

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DA LITERATURA¹

Alice Plakoudi Souto Maior ², Camila Akemi Karino ³

Joaquim José Soares Neto ⁴

Resumo

O objetivo deste artigo é contribuir para a compreensão do fenômeno da formação educacional no nível da Educação Superior, a partir de uma revisão da literatura acerca das trajetórias acadêmicas de estudantes que ingressam na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, foram realizadas buscas em três plataformas distintas: (a) no Google Acadêmico; (b) no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e (c) na base estrangeira *Education Resources Information Center* (ERIC). O principal critério de seleção foi o conteúdo versar centralmente sobre a temática das trajetórias acadêmicas na Educação Superior, contendo no título, resumo ou palavras-chave das publicações um ou mais dos termos de busca utilizados. O levantamento bibliográfico resultou em 42 trabalhos selecionados. A revisão desses trabalhos identificou duas vertentes principais de pesquisa: (i) aquelas em que a investigação das trajetórias se dá centralmente sob a perspectiva do desempenho de sistemas de ensino, e (ii) aquelas que têm como temática central a investigação das trajetórias sob a perspectiva das origens sociais e/ou socioeconômicas dos estudantes. A análise realizada sugere que o estudo acerca das trajetórias acadêmicas de estudantes pode fornecer subsídios relevantes para uma compreensão mais ampla dos sistemas de ensino e do processo de formação na graduação e pós-graduação, no que se refere à eficácia na produção de concluintes e ao nível de equidade que está presente no acesso, permanência e conclusão nos diferentes níveis de formação.

Palavras-chave: Graduação; Pós-graduação *stricto sensu*; Percursos.

STUDENTS' TRAJECTORIES THROUGH HIGHER EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

Abstract

The objective of this article is to contribute to the understanding of the phenomenon of educational formation at the level of Higher Education, based on a literature review on the academic trajectories of students entering

¹Este artigo é uma adaptação do capítulo 1 da tese de doutorado intitulada "Trajetórias de mestrandos e doutorandos: um estudo longitudinal dos fluxos de estudantes da pós-graduação *stricto sensu* brasileira".

²Doutoranda em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília (UNB).

³Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UNB).

⁴Pós-Doutor em Químico-Física pelo *California Institute of Technology* (Caltech).



undergraduate and graduate courses. For this purpose, searches were carried out on three different platforms: (a) on Google Scholar; (b) on the Periodicals Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES); and (c) at the Education Resources Information Center (ERIC). The main selection criterion was the content to deal centrally with the theme of academic trajectories in Higher Education, containing in the title, abstract or keywords of the publications one or more of the search terms used. The bibliographical survey resulted in 42 selected works. The review of these works identified two main strands of research: (i) those in which the investigation of trajectories takes place centrally from the perspective of the performance of educational systems, and (ii) those whose central theme is the investigation of trajectories under the perspective of students' social and/or socioeconomic origins. The analysis carried out suggests that the study about the academic pathways can provide relevant subsidies for a broader understanding of the teaching systems and the training process in undergraduate and graduate programs, with regard to the effectiveness in the production of graduates and the level of equity that is present in access, permanence and completion at different levels of training.

Keywords: Undergraduate; Graduate; Pathways.

1. Introdução

Um estudante no momento da defesa de sua tese de doutorado está completando, no mínimo, 20 anos de estudos ao longo de sua vida. Sua formação educacional possui marcos importantes (como a passagem do ensino médio para o superior) e inúmeras decisões (como a escolha do curso para prestar vestibular) que definem os contornos de sua trajetória acadêmica. Para o estudante, sua trajetória provavelmente determinará sua inserção no mercado de trabalho e sua posição na estrutura social (FILARDO, 2016). Para governos, instituições e pesquisadores, essa trajetória individual, somada às trajetórias dos demais alunos de um sistema educacional, toma corpo e pode se constituir em subsídio para a formulação de políticas públicas e em rico objeto de análise para a compreensão da formação educacional como fenômeno social.

