

FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: uma revisão de escopo

CAROLINA SILVA CUNHA DE MENDONÇA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

ROBERTO BRAZILEIRO PAIXÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

Introdução

A evasão no ensino superior demonstra ser um fenômeno complexo e recorrente, que desafia a eficácia das políticas públicas educacionais e a gestão das instituições, especialmente no âmbito da Administração Pública. Compreender suas causas e implicações é essencial não apenas por sua presença estrutural no sistema educacional, mas principalmente pelos impactos econômicos, administrativos e sociais que ela provoca, e pela consequente necessidade de minimizar seus impactos negativos (Silva Filho *et al.*, 2007; Véliz Palomino; Ortega, 2023).

No campo administrativo, a evasão impõe dificuldades à gestão institucional, como a instabilidade na ocupação de vagas e a necessidade de replanejamento contínuo de recursos humanos e financeiros. Administrativamente, há desafios no gerenciamento de matrículas e na realocação de recursos; financeiramente, a evasão implica perda de receita e uso ineficiente de verbas; em termos de qualidade do ensino, provoca alterações na composição das turmas e interrupção de ciclos de aprendizagem (Silva, Polyana Tenório De Freitas E; Sampaio, 2022).

Além do impacto institucional, os efeitos sobre os indivíduos são igualmente relevantes para o planejamento de políticas públicas. Para os estudantes, a evasão representa perdas financeiras e de tempo, além da interrupção de projetos de vida, criando desafios em termos de empregabilidade e qualificação (Silva, Polyana Tenório De Freitas E; Sampaio, 2022). Muitos casos estão relacionados à ausência de orientação adequada, à escolha inadequada do curso ou da instituição, e a fatores socioeconômicos que influenciam a permanência no ensino superior. Escolhas equivocadas ou mal informadas quanto à instituição ou ao curso muitas vezes resultam em desmotivação e em abandonos que poderiam ser evitados (Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019).

No plano coletivo, a evasão implica retrocessos no desenvolvimento social e econômico do país, especialmente em um cenário de crescente demanda por qualificação profissional. Para a sociedade, o alto índice de evasão implica uma mão de obra menos qualificada, impactando a produtividade e o desenvolvimento econômico. Também representa um desperdício de recursos públicos investidos em educação sem o retorno esperado, e a perpetuação de desigualdades que afetam sobretudo estudantes de classes populares (Véliz Palomino; Ortega, 2023).

Indicadores de 2022 da OCDE revelam que, em média, apenas 39% dos ingressantes concluem seus cursos no tempo regulamentar, percentual que alcança 68% quando considerado um período adicional de três anos. Quanto às taxas de abandono, os países membros apresentam média de 12% de evasão antes do segundo ano, 21% durante o período regular do curso e 23% após três anos da duração teórica (OECD, 2022). No contexto brasileiro, a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2023, observou-se que, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), apenas 52% das vagas presenciais estavam ocupadas, enquanto a taxa de conclusão acumulada (TCA) dos ingressantes de 2014 atingiu apenas 43% após o período de 10 anos de acompanhamento, contrastando com uma taxa de desistência acumulada (TDA) de 54% (BRASIL. MEC. INEP, 2024).

Os dados evidenciam que a evasão no ensino superior se configura como um fenômeno global, manifestando-se em distintos contextos nacionais e sistemas educacionais (Aina *et al.*, 2022). Essa universalidade reforça a necessidade contínua de pesquisas capazes não apenas de dimensionar a abrangência do fenômeno e investigar suas múltiplas causas, mas também de propor intervenções baseadas em evidências e avaliar sistematicamente a efetividade das políticas públicas voltadas à sua redução.

Procedimentos da revisão de escopo

Com o objetivo de mapear as principais causas para a evasão reportadas na literatura, optou-se por conduzir uma revisão de escopo focada em revisões de literatura (sistemáticas,

narrativas, integrativas, dentre outras) baseada na extensão PRISMA para Revisões de Escopo (PRISMA-ScR) (Tricco *et al.*, 2018).

A questão de pesquisa que orientou a revisão foi:

- Quais fatores identificados na literatura influenciam a evasão dos estudantes de graduação?

Foram selecionadas revisões de literatura sobre evasão no ensino superior, publicadas como artigos com revisão por pares entre 2014 e 2024. As bases de dados utilizadas foram Scopus - 152 artigos (acessados em 30/08/2024), Web of Science - 38 artigos (acessados em 29/08/2024) e SciELO - 18 artigos (acessados em 29/08/2024), todas filtradas por artigos revisados por pares, totalizando 208 referências.

Os *strings* de busca aplicados foram:

- Scopus

TITLE-ABS-KEY (dropout OR evasion) AND ABS (univers* OR college OR higher) AND PUBYEAR > 2014 AND ABS (literatur* AND review)

- Web of Science

TI=(dropout OR evasion) AND AB=(univers* OR college OR higher) AND PY=(2014-2024)

