



Repensando as Ferramentas de Diagnóstico e Mensuração do Abandono na Educação Superior: o Caso da Universidade Federal de Uberlândia

Leonardo Barbosa e Silva

Universidade Federal de Uberlândia
barbosaesilva.leonardo@ufu.br

Lucy Abranches Fernandes de Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia
lucyabranches@ufu.br

Maria Fernanda Lino Vinhal

Universidade Federal de Uberlândia
maria.lino@ufu.br

Matheus Henrique Pereira da Silva

Universidade Federal de Uberlândia
mat.henriquek@ufu.br

Resumen

A bibliografia acerca do abandono na educação superior tem salientado o desafio de se estabelecer uma adequada definição para o fenômeno. Parte do campo científico sugere a incorporação de categorizações causais, distinção dos fenômenos conforme responsabilidades, discriminação de casos problemáticos e não problemáticos, e a absorção de uma abordagem menos universalista e capaz de reconhecimento das particularidades. Além disso, aponta-se a necessidade de analisar a evasão como um processo mais amplo de trajetórias estudantis diversas. À luz desses

desafios, essa pesquisa toma como problema a pergunta: a definição e os indicadores para o abandono utilizados pela Universidade Federal de Uberlândia são adequados para o tipo de evasão encontrada na instituição? Para responder à questão, foi empregada uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com envio de formulários eletrônicos para todos os evadidos entre 2019 e 2023. Para as 504 respostas obtidas, foram empregadas estatísticas descritivas para a construção do perfil do abandono e análise de conteúdo para questões abertas. Os resultados encontrados indicam que, ao não

diferenciar os abandonos pelas causas e trajetórias, a definição meramente administrativa da instituição superestima o problema, torna o diagnóstico inespecífico e dificulta o enfrentamento.

Introducción

O abandono na educação superior já se consolidou como objeto de pesquisa de um campo científico de longa data. Graças à natureza do tema, os estudos possuem uma interface muito próxima com a dimensão aplicada, notadamente com as políticas públicas educacionais. Desta feita, os resultados acadêmicos podem e devem implicar soluções para que as instituições de ensino e governos possam garantir cada vez mais o direito à educação superior (McCowan, 2012, 2015).

É possível dizer que o abandono tem sido definido de forma bastante sucinta como a perda do vínculo de estudantes com o curso, a instituição ou o sistema de ensino. Tal definição, guardadas suas variações muito pouco expressivas, tem sido encontrada na bibliografia acadêmica e cinzenta. A natureza administrativa da saída ou o tempo de ausência de matrícula varia entre estudos e instituições para a composição de suas coortes. Todavia, são muito próximas para o Brasil (Lima et al., 2021; Santos et al., 2024; Barbosa y Souza, 2021a), para a América Latina (Munizaga et al., 2018) e para a Europa e os Estados Unidos (Hagedorn, 2012; OECD, 2007; Seidman, 2012; Tinto, 1982; Vossensteyn et al., 2015; York et al., 2015).

Uma vez de posse da definição do objeto, estudos e gestões elaboram indicadores para mensurar o abandono. De forma geral, um indicador sempre porta as concepções, valores e perspectivas emprestados à definição (Boudon y Lazarsfeld, 1973; Jannuzi, 2001; Soligo, 2012). Portanto, será comum encontrarmos

Palabras claves: Abandono, Educação Superior, Definição, Mensuradores, Políticas Públicas.

