

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
BACHARELADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Aline Rafaela Lopes de Faria

**ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE COMPARATIVA DE POLÍTICAS
GOVERNAMENTAIS NA COLÔMBIA E NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Economia e
Relações Internacionais da Universidade
Federal de Uberlândia como pré-requisito
para a obtenção do título de Bacharel em
Relações Internacionais.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Barbosa e
Silva

Uberlândia

2025

ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE COMPARATIVA DE POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA COLÔMBIA E NO BRASIL

Aline Rafaela Lopes de Faria¹

Resumo: A evasão do Ensino Superior é uma temática frequentemente abordada nas universidades ao redor do mundo, carregando, na maioria das vezes, uma conotação negativa em que se pese o aluno que resolve evadir por qualquer motivo. Dessa forma, analisar comparativamente a forma como diferentes países da América Latina medem, previnem e definem esse conceito é de fundamental importância para que se reflita criticamente sobre as definições pré existentes. Nesse ínterim, escolhe-se, para essa análise, a Colômbia e o Brasil, a fim de analisar como os órgãos governamentais de ambos os países abordam e produzem dados sobre a evasão. A metodologia utilizada para a condução da pesquisa se ampara na pesquisa documental a partir de uma abordagem qualitativa, mobilizando a Análise Política Comparada para aferir seus resultados. Conclui-se que o Ensino Superior dos países escolhidos diferem em suas abordagens, cada qual com seu direcionamento no que tange a elaboração de políticas públicas e tratamento de dados.

Palavras-chave: Evasão; América Latina; Colômbia; Brasil; Políticas Públicas.

Abstract: Dropping out of higher education is a topic that is frequently addressed in universities around the world and most of the time carries a negative connotation in terms of the student who decides to drop out for whatever reason. Therefore, a comparative analysis of how different Latin American countries measure, prevent and define this concept is of fundamental importance in order to critically reflect on pre-existing definitions. In the meantime, Colombia and Brazil were chosen for this analysis, in order to analyze how government agencies in both countries approach and produce data on dropout. The methodology used to conduct the research is based on documentary research from a qualitative approach, mobilizing Comparative Political Analysis to assess its results. The conclusion is that higher education in the countries chosen differs in its approaches, each with its own direction in terms of public policy development and data processing.

Key Words: Dropout; Latin America; Colombia; Brazil; Public Policies.

¹ Graduanda em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: alinelfaria05@gmail.com.

1. Introdução

A evasão no Ensino Superior se consolida como um fenômeno complexo e digno de reflexão, uma vez que repousa não apenas dificuldades individuais de estudantes, mas também deficiências estruturais nas políticas educacionais e na gestão das instituições. Em um contexto latino-americano, onde as taxas de abandono variam de país para país, é essencial compreender como cada um deles mede, define e previne a evasão, e quais instrumentos podem ser utilizados para comparar esses fatores de forma a se criar parâmetros que não sejam distorcidos e sujeitos a má interpretação.

Dessa forma, retoma-se a bibliografia já consolidada acerca do assunto como fundamento teórico. Autores como Vincent Tinto e John McNeely são expoentes no estudo do fenômeno da evasão, investigando motivações e responsabilidades da relação estudante *versus* instituição no âmbito do abandono. Autores contemporâneos bebem da fonte para explicar como o fenômeno pode ser entendido como multifatorial e passível de críticas no que tange a forma como é tratado pelos órgãos governamentais e universidades.

Nesse contexto, destaca-se os casos do Brasil e da Colômbia. Utilizando como base os pressupostos teóricos de uma seleta de autores, realizou-se uma pesquisa qualitativa e documental em sites de ambos os países a fim de reunir dados governamentais que revelassem como cada um dos países mede, define e previne o fenômeno da evasão em suas Instituições de Ensino Superior públicas. O cotejamento faz uso de Análise Política Comparada (SARTORI, MORLINO, 1994). Essas informações dialogam com a bibliografia exposta, para que haja uma compreensão analítica e embasada dos dados reunidos, que revelam críticas e acertos a cada um dos países estudados.

Por fim, analisar-se-á de forma comparativa as informações de cada país, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre as políticas adotadas. Essa análise se apresenta como o objetivo principal deste artigo, de forma a possibilitar ao leitor um despertar sobre a importância dos estudos acerca do fenômeno da evasão e de como a falta de consenso afeta a construção de políticas públicas mais fortes em cada território.

2. Referencial teórico

O abandono dos estudos no Ensino Superior se apresenta, de acordo com Berger et. al (2012), como uma discussão que ganhou importância nas últimas décadas do século XX. Segundo os autores, nos séculos XVII a XX a retenção não era um problema a ser considerado, uma vez que havia poucos alunos nas universidades, e um número ainda menor interessado em completar sua graduação. Morrison e Silverman (2012) destacam que o estudo de John

McNeely, em 1937, foi um dos pioneiros na investigação das razões pelas quais os alunos se retiravam das instituições de ensino, já que a preocupação era a sobrevivência das instituições em detrimento da permanência e formação dos estudantes.

Esse cenário se alterou na década de 1950, com a expansão do número de universidades e o consequente aumento do número de alunos nas instituições. Berger et. al (2012) indicam que o clima de corrida espacial no âmbito da Guerra Fria associou-se ao desejo dos sistemas governamentais obterem melhores resultados acadêmicos, trazendo também um acesso mais amplo a um público estudantil diversificado. Morrison e Silverman (2012) destacam que nesse mesmo recorte temporal os estudos propunham a integração acadêmica e social dos alunos como fatores cruciais para a persistência, sobretudo a partir dos trabalhos de Tinto (1975).

Já nos anos 1990, acadêmicos e estudiosos perceberam que a retenção era de suma importância tanto para os estudantes quanto para as instituições. Os esforços empregados pelas universidades resultou no uso da retenção como um indicador institucional de eficácia, assunto discutido mais tarde por Calamet (2021). Na virada do século, os estudos tem apostado nas análises econômicas e raciais, à medida que o conhecimento produzido reconhece que o enfrentamento do fenômeno do abandono exige estratégias de absorver a diversidade de estudantes que ingressam nas universidades (BERGER; BLANCO RAMÍREZ; LYONS, 2012).

No que diz respeito às discussões contemporâneas, o enfoque se amplia para considerar o contexto institucional, a adequação do aluno à instituição e fatores externos, que impactam a persistência (MORRISON; SILVERMAN, 2012). De maneira análoga, o abandono é abordado como um tema amplo que funciona como um guarda-chuva, guardando em si temas acessórios que se mostram importantes para analisar o fenômeno do abandono. Esses temas acessórios mostram que a responsabilidade do abandono não deve ser atribuída a um único agente (TINTO, 1982) e que os estudos sobre o tema revelam que a discussão acadêmica carece de um consenso para a definição, mensuração e prevenção do abandono, sobretudo nas bibliografias provenientes da Europa e dos EUA (TINTO, 1982; VOSSENSTEYN et al., 2015), mas também com contribuições valiosas de autores latino-americanos.