- SciELO

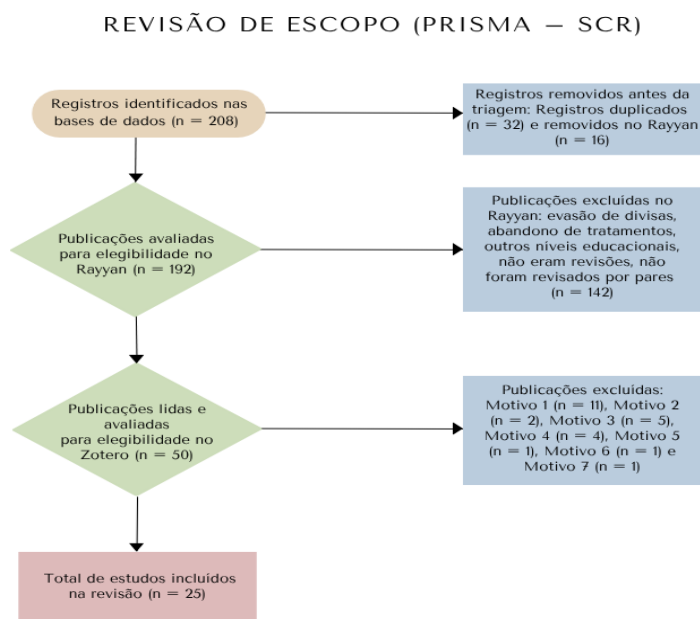
ti:dropout OR evasion AND ab:literature AND review

Utilizou-se a plataforma Rayyan para gerenciar as referências, eliminando duplicatas (32 artigos) e avaliando a pertinência dos estudos por meio de análise duplo-cego de títulos e resumos. Foram excluídos artigos que abordavam temas não alinhados ao escopo, como evasão fiscal, abandono de tratamentos médicos, evasão em outros níveis educacionais, ou que não consistiam em revisões de literatura ou artigos revisados por pares. Dos 192 artigos avaliados, 142 foram excluídos e 50 selecionados.

Após a leitura integral, e conforme ilustrado no fluxograma PRISMA-ScR (Figura 1), aplicaram-se critérios de exclusão complementares e não detectáveis na fase de triagem por resumo. Foram excluídos: Motivo 1 – eliminou 11 revisões sobre evasão em cursos de Educação a Distância (EAD) e MOOC (*Massive Open Online Course*); Motivo – 2 excluiu 2 estudos com foco em Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Motivo 3 – removeu 5 revisões de bibliografia; Motivo 4 – descartou 4 artigos inacessíveis; Motivo 5 – retirou 1 protocolo de revisão futura; Motivo 6 – eliminou 1 estudo sobre educação profissional; e Motivo 7 – excluiu 1 artigo em serviço sem tradução. Essa etapa refinou a amostra para os 25 estudos incluídos na síntese final.

Os artigos finais foram analisados no software Zotero, com dados organizados em uma planilha contendo informações como instituição e país de afiliação dos autores, palavras-chave utilizadas, tipo de revisão (sistemática, integrativa, narrativa etc.), protocolo adotado, bases de dados consultadas, número de referências recuperadas e analisadas, critérios de inclusão e exclusão, fatores identificados que influenciam a evasão e lacunas de pesquisa identificadas. As anotações foram posteriormente exportadas para o aplicativo Obsidian para catalogação e sistematização temática dos resultados.

Figura 1 – Fluxograma da revisão de escopo



Fonte: autoria própria com base no PRISMA – ScR (Page et al., 2022; Tricco et al., 2018).

Resultados e Discussão

A análise dos 25 artigos que compõem a presente revisão de escopo revela um panorama abrangente da literatura sobre evasão no ensino superior. As publicações foram veiculadas em periódicos revisados por pares e distribuídas em três idiomas: inglês (15 artigos), português (8 artigos) e espanhol (2 artigos). A abrangência geográfica dos autores é notável, com representatividade de todos os continentes. A maioria dos autores provém da América do Sul (16, sendo 9 do Brasil, 3 da Colômbia, 3 do Peru e 1 do Chile), seguida pela Europa (7, com 3 da Itália, 1 da Alemanha, 1 da Romênia, 1 da Dinamarca e 1 do Reino Unido), América do Norte (6, todos dos EUA), África (3, todos da África do Sul), Ásia (2, dos Emirados Árabes Unidos; e 1 da Malásia e 1 da Indonésia) e Oceania (1, da Austrália). A atualidade do tema é evidenciada pelo ano de publicação dos estudos, com a maioria concentrada nos últimos anos: 9 artigos publicados em 2022, 5 em 2023, 4 em 2020, 3 em 2024, 2 em 2021, e um em 2019 e 2016, respectivamente.

No que concerne aos critérios de inclusão das revisões, sete artigos se destacaram por terem selecionado exclusivamente estudos focados em abordagens tecnológicas para a predição da evasão, abrangendo campos como Inteligência Artificial (IA), mineração de dados, modelagem preditiva e aprendizagem de máquina. Dentre as principais técnicas analíticas empregadas, foram frequentemente reportadas árvores de decisão, redes bayesianas, regressão logística, floresta aleatória (Random Forest), redes neurais e Máquinas de Vetores de Suporte (SVM). Alguns autores afirmam que a mineração de dados educacionais (EDM) tem se mostrado particularmente eficaz (Albreiki; Zaki; Alashwal, 2021; Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022), outros defendem que a Análise Preditiva de Aprendizagem (PLA) é considerada essencial para a identificação precoce de alunos em risco de evasão (Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023). Apenas 4 artigos restringiram a busca a estudos empíricos, os demais aceitaram tanto empíricos quanto teóricos.

A questão de pesquisa buscou identificar os motivos apresentados na literatura analisada que influenciam a evasão dos estudantes dos cursos de graduação. Tais motivos foram

designados como *fatores para a evasão*. Para a sistematização desses fatores, adotou-se o quadro proposto por Franco *et al.* (2022), o qual se fundamenta no modelo clássico de Tinto (1975, 1994). A estrutura organiza-se em quatro dimensões analíticas: individual, institucional, interacionista e externa, conforme Tabela 1. Por se tratar de muitos fatores, optamos aqui por discutir os que possuem maior relevância para a literatura consultada.