fórmulas que contabilizem os abandonos com foco exclusivo na quantificação das perdas de vínculo, com variações acerca da natureza administrativa do desvínculo ou coorte escolhida (um ano, uma geração etc.). Desse modo, podemos encontrar exemplos de mensuradores utilizados oficialmente no Brasil tais como a Taxa de Desistência Acumulada (mensura desvínculos e transferências de cursos, excetuando falecimento, durante um intervalo de tempo), a Taxa de Desistência Anual (também para desvínculos e transferências de cursos) e a Taxa de Insucesso (para discentes que não se formaram num prazo de tempo) utilizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017). Já as instituições, em sua maioria, utilizam-se de uma taxa de evasão que contabiliza discentes que não se matriculam de um ano para outro (Barbosa et al., 2022). Há outras fórmulas distintas em uso no país, mas em geral, não trazem grandes diferenças nas perspectivas teóricas em que ancoram as definições de abandono (Freitas, 2016). Em outros parâmetros, as fórmulas também possuem variações pouco expressivas do ponto de vista de seus fundamentos, entretanto são cada vez mais importantes para produzir avaliações, distribuição de recursos e ranqueamento (Lima et al., 2021; Hagedorn, 2012; Morrison y Silverman, 2012; Mortenson, 2012; Schuh y Gansemer, 2012; Tinto, 2012).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) também adotou padrões de definição e mensuração. A instituição foi fundada em 1969, federalizada em 1975 e hoje possui 97 cursos de

graduação e 20.285 matrículas nesse nível. Indica em seu anuário referente ao ano de 2022 que possui uma taxa de evasão de 11,26% (UFU, 2023b). A Universidade Federal de Uberlândia não possui nenhuma definição clara, definitiva e categórica para evasão. Entretanto, por mais que não defina evasão, a UFU apresenta a definição de estudante “evadido” em seu anuário do ano de 2022 – edição mais recente –, como “transferido para outro curso da mesma IES ou desvinculado por motivos de evasão, abandono, desligamento, transferência para outra IES e falecimento” (UFU, 2023a). Note-se que, a exemplo das definições convencionais no Brasil, América Latina, Estados Unidos e Europa, também a definição de abandono da UFU é restrita ao desvinculo, classificando-o, no limite, pela sua natureza administrativa na forma de transferências (internas ou externas), abandono (desvinculo sem aviso), desligamento (desvinculo com aviso) e falecimento. Para esta última forma, merece registro o fato de que o INEP, em seu documento de 2017, já não contabiliza falecimentos como abandonos.

Entretanto, há uma parte da produção teórica no campo científico que tem problematizado os usos convencionais das definições de evasão e suas formas de mensurar. Suas ponderações partem da percepção de que o abandono é um fenômeno de ampla diversidade de causas, não raro sobrepostas ou combinadas. As causas podem ter natureza individual, institucional e contextual (Costa et al., 2014; Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras., 1996; Tinto, 1975, 1982, 1993). As causas são de conteúdos tão diversos que encaminham os estudos a reconhecerem a necessidade de separar os abandonos cujas causas manifestam-se como problemas públicos e aquelas que não devem ser lidas como problemáticas (Acevedo, 2021; Bueno, 1993; Lima et al., 2021; Ristoff, 1999;

Barbosa, y Souza, 2021b). Somente a partir dessa discriminação se poderia construir um diagnóstico mais preciso, mensurá-lo adequadamente e instrumentalizar as políticas de enfrentamento. Na mesma direção, mas somando-se a essa preocupação, outra parte da produção científica alerta para fato de que as definições e mensuradores hegemônicos não são construídos a partir de uma dimensãoêmica, ou seja, pouco se preocupam com a forma como a pessoa que abandona vê ou caracteriza seu desvinculo (Acevedo, 2021; Lima et al., 2021; Costa et al., 2014). Por outro lado, deve-se também ter em conta que há estudos que apontam que a mesma definição e suas formas de contabilizar a evasão deveriam considerar as trajetórias acadêmicas em sua diversidade, sem se render à simplificação de reduzi-las na dicotomia sucesso-fracasso (Costa et al., 2014; Troiano et al., 2023). Nesse mesmo diapasão, encontram-se trabalhos que manifestam contrariedade quando a mesma simplificação ignora que tais trajetórias podem se manifestar em períodos mais longos de moratória ou interrupção dos estudos, pois os reingressos são numerosos e diversos em seus prazos (Marques, 2020; Barbosa, y Souza, 2021b).