De tal forma, à medida que diferentes países têm diferentes definições para a evasão do Ensino Superior, medir e prevenir esse fenômeno se torna complexo a nível regional e mundial. Tinto (1982) também se destaca por pioneirizar os estudos sobre o abandono do Ensino Superior quando problematiza a dificuldade do campo científico em superar as barreiras que envolvem a definição e a mensuração do abandono.

O autor também coloca em perspectiva um importante fator no estudo da evasão, quando considera que as Instituições de Ensino Superior e os governos, ao analisarem o fenômeno,

colocam os trancamentos, graduações incompletas e transferências institucionais em um mesmo pacote de “fracasso acadêmico”, negando o impacto que a graduação tem na maturidade dos estudantes, ainda que evadidos (TINTO, 1982). O estudo de Silva (2024) traz a crítica sobre a forma de tratamento da saída do aluno, à medida que rotular toda e qualquer saída como abandono coloca todas as saídas de alunos sob uma única perspectiva.

Outros autores ecoam essa preocupação em seus escritos, alguns utilizando seu país de origem como guia para expor a problemática da falta de consenso. Nesse ínterim, Calamet (2021) tece considerações em seu estudo sobre a evasão do Ensino Superior em Rivera, no Uruguai. Sua análise refletiu a diversidade de termos empregados para descrever o abandono, destacando, na língua espanhola, três denominações: “deserción”, “abandono” e retención”.

O relato do autor traz ainda um pensamento importante sobre o uso da palavra “deserción”, relatando que o termo tem uma conotação discriminatória nos países latino-americanos, pois reflete um comportamento militar de traição que nada é relacionado com o abandono universitário. Calamet (2021), quando reflete sobre o fenômeno, também revela o peso dos rankings universitários no fenômeno da evasão, já que esses rankings servem como um medidor de prestígio, criando um ambiente de competição entre as universidades, uma vez que a evasão é levada em consideração para a elaboração desses rankings.

Sob a mesma ótica, os escritos de Calamet (2021) colaboram com a discussão sobre o sucesso acadêmico, em que o autor comenta que

Researchers tend to arrogate the power, perhaps inadvertently, to define student success based on their unspoken opinions and not from students' opinions. This socio-centric and adult-centred (and/or academic-centred) position is consistent with attributing to education an instrumental and pragmatic character typical of neoliberalism, which is the hegemonic ideology in the current Western world (CALAMET, 2021, p. 668).

De fato, o sucesso acadêmico é uma temática abordada em um relatório de Vossensteyn et al. (2015), que conduz um estudo de caso no continente europeu, em que o abandono é posicionado como um tema acessório, enquanto o sucesso acadêmico toma o lugar de tema guarda-chuva, que inclui objetos como o tempo de conclusão do curso, o índice de retenção e abandono, e a taxa de conclusão. Os autores, no relatório, relatam que cada um desses fatores tem mais ou menos importância nos 35 países participantes da pesquisa – ou seja, o abandono nem sempre será o principal fator, muito menos será definido de maneira uniforme.

O estudo europeu também relata que os dados disponíveis nos países pesquisados são coletados e interpretados de diferentes formas, destacando que apenas 12 dos 35 países tem um relatório nacional regular acerca do indicador de conclusão dos estudos (VOSENSTEYN et al., 2015). Além disso, os autores também concluem que, apesar de as instituições

constantemente estimularem o sucesso acadêmico por meio de políticas, estas nem sempre são devidamente monitoradas para atingirem o propósito ao qual foram criadas. Por fim, recomendam que as ações transfronteiriças sejam incentivadas e ordenadas a fim de criar uma base sólida de políticas efetivas (VOSSENSTEYN et al., 2015).

Autores (as) latino-americanos (as) também apontam o dissenso no campo acadêmico quanto à definição e mensuração do abandono universitário. Munizaga Mellado et. al (2018), em suas reflexões sobre a educação superior na América Latina e Caribe, revelam 111 variáveis diferentes associadas ao fenômeno agrupadas em cinco fatores – individual, acadêmico, econômico, institucional e cultural. Apesar disso, as intervenções destinadas a reduzir a evasão nas instituições são insuficientes, de acordo com os autores, de tal forma que é crucial não apenas entender o perfil dos estudantes, mas também avaliar e aprimorar as estratégias empregadas para sua retenção (MUNIZAGA MELLADO; CIFUENTES ORELLANA; BELTRÁN GABRIEL 2018).

Estudos brasileiros revelam que tanto o governo quanto as instituições apresentam definições e fórmulas distintas para definir e mensurar a evasão. Silva (2024) relata que, das 69 universidades federais presentes em território brasileiro, 56,52% utilizam definições genéricas, que são reduzidas apenas à perda de vínculo, mas não necessariamente consensuais entre si. Além disso, Mariano e Silva (2021) destacam, no estudo sobre o caso brasileiro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contabiliza a evasão e a perda de vínculo a partir do registro de vagas no Ensino Superior, e não a partir dos indivíduos, podendo uma mesma pessoa ocupar mais de uma vaga.

Calamet (2023) relata que a decisão do abandono pode encontrar diferentes níveis à medida que se analisa as decisões pessoais do estudante, da instituição e do ambiente social. Em relação ao nível pessoal, o autor relata que os estudantes enfrentam a situação do abandono como um fracasso ou frustração, enquanto a nível institucional a decisão pelo abandono compromete a situação financeira de instituições privadas, e traz maiores dificuldades nos repasses de valores às instituições públicas por parte de órgãos governamentais. Já a nível social, Calamet, (2023) relata que há uma tendência de questionamento acerca dos gastos governamentais com a educação.

Cabe destacar que a importância da construção de um consenso sobre a definição e a mensuração reside no fato de que o direito à educação superior está presente em boa parte do regramento das Américas (MCCOWAN, 2020), e o consenso seria fundamental para a construção de diagnósticos sobre o fenômeno e, de modo contínuo, a formulação de políticas

de enfrentamento para garantir o cumprimento do direito à educação e a redução dos índices de abandono. Portanto, os estudos apresentados baseiam-se nessa premissa.

3. O caso brasileiro

A educação brasileira é assegurada como direito pela Constituição Federal de 1988, que considera que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, [s.p]). Ainda que se possa argumentar que a Constituição não é clara sobre o direito à educação superior, vale a pena registrar que o Estatuto da Juventude, em seu artigo 8º, é categórico ao assegurá-lo. Isso posto, parte-se da constatação de que, assim como outros países do mundo, o Brasil consagrou a Educação Superior como direito. Em relação à ela, suas finalidades são detalhadas na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O artigo 43º cita que as finalidades da Educação Superior seriam especificamente:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, [s.p]).