A dimensão **Individual** abrange as características pessoais do discente, como crenças, motivações, identificação com o curso e com a profissão escolhida, além da sua trajetória educacional prévia. Os fatores mais recorrentes na literatura especializada relacionam-se aos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos pelos estudantes antes de seu ingresso no ensino superior (Escolarização progressa, n=18). Pesquisas demonstram que a baixa qualidade da educação básica resulta em fragilidades na formação acadêmica prévia, criando déficits que impactam significativamente a trajetória universitária (De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Silva, Debora Bernardo Da *et al.*, 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023). A análise do desempenho prévio revela que resultados insatisfatórios em avaliações padronizadas – tais como o ENEM no Brasil, Saber Pro 11 na Colômbia e o SAT nos Estados Unidos – e deficiências em ciências básicas ou competências fundamentais (leitura e matemática) correlacionam-se fortemente com maior risco de evasão (Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Qvortrup; Lykkegaard, 2022). No caso dos Estados Unidos o desempenho estudantil também é medido através da média de notas do ensino médio (GPA – *Grade Point Average*). De fato, a maioria dos estudos confirma uma correlação inversa entre o nível de habilidades acadêmicas prévias e a probabilidade de abandono (Aina *et al.*, 2022). Estudos que empregam mineração de dados corroboram esses achados, identificando variáveis preditivas-chave: (a) características da instituição de origem; (b) desempenho em processos seletivos; e (c) habilidades específicas em matemática e linguagem. Esses modelos destacam a importância crítica do GPA do ensino médio e das pontuações em exames de admissão como preditores iniciais de risco de evasão (Albreiki; Zaki; Alashwal, 2021; Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Cardona *et al.*, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023).

A dimensão **institucional** agrega elementos vinculados às instituições de ensino, incluindo desenho curricular, qualificação docente, oferta de programas de apoio estudantil e infraestrutura física e acadêmica. Os elementos de maior relevância referem-se a ausência de programas institucionais (n=18). Embora Franco *et al.* (2022) tenham consolidado esses elementos em um único fator, optou-se por uma categorização mais detalhada, segmentando-os em programas de apoio acadêmico, pedagógico e social.

O Suporte acadêmico (n=9) compreende as iniciativas institucionais direcionadas à orientação estudantil, que incluem a divulgação de normas institucionais, o aconselhamento sobre trajetórias formativas e a orientação quanto às oportunidades profissionais e acadêmicas – seja mediante mudança de curso, transferência entre modalidades de formação (como a transição de cursos técnicos para graduações nos EUA) ou progressão entre ciclos acadêmicos (como nos Bacharelados Interdisciplinares brasileiros). Essas ações visam mitigar dificuldades acadêmicas e fortalecer a motivação discente (Gonçalves *et al.*, 2024), abrangendo desde orientação vocacional e metodologias de estudo até acompanhamento profissional (Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024) e suporte estudantil (Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023). Evidências demonstram que programas de reintegração acadêmica impactam positivamente a retenção e o desempenho (Cardona *et al.*, 2023), enquanto a carência ou ineficiência desses mecanismos figura entre os principais fatores de evasão (Samoila; Vrabie, 2023).

Tabela 1 - Fatores identificados na literatura que influenciam a evasão dos estudantes de graduação

Dimensão	Fatores para a evasão	Artigos
Individual	Crenças, expectativas e motivações dos estudantes	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Franco <i>et al.</i> , 2022; Gonçalves <i>et al.</i> , 2024; Hicks; Wood, 2016; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Qualidade de Escolha	(Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Hicks; Wood, 2016; Samoila; Vrabie, 2023)
	Escolarização pregressa	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Albreiki; Zaki; Alashwal, 2021; Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; Cardona <i>et al.</i> , 2023; De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Franco <i>et al.</i> , 2022; Gonçalves <i>et al.</i> , 2024; Hicks; Wood, 2016; Oliveira; Silva, 2020; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Debora Bernardo Da <i>et al.</i> , 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Identificação com a profissão	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Oliveira; Silva, 2020; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023)
	Identificação/interesse com o curso	(Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Oliveira; Silva, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
Institucional	Currículo, perfil, identidade do curso (currículo que não inclui minorias; currículo focado em apenas uma área do campo de atuação profissional; falta de atividades práticas; cadeia rígida de pré-requisitos)	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Oliveira; Silva, 2020; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Debora Bernardo Da <i>et al.</i> , 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019)
	Infraestrutura e questões de ordem estrutural (turno de oferta que dificulta trabalho em tempo parcial; recursos humanos deficientes)	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Campos; Bardagi, 2020; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020)
	Programas institucionais: Suporte acadêmico (suporte focado na reintegração; orientação acadêmica)	(Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Cardona <i>et al.</i> , 2023; De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Gonçalves <i>et al.</i> , 2024; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Debora Bernardo Da <i>et al.</i> , 2022; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022)
	Programas institucionais: Suporte pedagógico (Grupos de estudo; Cursos de técnica de estudo e cursos introdutórios – FYS; Programas de pesquisa estudantil; mentorias; tutorias; monitorias)	(Oliveira; Silva, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022)
	Programas institucionais: Suporte social (casos de bullying e preconceito às minorias; integração de minorias; integração de calouros)	(Azaola, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Avaliação e métodos de ensino (coerência entre ensino e avaliação; congruência entre os objetivos declarados da instituição e as ações individuais dos funcionários)	(De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Franco <i>et al.</i> , 2022; Qvortrup; Lykkegaard, 2022)