O que as trajetórias educacionais revelam e em que determinantes é possível atuar para mudar uma dada realidade vêm sendo objeto de pesquisa de inúmeros estudos (por exemplo, VELLOSO; VELHO, 2001; CABRERA; BURKUM; LA NASA, 2005; SHULRUF; HATTIE; TUMEN, 2008; SWAIL et al, 2005a, b; RABELO; CAVENAGHI, 2016) dedicados a melhor compreender esse fenômeno. Na Sociologia da Educação, por exemplo, os estudos sobre trajetórias datam da década de 1960, quando o interesse e a prática da pesquisa envolviam coortes de estudantes, cujas trajetórias eram acompanhadas longitudinalmente, de modo a identificar possíveis relações entre percursos realizados e a origem social desses alunos (NOGUEIRA, 2004). Naquela época, a dimensão era macro e não levava em conta as trajetórias individualizadas pelas narrativas biográficas, retratadas nos estudos já da década de 1980. Nessa década, a



generalidade e objetividade são deixadas em segundo plano, dando espaço a estudos interessados na diversidade e subjetividade dos indivíduos em seus percursos de formação. Nos anos 1990, a perspectiva muda novamente e o foco das produções recai sobre as trajetórias improváveis, que fogem aos padrões estatisticamente prevalentes. Nesse sentido, Nogueira (2004) afirma existir uma “sociologia das trajetórias escolares” (p. 135), com uma pluralidade de abordagens metodológicas e modelos teóricos subjacentes.

As trajetórias de estudantes podem informar sobre o nível de eficácia de um sistema educacional, ou mesmo de uma instituição de ensino, na produção de concluintes (INEP, 2017; RABELO; CAVENAGHI, 2016). Podem servir também como um indicador social, quando analisadas em relação a variáveis demográficas e socioeconômicas da população de estudantes (CABRERA; BURKUM; LA NASA, 2005; SHULRUF; HATTIE; TUMEN, 2008; SWAIL et al, 2005a, b). Podem, ainda, alertar para intervenções necessárias que possibilitem a retomada do percurso formativo de alunos vulneráveis e mais propensos à interrupção de sua formação (CARLHED, 2017; ROKSA, 2011). O que as trajetórias informam, contudo, está diretamente associado ao tipo e à extensão de dados disponíveis sobre os percursos dos estudantes.

Na Educação Superior brasileira, objeto de interesse deste artigo, é bastante recente a mudança na metodologia de coleta e disponibilização, por parte do Governo Federal, dos dados do Censo da Educação Superior (Censo Superior), no nível da graduação. Até 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) conduzia o Censo Superior tendo como unidade básica de análise os cursos de graduação. A partir de 2009, o Inep implementou uma nova sistemática de coleta de dados, cuja menor unidade básica de informação passou a ser o aluno (INEP, 2017). Com isso, o Censo Superior passou a contar com uma quantidade expressiva de informações e características sobre os alunos ingressantes em cursos superiores brasileiros, disponibilizando um retrato mais completo sobre a demografia da Educação Superior.

Relativamente à pós-graduação *stricto sensu* brasileira, apesar de não existir um censo para este nível de formação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 1998, coleta os dados dos alunos matriculados em programas de pós-graduação. Mas foi em 2013, com a implementação da Plataforma Sucupira, que o órgão passou a contar com um sistema mais consistente de registro, consolidação e disponibilização das informações sobre os discentes que ingressam em cursos de mestrado e doutorado no País. Na plataforma, o módulo “Coleta” recebe as informações declaradas, anualmente, pelos programas de pós-graduação que são obrigados a fazê-lo, uma vez reconhecidos pelo Ministério da Educação (CAPES, 2020).

Essas mudanças e melhorias na forma de coleta trazem novas perspectivas de tratamento e uso dos dados, particularmente, no que se refere ao acompanhamento das trajetórias que os estudantes percorrem ao longo da Educação Superior rumo à obtenção de um título, seja de graduação, mestrado

ou doutorado. Isso porque os registros individuais de alunos permitem análises mais realistas do fenômeno da formação educacional, uma vez que se torna dispensável o uso de métodos estatísticos indiretos para, por exemplo, calcular indicadores de fluxo de estudantes ou estimar a eficiência e a eficácia de um sistema educacional (INEP, 2017; RABELO; CAVENAGHI, 2016).

Diante do potencial de contribuição da análise de trajetórias para melhor compreensão do contexto educacional do País e considerando a recente disponibilização de dados individualizados em larga escala tanto no nível da graduação (desde 2009), quanto na pós-graduação *stricto sensu* (desde 2017), nosso objetivo foi realizar uma revisão da literatura, buscando compreender como a temática das trajetórias acadêmicas na Educação Superior vem sendo tratada.

Duas perguntas principais guiaram a revisão para possibilitar o enquadramento das produções em categorias analíticas, disponibilizando um mapeamento da produção, sendo elas: De que forma os estudos desenvolvidos tratam a análise de trajetórias de estudantes? Quais são os principais achados que as análises de trajetórias possibilitaram? As respostas a essas perguntas são o escopo deste artigo.

