis de mensurar, mas têm implicações significativas para as políticas institucionais voltadas à retenção. Estudos apontam que a falta de identificação com o curso ou a instituição, combinada com dificuldades na integração social e acadêmica, são determinantes importantes para a evasão (Lopes, 2023; Silva Filho et al., 2007).

Embora este trabalho se concentre em dimensões mais concretas e mensuráveis da evasão, como granularidade, temporalidade e seus qualificadores, é necessário reconhecer que a exclusão dos fatores qualitativos limita a compreensão integral do fenômeno. Pesquisas futuras poderiam explorar metodologias qualitativas, como histórias de vida ou entrevistas semiestruturadas, para captar as nuances e os aspectos subjetivos que moldam as decisões de evadir dos estudantes.

Por fim, é essencial ampliar os esforços para integrar dados educacionais com informações provenientes de outros sistemas formativos, como o Sistema S, visando a uma análise mais abrangente da evasão no contexto brasileiro. A implementação dessa abordagem pode transformar a gestão educacional ao fornecer ferramentas analíticas robustas para mitigar os impactos negativos da evasão nos níveis individual, institucional e sistêmico.

Nota

1. De acordo com a classificação Cine Brasil, são 10 as áreas gerais do conhecimento: 1) educação; 2) artes e humanidades; 3) ciências sociais, comunicação e informação; 4) negócios, administração e direito; 5) ciências naturais, matemática e estatística; 6) computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); 7) engenharia, produção e construção; 8) agricultura, silvicultura, pesca e veterinária; 9) saúde e bem-estar; e 10) serviços.

Conflito de Interesse

Nada a declarar.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Ferreira GV, Cabello AF; **Metodologia:** Ferreira GV; **Supervisão:** Cabello AF; **Escrita:** Ferreira GV, Cabello AF; **Aprovação final:** Cabello AF.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Não se aplica.

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade de Brasília  pelo apoio financeiro do DPI/BCE/UnB, via Edital DPI/BCE/UnB nº 001/2026.

Declaração de Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial

Ferramentas de inteligência artificial (Chatgpt e Google translator) foram utilizadas exclusivamente como apoio à revisão gramatical, ortográfica e estilística do texto, bem como para auxílio na organização e verificação preliminar de referências bibliográficas, sem interferência na análise, interpretação dos dados ou elaboração das conclusões do documento.

Referências

ARIOVALDO, T. C. C. **Evasão nos cursos de licenciatura**: análise a partir do Censo do Ensino Superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais. 219 f. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2023. <https://hdl.handle.net/1843/57507>

ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. In: ALTBACH, P.; KING, I. C.; ARNOLD, K. D. (ed.). **College Student Development and Academic Life**. [S. l.]: Routledge, 1997.

BARROSO, P. C. F. et al. Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. 1-10, 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022228736>

BEAN, J. P. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, p. 155-187, 1980. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100008>

CABELLO, A. F. et al. Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 26, n. 2, p. 446-460, 2021. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000200006>

CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. **The Journal of Higher Education**, v. 64, n. 2, p. 123-139, 1993. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>

CASTRO, A. K. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 79, p. 9-17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19693>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. [S. l.]: Andifes; Abruem; Sesu; MEC, 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

FARIAS, R. V.; GOUVEIA, V. V.; ALMEIDA, L. S. Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. 1-10, 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-252060>

GAMA, B. B. O. **Determinantes da evasão universitária e impacto no gasto público**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) – Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2018. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.579>

GILIOLI, R. S. P. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios. **Câmara dos Deputados**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/038a4d46-9fe0-40c1-81a8-05d702f29595>. Acesso em: 16 jul. 2024.

LI, D. L. **O novo Enem e a plataforma Sisu**: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. <https://doi.org/10.11606/D.12.2016.tde-23112016-094256>

LIMA, F. S.; ZAGO, N. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 366-386, 2018. <https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651587>

LOPES, T. E. Estudo dos motivos da evasão em instituições de ensino superior. **Revista H-Tec Humanidades e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 28-41, 2023. <https://htec.fateccruzeiro.edu.br/index.php/htec/article/view/356>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MENDES, H. C. **Granularidade, temporalidade e alvitre**: novas dimensões da evasão. 2023. 175 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2023.

MIRANDA JÚNIOR, N. S.; CABELLO, A. F. Atratividade de cursos de graduação e a política institucional de mudança de curso: efeito trampolim? **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 24, n. 77, p. 1-20, 2019. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v24n77.73806>

NIEROTKA, R. L.; SALATA, A.; MARTINS, M. K. Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 1-28, 2023. <https://doi.org/10.1590/198053149961>

OLIVEIRA, M. M.; BARBOSA, E. F. Multilevel modeling for the analysis and prediction of school dropout: a systematic review. In: INTERNATIONAL COMPUTER SOFTWARE AND APPLICATIONS CONFERENCE, 47., Torino, 2023. **Anais [...]**. Torino: IEEE Computer Society, 2023, p. 103-112. <https://doi.org/10.1109/COMPSAC57700.2023.00023>

PAULA, G. **Desigualdades sociais e evasão no ensino superior**: uma análise em diferentes níveis do setor federal brasileiro. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/c98ad465-12b5-417d-8971-a49d995bc77f/content>. Acesso em: 16 jul. 2024.

PINHEIRO, C. B.; RIBEIRO, J. L. L. S.; FERNANDES, S. A. F. Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 28, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772023000100022>

SANTOS, C. O.; PILATTI, L. A.; BONDARIK, R. Evasão no ensino superior brasileiro: conceito, mensuração, causas e consequências. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 294-314, 2022. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p294-314>

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>

SILVA, A. R. et al. Uma análise quantitativa dos determinantes da evasão no ensino superior EaD. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2322, p. 1-13, 2025. <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2322>

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>

TERRIBILI FILHO, A.; NERY, A. C. B. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 61-81, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19327>. Acesso em: 16 jul. 2024.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 908-937, 2016. <https://doi.org/10.18222/ae.v27i66.4009>

Sobre os Autores

GUILHERME VIANA FERREIRA é doutor em Economia, mestre em Administração e bacharel em Estatística, todos pela Universidade de Brasília (UnB). Estatístico da carreira de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) na UnB. Diretor de Avaliação e Estatísticas Institucionais (DAI) no Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO/UnB). Recenseador institucional da UnB junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Professor-substituto no Departamento de Economia da UnB. Profissional com sólida experiência em projetos de pesquisa e gestão, comprometido com a excelência em avaliação, pesquisa e análise de dados em várias esferas acadêmicas e institucionais.

ANDREA FELIPPE CABELLO é doutora em Economia pela UnB (2012), com graduação (2007) e mestrado (2010) na mesma instituição. É professora associada da UnB, bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Nível C) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da UnB. Possui ampla experiência em políticas públicas e avaliação, atuando com métodos quantitativos e qualitativos.

Recebido: 20 out. 2025

Aceito: 24 abr. 2026