Dimensão	Fatores para a evasão	Artigos
	Didática dos professores	(Albreiki; Zaki; Alashwal, 2021; Campos; Bardagi, 2020; De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Franco <i>et al.</i> , 2022; Oliveira; Silva, 2020; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Debora Bernardo Da <i>et al.</i> , 2022; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022)
	Suporte financeiro (bolsas; financiamento; inadimplência; mensalidade alta)	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Cardona <i>et al.</i> , 2023; De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Franco <i>et al.</i> , 2022; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Silva, Debora Bernardo Da <i>et al.</i> , 2022)
	Prestígio da instituição, processo seletivo (tamanho da instituição)	(Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019)
Interacionista	Desempenho acadêmico (reprovações, em especial em disciplinas básicas; notas baixas; número de créditos/horas cursados; GPA/score/média nos semestres anteriores, em especial nos dois primeiros semestres – FY)	(Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; Cardona <i>et al.</i> , 2023; De-La-Cruz <i>et al.</i> , 2022; Franco <i>et al.</i> , 2022; Gonçalves <i>et al.</i> , 2024; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Oliveira; Silva, 2020; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Apoio/Sensação de suporte (sub-representação de minorias; falta de acolhimento dos trabalhadores da instituição; compromisso institucional; satisfação do estudante)	(Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Hicks; Wood, 2016; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Interação entre os colegas	(Azaola, 2020; Campos; Bardagi, 2020; De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Franco <i>et al.</i> , 2022; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Interações com os professores	(Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Desestímulo a partir dos professores	(Franco <i>et al.</i> , 2022)
	Adaptação à vida universitária; participação em atividades (ambiente na sala de aula; sentimento de pertencimento/isolamento)	(Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Gonçalves <i>et al.</i> , 2024; Oliveira; Silva, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Competitividade entre os alunos	(Franco <i>et al.</i> , 2022)
Externa	Condicionantes socioeconômicos e demográficos: Condicionantes socioeconômicos (baixo status socioeconômico; baixa renda do estudante e/ou da família)	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Albreiki; Zaki; Alashwal, 2021; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Franco <i>et al.</i> , 2022; Gonçalves <i>et al.</i> , 2024; Hicks; Wood, 2016; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Polyana Tenório De Freitas E; Sampaio, 2022; Tete <i>et al.</i> , 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Condicionantes socioeconômicos e demográficos: Nível educacional da família (estudante de primeira geração, menor nível educacional dos pais e em especial da mãe, menor capital cultural da família)	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Campos; Bardagi, 2020; Hicks; Wood, 2016; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Samoila; Vrabie, 2023; Tete <i>et al.</i> , 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Condicionantes socioeconômicos e demográficos: Idade (idosos; maiores de 24 anos; adultos)	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Qvortrup;

Dimensão	Fatores para a evasão	Artigos
Externa	emergentes; relação idade com o custo de oportunidade)	Lykkegaard, 2022; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Polyana Tenório De Freitas E; Sampaio, 2022)
	Condicionantes socioeconômicos e demográficos: Minorias Raciais e Étnicas	(Aina <i>et al.</i> , 2022; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Polyana Tenório De Freitas E; Sampaio, 2022; Tete <i>et al.</i> , 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Condicionantes socioeconômicos e demográficos: Gênero	(Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022)
	Conciliar demandas de trabalho	(Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; Cardona <i>et al.</i> , 2023; Franco <i>et al.</i> , 2022; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Samoila; Vrabie, 2023; Silva, Debora Bernardo Da <i>et al.</i> , 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Questões familiares e de saúde: Apoio familiar e doenças	(Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; De Fatima Zbunovicz; Carlos Mariotti, 2021; Franco <i>et al.</i> , 2022; Hicks; Wood, 2016; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Silva, Uyara Ferreira <i>et al.</i> , 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023)
	Questões familiares e de saúde: Saúde mental	(Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019)
	Gestão de tempo (conciliar diversas esferas da vida)	(Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020)
	Pressão financeira (agravamento da vulnerabilidade econômica durante o curso; perda do emprego do estudante e/ou da família)	(Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Campos; Bardagi, 2020; Franco <i>et al.</i> , 2022; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019)
	Localização da instituição (longe de casa)	(Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Campos; Bardagi, 2020; Cardona <i>et al.</i> , 2023; Franco <i>et al.</i> , 2022)
	Condições de habitação (moradia no campus X moradia fora do campus – EUA; morar com os pais)	(Cardona <i>et al.</i> , 2023; Franco <i>et al.</i> , 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023)

Fonte: autoria própria com base em Franco *et al.* (2022).

Os programas de Suporte pedagógico (n=2) configuram-se como respostas institucionais às lacunas decorrentes da educação básica – aspecto já reconhecido como fator individual associado à evasão. A literatura especializada destaca a relevância de iniciativas como grupos de estudo, programas de pesquisa, mentorias, tutorias, monitorias e projetos de iniciação científica (Aina *et al.*, 2022; Albreiki; Zaki; Alashwal, 2021; Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Azaola, 2020; De Fatima Zbuinovicz; Carlos Mariotti, 2021; Franco *et al.*, 2022; Oliveira; Silva, 2020; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Silva, Uyara Ferreira *et al.*, 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Tete *et al.*, 2022) enquanto estratégias voltadas à promoção da persistência estudantil, com especial atenção às ações direcionadas aos discentes ingressantes, particularmente por meio de cursos introdutórios e capacitação em métodos de estudo (conhecidos como First Year Seminars em sistemas educacionais internacionais) (Gonçalves *et al.*, 2024; Hicks; Wood, 2016; Samoila; Vrabie, 2023). No entanto, cabe ressaltar que, embora a importância desses mecanismos seja amplamente reconhecida, a escassez desses programas é apontada como fator de evasão apenas em dois estudos específicos (Oliveira; Silva, 2020; Qvortrup; Lykkegaard, 2022).