2. Método da pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi realizada em três plataformas distintas: (a) no Google Acadêmico; (b) no Portal de Periódicos da Capes; e (c) na base estrangeira *Education Resources Information Center* – ERIC. Para seleção dos trabalhos, o conteúdo deveria versar centralmente sobre a temática das trajetórias acadêmicas na Educação Superior, apresentando em seu título, no resumo ou nas palavras-chave um ou mais dos termos de busca elencados no Quadro 1.

Quadro 1 - Termos de busca utilizados para a pesquisa bibliográfica da revisão de literatura acerca das trajetórias acadêmicas de estudantes na Educação Superior

Em português: trajetória discente na educação superior; trajetória discente; trajetória de estudantes na educação superior; trajetória de estudantes na educação; trajetória de estudantes; fluxo de estudantes na educação superior; fluxo de estudantes na educação; fluxo de estudantes; trajetória escolar; transição escolar; estudo longitudinal na educação; metodologia de fluxo na educação; trajetórias de mestres e doutores; trajetórias na pós-graduação.

Em inglês: students' flow in higher education; student's flow in tertiary education; students' flow; students' trajectories in higher education; students' trajectories in tertiary education; students' trajectories in education; students' pathways in higher education; students' pathways in tertiary education; longitudinal studies in higher education; longitudinal studies in tertiary education; longitudinal studies in education.

Fonte: Elaboração própria.

O Google Acadêmico foi utilizado, pois os resultados de buscas nessa plataforma trazem produções para além de artigos científicos publicados em



periódicos, incluindo, por exemplo, publicações em livros, importantes referências nas Humanidades. As buscas nessa plataforma foram realizadas sem limitação quanto à data de publicação dos textos e resultaram na pré-seleção de 13 trabalhos.

O Portal de Periódicos da Capes foi também utilizado, pois contempla um acervo de mais de 38 mil periódicos nacionais e internacionais. Nessa plataforma, foram realizados dois tipos de busca. O primeiro foi uma busca por assunto, na qual utilizamos os termos elencados no Quadro 1, sem qualquer restrição quanto à data de publicação do artigo. O segundo tipo foi uma busca por periódico, utilizando as palavras-chave: educação, educacional, graduação, ensino e estudo. As buscas retornaram 346 periódicos, que foram selecionados a partir dos seguintes critérios: (i) o periódico deveria versar sobre a área de Educação em geral. Este primeiro critério resultou na seleção de 48 periódicos; e, (ii) o periódico deveria ter obtido pelo menos o conceito B2, na Classificação Qualis da Capes no quadriênio 2013-2016, na área de Educação. Dos 48 periódicos analisados quanto à Classificação Qualis, 26 enquadraram-se neste critério. Definidos os periódicos, realizamos a análise de todos os títulos e resumos dos artigos publicados desde 2013, em cada periódico. Os dois tipos de buscas no Portal de Periódicos resultaram na pré-seleção de 29 artigos científicos.

Na base ERIC, essa considerada a maior plataforma voltada para a área de Educação que congrega referências internacionais, as primeiras buscas pelos termos definidos no Quadro 1 resultaram em milhares de artigos, o que inviabilizou a análise individual dos títulos retornados. Sendo assim, os seguintes filtros foram utilizados: *since 2014; statistical analysis; journal articles; higher education; undergraduate students*. Apenas 1 trabalho enquadrou-se nos critérios de seleção.

As buscas nas três plataformas resultaram, portanto, na pré-seleção de 43 textos. Na sequência, analisamos a bibliografia referenciada nesses 43 textos e adicionamos outros 33 textos. Realizamos, então, uma leitura detalhada dos 76 textos pré-selecionados, dos quais 42 foram selecionados para compor a presente revisão, por estarem alinhados com a temática central das trajetórias acadêmicas na Educação Superior.

3. Resultados e discussões

3.1 O conceito de trajetória

Antes de iniciar a revisão da literatura propriamente dita, convém apresentar a definição de *trajetória* adotada neste estudo. Buscamos com isso unificar as diversas terminologias encontradas nas publicações revisadas para referenciar o termo de forma consistente ao longo deste trabalho.

Em um artigo sobre o estudo de formas identitárias, Dubar (1998) problematiza as opções metodológicas para a análise de trajetórias sociais que, historicamente, se opõem nas Ciências Sociais como mutuamente exclusivas.