Diante do exposto, cabe agora investigar com mais especificidade os casos de evasão ocorridos na Federal de Uberlândia ocorridos no período de 2019 a 2023. A pesquisa foi feita com o objetivo de perceber as subjetividades presentes em meio a esse fenômeno e buscar reconhecer com mais clareza o perfil daqueles que, por quaisquer razões, não tenham completado seu percurso pedagógico, fornecendo amplo escopo para projeção de uma perspectiva que almeje, para além de uma simples concepção estatística, também compreender a complexidade de trajetórias multifacetadas que estão – ou não – de acordo com as políticas institucionais da Universidade.

Objetivo

A pesquisa reconheceu que a bibliografia científica e cinzenta tem indicado que as instituições de ensino superior não lograram grandes reduções em seus indicadores de abandono. Uma das possibilidades explicativa da dificuldade ancora-se na própria inadequação da definição e, por conseguinte dos indicadores dela derivados. À luz desses desafios, essa pesquisa toma como objetivo descobrir se a definição e os indicadores para o abandono utilizados pela

Universidade Federal de Uberlândia são adequados para o tipo de evasão encontrada na instituição. Assim como os objetivos específicos passam por a) levantar a definição e os mensuradores usados pela instituição; b) levantar o perfil das causas que levaram ao abandono; e c) analisar se o perfil do abandono consegue ser adequadamente definido e mensurado pelos instrumentos vigentes na instituição.

Metodología

Tomou-se como ponto de partida o reconhecimento de que o abandono na educação superior é um fenômeno complexo, multicausal, cuja ocorrência desdobra-se longitudinalmente durante a trajetória estudantil e que deve ser percebida também a partir de uma perspectivaêmica (Acevedo, 2021; Lima et al., 2021; Ristoff, 1999; Tinto, 1982; York et al., 2015). Portanto, mais do que contabilizar o número de estudantes que perderam seus vínculos, associando-o a perfis socioeconômicos ou culturais, optou-se pelo uso de uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com envio de formulários eletrônicos (survey) com questões abertas e fechadas, para todos

os 13.189 evadidos entre 2019 e 2023. Obteve-se 504 respostas, sendo, portanto, uma amostra não probabilística e por conveniência. No entanto, a natureza do público pesquisado (já sem vínculo com a instituição, com registros institucionais desatualizados e com afetos positivos e negativos em relação ao abandono), levou a pesquisa a uma escolha metodológica que deságue em resultados não generalizáveis, mas portadores de elementos de causalidade, trajetória e formação que possam instrumentalizar uma revisão dos mecanismos de definição e mensuração. Sobre os dados levantados foi aplicada uma estatística descritiva e análise de conteúdo.

Resultados

A Universidade Federal de Uberlândia é uma das 69 instituições universitárias públicas e federais do Brasil. Ela possui 73% de seus estudantes de graduação na faixa etária típica de 18 a 24 anos. Esse público é majoritariamente feminino e branco, muito embora a presença negra tem sido crescente desde a promulgação da lei federal nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). A quase totalidade dos acessos

ocorre por meio de Processos Seletivos Vestibulares ou pelo Sistema de Seleção Unificada (Portaria Normativa no 21 de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU., 2012).

No que tange ao abandono, a UFU não possui uma política orgânica e articulada de acompanhamento e enfrentamento. São poucos os

estudos que ilustram a situação da instituição, entre eles, aquele que traz um volume maior de informações aponta que o perfil do (a) estudante que abandona é proporcionalmente maior para a faixa etária 25 anos ou mais, do sexo masculino, indígena, independente da origem escolar (se pública ou privada), ingressante que não se valeu de reserva de vaga, sem proteção social da assistência estudantil, do turno noturno, não participante de atividade acadêmica extraclasse, vinculado a cursos de Licenciatura, não retido, de integralização muito atrasada, com coeficiente de rendimento muito baixo, com 6 a 10 reprovações e nos períodos 1º, 5º e 8º (Silva et al., 2019).

