

# DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DE INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO DE TRAJETÓRIAS

**Rosangela Fritsch**

Universidade do Vale do Rio Sinos (Unisinos), Brasil  
[rosangelaf@unisinos.br](mailto:rosangelaf@unisinos.br)

**Artur Eugênio Jacobus**

Universidade do Vale do Rio Sinos (Unisinos), Brasil  
[jacobus@unisinos.br](mailto:jacobus@unisinos.br)

**Renato Luiz Romera Carlson**

Universidade do Vale do Rio Sinos (Unisinos), Brasil  
[rcarlson@unisinos.br](mailto:rcarlson@unisinos.br)

**Ricardo Ferreira Vitelli**

Universidade do Vale do Rio Sinos (Unisinos), Brasil  
[vitelli@unisinos.br](mailto:vitelli@unisinos.br)

102

Artículo

## Resumo

A educação superior brasileira passa por transformação sem precedentes nas primeiras décadas do século XXI, com expansão da participação de instituições privadas com fins lucrativos e rápido crescimento da educação a distância. Assim, este estudo, de caráter quantitativo e descritivo, analisa o desempenho da educação superior no Brasil a partir de indicadores de fluxos de estudantes ingressantes em cursos de graduação em 2015 acompanhados até 2020, conforme dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A pesquisa revelou baixo desempenho sob o prisma dos indicadores de acompanhamento de trajetória, com elevadas taxas de desistência e baixas de permanência e conclusão, especialmente nas instituições com fins lucrativos e em cursos a distância.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Graduação. Desempenho. Indicadores de fluxo.

### Performance of the Brazilian Higher Education system based on indicators of trajectories

**Abstract:** The Brazilian higher education system went through an unprecedented transformation in the first decades of the 21st century, with an expansion of private institutions with profitable purposes and a quick distant learning development. Thus, this quantitative and descriptive study analyses the higher education performance in Brazil based on indicators of flows from students starting undergraduate courses in 2015 that were followed until 2020, based on data by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira. The research revealed low performance according to the trajectory follow-up indicators, with high rates of abandonment and low ones of permanence and conclusion, mainly in institutions with profitable purposes and in distant learning courses.

**Keywords:** Higher Education. Undergraduation. Performance. Flow indicators.

### Desempeño de la Educación Superior brasileña desde la perspectiva de indicadores de trayectorias

**Resumen:** La educación superior brasileña viene pasando por una transformación inédita en las primeras décadas del siglo XXI, con mayor participación de instituciones privadas con fines de lucro y un veloz crecimiento de la educación remota. Este estudio cuantitativo y descriptivo analiza el desempeño de la educación superior en Brasil a partir de indicadores de flujos de ingresantes a cursos de grado en 2015 que fueron monitoreados hasta 2020, de acuerdo con los datos producidos por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. La investigación reveló bajo rendimiento en los indicadores de seguimiento de trayectoria, con altas tasas de abandono y bajas tasas de permanencia y conclusión, en especial en las instituciones con fines de lucro y en cursos a distancia.

**Palabras clave:** Educación Superior. Estudios de grado. Desempeño. Indicadores de flujo.

## INTRODUÇÃO

Nas duas primeiras décadas do século XXI, o ensino superior brasileiro experimentou um processo de expansão e de metamorfoses sem precedentes, com acelerada privatização e com crescimento exponencial da educação a distância (EaD). Essa mudança de cenário se manifesta, em grande parte, no aumento do número de matrículas, que passou de 3 milhões em 2001 para 8,6 milhões em 2019 (Brasil, 2002, 2020). Constata-se, ainda, uma alteração no percentual de distribuição dos estudantes entre as diferentes instituições. A taxa de estudantes matriculados em instituições públicas, em instituições privadas sem fins lucrativos e em instituições com fins lucrativos, que era, respectivamente, de 31%, 34,7% e 34,3%, em 2001, em 2015, passa para 17,9%, 26,5% e 55,6% (Brasil, 2002, 2020). Entretanto, nenhuma mudança nos últimos 20 anos foi mais expressiva do que o crescimento das matrículas em cursos a distância. Esse índice, que era de 1,5% em 2001, passa para 17,4% em 2015 e 43,8% em 2019 (Brasil, 2002, 2016, 2020).

Estudos recentes vêm tratando da análise dessa configuração e dos traços que caracterizam o cenário contemporâneo da educação superior no Brasil (Autor, 2020; Bielschowsky, 2020; Douglass, 2012; Pereira, 2020; Santos; Chaves, 2020; Senkevics, 2021; Stromquist, 2012; Wood Junior; Trivelli, 2022). Sem adentrar na discussão sobre a qualidade social, o Brasil, sob a perspectiva quantitativa, está longe da meta —expressa no Plano Nacional de Educação (PNE)—, de alcançar, até 2024, 33% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no Ensino Superior — em 2020, esse percentual era de 23,8% (Brasil, 2020)—. Nesse quesito, o Brasil mantém-se atrás de vários países da América Latina, como Argentina, Chile, Colômbia e México (Segrera, 2016). Cabe, porém, observar que as metas relativas à educação superior no PNE se referem exclusivamente ao percentual de estudantes matriculados no sistema, não estabelecendo objetivos, por exemplo, quanto à

conclusão dos estudos. Conforme a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), em 2017, 17% dos jovens entre 25 e 34 anos tinham diploma de curso superior no Brasil, um número superior aos 10% observados em 2010. Ainda assim, é um percentual abaixo da média dos países da OCDE (43%) e inferior ao observado em países como Chile, Colômbia, Costa Rica e México.

Diante desse cenário, o foco deste artigo consiste no desempenho do Ensino Superior no Brasil, sob a perspectiva de indicadores de acompanhamento de trajetória, levando em conta, portanto, não apenas o percentual de estudantes matriculados, mas também o de concluintes e evadidos. Este segundo indicador é particularmente importante porque os diplomados tendem a ser beneficiados com melhores perspectivas de emprego. No caso do Brasil, pessoas com curso superior concluído têm sua renda elevada, em média, 2,4 vezes em comparação com aqueles que possuem apenas o Ensino Médio (OCDE, 2018). Além disso, há uma série de benefícios sociais associados a um maior percentual da população com formação em nível superior, que vão desde um aumento na expectativa de vida e da sensação de bem-estar até o desenvolvimento da capacidade de inovação, a diminuição da desigualdade social e o fortalecimento da democracia (Bynner et al., 2002; McMahon, 2009). Todo esse conjunto de benefícios não será alcançado, contudo, se os esforços forem concentrados apenas no acesso à educação superior, negligenciando-se a permanência, a conclusão e a desistência, que expressa a evasão escolar.