De um lado, tem-se a *trajetória objetiva*, definida como “uma sequência de posições sociais ocupadas durante a vida” (p. 13) e sobre a qual são examinadas tendências e padrões gerais a partir de medidas estatísticas. Em contraposição, tem-se as *trajetórias subjetivas*, cuja fonte de dados são os relatos biográficos que espelham a heterogeneidade dos “mundos sociais” (DUBAR, 1998).

Essas abordagens resultam em duas formas bastante diversas de se analisar as trajetórias. Na primeira perspectiva, o percurso do indivíduo é enquadrado em categorias institucionais, que demarcam suas posições objetivas (ao longo de sua vida escolar, por exemplo), enquanto na segunda, o percurso é retratado pela visão do indivíduo de si e do mundo, em sua história de vida (DUBAR, 1998).

Independente da perspectiva adotada, os estudos revisados deixam evidente que a análise de trajetórias no contexto da educação abrange o acompanhamento do percurso do sujeito em um ou mais níveis de sua formação educacional e, quando envolve diferentes níveis, engloba necessariamente as transições. A esse respeito, Coertjens et al (2016) oferecem uma discussão bastante elucidativa das diferentes definições e tratamentos dados ao conceito de *transição*.

Brevemente, transições são quaisquer mudanças relevantes que criam rupturas (i) nos requisitos demandados quanto ao papel do aluno (por exemplo, mais responsável sobre seu desempenho) e/ou (ii) no contexto de estudo (por exemplo, de uma escola para uma universidade). A passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, por exemplo, é uma das transições nas trajetórias educacionais que envolve ambas as rupturas e que vem sendo bastante investigada na literatura (COERTJENS et al, 2016).

Assim, para fins de análise da bibliografia selecionada, adotamos a seguinte definição de *trajetória* no contexto da educação: trajetória é o caminho percorrido pelo estudante ao longo de sua formação educacional, que pode envolver a passagem por um ou mais níveis de ensino (fundamental, médio, graduação, pós-graduação), bem como as transições associadas a essas passagens, rumo à obtenção de um determinado nível de escolaridade. Ainda, adotamos o termo *trajetória acadêmica*, para os percursos que acontecem no âmbito da Educação Superior, tanto na graduação, como na pós-graduação, diferenciando-se de *trajetória escolar*, que remete usualmente aos percursos na Educação Básica. Por fim, o termo *trajetória educacional* abarcaria o percurso do indivíduo pelos sistemas educacionais básico e superior ao longo de sua vida.

3.1 Trajetórias acadêmicas na Educação Superior: principais discussões e achados da literatura

Os estudos que se auto identificam como de trajetórias remetem-nos a diversos quadros teóricos, em diferentes campos do saber. Na análise empreendida, foi possível agrupá-los em duas vertentes principais, conforme ilustrado no Quadro 2 mais adiante.

A primeira vertente abrange os estudos cuja investigação das trajetórias se dá centralmente sob a perspectiva do *desempenho de sistemas de ensino*. Esses estudos estão interessados em conhecer a dinâmica dos fluxos de estudantes e medir a performance de sistemas de ensino, entendendo-se sistema (i) em nível micro, como cursos de graduação ou pós-graduação, como é o caso de Massi e Villani (2015) e Nicholls (2007); (ii) em nível intermediário, quando abrange uma instituição de ensino ou uma determinada área de conhecimento, como em Lima Júnior, Bisinoto, Melo e Rabelo (2019); e, (iii) em nível macro, quando abrange sistemas de ensino inteiros, como em Rodríguez-Gómez et al (2016), que analisaram o sistema universitário público da Catalunha.

O exame das trajetórias sob essa perspectiva faz uso intensivo de indicadores de fluxo – entre eles, as conhecidas taxas de conclusão, evasão e retenção – que buscam retratar como os estudantes navegam pelo sistema educacional. Assim, observou-se que essas pesquisas utilizam as trajetórias dos estudantes como um instrumento para aferir a eficácia e/ou a eficiência dos sistemas analisados.

Já a segunda vertente tem como temática central a investigação das trajetórias sob a perspectiva das *origens sociais e/ou socioeconômicas*, fazendo uso das trajetórias como indicador de diferenciação entre grupos de estudantes. Nessa vertente, observou-se dois conjuntos de estudos. No primeiro, enquadram-se os trabalhos preocupados com a desigualdade nas condições de acesso e de persistência dos alunos ao longo de suas trajetórias de formação. Nesse sentido, procuram identificar a existência de diferenças entre as trajetórias percorridas por grupos de estudantes menos favorecidos e aqueles com perfil sócio econômico mais vantajoso, associando o sucesso ou insucesso das trajetórias a variáveis que refletem as origens sociais dos estudantes, tais como escolaridade dos pais, cor/raça, renda familiar, etnia, escola onde cursou o Ensino Médio, entre outros.