O Suporte social (n=6) compreende as políticas institucionais voltadas à inclusão de grupos minoritários (como populações negras, latinas, indígenas, imigrantes e mulheres em cursos com predominância masculina), visando tanto sua efetiva integração acadêmica quanto o combate a manifestações de discriminação e assédio. A literatura especializada identifica que a ausência dessas políticas de acolhimento, somada a ambientes institucionais culturalmente hostis, práticas de bullying e situações de preconceito, constituem fatores determinantes para o abandono escolar (Silva, Uyara Ferreira *et al.*, 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Véliz Palomino; Ortega, 2023).

O âmbito da dimensão **Interacionista** refere-se às experiências vivenciadas no ambiente universitário, particularmente no que tange à integração acadêmica e social do estudante. O Desempenho acadêmico configura-se como o fator de maior relevância (n=15) após o ingresso do estudante no curso. Tal desempenho refere-se especificamente às dificuldades de acompanhamento curricular (Campos; Bardagi, 2020; Véliz Palomino; Ortega, 2023), que geram percepção de inadequação discente (Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023) e comprometem o processo de integração acadêmica (Qvortrup; Lykkegaard, 2022). Na literatura especializada, a performance estudantil é operacionalizada mediante indicadores como: médias de rendimento (GPA, score, etc); carga horária cursada ou créditos acumulados; e frequência de reprovações em componentes curriculares (Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Qvortrup; Lykkegaard, 2022). Particularmente, o declínio no rendimento acadêmico demonstra forte correlação com a probabilidade de evasão (Cardona *et al.*, 2023), consolidando-se como variável preditiva robusta neste campo de estudos (De-La-Cruz *et al.*, 2022; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023). A análise da evasão destaca ainda o impacto diferenciado de reprovações em disciplinas específicas, com ênfase em componentes como matemática, física, química, inglês e psicologia (Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023), particularmente nos campos das STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) (Samoila; Vrabie, 2023). Esse fenômeno adquire maior relevância quando ocorre nos períodos iniciais da trajetória acadêmica (Cardona *et al.*, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Samoila; Vrabie, 2023). Tal constatação estabelece relação direta com o fator de suporte pedagógico da dimensão institucional, na medida em que o baixo desempenho em componentes curriculares críticos tende a desencadear processos de reprovação e evasão. Neste contexto, programas institucionais voltados ao aprimoramento do rendimento acadêmico revelam-se estratégicos para a promoção da persistência estudantil.

Finalmente, a dimensão **Externa** engloba variáveis externas ao âmbito institucional, sejam anteriores à matrícula — como condições socioeconômicas, contexto familiar e perfil demográfico —, sejam eventos ocorridos durante a graduação, como problemas de saúde, instabilidade financeira ou mudanças pessoais. Franco *et al.* (2022) agregam todos os condicionantes socioeconômicos e demográficos em um único fator. No entanto, para uma análise mais detalhada, optou-se por subdividi-los em cinco categorias: socioeconômico (n=15), nível educacional dos pais (n=8), idade (n=8), minorias raciais e étnicas (n=7) e gênero (n=7).

Os fatores socioeconômicos referem-se ao status social e à renda do estudante ou de sua família. Na literatura, esses elementos são apontados como limitadores do desenvolvimento humano (Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024) e como preditores de evasão (Samoila; Vrabie, 2023). Diversos estudos utilizam variáveis como baixa renda, renda paterna, vulnerabilidade econômica, situação socioeconômica familiar e estrato socioeconômico (Albreiki; Zaki; Alashwal, 2021; Campos; Bardagi, 2020; Hicks; Wood, 2016; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Silva, Polyana Tenório De Freitas E; Sampaio, 2022; Tete *et al.*, 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023) para mensurar a probabilidade de evasão ou justificar a desistência. Uma exceção é o estudo de Aina *et al.* (2022), que apresenta evidências mistas ao analisar a variável renda familiar, indicando que estudantes de baixa renda tendem a evadir apenas em contextos onde as universidades cobram mensalidades elevadas, devido à necessidade de trabalho remunerado — situação que não se aplicaria a países onde existem instituições públicas ou subsidiadas.

O Nível educacional da família também se configura como um fator relevante, associando a baixa escolaridade parental, especialmente da mãe (Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020), tanto à evasão quanto ao baixo desempenho acadêmico. Essa relação é atribuída ao menor *capital cultural* disponível para os estudantes, dificultando sua integração acadêmica e social no ensino superior (Aina *et al.*, 2022; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020). Na literatura, esse fenômeno é frequentemente discutido sob a ótica dos estudantes de primeira geração (Campos; Bardagi, 2020; Hicks; Wood, 2016; Samoila; Vrabie, 2023; Tete *et al.*, 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023). Nossos autores indicam que estudantes oriundos de grupos sociais excluídos e que não dominam o capital cultural do ambiente universitário, como, por exemplo, estudantes que são a primeira geração das suas famílias a acessar o ensino superior, tem mais propensão a evadir em decorrência de uma socialização familiar com menor acumulação de capital cultural e *habitus* educacionais (Aina *et al.*, 2022; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020). Hicks e Wood (2016) destacam que estudantes universitários de primeira geração apresentam diferenças significativas em relação aos demais, abrangendo aspectos demográficos, valorização da formação acadêmica, aspirações profissionais, percepção de apoio familiar, critérios de seleção institucional, comprometimento, conhecimentos prévios, comportamentos, competências acadêmicas e níveis de autoconfiança. Os autores ressaltam que características como menor preparo acadêmico pré-universitário — evidenciado, por exemplo, pela menor completude em disciplinas avançadas de matemática no ensino médio — e origem em estratos socioeconômicos menos favorecidos podem comprometer o desempenho acadêmico, aumentando a propensão à evasão, especialmente quando associadas a outras variáveis demográficas.