O tema da evasão no Ensino Superior no Brasil tem sido objeto de diversos estudos, que exploram aspectos como definição, prováveis causas, formas de mensuração, políticas públicas e práticas de gestão (Brasil, 1996; Coimbra; Silva; Costa, 2021; Santos Junior; Real, 2017; Silva Filho, 2007). A dimensão da eficiência, com atenção à trajetória dos discentes, tem sido uma preocupação mais recente na literatura (Autor, 2020; Lima et al., 2019; Teixeira; Quito, 2021). Teixeira e Quito (2021) e Lima et al. (2019) realizaram pesquisas com perspectiva longitudinal no âmbito de duas instituições públicas. Já Autor (2020), tendo por base os dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desenvolveu um estudo descritivo de coorte com maior abrangência, acompanhando a trajetória de todos os ingressantes na educação superior brasileira do ano de 2010 até o ano de 2015, a fim de mensurar as taxas de conclusão, permanência e desistência. Assim, foi possível cotejar a dinâmica do fluxo escolar dos discentes dos cursos de graduação ao longo de cinco anos, estabelecendo comparações entre as instituições a partir de variáveis como categoria administrativa, organização acadêmica, região e modalidade de ensino. Esse estudo revelou indicadores de fluxo preocupantes, em especial nos cursos a distância e nos cursos de instituições privadas, que tiveram os menores índices de conclusão no período investigado.

Assim, o presente estudo busca dar continuidade a essa pesquisa anterior, com o objetivo de analisar o desempenho da educação superior no Brasil no contexto contemporâneo a partir das taxas de desistência, permanência e conclusão de ingressantes em cursos de graduação em 2015, acompanhando sua evolução até o ano de 2020. Para isso, analisa o comportamento das trajetórias dos estudantes e dialoga com dados de publicação anterior com o intuito de comparar os resultados obtidos, uma vez que, em ambos os estudos, foi feito um acompanhamento longitudinal de seis anos. Em 2010, vivíamos um momento importante de consolidação da expansão do Ensino Superior, observada desde os anos de 1990. Já em 2015 começamos a observar um arrefecimento dessa expansão, concomitantemente a uma crise político-econômica com potenciais implicações quanto às trajetórias dos estudantes.

Além desta introdução, o texto está estruturado em três seções. São elas: metodologia; resultados e discussões; e considerações finais.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se configura como quantitativo, sendo realizado a partir de fontes secundárias de dados longitudinais produzidos pelo INEP relativos ao ingresso e acompanhamento da trajetória de estudantes em cursos de graduação. Dessa forma, mobiliza um painel de ingressantes no Ensino Superior em 2015 para analisar descritivamente as trajetórias ao longo da graduação, de acordo com distintos recortes analíticos: perfil de ingressantes; organização acadêmica; categoria administrativa; grau acadêmico, e modalidade de ensino. Anualmente, o INEP realiza o Censo da Educação Superior, uma pesquisa estatística que coleta informações de instituições, cursos, discentes e docentes, além de outros dados, para mensurar a situação do Ensino Superior no Brasil. Até o ano de 2008, as informações de estudantes e docentes eram coletadas apenas de forma agrupada por curso. A partir de 2009, a coleta dessas informações passou a ser individualizada, com o controle de captação e registro de dados pessoais no sistema, o que possibilitou a justaposição das informações anuais dos indivíduos para a composição de indicadores de acompanhamento longitudinal da trajetória acadêmica dos estudantes (Brasil, 2017).

Assim, com base nesses dados, tornou-se possível calcular os indicadores de fluxo de forma a subsidiar discussões acerca do desempenho do sistema de Ensino Superior, principalmente quanto à sua capacidade para produzir permanência, desistência e conclusão a partir do vínculo do ingressante com o curso (Brasil, 2021). Neste estudo, os indicadores elaborados com base nesse conjunto de dados são a taxa de permanência, a taxa de desistência e a taxa de conclusão, que indicam, respectivamente, o percurso, o insucesso e o sucesso em termos de diplomação.

Neste estudo, a busca de dados ocorreu de forma censitária, considerando, portanto, como universo de pesquisa, todos os ingressantes em cursos de graduação no Brasil em 2015, acompanhados até 2020, o que corresponde a um período médio de integralização dos cursos nesse nível de ensino. Por essa razão, não são desenvolvidos testes estatísticos para verificar diferenças significativas entre os resultados.

Além disso, este estudo se configura como descritivo de coorte (Lakatos; Marconi, 2017) e longitudinal (Guba; Lincoln, 2011), pois avalia o grupo dos ingressantes de 2015 até o ano de 2020. Com o intuito de averiguar o desempenho a partir das taxas de fluxo em suas diferentes capilaridades, a atenção é voltada, em um primeiro momento, à caracterização desses ingressantes e, em um segundo momento, ao acompanhamento, de 2015 a 2020, da taxa de desistência acumulada (TADA), da taxa de permanência (TAP) e da taxa de conclusão acumulada (TCA), considerando as seguintes categorias de análise: organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ou Centro Federal de Educação Tecnológica); categoria administrativa (pública federal, pública estadual, pública municipal, privada com fins lucrativos, privada sem fins lucrativos ou especial); grau acadêmico (bacharelado, licenciatura ou tecnológico); e modalidade de ensino (presencial ou a distância).

Os indicadores em foco neste estudo foram definidos a partir do acompanhamento longitudinal de discentes de uma coorte de ingressos em um curso de graduação. O ingresso corresponde ao estudante que efetivou matrícula no respectivo curso em uma Instituição de Ensino Superior (IES), após aprovação em processo seletivo (vestibular, Enem etc.) ou outra forma de ingresso (transferência, portador de diploma etc.). Assim, os dados revelam o desempenho dos cursos, e não das instituições.

A partir das definições da situação de vínculo do estudante, estabelecem-se três posições de fluxo: permanência, desistência e conclusão. A permanência corresponde aos discentes que estão “cursando” ou com “matrícula trancada”, isto é, discentes que, no ano estudado, possuem vínculos ativos com o curso. A desistência corresponde a estudantes com situação de “desvinculado do curso” ou “transferido para outro curso da mesma IES”, ou seja, àqueles que encerraram seu vínculo com o curso. E a conclusão corresponde a discentes em situação de “formado”, ou seja, àqueles que encerraram seu vínculo com o curso (Brasil, 2017).