Boa parte desse grupo utilizou a abordagem longitudinal prospectiva para o exame das trajetórias, tal como nos estudos de Swail et al (2005b, a), que acompanharam as trajetórias de uma coorte de alunos ao longo de 12 anos, utilizando os dados secundários do *National Educational Longitudinal Study* dos Estados Unidos, e de Roksa (2011) que utilizou dados da Pesquisa Nacional Longitudinal de Jovens, de 1997, do mesmo país, para acompanhar o percurso estudantil de uma amostra de estudantes nascidos entre os anos 1980 e 1984, de 1997 a 2007.

O segundo conjunto da vertente *origens sociais e/ou socioeconômicas* abrange estudos geralmente de cunho sociológico que centram a análise em indivíduos das camadas populares e as estratégias empregadas por eles e suas famílias para alcançarem a formação desejada. O foco principal dessas análises é a pessoa em seu contexto e as interações entre fatores pessoais e os sistemas educacionais que promovem ou desestimulam a longevidade escolar. As investigações buscam compreender fatores (estratégias, disposições) que contribuíram para o sucesso de trajetórias que contrariam as expectativas,

trajetórias estas comumente denominadas na literatura como “improváveis”, uma vez que “subvertem roteiros esperados de insucesso escolar” (GUIMARAES, 2014, p. 527). As análises desses estudos são baseadas em narrativas biográficas e cinco delas (ALMEIDA, 2007; LACERDA, 2006; FERREIRA, 2011; SANTOS; DIAS, 2013; GUIMARAES, 2014) no arcabouço teórico de Pierre Bourdieu, retomando uma tendência da década de 1980, na área da Sociologia da Educação, conforme observado por Nogueira (2004).

Quadro 2 - Estudos revisados, de acordo com a vertente na qual foram enquadrados e o nível de ensino abrangido.

<p>Vertente 1: Desempenho de sistemas de ensino</p> <ul style="list-style-type: none">. 13 estudos na graduação: Shah e Burke (1999); Shulruf, Hattie e Tumen, (2008); Tumen, Shulruf e Hattie (2008); Costa, Lopes e (2008); Fagundes, Luce e Rodriguez Espinar (2014); Heileman, Babbitt e Abdallah (2015); Massi e Vilani (2015); Rabelo e Cavenaghi (2016); Rodríguez-Gómez et al (2016); Brezavšček, Bach e Baggia (2017); Santos Junior e Real (2017); Inep (2017); Lima Junior et al (2019).. 7 estudos na pós-graduação: Velloso e Velho (2001); Braga (2002a, b); Nicholls (2007); Fávero, Tauchen e Devechi (2016); Sanchez (2019); Colombo (2019).. 2 estudos em ambos os níveis: Nogueira e Canaan (2010); Gaebel et al (2012).
<p>Vertente 2: Origens sociais e/ou socioeconômicas, subgrupo desigualdades de condições</p> <ul style="list-style-type: none">. 11 estudos na graduação: Adelman (1999); Swail et al (2005a, b); Cabrera, Burkum e La Nasa (2005); Feinstein e Vignoles (2008); Roksa (2011); Fiori e Ramírez (2016); Ortiz e Dehon (2013); Mendes Junior (2014); Ferreira e Silva (2015); Calrhed (2017).
<p>Vertente 2: Origens sociais e/ou socioeconômicas, subgrupo das trajetórias improváveis</p> <ul style="list-style-type: none">. 7 estudos na graduação: Zago (2006); Lacerda (2006); Almeida (2007); Ferreira (2011); Sanros e Dias (2013); Guimaraes (2014); Piotto e Alves (2016).. 1 estudo na pós-graduação: Souza (2018).. 1 estudo em ambos os níveis: Oliveira e Portes (2014).

Fonte: Elaboração própria.