Da mesma forma, estudantes pertencentes às Minorias Raciais e Étnicas e etnias sub-representadas são apontados como mais vulneráveis à não conclusão dos estudos (Samoila; Vrabie, 2023). Esse grupo inclui negros, minorias sociais — como latinos nos EUA —, povos originários e imigrantes (Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Silva, Polyana Tenório De Freitas E; Sampaio, 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019; Tete *et al.*, 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023). A composição demográfica do corpo discente (etnia) está associada a uma maior probabilidade de evasão (Aina *et al.*, 2022; Qvortrup; Lykkegaard, 2022). No entanto, conforme

Taylor, Lalovic e Thompson (2019), poucas instituições reconhecem o racismo como um problema a ser enfrentado, o que inviabiliza a promoção de uma inclusão efetiva. Para tanto, é necessário identificar as diferentes manifestações do racismo, reconhecer sua gravidade e desenvolver estratégias concretas para combatê-lo.

Por fim, os fatores demográficos de Idade e Gênero também influenciam as taxas de evasão. Estudantes mais velhos apresentam maior probabilidade de desistência devido ao aumento do custo de oportunidade com a idade (Aina *et al.*, 2022) e à menor integração social no ambiente universitário. Alguns estudos consideram maiores de 24 anos como grupo de risco (Samoila; Vrabie, 2023), enquanto outros correlacionam a idade com variáveis como estado civil, filhos, trabalho e moradia no campus (Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Silva, Polyana Tenório De Freitas E; Sampaio, 2022). No que diz respeito ao gênero, a evasão feminina é mais frequente em cursos com predominância masculina (Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020), devido à maior vulnerabilidade diante de situações de exclusão motivadas por questões de gênero (Silva, Uyara Ferreira *et al.*, 2022) o que, novamente, se relaciona com a falta de suporte social por parte das instituições. Contudo, em contextos equilibrados, a literatura indica maior desistência entre homens do que entre mulheres (Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024). O sexo feminino é associado a menor propensão à evasão, especialmente em cursos com paridade de gênero, maior valorização do ensino superior e maior resiliência diante de frustrações, o que contribui para menores taxas de abandono e maior reingresso (Aina *et al.*, 2022; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Silva, Debora Bernardo Da *et al.*, 2022). A relevância do gênero como preditor também é corroborada por estudos que se dedicam a identificar as variáveis mais utilizadas para medir a evasão ou o seu risco (Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Nurmalitasari; Awang Long; Mohd Noor, 2023; Parra-Sánchez; Torres Pardo; Martínez De Merino, 2023; Qvortrup; Lykkegaard, 2022; Véliz Palomino; Ortega, 2023).

Os estudantes que conciliam estudos e Conciliar demandas de trabalho apresentam maior propensão à evasão e menor sucesso acadêmico, conforme evidenciado por diversos estudos (Arias; Linares-Vásquez; Héndez-Puerto, 2024; Samoila; Vrabie, 2023; Véliz Palomino; Ortega, 2023). Essa situação decorre tanto da incompatibilidade de horários entre atividades acadêmicas e profissionais, quanto da limitação de tempo disponível para dedicação aos estudos e participação em atividades extracurriculares (Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022; Campos; Bardagi, 2020; Pereira Santana; Vidal Cortez, 2020; Silva, Debora Bernardo Da *et al.*, 2022; Taylor; Lalovic; Thompson, 2019). Aina *et al.* (2022) demonstraram que a probabilidade de evasão aumentou proporcionalmente à carga horária de trabalho, especialmente quando superior a 20 horas semanais. Corroborando essa perspectiva, constatou-se que estudantes desempregados obtiveram desempenho acadêmico significativamente superior ao dos colegas que trabalhavam (Alturki; Hulpuş; Stuckenschmidt, 2022).

Conclusão

A revisão de escopo revelou um panorama abrangente e atual da literatura sobre evasão no ensino superior, com autores oriundos de todos os continentes e 68% artigos publicados nos últimos três anos. As abordagens tecnológicas para a predição da evasão representam 7 dos 25 artigos revisados, por outro lado, observou-se que apenas 4 artigos restringiram suas buscas a estudos empíricos, indicando a necessidade premente de mais pesquisas que desenvolvam estratégias eficazes após a predição de riscos de evasão e de estudos empíricos que avaliem intervenções práticas voltadas à permanência estudantil.

No que diz respeito à análise das variáveis influentes, na dimensão **Individual** os fatores mais recorrentes relacionam-se aos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos pelos estudantes antes de seu ingresso no ensino superior (Escolarização pregressa). Na

dimensão **institucional** os elementos de maior relevância referem-se a ausência de programas institucionais, que foram segmentados em programas de apoio acadêmico, pedagógico e social. No âmbito da dimensão **Interacionista** o Desempenho acadêmico configura-se como o fator de maior relevância após o ingresso do estudante no curso. Finalmente, a dimensão **Externa** os condicionantes socioeconômicos e demográficos são os mais recorrentes e optou-se por subdividi-los em socioeconômicos, nível educacional dos pais, idade, minorias raciais e étnicas e gênero. Ainda nesta dimensão, os estudantes que conciliam estudos e Conciliar demandas de trabalho apresentam maior propensão à evasão e menor sucesso acadêmico.