Para muitos estudos sobre o abandono, esse diagnóstico seria suficiente. Entretanto, ele não diz nada sobre as motivações da evasão de acordo com quem abandonou. Tampouco é capaz de apontar sobre o fluxo de reingresso. Ou mesmo indicar qual fração da evasão pode ser creditada à responsabilidade da instituição. Vejamos agora o que os (as) próprios (as) estudantes disseram acerca das suas trajetórias.

Os resultados obtidos revelam que a maioria daqueles (as) que responderam ao questionário são brancos (46%), masculinos (44%), solteiros (64%), sem filhos (as) (77%), com mães com ensino médio completo (25%) de profissão assalariada e não manual (37%), pais com ensino médio completo (25%) e trabalhadores assalariados não manuais (24%).

Quando questionados sobre o que fizeram ao abandonar o curso, 35% afirmaram que se transferiram para outro curso em outra instituição, 17% se transferiram para outro curso na mesma instituição (o que perfaz 52% de transferências), 21,6% suspenderam os estudos com o desejo de retornar em breve, 14,6% suspenderam com o desejo de retornar no longo prazo e, somente, 11,8% anunciaram que desistiram

definitivamente de estudar. Os dados indicam que a maioria não saiu do sistema de ensino e deu continuidade aos seus estudos. Portanto, muito embora o registro administrativo dê conta desses casos como desvínculo, está nítido que se está diante de um simples deslocamento que, até avaliadas as causas, não significa qualquer fracasso para a instituição ou para o (a) discente.

Ademais, o fato de a universidade contabilizar todos os casos de transferência como evasões e fracassos, superestima a mensuração e impede que se avalie aqueles casos que merecem intervenção e aqueles que não merecem (Marques, 2020; Barbosa, y Souza, 2021b). Seria importante que a UFU revisse sua definição para discriminar desvínculos definitivos e transferências, bem como levantar as razões de cada uma delas para identificá-las ou não como problemas.

Quando se pretendeu buscar as responsabilidades da instituição no abandono, resolveu-se inquirir sobre o que a UFU poderia ter feito para evitar a saída e se facultou apontar mais de uma alternativa. Para 34,4%, não havia nada que pudesse ser feito por parte da universidade, porque a razão não se encontrava nela. Todavia, para 37,2% seria necessário ampliar a política de proteção social, para 37,8% disponibilizar horários alternativos para quem trabalha, para 31,5% rever a didática docente, para 26,4% ampliar as oportunidades acadêmicas, para 24,8% rever as formas de avaliação, para 20,1% rever currículo, 19,7% reduzir a carga de trabalho estudantil, e 17,1% melhorar o convívio e as relações pessoais. Como o período investigado corresponde àquele em que o mundo enfrentou a pandemia de Covid 19, foi perguntado sobre o quão determinante ela foi para o abandono e descobriu-se que foi muito determinante para 23,2%, mas 54,7% ela não interferiu na decisão.

Parece importante notar que os índices de evasão são muito importantes para instrumentar os diagnósticos que precedem políticas públicas de permanência. Com efeito, se se tem que um em cada três respondentes não reclama uma causa vinculada à instituição, resta claro que é preciso que o fenômeno do abandono seja definido a partir dos interesses da política pública, portanto, daquilo que ela pode e quer combater. Sem clareza sobre qual é sua responsabilidade com cada perda de vínculo, não será possível sequer identificar se se tem um problema e de que natureza ele é. Somente uma definição que incorpore a dimensão causal poderia fazê-lo.