No documento de metodologia do cálculo (Brasil, 2017), em combinação com as posições de vínculo, são formulados três indicadores básicos de fluxo dos estudantes considerados neste artigo:

- TAP – percentual do número de estudantes com vínculo ativo (cursando ou trancado) no curso  $j$  no ano  $t$  em relação ao número de estudantes ingressantes no curso  $j$  no ano  $T$ , subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso  $j$  do ano  $T$  até o ano  $t$ , em que Cur = estudante com situação de vínculo igual a “cursando” no curso  $j$  no ano  $t$ ; MTr = estudante com situação de vínculo igual a “matrícula trancada” no curso  $j$  no ano  $t$ ; IG = número total de ingressantes no curso  $j$  no ano  $T$ ; e Fal = estudante com situação de vínculo igual a “falecido” no curso  $j$  no ano  $t$ ;
- TCA – percentual do número de estudantes que se formaram no curso  $j$  até o ano  $t$  do curso  $j$  em relação ao número de ingressantes no curso  $j$  no ano  $T$ , subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso  $j$  do ano  $T$  até o ano  $t$ , em que For = estudante com situação de vínculo igual a “formado” no curso  $j$  no ano  $t$ ; IG = número total de ingressantes no curso  $j$  no ano  $T$ ; e Fal = estudante com situação de vínculo igual a “falecido” no curso  $j$  no ano  $t$ ;
- TADA – percentual do número de estudantes que desistiram (desvinculado ou transferido) do curso  $j$  até o ano  $t$  (acumulado) em relação ao número de ingressantes no curso  $j$  no ano  $T$ , subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso  $j$  do ano  $T$  até o ano  $t$ .

Os resultados são apresentados em tabelas a partir dos dados disponíveis e acessados em julho de 2022 no portal do INEP, que se encontram em uma planilha do Excel (Brasil, 2022). Nessa planilha, são disponibilizados dados censitários de todos os cursos de graduação do Brasil com relação à trajetória dos estudantes ingressantes em 2015 até 2020. As taxas apresentadas neste estudo foram obtidas a partir do total de ingressantes nas instituições pertencentes à categoria em estudo em cada caso, em 2015. Para cada ano subsequente, foram obtidas as taxas considerando a proporção de ingressantes nas condições investigadas —desistência, permanência e conclusão— a partir da totalidade nas instituições da categoria em questão.

As análises ocorrem em diálogo com o uso de documentos e uma revisão de literatura (Pizzaniet al., 2012). Em termos de documentos, foram considerados relatórios de estudos produzidos pelo INEP a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2019. Por sua vez, a revisão de literatura centrou-se na evasão escolar e permanência na educação superior brasileira com foco em indicadores educacionais, particularmente de fluxos escolares, presentes em artigos disponíveis na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e publicados entre 2015 e 2021. Foram selecionados artigos que contribuíssem para a contextualização do Ensino Superior no Brasil e para a discussão dos resultados, incluindo um estudo realizado na mesma base de dados, porém com os ingressantes de 2010, que explora alguns elementos em comum com este estudo (Autor, 2020). Em virtude desse procedimento metodológico, justifica-se a ausência de uma seção específica de revisão de literatura.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com relação ao tipo de organização acadêmica, na Tabela 1, verifica-se que, do total de ingressantes em 2015, 52,14% estão vinculados a universidades; 27,39% a centros universitários; 18,68% a faculdades, e 1,78% a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Em comparação com o estudo de 2010, mantém-se uma participação maior de universidades (53,61%) e menor de IFs e Cefets (1,65%). No entanto, houve uma redução de ingressantes nas universidades em relação às demais organizações acadêmicas (AUTOR, 2020). Essa distribuição está atrelada ao fato de que a disponibilidade de vagas ofertadas varia em função do tipo de organização acadêmica. Destaca-se que 46,07% dos estudantes em 2015 ingressaram em IES não universitárias, ou seja, centros universitários e faculdades isoladas. Em 2010, esse percentual era de 44,74%. Tal dado, em um sistema de educação superior que integra organizações não universitárias que são desresponsabilizadas das funções de pesquisa e extensão, é preocupante.

**Tabela 1**

*Quantidade de ingressantes por organização acadêmica em 2010 e 2015*

Organização acadêmica	Ingressantes 2010		Ingressantes 2015	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Universidade	1.379.707	53,61%	1.579.268	52,14%
Centro universitário	588.907	22,88%	829.636	27,39%
Faculdade	562.494	21,86%	565.886	18,68%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)/ Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet)	42.341	1,65%	53.995	1,78%
Total	2.573.449	100%	3.028.785	100%

Fonte: Brasil (2022).

A quantidade de ingressantes também varia conforme a categoria administrativa e o grau acadêmico, com predomínio de ingressantes em instituições privadas com ou sem fins lucrativos e em cursos de bacharelado. Essa concentração de matrículas em instituições privadas é característica do contexto brasileiro, acentuada ao longo das últimas décadas. Além disso, a comparação com o estudo anterior evidencia a manutenção de um crescimento maior de instituições privadas em relação às públicas. O que vem se alterando é o crescimento das matrículas nas instituições privadas com fins lucrativos. Em 2010, 43,45% ingressaram nesse tipo de instituição, e 35,75% ingressaram em instituições sem fins lucrativos. Em 2015, como pode ser visto na Tabela 2, houve uma intensificação na participação de instituições com fins lucrativos, que abarcaram 55,51% dos ingressantes, enquanto as instituições sem fins lucrativos totalizaram 26,69%. Portanto, tendo em vista o número de ingressantes, considera-se que, em 2015, as IES com fins lucrativos dominam o sistema de educação superior no Brasil.

**Tabela 2**

*Quantidade de ingressantes por categoria administrativa em 2010 e 2015*

Categoria administrativa	Ingressantes 2010		Ingressantes 2015	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Privada com fins lucrativos	1.118.180	43,45%	1.681.152	55,51%
Privada sem fins lucrativos	919.931	35,75%	808.300	26,69%
Pública federal	328.708	12,77%	338.035	11,16%
Pública estadual	172.067	6,69%	168.960	5,58%
Pública municipal	26.091	1,01%	22.104	0,73%
Especial	8.472	0,33%	10.234	0,34%
Total	2.573.449	100%	3.028.785	100%

Fonte: Brasil (2022).

No que diz respeito ao grau acadêmico, os cursos de bacharelado concentraram o maior percentual de ingressantes em 2015 (63,73%), seguido das licenciaturas (18,57%) e dos tecnológicos (17,71%), como indica a Tabela 3. Diante desses dados, é possível observar uma mudança de perfil, com a inversão, em 2015, dos percentuais dos tecnológicos em relação às licenciaturas em 2010 (Brasil, 2021). Assim, destaca-se como alerta o decréscimo de ingressantes nas licenciaturas.