Nesse ínterim, é interessante trazer as análises de Coimbra et al. (2021) em relação à disposição das finalidades do Ensino Superior - os autores notam que apenas a finalidade de número dois se refere à diplomação para fins de trabalho. Essa observação é importante para a discussão do fracasso ou sucesso universitário, pois a referida lei posiciona a universidade como formadora de uma sociedade democrática e plural, sem colocar a dimensão do trabalho como protagonista (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021). Da mesma forma, os autores analisam que

os fenômenos universitários, incluindo a evasão, devem ser analisados sob a ótica da diversidade de finalidades a qual o sistema é construído.

Além das referidas leis, é fundamental mencionar a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. As finalidades desta lei se listam pela

(...) melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, [s.p]).

Novamente, Coimbra et al. (2021) analisam a Lei nº 10.861 no contexto de evasão do Ensino Superior. Os autores destacam a responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior no âmbito da avaliação do conceito de evasão, uma vez que a legislação do Sinaes se relaciona com uma visão de uma universidade em que os estudantes são os protagonistas (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021). Apesar disso, a legislação do Sinaes não mostra preocupação em avaliar a evasão por delegar a responsabilidade do estudo do fenômeno a grupos de trabalho criados pelas próprias universidades (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021).

Ao que tudo indica, a primeira ação governamental na direção de compreender o fenômeno no país foi dado pela Comissão Especial para o Estudo de Evasão pela Secretaria de Educação (Sesu/MEC). O documento publicado em 1997 revelou uma confirmação sobre a generalidade do fenômeno da evasão e sua maior ou menor incidência em algumas áreas do conhecimento. As conclusões também mostraram que havia necessidade de se estabelecer um conceito e fórmula comuns para se calcular a evasão (COMISSÃO ESPECIAL, 1996). Sob essa premissa, a comissão classificou a evasão em três tipos:

1) evasão de curso, quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional, 2) evasão da instituição, quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado e, 3) evasão do sistema, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o Ensino Superior (COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p.20).

Nesse contexto, o documento é reconhecido como o primeiro esforço de classificar e identificar a evasão, tornando o fenômeno uma pauta governamental (OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2019).

Analiticamente, o Ensino Superior brasileiro apresenta 2580 instituições, sendo 316 públicas e 2264 privadas² (INEP, 2024a). Para este estudo, apenas as instituições públicas serão levadas em consideração para o estudo do abandono. No âmbito brasileiro, as instituições de Ensino Superior públicas têm ensino gratuito (BRASIL, 1988) e acesso e permanência gratuitos durante todo o período de graduação (BRASIL, 2010).

O acesso às instituições se dá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo primário era avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior (INEP, [s.d.]) por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A participação no exame se dá por meio do pagamento de uma taxa única, e a isenção da taxa pode se aplicar a candidatos que estejam finalizando o Ensino Médio em escola pública, estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio em escola pública ou como bolsistas integrais em escolas privadas e candidatos que sejam membros de famílias que recebem de meio a três salários mínimos por pessoa, que estejam inscritos no CadÚnico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Outras formas de acesso se dão por vestibulares próprios realizados por algumas instituições de Ensino Superior, além de editais de transferência e portadores de diploma.

Em relação ao acompanhamento do abandono do Ensino Superior, o governo brasileiro dispõe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Instituto realiza, anualmente, o Censo da Educação Superior, sendo o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil em relação às instituições de Ensino Superior, seus alunos e docentes. O Censo utiliza informações do Sistema e-MEC, que mantém registros de todas as instituições, cursos e locais de oferta. Utilizando como base esses registros, o Censo coleta informações sobre infraestrutura, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes. O objetivo dessa coleta é fornecer dados estatísticos confiáveis que criam uma continuidade no acompanhamento da educação superior brasileira, a fim de fundamentar a formulação e implementação de políticas públicas direcionadas para o Ensino Superior (INEP, [s.d.]).

O Censo da Educação Superior também apresenta os Indicadores de Fluxo da Educação Superior, que acompanha de forma cronológica a trajetória dos estudantes que ingressam em um curso de graduação até o momento de sua saída, seja pela conclusão ou desistência do curso (INEP, 2024b). Os indicadores se dividem em três dimensões:

Figura 1: Indicadores de vínculo do estudante ao curso de graduação

² Com acreditação do Ministério da Educação.

Indicador	Descrição
Permanência no curso de ingresso	Corresponde aos estudantes que possuem vínculos ativos com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência.
Desistência do curso de ingresso	Corresponde aos estudantes que encerram seu vínculo com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência, seja por desvinculação ou transferência para outro curso da mesma instituição.
Conclusão no curso de ingresso	Corresponde aos estudantes que se formam no seu curso de ingresso em um determinado ano de referência.

Fonte: Elaboração própria com base em INEP (2024b)

Os indicadores, de acordo com relatório do INEP, são frequentemente requeridos para se avaliar a eficácia dos sistemas de ensino. Este relatório também detalha a metodologia de cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior, o que inclui a definição de evasão adotada pelo INEP, dada por

Saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior a de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. Obviamente, a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso, dado que, de forma geral, se trata de caso fortuito e não se pode presumir uma intencionalidade do indivíduo em interromper o curso, cessá-lo ou uma incapacidade do indivíduo de manter-se no programa educacional (MEC; INEP, 2017, p. 9 e 10).

Mariano e Silva (2021), em seus escritos sobre a definição de evasão e suas implicações para as políticas de educação superior, destacam alguns aspectos relevantes nesta definição. Os autores registram que a definição dada acima pode ser resumida de forma que a evasão se dá como uma saída antecipada, indicando que haveria um tempo “adequado” para o cumprimento da graduação, concluindo este tempo com a diplomação (MARIANO; SILVA, 2021). A saída antecipada não leva em conta a motivação, podendo ela ser qualquer uma – com exceção do falecimento – trazendo uma noção simplista do fenômeno, que será resumido apenas à perda de vínculo.

Outro aspecto destacado pelos autores é o tom terminativo que a definição carrega em si. A saída antecipada “soa como uma morte acadêmica” (MARIANO; SILVA, 2021, p. 8) e, de certa forma, ainda segundo os autores, é compreensível que o fenômeno seja tratado de forma tão leviana, uma vez que se a saída fosse considerada transitória ou antecipada, surgiria a necessidade de um acompanhamento da movimentação de ingresso e egresso em cada curso de

cada universidade, portanto, simplificar o fenômeno é apenas uma forma de facilitar a produção de dados.

O terceiro aspecto a ser analisado reside no reconhecimento da interrupção da graduação como um insucesso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, citada na abertura desta seção, indica as finalidades da educação superior. Lembrar-se-á que as mesmas não são colocadas de forma hierárquica, conferindo um tom isonômico a elas, e que apenas a segunda finalidade discute a diplomação para fins de inserção no mercado de trabalho. Ora, não é possível ignorar que as outras finalidades dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento da cidadania e estímulo ao trabalho de pesquisa e investigação científica. A não diplomação do aluno, por motivo que seja, não representa um insucesso, de acordo com a referida lei (MARIANO; SILVA, 2021).