Independentemente das vertentes nas quais estão enquadrados, observou-se pontos de convergência entre os estudos quanto: (i) ao uso comum de indicadores de fluxo para a compreensão dos fenômenos de interesse; (ii) ao diagnóstico de fatores associados ao sucesso das trajetórias; e (iii) a identificação de perfis de alunos mais propensos à interrupção ou conclusão de suas trajetórias. Em outras palavras, tanto estudos da vertente desempenho de sistemas, quanto da vertente origens sociais e/ou socioeconômicas, transitam entre esses tópicos, de forma que a discussão que se segue apresenta os principais achados e contribuições organizados sob esses três pontos.

3.2.1. Indicadores de fluxo de estudantes

Os indicadores de fluxo buscam retratar como os estudantes percorrem suas trajetórias no sistema educacional. Para além da estimativa de quão bem sucedido é um sistema em termos de concluintes (formados ou titulados), os indicadores de fluxo podem apontar para outras nuances da dinâmica das trajetórias, tais como o ritmo das trajetórias de sucesso ou de insucesso, os momentos críticos no percurso dos estudantes e a mobilidade nas transições entre níveis de ensino. Os principais indicadores de fluxo de estudantes identificados na literatura analisada foram: (i) tempo despendido para a conclusão dos cursos; (ii) taxas de conclusão, (iii) evasão e (iv) retenção; (v) momento da evasão; (vi) tempo decorrido nas transições entre níveis de formação; e, (vii) a mobilidade acadêmica que também acontece nas transições entre níveis de formação.

Relativamente ao *tempo despendido para a conclusão dos cursos*, Rabelo e Cavenaghi (2016), por exemplo, observaram um aumento do tempo médio nos quatro cursos de licenciatura examinados (biologia, matemática, química e física) que, em 2009, era de 4,61 anos e, em 2013, passa para 5,04 anos, com uma predominância de concluintes no quinto ano de curso. Resultados semelhantes foram encontrados por Heileman, Babbit e Abdallah (2015) nas trajetórias de estudantes de uma universidade norte-americana, em que somente 15% se graduavam no prazo de integralização dos créditos exigidos no curso (4 anos) e 40% o faziam em 5 anos.

Lima Júnior et al (2019) verificaram o mesmo ritmo nas trajetórias de alunos da Universidade de Brasília. Entre os alunos diplomados das coortes de 2002 a 2004, aproximadamente 65% não conseguiram concluir o curso no prazo de integralização curricular previsto. Nos anos de 2007 e 2008, a taxa de retenção era de 60%, indicando que somente quatro em cada dez alunos formados das coortes de 2002 a 2008 obtiveram seus diplomas no prazo previsto.

Brezavscek, Bach e Baggia (2017), que investigaram o padrão das matrículas e da performance dos alunos de uma instituição de ensino superior na Eslovênia por meio da modelagem de cadeia de absorção de Markov (*absorbing Markov chain*), observaram achados bastante similares. Enquanto os programas de graduação duram em geral 3 anos, eles observaram que os estudantes levavam em média 5,395 anos para conclusão. Esses estudos apontam, portanto, para uma tendência de aumento no processo de retenção dos alunos no nível da graduação, resultando em trajetórias mais alongadas para a conclusão dos cursos tanto no contexto brasileiro, como no estrangeiro.

Já no nível da pós-graduação essa tendência parece inverter-se, ao menos no Brasil: o tempo levado para a obtenção dos títulos de mestre e de doutor apresentou significativa redução ao longo dos anos, conforme observado por Nogueira e Canaan (2009) e Braga (2002b, a). Fazendo referência a outros estudos, Nogueira e Canaan (2009) apontam que, na década de 1980, o tempo médio despendido para conclusão do mestrado no País era de 4 anos e, do doutorado, 6,5 anos, reduzindo-se para 3,86 e 5,95 anos, em 1997, e atingindo

3,01 e 4,60 anos, em 2000, no mestrado e doutorado, respectivamente. As autoras encontraram tempos médios semelhantes nas trajetórias da população analisada em seu estudo. Tanto bolsistas de iniciação científica, quanto não-bolsistas, que concluíram seus cursos de pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre os anos de 1980 e 2000, despenderam em média 3 e 5 anos para a obtenção do título de mestre e de doutor, respectivamente.

Na mesma direção, Braga (2002b, a) observou uma tendência de diminuição da duração média do mestrado que variou entre 7% a 30%, quando comparou o conjunto das coortes de titulados de 90 a 94 com o de 95 a 98, por área de conhecimento. No entanto, aponta também para uma grande variação dessa média entre as 15 áreas de conhecimento analisadas, indo de 2,8 anos para as áreas de Bioquímica, Física e Agronomia a 4,0 anos, como Economia e Direito. No caso do doutorado, a duração média situou-se um pouco acima de 5 anos, e com um comportamento mais homogêneo entre as áreas e coortes de seu estudo, sugerindo possivelmente o alcance de um tempo médio próximo do ideal (BRAGA, 2002b).