**Tabela 3**

*Quantidade de ingressantes por grau acadêmico em 2010 e 2015*

Grau acadêmico	Ingressantes 2010		Ingressantes 2015	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Bacharelado	1.593.324	61,91%	1.930.392	63,73%
Licenciatura	530.326	20,61%	562.064	18,56%
Tecnológico	449.799	17,48%	536.329	17,71%
Total	2.573.449	100%	3.028.785	100%

Fonte: Brasil (2022).

No que se refere à modalidade de ensino, os ingressantes em cursos a distância, em 2015, representam 24,08%, indicando um crescimento em relação aos 16,80% observados em 2010 (Autor, 2020). Esse dado evidencia a expansão da EaD no cenário brasileiro, como demonstrado na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Quantidade de ingressantes por modalidade de ensino em 2010 e 2015*

Modalidade de ensino	Ingressantes 2010		Ingressantes 2015	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Presencial	2.141.150	83,20%	2.299.321	75,92%
A distância	432.299	16,80%	729.464	24,08%
Total	2.573.449	100%	3.028.785	100%

Fonte: Brasil (2022).

Ao se comparar os ingressantes em 2010 e em 2015, alguns fatos ganham destaque. No que concerne à organização administrativa, percebe-se um decréscimo do número de ingressos nas universidades. Em relação à categoria administrativa, nota-se uma elevação nas instituições privadas com fins lucrativos. Quanto ao grau acadêmico, observa-se uma ascensão nos cursos de bacharelado,

acompanhada de um decréscimo nas licenciaturas. E, no que diz respeito à modalidade de ensino, evidencia-se um aumento dos cursos EaD em detrimento dos presenciais.

### Taxa de desistência acumulada (TADA)

As TADAs são superiores a 50% dos ingressantes de 2015 ao final dos seis anos de acompanhamento em todas as categorias de organizações acadêmicas (Tabela 5). Os valores são semelhantes, porém a taxa mais elevada é verificada nos centros universitários (59,62%).

**Tabela 5**

*Taxa de desistência acumulada por organização acadêmica para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Organização acadêmica	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Universidade	12,41%	28,21%	39,87%	47,71%	53,03%	55,69%
Centro universitário	15,25%	32,16%	42,90%	51,32%	56,84%	59,62%
Faculdade	11,16%	26,20%	36,88%	45,08%	52,59%	56,29%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	13,94%	29,85%	40,51%	48,06%	54,80%	58,79%
Centro Federal de Educação Tecnológica	5,61%	15,07%	24,97%	39,90%	50,29%	52,78%

Fonte: Brasil (2022).

Com relação à categoria administrativa, como indica a Tabela 6, percebe-se uma maior diferenciação entre as taxas das diferentes categorias, sendo 45,50% e 46,39% as mais baixas, referentes às instituições especiais e às públicas estaduais. Já a maior TADA é observada, em 2020, nas instituições privadas com fins lucrativos (61,65%), seguida pelas privadas sem fins lucrativos (53,72%). Cabe destacar, também, que a categoria das instituições com fins lucrativos detém mais de 50% dos ingressos em 2015, o que torna esse dado ainda mais representativo. Além disso, o desempenho destas instituições apresentou queda em relação aos dados observados em 2010, quando a TADA de ingressantes nas instituições privadas com fins lucrativos era de 55,01%. Por outro lado, as instituições sem fins lucrativos tiveram um desempenho melhor em relação aos dados de 2015, quando sua TADA dos ingressantes de 2010 era de 60,81% (Autor, 2020).

**Tabela 6**

*Taxa de desistência acumulada por categoria administrativa ingressantes 2015 até 2020*

Categoria administrativa	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Pública federal	9,39%	21,96%	31,14%	39,64%	45,25%	47,52%
Pública estadual	8,54%	19,78%	31,02%	38,34%	43,36%	46,39%
Pública municipal	9,01%	22,22%	30,77%	41,72%	45,72%	49,66%
Privada com fins lucrativos	15,12%	32,22%	44,17%	52,70%	58,81%	61,65%
Privada sem fins lucrativos	11,12%	27,18%	37,89%	44,94%	50,43%	53,72%
Especial	6,22%	22,17%	32,14%	38,36%	42,91%	45,5%

Fonte: Brasil (2022).

Os cursos tecnológicos, por sua vez, apresentam as maiores taxas de desistência acumulada, entre os diferentes graus acadêmicos, ultrapassando 60% em 2020 (Tabela 7). As outras duas categorias de grau acadêmico, bacharelado e licenciatura, somam, respectivamente, 56,35% e 54,82% de desistência.

**Tabela 7**

*Taxa de desistência acumulada por grau acadêmico para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Grau acadêmico	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Bacharelado	12,38%	27,65%	38,65%	46,55%	52,86%	56,35%
Licenciatura	12,77%	28,64%	39,21%	47,64%	52,61%	54,82%
Tecnológico	15,32%	33,84%	46,46%	54,75%	59,67%	61,22%

Fonte: Brasil (2022).

Já no que concerne à modalidade de ensino, observa-se que os cursos a distância apresentam taxa de 63,23% de desistência acumulada em 2020, enquanto os cursos da modalidade presencial apresentam taxa de 54,93% (Tabela 8). O índice mais elevado de desistências nos cursos a distância já tinha sido verificado em estudo sobre os ingressantes de 2010 (Autor, 2020), porém esse valor se torna ainda mais preocupante quando se verifica o acelerado crescimento dos ingressos em cursos EaD.

**Tabela 8**

*Taxa de desistência acumulada por modalidade de ensino para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Modalidade de ensino	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Presencial	11,91%	26,91%	37,84%	45,59%	51,69%	54,93%
A distância	16,31%	35,31%	47,35%	56,43%	61,36%	63,23%

Fonte: Brasil (2022).

Ao final do período pesquisado, as menores taxas de desistência ocorrem em centros federais de educação tecnológica, IES especiais, cursos de licenciatura e cursos presenciais. Em todas as situações, observa-se que a desistência ocorre principalmente no primeiro ano de ingresso. Ademais, percebe-se que a taxa de desistência ao final do período ultrapassa a metade do total de ingressantes em parcela considerável das categorias para os cinco tipos de classificações abordados. De modo geral, a desistência é maior nos centros universitários, em instituições privadas com fins lucrativos, nos cursos tecnológicos e em cursos na modalidade a distância.