Retomando o relatório metodológico fornecido pelo INEP, descreve-se a situação de vínculo do aluno em determinada instituição de Ensino Superior. Ressalta-se que essas definições dão origem ao conjunto de indicadores utilizado para a construção do Censo da Educação Superior supracitado.

Figura 2: Situação de vínculo discente na Instituição de Ensino Superior

Situação	Descrição
Cursando	Aluno que não concluiu a totalidade da carga horária exigida para a conclusão do curso, no ano de referência do Censo.
Desvinculado do curso	Aluno que, na data de referência do Censo, não possuía vínculo com o curso por evasão, abandono, desligamento ou transferência para outra IES.
Falecido	Aluno falecido durante o ano de realização do Censo.
Formado	Aluno que concluiu todos os créditos acadêmicos exigidos para a titulação no curso até a data de referência do Censo, sem obrigatoriedade de colação de grau ou Enade.
Matrícula trancada	Aluno que, na data de referência do Censo, esteve com a matrícula trancada na IES.
Transferido para outro curso da mesma IES	Aluno que foi transferido para outro curso de graduação da mesma IES.

Fonte: elaboração própria com base em MEC & INEP (2017)

Com base nestes indicadores de fluxo, o relatório elaborado pelo INEP fornece uma gama de cálculos matemáticos a fim de demonstrar como se dá a construção dos dados do Censo da Educação Superior. Para este estudo, a taxa de desistência acumulada demonstra de forma sintética a taxa de evasão.

Figura 3: Taxa de desistência acumulada (TDA)

$$Tda_{j,t} = \frac{\sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^{n_{3,j,w}} Des_{i,j,t} + \sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^{n_{4,j,w}} Transf_{i,j,t}}{\sum_{i=1}^n IG_{i=j}^T - \sum_{w=T}^t \sum_{i=1}^{n_{6,j,w}} Fal_{i,j,t}} \times 100$$

Em que:

Des = Estudante com situação de vínculo igual a “Desvinculado do curso” no curso *j* no ano *t*.

Transf = Estudante com situação de vínculo igual a “Transferido para outro curso da mesma IES” no curso *j* no ano *t*.

IG = Número total de ingressantes no curso *j* no ano *T*.

Fal = Estudante com situação de vínculo igual a “Falecido” no curso *j* no ano *t*.

Fonte: MEC; INEP (2017)

Em relação ao enfrentamento da evasão, o Decreto nº 6.096/2007 institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Esse decreto tem por meta global “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Além disso, as diretrizes do programa também são detalhadas:

I- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; [...] V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; [...] (BRASIL, 2007).

No âmbito da interpretação das diretrizes, pode-se perceber que a evasão é um assunto a ser investigado e acompanhado, ainda que o programa não forneça maiores detalhes de como isso será realizado. Nesse ínterim, a expansão do sistema público de educação superior repousa em reestruturações acadêmicas e institucionais que proporcionem uma ampliação do acesso e permanência na educação superior, com o aumento de vagas de ingresso e a ocupação de vagas ociosas (REUNI, 2007).

Outra estratégia de prevenção da evasão estruturada pelo governo brasileiro é a Política Nacional de Assistência Nacional – PNAES. Ela tem aprovação recente, promulgada na Lei

14.914/2024. Antes de se tornar lei, existiu como programa instituído pela Portaria Normativa MEC nº 39/2007 e, posteriormente, pelo decreto presidencial nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que tem como objetivo central “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). Em seu artigo segundo, o decreto esmiuça as práticas do objetivo central:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2007).

Mais uma vez, a evasão é mencionada sob a premissa da sua redução no ambiente da educação superior. O PNAES, ainda que caminhe aos mesmos passos que o REUNI, tem por foco ações de assistência estudantil. A saber, o programa fornece proteção social para discentes em situação de vulnerabilidade, comprometendo-se com a viabilização da igualdade de oportunidades, a contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico, com ações de prevenção nas situações nas quais a retenção e a evasão se deem por condições financeiras insuficientes (BRASIL, 2010).

Em síntese, pode-se concluir que o Brasil é um país que garante o direito à educação em sua Constituição Federal e em uma gama diversa de regimentos que dissertam especificamente sobre a educação superior. A Comissão Especial para o Estudo de Evasão pela Secretaria de Educação se apresentou como pioneira na discussão do monitoramento da evasão, embasando as leis outrora citadas, e o INEP se encarrega de realizar o Censo da Educação Superior de forma anual, utilizando fórmula e definição próprias para fornecer dados sobre a evasão. Apesar disso, o sistema educacional brasileiro não apresenta medidas de combate que enfrentem o abandono de forma direta, somente políticas que abarcam as vulnerabilidades socioeconômicas que podem resultar em evasão.

Além disso, é importante registrar que a definição de abandono fornecida pelo INEP é restrita e tratada de forma meramente administrativa, considerando que a saída do estudante é dada de forma definitiva e simplista, tomando a não diplomação como um insucesso. Por fim, ressalta-se que a mensuração fornecida pelo INEP é considerada oficial, mas não utilizada pelas instituições de Ensino Superior.

4. O caso colombiano

A Colômbia é um país de fundamental importância para os estudos sobre direito à educação, pois corresponde a um dos poucos casos no continente em que se pode observar a

presença de um sistema nacional de acompanhamento e enfrentamento do abandono no nível pós-secundário. Legalmente, a Colômbia garante o acesso ao aprendizado por meio da Ley 115/1994 – Ley General de Educación - que define a educação como

Um processo de formação permanente, pessoal, cultural e social, regulamenta o serviço público de educação de acordo com as necessidades e interesses das pessoas, família e sociedade. Baseia-se nos princípios da Constituição Política sobre o direito à educação que toda pessoa tem, nas liberdades de ensino, aprendizagem, pesquisa e cátedra, e em seu caráter de serviço público (COLOMBIA, 1994, p. 01. Tradução nossa).

Já a educação superior é regida por uma lei específica, denominada Ley 30/1992. Esta lei dita que

A educação superior é um processo permanente que possibilita o desenvolvimento das potencialidades do ser humano de uma maneira integral, sendo realizado posteriormente ao Ensino Médio ou secundário e tem como objetivo o pleno desenvolvimento dos alunos e sua formação acadêmica ou profissional (COLOMBIA, 1992, p. 01. Tradução nossa).

A lei também dispõe que “a educação superior será acessível a aqueles que demonstrem ter as capacidades requeridas e cumpram com as condições acadêmicas exigidas em cada caso” (COLOMBIA, 1992, p. 01. Tradução nossa). Este trecho tem um diálogo direto com os escritos de McCowan (2020), que distingue o acesso à Educação Superior pela capacidade, e não pelo mérito. Ainda que a educação superior tenha características de privilégio, é uma oportunidade que deve ser aproveitada para o benefício da sociedade, no entanto, como um direito, sua acessibilidade não deve depender de condições de desempenho ou de uso específico. Dessa forma, há indícios de que o governo colombiano luta para que a Educação Superior seja tratada como um direito pleno, como será analisado *a posteriori*.