Optou-se por sistematizar as variáveis em dimensões analíticas e fatores para a evasão, mas sem negligenciar a multidimensionalidade do percurso estudantil. Desse modo, entendemos que não há como investigar isoladamente os fatores escolarização pregressa (dimensão individual) e nível educacional da família (dimensão externa) sem considerar o papel institucional em ofertar suporte pedagógico e um currículo (dimensão institucional) adequado com vistas a mitigar essas características que são anteriores a entrada do estudante no ensino superior e que, como visto, afetam sua integração acadêmica e social (dimensão interacionista). Igualmente, não podemos considerar as variáveis renda familiar, idade, raça, etnia e gênero (dimensão externa) como preditoras para a evasão sem as correlacionar com a presença ou ausência de programas institucionais de suporte social (dimensão institucional) e de apoio e adaptação desses estudantes à vida universitária (dimensão interacionista).

Nesse sentido, observa-se uma aparente contradição entre a escassa menção à ausência de suporte financeiro (dimensão institucional – apenas sete estudos) e a frequente citação, na dimensão externa, de fatores como condições socioeconômicas do estudante e da família (n=15), conciliação entre trabalho e estudos (n=10) e pressão financeira (n=6) – problemas que poderiam ser mitigados mediante políticas de assistência estudantil, como bolsas, isenções e subsídios para alimentação, moradia e transporte. A predominância de fatores externos (84 ocorrências) em relação aos institucionais (51 ocorrências) sugere que grande parte das pesquisas compreende a evasão mais como um fenômeno social decorrente de circunstâncias externas às instituições de ensino e, conseqüentemente, menos passível de intervenção por meio de ações internas. Essa perspectiva revela uma lacuna nos estudos, que em sua maioria se limitam a identificar o problema e desenvolver modelos preditivos, sem aprofundar a avaliação de estratégias institucionais de enfrentamento à evasão.

Contribuição

A literatura majoritária aponta para a escassez de estudos que proponham intervenções práticas, a carência de avaliações robustas da eficácia de estratégias de retenção, a limitada disponibilidade de dados longitudinais e regionais, e a carência de estratégias institucionais específicas. Diante desse cenário, este trabalho buscou contribuir com um maior conhecimento sobre os fatores que influenciam a evasão estudantil com vistas a fomentar novos estudos que proponham e avaliem experiências práticas focadas na persistência dos estudantes até a diplomação, visando propor melhores práticas para a gestão universitária e para a eficiência na alocação dos gastos educacionais.

Referências

- AINA, C.; BAICI, E.; CASALONE, G.; PASTORE, F. The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. **Socio-Economic Planning Sciences**, [s. l.], v. 79, p. 101102, fev. 2022. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>.
- ALBREIKI, B.; ZAKI, N.; ALASHWAL, H. A Systematic Literature Review of Student' Performance Prediction Using Machine Learning Techniques. **Education Sciences**, [s. l.], v. 11, n. 9, p. 552, 16 set. 2021. <https://doi.org/10.3390/educsci11090552>.

ALTURKI, S.; HULPUŞ, I.; STUCKENSCHMIDT, H. Predicting Academic Outcomes: A Survey from 2007 Till 2018. **Technology, Knowledge and Learning**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 275–307, mar. 2022. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09476-0>.

ARIAS, A.; LINARES-VÁSQUEZ, M.; HÉNDEZ-PUERTO, N. R. Undergraduate Dropout in Colombia: A Systematic Literature Review of Causes and Solutions. **Journal of Latinos and Education**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 612–627, 14 mar. 2024. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2171042>.

AZAOLA, M. C. Support from extended family in higher education: a narrative literature review. **Journal of Further and Higher Education**, [s. l.], v. 44, n. 8, p. 1065–1079, 13 set. 2020. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1648775>.

BRASIL. MEC. INEP. Painel estatístico censo da educação superior. 19 set. 2024. [Microsoft Power BI]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CAMPOS, C. A.; BARDAGI, M. P. A Evasão nos Cursos de Psicologia no Brasil: Uma Revisão da Literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 40, p. e212214, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003212214>.

CARDONA, T.; CUDNEY, E. A.; HOERL, R.; SNYDER, J. Data Mining and Machine Learning Retention Models in Higher Education. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 51–75, maio 2023. <https://doi.org/10.1177/1521025120964920>.

DE FATIMA ZBUINOVICZ, K.; CARLOS MARIOTTI, M. AS VULNERABILIDADES DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. [s. l.], 4 out. 2021. DOI 10.1590/SciELOPreprints.3011. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3011/version/3179>. Acesso em: 8 set. 2024.

DE-LA-CRUZ, P.; ROJAS-COAQUIRA, R.; VEGA-HUERTA, H.; PÉREZ-QUINTANILLA, J.; LAGOS-BARZOLA, M. A Systematic Review Regarding the Prediction of Academic Performance. **Journal of Computer Science**, [s. l.], v. 18, n. 12, p. 1219–1231, 1 dez. 2022. <https://doi.org/10.3844/jcssp.2022.1219.1231>.

FRANCO, B. V. do E.; MORAES, K. R. de M.; ESPINOSA, T.; HEIDEMANN, L. A. EVASÃO E PERSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 272–307, 1 maio 2022. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p272>.

GONÇALVES, G. S.; SERRA, F. A. R.; STOROPOLI, J. E.; SCAFUTO, I. C.; RAFAEL, D. N. Undergraduate Student Retention Activities: Challenges and Research Agenda. **Sage Open**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 21582440241249334, jul. 2024. <https://doi.org/10.1177/21582440241249334>.