### Taxa de permanência (TAP)

A TAP tem duas facetas. A primeira indica uma redução da taxa em detrimento da taxa de conclusão e de desistência. A segunda diz respeito ao fato de que, quando o estudante permanece no curso em um momento em que já deveria tê-lo concluído, a taxa passa a representar a retenção devido a reprovações, trancamentos ou matrículas em poucas atividades acadêmicas.

A TAP por organização acadêmica pode ser visualizada na Tabela 9, a seguir, que evidencia um acompanhamento longitudinal da turma ao longo do tempo, indicando uma esperada redução a cada ano dessa taxa. Em todas as segmentações, o fenômeno repete-se. As maiores TAPs em 2020 ocorrem em Cefets (27,51%) e IFs (17,58%), e as menores em faculdades (6,23%) e centros universitários (6,33%). Destacam-se, também, as universidades, com TAP de 10,30%.

**Tabela 9**

*Taxa de permanência por organização acadêmica para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Organização acadêmica	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Universidade	86,99%	69,00%	52,39%	35,10%	19,30%	10,30%
Centro universitário	84,05%	64,47%	48,27%	31,60%	15,12%	6,33%
Faculdade	88,19%	70,46%	54,60%	36,45%	17,57%	6,23%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	86,00%	69,79%	57,06%	42,49%	26,57%	17,58%
Centro Federal de Educação Tecnológica	93,71%	83,35%	73,09%	55,87	39,57%	27,51

Fonte: Brasil (2022).

Em 2020, as instituições públicas federais apresentam uma TAP de 22,62%, as públicas estaduais, de 16,07%, as instituições privadas com fins lucrativos, de 5,68%, e as instituições privadas sem fins lucrativos, de 7,30%. Em 2015, considerando-se os ingressantes de 2010, essa taxa era de 8,20% nas instituições privadas com fins lucrativos e de 6,35% nas privadas sem fins lucrativos (AUTOR, 2020). Os dados relativos aos ingressantes de 2015 estão expostos na Tabela 10.

**Tabela 10**

*Taxa de permanência por categoria administrativa para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Categoria administrativa	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Pública federal	90,27%	77,00%	65,96%	51,71%	33,95%	22,62%
Pública estadual	91,12%	79,46%	66,24%	48,11%	27,75%	16,07%
Pública municipal	90,73%	76,18%	62,72%	38,36%	20,53%	7,23%
Privada com fins lucrativos	84,31%	64,67%	46,82%	29,18%	13,94%	5,68%
Privada sem fins lucrativos	87,94%	68,86%	52,70%	35,49%	17,58%	7,30%
Especial	93,15%	76,75%	63,41%	40,92%	18,39%	6,62%

Fonte: Brasil (2022).

Quanto ao grau acadêmico, os cursos tecnológicos apresentam uma TAP de 2,74% em 2020. Contudo, é importante considerar que essa categoria abrange cursos com prazo de conclusão mais curto, o que pode ser percebido no tópico referente à TCA. Já as taxas do bacharelado e da licenciatura são de 10,43% e 7,87%, respectivamente, como demonstra a Tabela 11.

**Tabela 11**

*Taxa de permanência por grau acadêmico para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Grau acadêmico	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Bacharelado	87,06%	70,78%	58,34%	42,62%	22,94%	10,43%
Licenciatura	86,48%	68,92%	53,04%	28,09%	13,12%	7,87%
Tecnológico	83,93%	57,36%	26,82%	12,24%	5,20%	2,74%

Fonte: Brasil (2022).

Da mesma forma que os cursos tecnológicos, a modalidade a distância apresenta uma taxa mais preocupante: apenas 4,20% de permanência em 2020. Nos cursos presenciais, essa taxa é de 9,99% (Tabela 12).

**Tabela 12**

*Taxa de permanência por modalidade de ensino para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Modalidade de ensino	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Presencial	87,42%	70,14%	55,25%	39,11%	21,11%	9,99%
A distância	83,19%	61,50%	40,85%	20,15%	8,09%	4,20%

Fonte: Brasil (2022).

As maiores taxas de permanência foram observadas em Cefets, em instituições públicas federais, em cursos de bacharelado e no ensino presencial. As menores taxas, por sua vez, ocorreram em faculdades, nas instituições privadas com fins lucrativos, em cursos tecnológicos e nos cursos EaD.

### Taxa de conclusão acumulada (TCA)

A TCA aumenta ao longo do tempo, sendo observada mesmo em período menor que o prazo de integralização dos cursos (Tabela 13). Esse fenômeno se deve provavelmente ao fato de que alguns ingressantes têm parte da sua formação desenvolvida em outro curso ou em outra instituição. As diferenças, em muitos casos, são decorrentes das especificidades de prazo de integralização em algumas categorias. Os valores para essa taxa, em 2020, não ultrapassam 40% em nenhuma das categorias contempladas por este estudo.

A maior TCA em 2020 pertence às faculdades (37,43%), seguida dos centros universitários (34,01%) e das universidades (33,97%). Já as taxas menores são registradas nos Cefets (19,72%) e nos IFs (23,55%).

**Tabela 13**

*Taxa de conclusão acumulada por organização acadêmica para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Organização acadêmica	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Universidade	0,59%	2,78%	7,73%	17,17%	27,65%	33,97%
Centro universitário	0,70%	3,36%	8,80%	17,05%	28,01%	34,01%

Faculdade	0,64%	3,33%	8,49%	18,43%	29,79%	37,43%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	0,06%	0,35%	2,39%	9,39%	18,56%	23,55%
Centro Federal de Educação Tecnológica	0,68%	1,59%	1,94%	4,24%	10,14%	19,72%

Fonte: Brasil (2022).

Entre as categorias administrativas, a maior TCA até 2020 é encontrada nas instituições especiais (47,84%), seguida das instituições públicas municipais (43,06%); cabe, ressaltar, entretanto, que ambas têm participação inferior a 1% no total de ingressantes no período estudado. Após, aparecem as instituições privadas sem fins lucrativos, que detêm o valor de 38,94%. Em 2015, a TCA dos ingressantes de 2010 era de 36,46% nas instituições privadas com fins lucrativos e de 32,84% nas sem fins lucrativos (Autor, 2020). Nesse sentido, assim como havia sido observado em relação à TADA, percebe-se uma queda no desempenho das instituições privadas com fins lucrativos (Tabela 14).