De tal forma, o Ensino Superior colombiano apresenta 64 instituições públicas e 54 privadas³ (SNIES, 2021). Assim como o caso brasileiro, apenas as instituições públicas colombianas foram consideradas. Sendo assim, o Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) apresenta 64 Instituições de Ensino Superior Públicas (SNIES, 2021) que mantêm relação orçamentária com o Ministério da Educação, com ensino gratuito e taxa de matrícula paga. A taxa de matrícula, de acordo com o Decreto 1667/2021, é gratuita apenas para jovens provenientes de famílias vulneráveis no âmbito socioeconômico, que estejam matriculados em programas de graduação nas instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação Nacional (SNIES, 2021).

³ Considera-se apenas instituições que tenham o caráter acadêmico de universidade, desconsiderando institutos tecnológicos, com acreditação do Ministério da Educação Nacional.

O acesso às instituições de Ensino Superior públicas se dá por meio do Examen de Estado, coordenado pelo Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Para estudantes provenientes de colégios públicos, a cobrança da taxa de inscrição é fixa, enquanto para os colégios de ensino privado a taxa é cobrada de forma proporcional ao valor da mensalidade cobrada pela instituição (COLOMBIA, 2000, p. 2). Com essas informações em mente, retoma-se a tese de McCowan (2020): apesar de haver a cobrança de uma taxa de matrícula e um exame de ingresso, há um claro esforço para que o acesso seja possibilitado de forma equânime, que busca honrar o disposto na Ley 30/1992, ainda que diferencie os possíveis ingressantes por sua origem socioeconômica.

Com relação ao abandono do Ensino Superior, a Colômbia se destaca por apresentar ferramentas concretas para definir, mensurar e prevenir o fenômeno. Para isso, o Centro de Estudos Econômicos (CEDE) da Universidade dos Andes desenhou o Sistema para Prevenção da Deserção do Ensino Superior (SPADIES) no ano de 2004 (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2023a). O SPADIES pode ser entendido como um módulo específico aplicado ao monitoramento de um fenômeno de especial interesse para o setor - a evasão estudantil - (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2023a), e está articulado com o Sistema Nacional de Informação da Educação Superior (SNIES).

O sistema permite que haja uma visão integrada, setor por setor, do problema da evasão, o que possibilita uma metodologia de conceituação, mensuração e monitoramento que se aplicam a todas as instituições de Ensino Superior do país, permitindo estimar o risco do abandono por meio dos fatores determinantes de evasão (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2023a). Dessa forma, a ferramenta define o abandono⁴ como

Estado de un estudiante que de manera voluntaria o forzosa no registra matrícula por dos o más períodos académicos consecutivos del programa en el que se matriculó; y no se encuentra como graduado, o retirado por motivos disciplinarios. La deserción es el resultado del efecto de diferentes factores como individuales, académicos, institucionales, y socioeconómicos (MINISTERIO DA EDUCACION NACIONAL, [s.d.]).

⁴ O uso de diferentes termos para descrever o fenômeno é destacado na bibliografia estudada e utilizada para compor este estudo. Nota-se que a Colômbia usa o termo “deserción” que, de acordo com Calamet (2021), carrega uma conotação de um comportamento militar de traição que nada se relaciona com o abandono dos estudos.

Além da definição, o SPADIES também fornece o cálculo da taxa anual, por cohorte e média acumulada de abandono⁵.

Figura 4: Indicador anual de abandono e sua descrição qualitativa e quantitativa

Indicador	Descripción
Tasa de deserción anual	<ul style="list-style-type: none"> Mide el comportamiento de la deserción en el corto plazo y permite evidenciar los esfuerzos de las IES y de la política pública. Porcentaje de estudiantes que son identificados como desertores en t y que estuvieron matriculados en el periodo t-2. $TDA_t = \frac{\text{Desertores de } t}{\text{Matriculados en } t - 2} * 100$ <p>Donde t es el periodo.</p>

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL (2018)

Uma das principais ferramentas apresentadas pelo SPADIES é a forma como se gerencia a permanência dos estudantes do Ensino Superior. O modelo de gestão e retenção de alunos estabelece diretrizes para implementar um projeto que auxilie as instituições a avaliar a capacidade institucional de prevenção da evasão em conformidade com os requisitos de um ensino de qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2023c). Esse modelo abrange quatro eixos, que se dividem em Indivíduos, Institucional, Acadêmicos e Socioeconômico (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2023c).

Há uma importância teórica na divisão destes eixos, que derivam dos escritos de Tinto (1975), que propõe que a integração e a adaptação dos estudantes na instituição são fatores determinantes para a decisão de permanecer ou abandonar os estudos. O autor descreve que as características pré existentes dos estudantes influencia em seus objetivos e explicam os motivos de sua persistência, partindo do pressuposto de uma interrelação estabelecida de estudante como indivíduo e instituição como uma organização (TINTO, 1975).

Figura 5: Classificação dos fatores determinantes da evasão

⁵ Para fins de comparação, apenas a taxa de abandono anual é considerada nesse estudo.



Fonte: PARODY D'ECHENOA et al. (2015)

Por meio do SPADIES, que monitora e analisa os fatores determinantes do abandono, o Ministério da Educação conta com uma visão consolidada da dinâmica do fenômeno no país, à medida que a categorização detalhada acima facilita a comparação das ações realizadas por cada instituição de Ensino Superior (PARODY D'ECHENOA et al., 2015).

Com a definição de evasão consolidada, o governo colombiano utiliza-se do sistema SPADIES 3.0 para mensurar as estatísticas de abandono. O SPADIES 3.0 é o resultado da integração da ferramenta como um subsistema do SNIES no ano de 2018 (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2023b), com o intuito de melhorar a qualidade das informações disponíveis, permitindo também o monitoramento da mobilidade dos alunos entre programas, níveis de formação e instituições de Ensino Superior (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2023b).

O SPADIES 3.0 também traz como inovação a priorização da história de vida do estudante, analisando eventos e transições que o indivíduo sofre no sistema educacional (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2018b). Além disso, a versão 3.0 do SPADIES permite que qualquer pessoa consulte de maneira aberta as informações sobre o abandono e a permanência, podendo selecionar variáveis de caracterização dos estudantes para a construção de gráficos analíticos (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2018b).