Sanchez (2019) observou que a maioria dos doutores titulados entre 2004 e 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Campinas (Unicamp), concluiu o mestrado em 3,5 anos e o doutorado em 5 anos. Por fim, Colombo (2019) verificou tempos ligeiramente mais curtos. A partir da análise de alunos ingressantes entre os anos de 2007 e 2012 no mestrado e entre 2007 e 2010 no doutorado, encontrou o tempo médio para titulação de 3,1 anos no mestrado, e 4,5 anos para o doutorado.

No exterior, e ainda em relação ao tempo médio de titulação na pós-graduação, não foi possível observar pela literatura analisada se houve a mesma tendência de redução, uma vez que os trabalhos analisados não se ocuparam dessa questão. Porém, observou-se que as referências de duração de curso coincidem com a duração média recente do Brasil. Gaebel et al (2012) apontam que nos países europeus em que foram analisadas as práticas de rastreamento de estudantes, o parâmetro de duração dos cursos é de 2 anos para o mestrado e de 2 a 4 anos para o doutorado, conforme consta ajustado pelos países signatários no Processo de Bolonha 2003.

Na mesma esteira, Nicholls (2007), utilizando o método da cadeia de Markov, identificou entre os estudantes de uma faculdade de Administração, na Austrália, que a quantidade máxima de titulações ocorre no 8º semestre para o doutorado e que, em média, doutorandos em dedicação exclusiva ficarão no sistema 4 anos antes de titularem ou desistirem. Já os mestrandos ficam em média 2 anos.

Em relação à eficácia do sistema de ensino, refletido recorrentemente pelas taxas de conclusão, evasão e permanência/retenção, observou-se achados também convergentes entre alguns estudos. Especialmente quanto ao fenômeno da evasão, dois indicadores se sobressaem. O primeiro é o *momento em que a evasão acontece*, ou quando ela é mais proeminente ao longo das trajetórias estudantis. Assim, Santos Júnior e Real (2017) observaram, entre os alunos ingressantes nos anos de 2006 e 2009, nos cursos de graduação na Universidade

Federal da Grande Dourados (UFGD), que mais da metade daqueles que evadem o fazem nos dois primeiros anos.

Heileman et al (2015) observaram a mesma tendência entre os estudantes norte-americanos de seu estudo: a maior parte da evasão se dá até o quarto semestre, quando os estudantes ainda estão cursando as matérias gerais. Seus dados sugerem que os estudantes marcham estavelmente, uma vez tendo escolhida sua área principal de formação (*major*). Da mesma forma, Fiori e Ramírez (2013) observaram que 56% dos estudantes da *Universidad de la Republica*, no Uruguai, que evadiram no período de 2007-2012, o fizeram nas etapas iniciais de progressão no curso, quando tinham de zero a 9 matérias aprovadas.

Os estudos sugerem, portanto, que os anos iniciais do curso são bastante sensíveis para os estudantes em suas trajetórias acadêmicas, indicando que a transição entre o Ensino Médio (ou *high school*, no exterior) e o Ensino Superior se trata de um momento de grande ruptura e mudança na vida dos estudantes (COERTJENS et al., 2016; FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR, 2014). Vale mencionar que alguns estudos também chegaram a achados similares, mas com um destaque maior ao primeiro ano de estudos na graduação. Por exemplo, Brezavscek et al (2017) observaram que 80% dos estudantes no primeiro ano evadem e que a grande maioria dos estudantes inativos (matrículas trancadas) não graduam (96%), levando 1,14 ano para abandonar seus estudos, em uma instituição da Eslovênia. Eles apontam também que, com o progresso do estudante ao longo dos semestres, a probabilidade de conclusão cresce e a probabilidade de evasão cai.

Tumen, Shulruf e Hattie (2008), que acompanharam por 5 anos as trajetórias de 7.314 estudantes matriculados em 51 cursos, em uma universidade da Nova Zelândia, também observaram que a maior taxa de evasão acontecia no primeiro ano (18%) e que ela decrescia continuamente a cada ano de progresso no curso (8,9%, 4,8% e 3,7%), até o quinto ano, quando ela subia novamente para a marca de 9,5%. Soma-se a essas evidências o trabalho de Ortiz e Dehon (2013), quando da análise de 5.822 estudantes dos anos 1997-1998 e 2001-2002, da Universidade Livre de Bruxelas, que constatou que estudantes que passam no primeiro ano têm uma grande chance de concluir com sucesso a graduação e uma menor chance de evadir ao longo de sua trajetória acadêmica.