**Tabela 14**

*Taxa de conclusão acumulada por categoria administrativa para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Categoria administrativa	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Pública federal	0,34%	1,03%	2,88%	8,62%	20,75%	29,81%
Pública estadual	0,34%	0,75%	3,36%	14,15%	29,49%	38,13%
Pública municipal	0,25%	1,59%	6,48%	19,89%	33,70%	43,06%
Privada com fins lucrativos	0,56%	3,10%	9,00%	18,10%	27,22%	32,64%
Privada sem fins lucrativos	0,93%	4,15%	9,38%	19,54%	31,95%	38,94%
Especial	0,60%	1,05%	4,43%	20,69%	38,67%	47,84%

Fonte: Brasil (2022).

Quando se direciona o foco para os diferentes graus acadêmicos, encontram-se taxas semelhantes para cursos de licenciatura (37,27%) e cursos tecnológicos (36,02%), enquanto os bacharelados apresentam um valor menor (33,18%). Todavia, é importante considerar que os dois primeiros grupos tendem a possuir cursos com um prazo de conclusão inferior. Esse fenômeno pode ser percebido claramente quando se observa a TCA até 2017, dois anos após o ingresso, para as graduações tecnológicas (26,71%), como demonstrado na Tabela 15, a seguir.

**Tabela 15**

*Taxa de conclusão acumulada por grau acadêmico para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Grau acadêmico	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Bacharelado	0,55%	1,56%	2,99%	10,81%	24,17%	33,18%
Licenciatura	0,75%	2,43%	7,73%	24,24%	34,23%	37,27%
Tecnológico	0,74%	8,79%	26,71%	32,99%	35,11%	36,02%

Fonte: Brasil (2022).

Com relação à modalidade de ensino, percebe-se uma taxa um pouco superior na modalidade presencial (35,04%) do que na modalidade a distância (32,54%), como indica a Tabela 16. Além disso, a proporção de ingressantes nos cursos tecnológicos a distância (35,50%) é maior do que no presencial (12,69%), o que explica o fato de a TCA ser mais alta nos cursos a distância.

**Tabela 16**

*Taxa de conclusão acumulada, por modalidade de ensino para ingressantes em 2015, tendo como referência cada ano até 2020*

Modalidade de ensino	Ano de referência					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Presencial	0,66%	2,94%	6,89%	15,27%	27,17%	35,04%
A distância	0,49%	3,18%	11,79%	23,41%	30,52%	32,54%

Fonte: Brasil (2022).

As menores TADAs foram verificadas nos Cefets, nas instituições públicas federais, em bacharelados e em cursos na modalidade EaD.

Numa visão integrada, ao final de um período de seis anos, dos ingressantes em 2015, 8,60% ainda permaneciam nos cursos (TAP), 34,44% conseguiram concluir o seu curso (TCA) e 56,93% abandonaram os cursos (TADA). Esses dados mostram que, a cada 100 ingressantes em 2015, aproximadamente 34 conseguiram concluir seus cursos em seis anos, e em torno de 57 abandonaram o curso em que ingressaram. Na comparação com o estudo anterior, ao final de um período de seis anos, dos ingressantes em 2010, 10,26% ainda permaneciam nos cursos (TAP), 37,10% conseguiram concluir o seu curso (TCA) e 50,83% abandonaram os cursos (TADA). Esses dados mostram que, a cada 100 ingressantes em 2010, aproximadamente 37 conseguiram concluir seus cursos em seis anos, e em torno de 50 abandonaram o Ensino Superior no mesmo período (Autor, 2020). Pode-se constatar, assim, que houve um desempenho pior dos ingressantes em 2015 em relação aos ingressantes em 2010 (Tabela 17).

**Tabela 17**

*Representação da trajetória dos discentes ingressantes em 2015 até 2020*

Ano	Permanecem no curso	Percentual acumulado	Concluíram o curso	Percentual acumulado	Desistiram do curso	Percentual acumulado
2015	2.616.897	86,40%	18.865	0,62%	392.875	12,97%
2016	2.061.362	68,06%	71.958	3,00%	483.336	28,93%
2017	1.568.231	51,78%	153.525	8,07%	339.346	40,13%
2017	1.046.225	34,54%	277.397	17,23%	244.432	48,20%
2019	544.450	17,98%	325.574	27,98%	176.058	54,02%
2020	260.329	8,60%	195.835	34,44%	88.210	56,93%
Total	260.329	8,60%	1.043.154	34,44%	1.724.257	56,93%

Fonte: Brasil (2022).

Cotejando tais dados com a literatura, uma primeira questão a ser considerada diz respeito às tendências da educação superior no Brasil. Senkevics (2021) elenca cinco principais: democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação

do ensino a distância e estratificação horizontal. Neste estudo, os dados permitiram ratificar as três últimas características. Pode-se constatar, dessa forma, uma expansão acelerada da privatização com crescimento das instituições com fins lucrativos (Autor, 2020; Bielschowsky, 2020; Douglass, 2012; Santos; Chaves, 2020; Stromquist, 2012), ou seja, uma mudança de caráter do setor privado, em uma guinada rumo à mercantilização do Ensino Superior (Pereira, 2020; Senkevics, 2021; Wood ;Trivelli, 2022).

Se dos primórdios do ensino superior brasileiro até os anos 1960 predominavam entre as IES privadas os estabelecimentos de cunho confessional, com estatuto de universidade e forte vocação à produção de conhecimento, testemunhamos um deslocamento desse eixo em prol de faculdades e centros universitários organizados em torno de novos provedores – as mantenedoras –, atuantes em um mercado emergente, com financeirização do serviço educacional e subsídio estatal por meio do custeio público da clientela. (Senkevics, 2021, p. 226)

Bielschowsky (2020) analisou, com base nos microdados do INEP, as consequências da concentração de matrículas no Ensino Superior em dez grandes grupos privados, responsáveis por 48,1% das matrículas em 2018, constatando que tal concentração prejudica a qualidade do ensino, posto que 49,1% dos estudantes desses grupos eram vinculados a cursos cujo último conceito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) estava na faixa 1 ou 2. Para discentes das outras cerca de duas mil instituições privadas e de instituições públicas, esse índice foi de, respectivamente, 36,9% e 15,8%.

Em associação a esse fenômeno, é a modalidade a distância que tem sustentado o crescimento da oferta em nível superior, resultando na participação cada vez maior da EaD no conjunto de matrículas. No Brasil, “um em cada quatro estudantes de nível superior frequenta cursos de graduação remotamente, quadro que, ao que nos parece, não encontra paralelos internacionais” (Senkevics, 2021, p. 229). Senkevics (2021) sugere quatro motores que estão por trás dessa transformação, com potenciais impactos sobre o futuro do sistema de educação superior: a flexibilização das regras para abertura de novos polos de EaD; o avanço tecnológico, que dá passos largos em prol da ampla utilização de tecnologias de informação e comunicação sobre as quais se apoiam as iniciativas de EaD; a crise econômica, que, associada ao desemprego, à informalidade e à consequente queda de rendimentos da população, pode forçar a clientela do setor privado a buscar alternativas menos custosas e mais flexíveis para a obtenção de instrução formal; e os acontecimentos recentes advindos da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), anunciada em março de 2020. Tal situação, articulada à redução do número de ingressantes em universidades, mostra-se preocupante.