Nossa pesquisa também buscou conhecer a causa do abandono e, para tanto, ofereceu uma questão com uma série de possíveis causas a serem marcadas em Escala Likert. Foram selecionadas causas apontadas como muito determinante ou determinante. Assim sendo, foram determinantes ou muito determinantes a necessidade de mudança de cidade (16,2%), a mudança de interesse (32,8%), o assédio moral, sexual ou bullying (09,0%), a dificuldade de compatibilizar maternidade / paternidade e estudos (08,6%), problemas familiares (22%), problemas de saúde mental (35%), problemas de saúde física (11,2%), dificuldade em acompanhar o nível elevado de exigência do curso (25%), dificuldade de relacionamento com docentes (21%), dificuldade de relacionamento com colegas (19,6%), dificuldades financeiras (34%), desencanto profissional com carreira e salário (25,4%), dificuldades de conciliar estudo e trabalho (46,8%), dificuldades com a didática docente, padrões de avaliação ou currículo (27,8%), dificuldades em relação a uma formação escolar pretérita frágil (14%), o curso não era o que esperava (28,6%), o curso não era a primeira opção (22,4%) e, por fim, não estava bem informado sobre o curso antes do ingresso (15,4%).

Pode-se perceber que o rol de causas implica problemas de ordem pessoal, institucional e contextual, algumas sem qualquer relação com a Universidade ou possibilidade de intervenção de sua parte. No entanto, a UFU não define estudante evadido a partir de uma discriminação das causas e mensura a totalidade da perda de vínculos sem apartar situações que são de sua responsabilidade e com as quais ela possa oferecer saída.

Por fim, quando inquiridos (as) sobre a contribuição da instituição na formação do (a) estudante, ainda que tenha havido o abandono, o público participante informou que a UFU foi importante para sua formação cidadã e humanística (56%), para a formação profissional (47,2%), para a compreensão dos problemas do país (41,7%), para que criasse e difundisse conhecimento (36,4%), para que trocasse conhecimento com a comunidade (31,1%), para a produção e divulgação de cultura (20,1%) e para que contribuísse para a melhoria da educação básica (16,9%). Somente 16,1% afirmou que a UFU não contribuiu em nada em sua formação. É necessário destacar que cada uma das perguntas foi pensada para espelhar uma das finalidades da educação superior brasileira tal como reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Nela se pode ler que a Educação Superior não limita seus fins à diplomação para o mercado de trabalho. Essa seria uma das oito finalidades. Acreditava-se que, mesmo saindo de forma antecipada, a instituição poderia ter cumprido outras finalidades, tão importantes quanto a diplomação. Note-se, novamente, que a forma simplificada como a UFU define o abandono, reduzindo-o a um registro administrativo, retira de seu mensurador a possibilidade de avaliar o cumprimento de suas finalidades e distorce a capacidade indicativa de seus mensuradores, dificultando os diagnósticos e os prognósticos.

Finalmente, sobre a pergunta aberta, foi reservado um espaço para comentários ao final do formulário. Nele poder-se-ia manifestar livremente, sem qualquer direcionamento por parte da pesquisa. Ao todo foram registrados 136 comentários, que, uma vez submetidos à análise de conteúdo, redundaram em cinco categorias (causas do abandono, meus anseios com a graduação, minha trajetória acadêmica, sentimentos do abandono e sentimentos pela universidade), 47 códigos e 270 codificações. Destaca-se que 62% das codificações diziam respeito às causas que levaram à saída, com predomínio da coincidência entre jornada de trabalho e horário das aulas (15,2%). Várias outras razões foram citadas, no entanto, seria importante notar que dentre elas receberam menções a percepção tardia da vocação acadêmica, o aparecimento de oportunidade de emprego, a mudança de endereço (cidade, estado ou país), a subestimação dos múltiplos vínculos com instituições de ensino (estudantes que cursavam graduações ou graduações e pós-graduações concomitantemente), escolha precipitada do curso ou uma formação pretérita frágil. Note-se como cada uma dessas razões não estão ao alcance da intervenção da instituição de ensino. Tampouco, algumas delas, devem ser encaradas como um problema.

Já entre as 69 codificações sobre a trajetória acadêmica, a maioria fez menção à condição

de reingresso, ou seja, ainda estão vinculadas à educação superior, sem representar com isso uma saída definitiva. Mais do que isso, pelo menos 18% indicaram que o abandono se deu em sua segunda graduação, visto que a interromperam como pessoas portadoras de diplomas. Deve-se, novamente, ponderar que a bibliografia internacional, acadêmica ou cinzenta, dificilmente valoriza a trajetória retomada ou difere a primeira da segunda graduação. No Brasil, recorde-se que o INEP (2017) define a evasão como saída definitiva, sempre. Já a UFU não considera o reingresso (de primeira ou segunda graduação) para ponderar abandonos. Deste modo, os resultados aqui expostos chamam a atenção para a necessidade de revisão das abordagens convencionais.