É importante destacar que essa atualização da ferramenta colombiana dialoga com as bibliografias acerca da evasão. De tal forma, enquanto os autores trazem à tona a crítica em relação a forma de tratamento da saída do aluno, que são rotuladas de uma forma unificada (BARBOSA E SILVA, 2024; CALAMET, 2021; MUNIZAGA MELLADO; CIFUENTES ORELLANA; BELTRÁN GABRIEL, 2018), o caso colombiano mostra que há uma preocupação em relação a diferenciar as saídas de alunos das instituições de Ensino Superior (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL, 2023b). Na versão 3.0 da ferramenta, com a integração com o SNIES, os dados das instituições de Ensino Superior são enviados automaticamente para o sistema, o que garante a qualidade da informação.

A partir dos relatórios de matrícula semestral das instituições de Ensino Superior, o sistema é capaz de identificar a situação dos estudantes, que podem ser divididas em quatro eixos:

Figura 6: Categorização dos estudantes nas instituições de Ensino Superior

Categoria	Descrição
Desertor	Estudante que não se matriculou em nenhuma instituição de ensino superior por dois ou mais períodos consecutivos.
Ativo	Estudante matriculado em uma instituição de ensino superior em um período t ou período t-1.
- Aluno calouro	Estudante matriculado pela primeira vez em uma instituição de ensino superior.
- Matriculado	Estudante matriculado em uma instituição de ensino superior durante um período t.
- Ausente	Estudante que não está matriculado em uma instituição de ensino superior por um período.
Graduado	Indivíduo que concluiu sua formação e obteve qualificação.
Retirado	Aluno que se ausenta de uma instituição de ensino superior por motivos não acadêmicos (expulsão).

Fonte: Elaboração própria com base em MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL (2023b).

Com essas informações, o SPADIES agrupa os estudantes em três grandes grupos a nível nacional:

Figura 7: Categorização dos estudantes a nível nacional

Termo	Definição
Evasão pelo Programa	Um aluno que não se matricula no mesmo programa acadêmico por dois ou mais períodos consecutivos e não é considerado graduado ou é retirado por motivos disciplinares.
Abandono Escolar	Um aluno que não se matricula em uma IES por dois ou mais períodos consecutivos e não é considerado graduado ou se retirou por motivos disciplinares.
Evasão pelo Sistema	Um aluno que não se matricula em nenhum programa acadêmico em qualquer IES por dois ou mais períodos consecutivos e não é considerado graduado ou se retirou por motivos disciplinares.

Fonte: Elaboração própria com base em MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL (2023b).

Adicionalmente, a ferramenta SPADIES 3.0 apresenta uma aba específica para geração de gráficos estatísticos que permite pesquisas públicas sobre as taxas de deserção na Colômbia. O usuário da ferramenta pode selecionar as variáveis a serem exibidas, o tipo de cálculo – sistema, instituição de Ensino Superior e programa – e a instituição de Ensino Superior, para dados específicos. Por fim, o Ministério da Educação, munido destes dados e informações, coloca em prática componentes específicos que são pilares para as estratégias de retenção dos alunos nas instituições de Ensino Superior.

Figura 8: Modelo de gestão de permanência e graduação estudantil⁶



Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL (2023b).

⁶Apesar de contar com um modelo de gestão de permanência consistente, não foram encontradas informações acerca de mecanismos que monitorem de forma direta a causa da evasão.

Em relação aos fatores destacados na figura acima, cada um aponta para uma estratégia específica. O posicionamento e a formalização dizem respeito à uma direção estratégica que envolva diferentes órgãos de planejamento e procedimento relacionados ao manejo da permanência como objeto central institucional. A cultura da informação inclui a utilização da informação para tomada de decisões, além de auxiliar na captura de dados, o que permite maior acompanhamento e monitoramento pelas instituições. A melhoria da qualidade discorre sobre os mecanismos que atuam para mitigar as taxas de evasão, promovendo resultados concretos de aprendizagem (PARODY D'ECHENOA et al., 2015).

Já em relação ao trabalho conjunto com as instituições de ensino secundário e Secretarias de Educação, a execução de ações permite aos jovens explorarem diferentes áreas do conhecimento que facilitem a transição e a tomada de decisões. Os programas de apoio e mentoria promovem a integração efetiva dos alunos nos ambientes acadêmicos e educacionais, visando atingirem seus objetivos vocacionais. O compromisso do núcleo familiar fortalece os laços parentais a fim de desenvolver estratégias para identificar fatores de risco. Por fim, a gestão de recursos refere-se ao planejamento da instituição para obtenção de instrumentos necessários para o funcionamento do programa (PARODY D'ECHENOA et al., 2015).

Em suma, a Colômbia apresenta legislações pertinentes ao direito à educação no território. O acesso ao Ensino Superior, ainda que seja limitado pela taxa de matrícula, se encontra em processo de democratização, destacando a gratuidade da taxa para os jovens provenientes de famílias em vulnerabilidade socioeconômica. Ademais, a Colômbia se destaca por projetar e manter o SPADIES, que fornece de forma clara a definição e a mensuração da evasão no território. A ferramenta também é valiosa à medida que reúne os dados das universidades de forma automatizada, em razão de sua integração com o SNIES.

Outrossim, o SPADIES disponibiliza a classificação dos fatores determinantes da evasão e suas subdivisões, de forma que as instituições sejam capazes de estabelecer um diálogo entre a prevenção do abandono e um ensino de qualidade. Diante disso, o Ministério da Educação é capaz de elaborar um modelo de gestão e permanência, com estratégias que foquem no bem estar discente e nos resultados de curto e longo prazo.

5. Estudo comparativo

A análise comparativa entre os sistemas de educação superior do Brasil e da Colômbia revela aproximações em termos do reconhecimento formal do direito à educação, mas profundas distinções no modo como cada país estrutura suas políticas públicas de acesso, permanência e enfrentamento da evasão no ensino superior. A partir de uma leitura integrada

dos marcos legais, mecanismos de ingresso, definições conceituais de abandono, metodologias de mensuração e políticas de prevenção, é possível identificar contrastes significativos que impactam diretamente a eficácia das ações voltadas à garantia do direito à educação superior.

Ambos os países consagram em seus ordenamentos jurídicos o direito à educação como um direito social fundamental. No caso brasileiro, esse direito é estabelecido na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), que se dedica a apresentar finalidades múltiplas para o ensino superior, enfatizando não apenas a diplomação profissional, mas também a formação cultural, científica, crítica e cidadã.

Essa concepção pluralista é reforçada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861/2004, que orienta a avaliação institucional segundo critérios de qualidade acadêmica, eficácia social e responsabilidade pública. Já a Colômbia apresenta a Ley General de Educación (Ley 115/1994) como base legal para o reconhecimento da educação como serviço público, sendo complementada pela Ley 30/1992, que trata exclusivamente da educação superior. Essa legislação define a educação superior como um processo contínuo e integral, cujo acesso deve estar condicionado à demonstração de capacidades acadêmicas, o que evidencia um tensionamento entre o princípio do direito universal e a lógica meritocrática de seleção.