Sobre o fenômeno da estratificação horizontal que se apresenta neste estudo, especialmente pelas taxas de trajetória dos ingressantes nos graus acadêmicos e pelas áreas dos cursos, cabe mencionar o ponto de vista de Senkevics (2021), para quem o Ensino Superior brasileiro é palco não apenas de persistentes desigualdades de alcance educacional ou de anos completos de estudo— a estratificação vertical do sistema—, como também de disparidades qualitativas, internas ao próprio sistema. Tais disparidades condicionam as instituições, graus e modalidades de ensino ou carreiras distintos para os quais os diferentes grupos sociais tendem a se direcionar —a estratificação horizontal—.

Esses fenômenos indicam uma demanda por estudos que aprofundem a compreensão dos efeitos “das desigualdades de acesso às distintas carreiras, graus e modalidades de ensino, bem como entre instituições com diferentes níveis de qualidade e prestígio social, após um processo de expansão tão diverso quanto desigual” (Senkevics, 2021, p. 234). Para Costa e Picanço (2020, p. 288), entender

os efeitos da expansão do Ensino Superior depende de uma análise que exceda os resultados verificáveis, sendo necessário “considerar os componentes que interferem diretamente nas chances de conversão da entrada em uma trajetória bem-sucedida – compreendida, como permanência e conclusão. Nesse cenário, a evasão é então tomada como desfecho não desejado”.

No contexto de expansão da educação superior, com as tendências e características apresentadas, outra discussão diz respeito ao fato de que a literatura tem como objeto, de forma mais recorrente, a evasão escolar em detrimento de outros indicadores educacionais correlatos, como retenção, permanência e conclusão. Os estudos comumente trazem a crítica de que as definições são limitadas, inconsistentes e imprecisas (Coimbra; Silva; Costa, 2021; Hoffmann; Nunes; Muller, 2019; Rangel et al., 2019). Nesse sentido, concorda-se com Teixeira e Quito (2021) quando afirmam que existe uma multiplicidade de índices acadêmicos baseados em diversas metodologias, indicando uma escassez de métodos que descrevam com detalhes a trajetória de discentes com múltiplos períodos de ingresso. Ao encontro disso, Costa e Gouveia (2018) identificaram 23 modelos teóricos de retenção com suas respectivas abordagens e perspectivas.

Em igual medida, destacam-se pesquisas que sustentam a importância de uma definição apropriada de evasão para a formulação e avaliação de políticas voltadas à educação superior (Coimbra; Silva; Costa, 2021; Lima et al., 2019). Ademais, tal definição não pode fragilizar estratégias e políticas públicas de controle e melhorias dos serviços educacionais no âmbito das IES (Hoffmann; Nunes; Muller, 2019).

## CONCLUSÕES

A utilização de indicadores e de uma metodologia longitudinal de acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes nos cursos de graduação traz dados e elementos relevantes de análise sobre o desempenho e a eficácia do sistema de educação superior no Brasil. As taxas e os indicadores utilizados na educação superior são fundamentais para se conhecer a realidade das instituições; no entanto, deve-se frisar a parcela da realidade que conseguem mostrar, posto que a maioria desses indicadores, quando muito simplificados, escondem alguns aspectos que poderiam ser essenciais para o tipo de política e resultados que se almeja alcançar (Teixeira; Quito, 2021).

Os resultados dos indicadores educacionais de acompanhamento de trajetórias, nos estudos de coorte longitudinal dos ingressantes de 2015, visibilizam um diagnóstico preocupante de insucesso revelado nas altas TADAs e nas baixas TCAs. Tal constatação corrobora a conclusão do estudo realizado por Autor (2020, p. 105): “Os números revelam um mercado em expansão, num processo de massificação do ensino superior que tem a EaD como uma estratégia prioritária, porém sem compromissos nem controle quanto à sua capacidade de gerar os resultados que justificam a própria existência dos cursos superiores”. Nesse sentido, as baixas taxas de conclusão e altas taxas de desistência ajudam a explicar por que o Brasil está atrás de diversos países da América Latina quanto ao percentual da população adulta com Ensino Superior completo (OCDE, 2018).

Cabe, porém, observar que os resultados encontrados neste estudo necessitam ser relativizados: nem todo abandono de curso significa uma desistência definitiva de continuar a formação em nível superior. Marques (2020), por exemplo, apresenta dados que minimizam os efeitos dessa situação ao mostrar que em torno de 50% dos estudantes evadidos do Ensino Superior retornam, em média, em menos de dois anos, geralmente para cursos da área de negócios e administração. Provavelmente, buscam compatibilizar uma escolha com melhores condições de conclusão e inserção no mercado de trabalho. Diferentemente do descrito em parte da literatura e nas ações institucionais em vários níveis, o discente altera, preventivamente, suas opções de estudo,

considerando a mobilidade, as condições de precariedade e as pressões relativas ao trabalho (Rangel et al., 2019).

Constatou-se, ainda, que houve um desempenho pior dos ingressantes em 2015 em relação aos de 2010, o que sinaliza, junto com os demais indicadores, uma queda no desempenho do Ensino Superior brasileiro sob o prisma dos indicadores de acompanhamento de trajetória, especialmente nas instituições com fins lucrativos e em cursos a distância. Foram confirmados, neste estudo, resultados da pesquisa anterior de Autor (2020), que apontaram a fragmentação, a flexibilização e a heterogeneidade da educação superior brasileira, bem como a expansão das IES e a ampliação das condições de acesso, porém com desempenho limitado se considerados os indicadores de trajetória dos ingressantes de 2010. Nesse estudo precedente, os autores alertaram sobre a necessidade de acompanhar se os aspectos apontados acarretariam maior eficiência do sistema. O presente estudo, acompanhando a trajetória de ingressantes de 2015, revelou uma situação ainda mais preocupante em termos de eficiência.