HICKS, T.; WOOD, J. L. A meta-synthesis of academic and social characteristic studies. **Journal for Multicultural Education**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 107–123, 1 jan. 2016. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2016-0018>.

NHLEKO, N. M.; AROBA, O. J.; CHISITA, C. T. A systematic review of information and communication technologies (ICTs) on student motivation: researchers' reflections on a selected higher education institution (HEIs). **Global Knowledge, Memory and Communication**, [s. l.], v. ahead-of-print, n. ahead-of-print, 1 jan. 2024. DOI 10.1108/GKMC-03-2024-0129. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/GKMC-03-2024-0129>. Acesso em: 8 set. 2024.

NURMALITASARI; AWANG LONG, Z.; MOHD NOOR, M. F. The Predictive Learning Analytics for Student Dropout Using Data Mining Technique: A Systematic Literature Review. **SpringerBriefs in Applied Sciences and Technology**, [s. l.], , seq. 0, p. 9–17, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25178-8_2.

OECD. **Education at a Glance 2022: OECD Indicators**. [S. l.]: OECD, 2022(Education at a Glance). DOI 10.1787/3197152b-en. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html. Acesso em: 26 maio 2025.

OLIVEIRA, V. A. D.; SILVA, A. C. D. UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [s. l.], v. 22, p. e11969, 2020. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210141>.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D.; SHAMSEER, L.; TETZLAFF, J. M.; AKL, E. A.; BRENNAN, S. E.; CHOU, R.; GLANVILLE, J.; GRIMSHAW, J. M.; HRÓBJARTSSON, A.; LALU, M. M.; LI, T.; LODER, E. W.; MAYO-WILSON, E.; MCDONALD, S.; MCGUINNESS, L. A.; STEWART, L. A.; THOMAS, J.; TRICCO, A. C.; WELCH, V. A.; WHITING, P.; MOHER, D. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Revista Panamericana de Salud Pública**, [s. l.], v. 46, p. 1, 30 dez. 2022. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>.

PARRA-SÁNCHEZ, J. S.; TORRES PARDO, I. D.; MARTÍNEZ DE MERINO, C. Y. Factores explicativos de la deserción universitaria abordados mediante inteligencia artificial. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 25, p. 1–17, 29 jun. 2023. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e18.4455>.

PEREIRA SANTANA, A. E.; VIDAL CORTEZ, M. Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. **Revista Educación**, [s. l.], , p. 519–533, 9 nov. 2020. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>.

QVORTRUP, A.; LYKKEGAARD, E. Study environment factors associated with retention in higher education. **Higher Education Pedagogies**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 37–64, 31 dez. 2022. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2072361>.

SAMOILA, M. E.; VRABIE, T. First-year seminars through the lens of Vincent Tinto's theories of student departure. A systematic review. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 8, p. 1205667, 16 jun. 2023. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1205667>.

SILVA, D. B. D.; ADRIANA APARECIDA DE OLIVEIRA FERRE; GUIMARÃES, P. D. S.; LIMA, R. D.; ESPINDOLA, I. B. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 248–259, ago. 2022. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000200003>.

SILVA FILHO, R. L. L. E.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. D. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 132, p. 641–659, dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

SILVA, P. T. D. F. E.; SAMPAIO, L. M. B. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, [s. l.], v. 56, n. 5, p. 603–631, set. 2022. <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034>.

SILVA, U. F.; FERREIRA, D. J.; AMBRÓSIO, A. P. L.; OLIVEIRA, J. L. D. S. Problemas enfrentados por alunas de graduação em ciência da computação: uma revisão sistemática. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 48, p. e236643, 2022. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248236643por>.

TAYLOR, E. V.; LALOVIC, A.; THOMPSON, S. C. Beyond enrolments: a systematic review exploring the factors affecting the retention of Aboriginal and Torres Strait Islander health students in the tertiary education system. **International Journal for Equity in Health**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 136, dez. 2019. <https://doi.org/10.1186/s12939-019-1038-7>.

TETE, M. F.; SOUSA, M. D. M.; DE SANTANA, T. S.; SILVA, S. F. Aplicação de métodos preditivos em evasão no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 30, 4 out. 2022. DOI 10.14507/epaa.30.6845. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6845>. Acesso em: 8 set. 2024.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. .

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. [S. l.]: University of Chicago Press, 1994. DOI 10.7208/chicago/9780226922461.001.0001. Disponível em: <http://www.bibliovault.org/BV.landing.ep1?ISBN=9780226804491>. Acesso em: 6 maio 2025.

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W.; O'BRIEN, K. K.; COLQUHOUN, H.; LEVAC, D.; MOHER, D.; PETERS, M. D. J.; HORSLEY, T.; WEEKS, L.; HEMPEL, S.; AKL, E. A.; CHANG, C.; MCGOWAN, J.; STEWART, L.; HARTLING, L.; ALDCROFT, A.; WILSON, M. G.; GARRITTY, C.; LEWIN, S.; GODFREY, C. M.; MACDONALD, M. T.; LANGLOIS, E. V.; SOARES-WEISER, K.; MORIARTY, J.; CLIFFORD, T.; TUNÇALP, Ö.; STRAUS, S. E. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. **Annals of Internal Medicine**, [s. l.], v. 169, n. 7, p. 467–473, 2 out. 2018. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.

VÉLIZ PALOMINO, J. C.; ORTEGA, A. M. Dropout Intentions in Higher Education: Systematic Literature Review. **Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 149–158, 30 jun. 2023. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206>.