Enquanto o Brasil fundamenta a educação superior como um direito subjetivo amplamente acessível e vinculado à promoção da igualdade social, a Colômbia adota um regimento que também reconhece esse direito, mas o articula de forma mais pragmática, ancorando-o em critérios de desempenho e capacidade individual. Esse ponto é fundamental para revelar um contraste essencial: o modelo brasileiro é orientado por um princípio de universalização com base em políticas afirmativas e assistenciais, enquanto o modelo colombiano mantém elementos seletivos mais fortes, ainda que envoltos em políticas de compensação voltadas à equidade.

A forma de ingresso também acompanha essa diferença de racionalidade. O Brasil tem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o principal mecanismo de acesso ao ensino superior, com ampla política de isenção para estudantes de baixa renda e provenientes de escolas públicas. O exame é utilizado em programas como o SISU (Sistema de Seleção Unificada), que distribui as vagas nas universidades públicas de forma automatizada e transparente.

Já a Colômbia adota o Examen de Estado, organizado pelo ICFES, com uma estrutura de cobrança diferenciada: valor fixo para estudantes de escolas públicas e taxa proporcional à mensalidade para os egressos de escolas privadas. Embora ambos os países estabeleçam exames

nacionais como critério seletivo, o sistema brasileiro se destaca por mecanismos mais estruturados de democratização do acesso, enquanto o colombiano ainda apresenta barreiras de natureza econômica no processo seletivo, mitigadas parcialmente por isenções voltadas a estudantes em vulnerabilidade.

Em relação à permanência, o Brasil apresenta uma política pública mais consolidada, especialmente por meio da gratuidade integral nas instituições públicas e de programas como a PNAES (Política Nacional de Assistência Estudantil). A estrutura assistencial brasileira inclui ações diretas de apoio a moradia, alimentação, transporte, saúde e inclusão digital, voltadas à promoção da igualdade de condições na trajetória acadêmica.

Na Colômbia, embora o ensino nas instituições públicas também seja gratuito para parte dos estudantes, há a cobrança de taxas de matrícula em algumas instituições e a gratuidade é condicionada a critérios socioeconômicos específicos. Assim, ainda que ambos os países reconheçam a importância da assistência estudantil, o Brasil opera com uma política de universalização da permanência mais robusta e institucionalizada.

No tocante à definição de evasão, o Brasil adota uma conceituação predominantemente administrativa e normativa, conforme os parâmetros estabelecidos pelo INEP. A evasão é definida como a saída antecipada do estudante, antes da conclusão do curso, sem que haja distinção das motivações ou das possíveis transições acadêmicas. Essa abordagem, embora padronizada, é objeto de críticas por sua rigidez conceitual, pois considera a não diplomação como um insucesso absoluto, ignorando as múltiplas finalidades do ensino superior e as particularidades das trajetórias estudantis.

Por sua vez, a Colômbia elabora uma definição mais articulada e dinâmica por meio do Sistema para Prevenção da Deserção do Ensino Superior (SPADIES). O abandono é entendido como a ausência de matrícula por dois ou mais períodos acadêmicos consecutivos, sendo essa ausência analisada à luz de múltiplos fatores — individuais, institucionais, acadêmicos e socioeconômicos. Essa abordagem permite a personalização das análises por perfis de estudantes, cursos, instituições e regiões, superando a rigidez normativa brasileira.

Do ponto de vista metodológico, o Brasil baseia seus dados no Censo da Educação Superior, que coleta informações anuais das instituições e produz indicadores agregados, como a Taxa de Desistência Acumulada. Entretanto, os dados do INEP não distinguem entre evasão definitiva e mobilidade acadêmica, nem possibilitam a visualização de fatores causais.

A Colômbia, por sua vez, opera com o SPADIES 3.0, um sistema integrado ao SNIES (Sistema Nacional de Informação da Educação Superior), que coleta dados de matrícula em tempo real, permite a análise longitudinal das trajetórias estudantis e calcula taxas de abandono

por ano, por coorte e por curso. O sistema também classifica os estudantes em categorias distintas - ativos, transferidos, graduados, evadidos - além de gerar gráficos e painéis interativos para uso público e institucional. Essa capacidade analítica confere ao sistema colombiano uma sofisticação metodológica inexistente no modelo brasileiro.

As estratégias de prevenção da evasão acompanham essa diferença estrutural. O Brasil trabalhou com políticas de apoio indiretas, como o REUNI (Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o PNAES, que visam ampliar o acesso e mitigar desigualdades sociais, mas não estão diretamente articuladas à mensuração e monitoramento da evasão. Há ausência de uma política nacional coordenada com foco específico na prevenção e no acompanhamento do abandono.

Em contrapartida, a Colômbia desenvolveu um modelo de gestão da permanência ancorado nos dados do SPADIES, estruturado em eixos estratégicos como o fortalecimento institucional, a cultura da informação, a articulação com o ensino médio, programas de mentoria e o envolvimento familiar. Essas estratégias são embasadas em indicadores dinâmicos e análises multicausais, permitindo intervenções específicas com fundamentação em dados obtidos.

Diante dessa comparação, observa-se que o Brasil dispõe de uma política educacional com base legal sólida, ampla cobertura assistencial e instrumentos de avaliação consolidados. No entanto, enfrenta limitações quanto à capacidade de monitoramento efetivo da evasão e à ausência de políticas específicas voltadas ao enfrentamento do abandono estudantil.

Por outro lado, a Colômbia, mesmo com restrições orçamentárias e desafios de acesso, criou um modelo pioneiro na América Latina de prevenção da evasão, com base em evidências e capacidade analítica refinada, representada pelo SPADIES. A principal diferença entre os modelos reside, portanto, na integração entre diagnóstico, conceituação e ação institucional, com o Brasil centrado na assistência social e a Colômbia na governança de dados e gestão da permanência.

6. Conclusão

O presente estudo buscou compreender, por meio de uma análise comparativa entre Brasil e Colômbia, como se delineiam as políticas públicas voltadas à definição, mensuração e enfrentamento do abandono no Ensino Superior. A partir de um referencial teórico que contempla autores clássicos e contemporâneos, como Tinto (1975; 1982), Berger et al. (2012), Calamet (2021), e Vossensteyn et al. (2015), constatou-se que a evasão constitui um fenômeno guarda-chuva, cuja compreensão demanda uma abordagem analítica mais ampla que vá além da simples perda de vínculo institucional.

A partir do recorte teórico, observou-se que o Brasil, embora possua leis consolidadas que reconhecem a educação superior como um direito (BRASIL, 1988; 1996), apresenta fragilidades na definição conceitual e na mensuração da evasão, majoritariamente orientadas por critérios administrativos e normativos (INEP, 2017; MARIANO, SILVA, 2021). A ausência de uma diferenciação entre formas de saída e a centralidade na diplomação como único indicador de sucesso acadêmico refletem um modelo simplificador, criticado por autores como Silva (2024), que problematiza a rotulação generalizada das trajetórias estudantis como fracassos institucionais.