Acerca dos sentimentos do abandono, todas (7) as manifestações indicaram a presença forte do sentimento de culpa e, por outro lado, acerca da instituição, 94% das manifestações (17) indicaram amor ou gratidão. Ainda é cedo para avançar teoricamente sobre tais sentimentos, sobretudo porque tais resultados são parciais e aguardam os resultados das entrevistas para uma análise mais totalizante. Não obstante, o que se pode extrair em termos de dados é suficiente para indicar uma inadequação da definição e da forma de mensurar o abandono na UFU, sobretudo se se deseja garantir a fruição do direito à educação.

Conclusiones

Essa pesquisa partiu do seguinte problema: a definição e os indicadores para o abandono utilizados pela Universidade Federal de Uberlândia são adequados para o tipo de evasão encontrada na instituição? A pergunta foi construída a partir de uma revisão da bibliografia que indicava que as formas convencionais de se definir e mensurar o abandono ainda se apresentavam como grandes desafios para o campo científico.

Uma vez que a relação desse mesmo campo com a dimensão aplicada, ou seja, com a formulação de políticas públicas educacionais, é muito próxima, a mesma bibliografia indicava que aqueles desafios poderiam implicar em dificuldades para a redução de índices de abandono, sobretudo porque as políticas poderiam partir de diagnósticos pouco precisos.

Foi pensando nisso, que a pesquisa submeteu questionários para levantar pistas sobre a causa do abandono e a construção de trajetórias educacionais. As conclusões apontam que o perfil de estudantes evadidos que respondeu ao questionário possuem trajetórias de reingresso na própria instituição ou noutra do sistema de ensino, persistindo vinculada. Além disso, uma grande parte apontou que a causa de sua saída não residia na instituição, retirando dela qualquer responsabilidade e tornando-a incapaz de operar ações para evitar a perda de

vínculo. Essa constatação indica que outros estudos com capacidade de generalização devem ser empreendidos para que, uma vez se confirmando os resultados, se possa contribuir com o campo científico para um novo padrão de definição e mensuração para o abandono capaz de adaptar-se à realidade da instituição, jogar luz sobre os casos problemáticos e não problemáticos e, por fim, instrumentalizar mais adequadamente as políticas de enfrentamento com o fito de reduzir os índices.

Referencias

- Acevedo F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. *Issues in Educational Research*, 31(3).
- Barbosa, L y Souza, A. (2021). The definition of dropout and its implications (limits) for higher education policies. *Educação em Revista*, 37. pp. 1-16. <https://doi.org/10.1590/0102-469826524>
- Barbosa, L y Souza, A. (2021). A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de Educação Superior. *Educação em Revista*, 37. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-469826524>
- Barbosa, L., Marques, G., Cabral, J., y Pires, S. (2022). Políticas de enfrentamento da evasão entre Instituições de Ensino Superior no Brasil e na América Latina. *Políticas Educativas-PolEd*, 16(2).
- Boudon, R. y Lazarsfeld, P. (1973). *Metodología de las ciencias sociales: conceptos e índices* (Vol. 15). Laia. https://books.google.com/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_las_ciencias_sociales_1.html?hl=pt-BR&id=vOzMP-gAACAAJ
- Bueno, J. (1993). A evasão de alunos. *Paidéia*, 5, pp. 9-16.
- Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. (1996). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas*. http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf
- Costa, A., Lopes, J., y Caetano, A. (2014). *Percursos de estudantes no ensino superior - Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso* (1o ed). Mundos Sociais.
- Freitas, R. (2016). A ocorrência da evasão do ensino superior: uma análise das diferentes formas de mensurar. http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305324/1/Freitas_RafaelScarassatti_M.pdf
- Hagedorn, L. (2012). How to define retention: A New Look at an Old Problem project. Em A. Seidman (Org.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (2° ed, pp. 81-101). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- INEP. (2017). *Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior*. INEP. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf
- Januzzi, P. (2001). *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações* (1o ed). Editora Alínea. <http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/en/lii-655569>
- Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Diário Oficial da União* (1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lima, C, Barbosa, L, y Dreossi, N. (2021). Evasion in higher education: definitions and trajectories. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>
- Lima, C, Barbosa, L, y Dreossi, N. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147228764>
- Marques, F. (2020). A VOLTA AOS ESTUDOS DOS ALUNOS EVADIDOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. *CADERNOS DE PESQUISA*, 50(178), pp. 1061-1077. <https://doi.org/10.1590/198053147158>
- McCowan, T. (2012). Is There A Universal Right To Higher Education? *British Journal of Educational Studies*, 60(2). pp. 111-128. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.648605>