Sob uma perspectiva crítica, tendo em vista o acompanhamento da trajetória de ingressantes de 2010 e de 2015, a mercantilização revelada no crescimento de ingressantes nas instituições com fins lucrativos e a expansão acelerada da EaD não indicam melhoria do desempenho do Ensino Superior no Brasil. Assim, ao mesmo tempo que se reconhecem avanços, é importante reconhecer os limites dos indicadores de acompanhamento de trajetória, pois, “mais importante que saber quantos alunos desistiram de concluir o curso que iniciaram, é saber para onde foram e por que razões o fizeram” (Lima et al., 2019, p. 172). A desistência é uma consequência, constituindo um fenômeno multidimensional, multifacetado, sistêmico e complexo que, para além do insucesso dos estudantes, retrata um fracasso do sistema e das políticas e apresenta relações com o contexto socioeconômico, político e cultural.

Como contribuições, este estudo proporciona uma discussão sobre os relatórios técnicos do INEP e sobre a utilização de suas bases de dados. Ademais, favorece uma visão longitudinal da educação superior, o que pode fundamentar novos estudos sobre o tema, particularmente levando em consideração o contexto pandêmico vivenciado a partir de 2020.

### Bibliografia

- Bielschowsky, C. E. (2020). Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36 (1), 241-271.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2002). *Sinopse estatística da educação superior 2001*. Brasília: INEP.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2016). *Sinopse estatística da educação superior 2015*. Brasília: INEP.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2017). *Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior*. Brasília: INEP.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (INEP). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2020*. Brasília: 2020.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (INEP). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Brasília: 2021.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 7 fev. 2022. (17 de fevereiro de 2022). *Indicadores de fluxo da educação superior*. Fonte: Mec/Gov: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicad>

- Bynner, J. e. (2002). *Revisiting the benefits of higher education*. London: Institute of Education, University of London.
- Coimbra, C. L., Silva, L. B., & Costa, N. C. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, 47 (1), 1-19.
- Costa, A. L., & Picanço, F. (2020). Para além do acesso e da inclusão impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. *Novos Estudos CEBRAP*, 39(2), 281-306.
- Costa, O. S., & Gouveia, L. B. (2018). Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *Revista Eletrônica de Administração*, 24 (3), 155-182.
- Douglass, J. A. (2012). The Rise of the For Profit Sector in US Higher Education and the Brazilian Effect. *European Journal of Education, Hanover*, 47(2), 242-259.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2011). *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Hoffmann, I. L., Nunes, R. C., & Muller, F. M. (2019). As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. *Gestão & Produção*, 26(2), 1-14.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. (2017). *Metodologia científica*. Rio de Janeiro: Atlas.
- Lima, P. e. (2019). Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 157-178.
- Marques, F. T. (2020). A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1061-1077.
- McMahon, W. W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2018). *Repensando a garantia de qualidade para o ensino superior no Brasil*. Brasília: INEP.
- Pereira, T. L. (2020). O processo de concentração do capital no ensino superior privado-mercantil brasileiro. *Educação & Sociedade*, 41, e239134.
- Pizzani, L. e. (2012). A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 10(1), 53-66.
- Rangel, F. d. (2019). Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. *Ciência & Educação*, 25 (1), 25-42.
- Santos Júnior, J. d., & Real, G. C. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação, Campinas*, 22( 2), 385-402.
- Santos, A. V., & Chaves, V. L. (2020). Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira. *Educação & Sociedade*, 41, e241276.
- Segrera, F. (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe . *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 2(1), 13-32 .
- Senkevics, A. (2021). A expansão recente do ensino superior. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3(4), 199-246.
- Silva Filho, R. (2007). A evasão no ensino superior Brasileiro . *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659
- Stromquist, N. (2012). Educação latino-americana em tempos globalizados . *Sociologias*, 14(29), 72-99.
- Teixeira, M., & Quito, F. (2021). Taxas longitudinais de diplomação, evasão e trancamento: método para análise da trajetória discente na educação superior . *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 26( 2) , 546-567 .

Wood Junior, T., & Trivelli, A. (2022). A transformação do ensino superior no Brasil: um estudo de caso sobre a criação de um grande grupo educacional privado. *Cadernos EBAPE.BR*, 20(2), 259-275.

### Sobre los autores

*Rosângela Fritsch*, possui Doutorado em Educação (2006) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Atualmente é professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Graduação e Especializações da Unisinos. Pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Educacional e Escolar (PPGEe). Tópicos de interesse: Trabalho; Formação Profissional; Gestão de Pessoas; Trajetórias Profissionais; Políticas Públicas; Políticas Educacionais; Políticas de Currículo; Gestão Educacional e Escolar; Avaliação Educacional; Evasão Escolar, e Indicadores de Qualidade. Participa como pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe) da Universidade do Porto, Portugal; Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES) - UFMG e História, Política e Gestão da Escola Básica - UNISINOS, Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM/Unisinos), Trabalho Educação e Conhecimento - UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0630-3649>

*Artur Eugênio Jacobus*, possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com período de pesquisa na Erasmus University, em Rotterdam (Holanda). É professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) desde 1994. Entre 2011 e 2016, foi diretor da Unidade de Serviços Acadêmicos da Unisinos. Desde 2015 atua como professor e pesquisador no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, curso do qual é atualmente coordenador. Foi coordenador do Mestrado Profissional em Gestão Educacional entre agosto e novembro de 2021. Atualmente é o vice-reitor da Unisinos. Suas pesquisas na área da gestão educacional têm abordado as relações de mútua influência entre organizações e instituições, gestão estratégica de organizações educacionais, políticas de regulação do ensino superior na América do Sul e a evasão/permanência no ensino superior. É líder do grupo de pesquisa Democratização, Inclusão e Gestão na Educação Superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5471-9676>

*Renato Luiz Romera Carlson*, possui graduação em Estatística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995). Atualmente é bolsista pesquisador nível superior a1 do Hospital de Clínicas de Porto Alegre e professor adjunto nível II da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência no ensino e assessoria na área de Estatística e Metodologia de Pesquisa. Atua na divulgação e popularização dos jogos de tabuleiro modernos no âmbito universitário. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1078-1053>

*Ricardo Ferreira Vitelli*, Doutor em Educação (2017), Mestre em Educação (2013) e Especialista em Metodologia do Ensino Superior (1987), todos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Graduado em Estatística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1984). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Gestão Educacional. Professor adjunto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tenho experiência na área de Probabilidade e Estatística, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa mercadológica, políticas públicas, indicadores educacionais e ensino médio. Atuei no Observatório de Educação no projeto intitulado Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática Núcleo em Rede 2011-2014, dentro do subprojeto Evasão no Ensino Médio e Superior, no Município de São Leopoldo - RS e outros projetos de pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-9163>