No que se refere às políticas de permanência, programas como o REUNI e o PNAES contribuem significativamente para mitigar as desigualdades sociais que impactam a trajetória acadêmica, mas não se articulam diretamente com um sistema de monitoramento ativo e integrado da evasão. A inexistência de uma política coordenada de enfrentamento do abandono estudantil resulta na fragmentação das ações e na limitação da capacidade estatal de intervir de forma eficaz no fenômeno.

Em contraste, a Colômbia se sobressai ao estruturar um modelo robusto de gestão da permanência, materializado no SPADIES, que se preocupa com a caracterização e acompanhamento do abandono, conforme propõem Tinto (1975) e os estudos latino-americanos sistematizados por Munizaga Mellado et al. (2018). A definição de evasão adotada pelo sistema colombiano considera as especificidades do percurso acadêmico e permite o acompanhamento em tempo real das trajetórias dos estudantes. A integração com o SNIES fortalece a governança educacional e possibilita a formulação de estratégias institucionais fundamentadas em evidências, alinhando-se às recomendações de Vossensteyn et al. (2015) quanto à importância do monitoramento contínuo e da cooperação interinstitucional para o enfrentamento do fenômeno.

Dessa forma, a análise realizada permite inferir que, embora ambos os países compartilhem o reconhecimento legal do direito à educação superior, há uma discrepância significativa quanto à forma como este direito é operacionalizado no enfrentamento da evasão. O Brasil dispõe de políticas de proteção social consolidadas, mas carece de um sistema integrado de diagnóstico e ação, enquanto a Colômbia exemplifica uma abordagem orientada por dados, com foco na gestão institucional e na compreensão sistêmica do abandono.

Conclui-se, portanto, que o combate à evasão no Ensino Superior demanda, para além do compromisso normativo com o direito à educação, o desenvolvimento de instrumentos analíticos que considerem a pluralidade de experiências discentes, a diversidade de contextos institucionais e as múltiplas dimensões que atravessam o processo de permanência. A

articulação entre teoria, dados e ação institucional é, assim, condição necessária para a construção de políticas públicas efetivas, democráticas e sustentáveis no campo da educação superior na América Latina.

7. Referências bibliográficas

BERGER, Joseph B.; BLANCO RAMÍREZ, Gerardo; LYONS, Susan. Past to present: A historical look at retention. *Em*: SEIDMAN, Alan (org.). **College Student Retention: Formula for Student Success**. [s.l.] : Rowman & Littlefield, 2012. p. 7–34.

BRASIL. **Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília: Casa Civil. 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília: Casa Civil. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Casa Civil. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 abr. 2025.

CALAMET, Fernando Gustavo Acevedo. **Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America Issues in Educational Research**. Uruguay.

CALAMET, Fernando Gustavo Acevedo. The deficient factual basis of the main explanatory models of dropout in higher education. **Journal of Education and Learning**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 241–248, 2023. DOI: 10.11591/edulearn.v17i2.20756.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa; COSTA, Natália Cristina Dreossi. Evasion in higher education: definitions and trajectories*. **Educacao e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. 1–18, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147228764.

COLOMBIA. Ley 115 de 8 de fevereiro de 1994. **Por la cual se expide la ley general de educación**. Bogotá: Gobierno Nacional. 1994. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_115._por_la_cual_se_expide_la_ley_general_de_educacion_organized.pdf>

COLOMBIA. Ley 30 de 28 de dezembro de 1992. **Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior**. Bogotá: Gobierno Nacional. 1992. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf>

COMISSÃO ESPECIAL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** [s.l: s.n.].

INEP. **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior.** 2024a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 10 abr. 2025.

INEP. **Indicadores de Fluxo da Educação Superior.** 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 abr. 2025.

INEP. **Enem.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 10 abr. 2025a.

INEP. **Censo da Educação Superior.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 abr. 2025b.

MARIANO, Alexsandro Souza; SILVA, Leonardo Barbosa. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. DOI: 10.1590/0102-469826524.

MCCOWAN, Tristan. Existe um direito universal à educação superior? **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 14, p. 1–26, 2020. DOI: 10.5380/jpe.v14i0.71196.

MEC; INEP. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.** [s.l: s.n.].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Requerentes de isenção da taxa devem comprovar situação.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/isencao>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. **Consultas SPADIES 3.0.** 2018a. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Consultas-SPADIES-3-0/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. **Documento cambio metodológico SPADIES 3.0.** [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1783/articles-415244_cambio_mtodologico_spadies_3.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025b.

MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. **¿Qué es SPADIES?** 2023a. Disponível em: [¿Qué es SPADIES?](#) Acesso em: 26 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. **¿Cómo funciona?** 2023b. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/SPADIES/415263:Como-funciona>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. **Gestión de la permanencia.** 2023c. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Gestion-de-la-permanencia/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Glosario**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Ayuda/Glosario/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MORRISON, Lonnie; SILVERMAN, Loretta. Retention theories, models, and concepts. Em: SEIDMAN, Alan (org.). **College student retention: Formula for student success**. 2. ed. [s.l.] : Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012. p. 81–101.

MUNIZAGA MELLADO, Felipe René; CIFUENTES ORELLANA, María Beatriz; BELTRÁN GABRIEL, Andrés Jacob. Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 1–36, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3348.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Perfil da evasão e da retenção de estudantes dos cursos de ciências humanas e ciências biomédicas**. [s.l.: s.n.].

PARODY D'ECHENOVA, Gina; RAMIREZ, Natalia Ariza; CASTRO, Diana Paola Basto; MURIEL, Diana Durán. **Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones**. 1. ed. [s.l.] : Imprenta Nacional de Colombia, 2015.

REUNI. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Diretrizes Gerais**. [s.l.: s.n.].

SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo. La comparación en las Ciencias Sociales. Madri: Alianza Editorial, 1994.

SILVA, Leonardo Barbosa. Avaliar a educação pelo abandono: a maldição e o castigo. **Educación**, [S. l.], v. 33, n. 65, p. 105–124, 2024. DOI: 10.18800/educacion.202402.A005. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/29658>.

SNIES. **Perfiles de las Instituciones de Educación Superior**. 2021. Disponível em: <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Perfiles-de-las-Instituciones-de-Educacion-Superior/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 89–125, 1975. Disponível em: <http://rer.aera.net>.

TINTO, Vincent. Defining Dropout: A Matter of Perspective. **New Directions for Institutional Research**, [S. l.], p. 3–15, 1982.

VOSENSTEYN, Hans; KOTTMANN, Andrea; JONGBLOED, Ben; KAISER, Frans; CREMONINI, Leon; STENSAKER, Bjorn; HOVDHAUGEN, Elisabeth; WOLLSCHIED, Sabine. **Dropout and Completion in Higher Education in Europe Main Report**. [s.l.] : Publications Office of the European Union, 2015. DOI: 10.2766/826962. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4deefb5-0dcd-11e6-ba9a-01aa75ed71a1>.