- McCowan, T. (2015). A base conceitual do direito universal à educação superior. The conceptual bases of the universal right to higher education. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 20(Espec), pp. 155-182. http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3655/pdf_440
- Morrison, L., y Silverman, L. (2012). Retention theories, models, and concepts. Em A. Seidman (Org.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 61-80). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Mortenson, T. (2012). Measurements of persistence. Em A. Seidman (Org.), *College student retention: Formula for student success* (Second, pp. 31-60). Rowman & Littlefield INC.
- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. *Education policy analysis archives*, 26, 61. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- OECD. (2007). Survival rates Definition. OECD Glossary of Statistical Terms. <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5434>
- Portaria Normativa no 21 de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU., 1 (2012). https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/portaria_2012_n21.pdf
- Ristoff, D. (1999). Considerações sobre evasão. Em *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior* (pp. 119-130). Insular.
- Ristoff, D. (1999). Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior. Insular. <https://www.mendeley.com/library/>
- Santos, C., Pereira, G., y Pilatti, L. (2024). Higher Education Dropout: A Scoping Review. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(8), e07156. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-117>
- Schuh, J., y Gansemer, A. (2012). Finances and retention. Em A. Seidman (Org.), *College student retention: Formula for student success* (Second, pp. 277-293). Rowman & Littlefield INC.
- Seidman, A. (2012). Taking Action: A Retention Formula and Model for Student Success. Em A. Seidman (Org.), *College student retention: formula for student success* (pp. 267-285). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Silva, L., Coimbra, C., Crosara, D., Silva, V., Nunes, S., Pereira, F., Costa, N., Santana, A., Soares, J., Ferreira, G., Martins, E., Nascimento, J., Bernardes, L., y Oliveira, M. (2019). Perfil da evasão e da retenção de estudantes dos cursos de Ciências Humanas e Ciências Biomédicas.
- Soligo, V. (2012). Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(52). <https://doi.org/10.18222/eae235220121926>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), pp. 89-125.
- Tinto, V. (1982). Defining dropout: A matter of perspective. *New Directions for Institutional Research*, 1982(36), pp. 3-15. <https://doi.org/10.1002/IR.37019823603>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). Moving from Theory to Action: A Model of Institutional Action for Student Success. Em A. Seidman (Org.), *College Student Retention Formula for Student Success* (Second, pp. 251-266). ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS INC.
- Troiano, H., Sánchez, A., Jongbloed, J., Giret, J., Miguéis, V., Edwards, C., y Valls, O. (2023). *Complex Trajectories: Example of Sequence Analysis: Comparative Report*.
- UFU. (2023a). Anuário da UFU - 2022 - Graduação. Universidade Federal de Uberlândia. <https://proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/graduacao.xlsx>
- UFU. (2023b). Anuário UFU - 2022 - Principais Números. Universidade Federal de Uberlândia. https://proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/principais_numeros_0.pdf
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremenini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., y Wollscheid, S. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe Main Report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/826962>
- York, T., Gibson, C., y Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5.