No nível da pós-graduação, Nicholls (2007) observou que no 1º ano, a chance de evasão do curso de mestrado em Administração, em período integral, em uma instituição na Austrália, era de 82,72%, enquanto no doutorado essa chance era de 34,72%. No Brasil, os resultados de Colombo (2019) sugerem que a evasão na pós-graduação acontece de modo diverso, pois tende a aumentar com o tempo no curso. A maior proporção de evasão aconteceu no 3º ano de observação no mestrado (34%) e no 5º ano de observação do doutorado (20%).

Quanto à própria *taxa de evasão*, são frequentes os estudos que encontram taxas relevantes, particularmente nas trajetórias no nível da

graduação, enquanto pouco se trata desse indicador na pós-graduação nos estudos de trajetórias. Lima Júnior et al (2019) verificaram que, entre 2002 e 2008, a taxa de evasão da UnB cresceu de 19,4% para 28,5%, desconsiderando aqueles que apenas mudaram de curso dentro da própria instituição. Já Santos Júnior e Real (2017) observaram uma evasão média de 41% dos alunos de graduação ingressantes nos anos de 2006 a 2009, na UFGD, e uma taxa média ainda mais alta (50,57%) nos cursos associados à área de “Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar”. Além disso, verificaram que, mesmo entre aqueles alunos que mudaram de curso de graduação na própria instituição, a taxa de evasão no segundo curso também foi alta, alcançando 43% dos estudantes.

Nessa mesma direção, Swail et al (2005b, a), que estudaram trajetórias de alunos latinos em comparação com alunos brancos ao longo do ensino fundamental até o ensino superior, no sistema de ensino norte-americano, observaram que 65% dos estudantes latinos que ingressaram no ensino superior não se graduaram, comparado com 40% dos estudantes brancos. Também, na comunidade francesa belga, estudada por Ortiz e Dehon (2013), onde o Ensino Superior é subsidiado pelo setor público e o acesso é garantido quase que automaticamente a todos, as autoras observam que a performance do sistema é baixa, em função das altas taxas de evasão. Identificam que a taxa de reprovação no primeiro ano é de 60%, sugerindo que o efeito do perfil socioeconômico persiste na performance acadêmica ao longo de toda a trajetória e não se reduz.

Com um foco mais particular sobre as trajetórias interrompidas, Rodríguez-Gómez et al (2016), analisaram o fenômeno da rematrícula após a evasão, utilizando a base de dados longitudinais do sistema universitário público da Catalunha. Os autores acompanharam os ingressantes em 2001/2002 que não estavam matriculados em pelo menos um semestre até o ano letivo 2005/2006. Eles concluem que a maior parte das evasões é de fato definitiva, uma vez que somente 37,5% dos que haviam evadido se rematricularam em 5 anos de observação (RODRÍGUEZ-GÓMEZ et al, 2016).

O único estudo de trajetórias analisado que relata baixa taxa de evasão relativa é o de Massi e Vilani (2015), que investigaram trajetórias no curso de licenciatura em Química, da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp-Araraquara), configurando-se como um estudo de caso “contra tendência”. Eles apontam para uma taxa média de evasão naquele curso de 15,7%, entre 1961 e 2010, em comparação com a média nacional de 75%, em 1997.

Na pós-graduação, Colombo (2019) verificou uma taxa de evasão de 12,4% no mestrado, em 5 anos de observação, e de 11,6%, no doutorado, em 7 anos de observação. Essas taxas sugerem, de acordo com o autor, que a performance do sistema brasileiro é superior ao contexto internacional, onde se observa taxas de evasão no doutorado variando de 30% a 40%.

As *taxas de conclusão*, por seu turno, também são estudadas e qualificam as trajetórias de sucesso em parte da literatura analisada, sejam na da primeira vertente, que se preocupam centralmente com o fluxo de estudantes e o

desempenho de sistemas de ensino, sejam nos estudos da segunda vertente, cujo foco recai sobre as desigualdades de trajetórias entre grupos de estudantes. Os estudos analisados identificam pontos sensíveis em relação às taxas de conclusão que, em geral, são relativamente baixas especialmente na graduação.

Cabrera, Burkum e La Nasa (2005), por exemplo, identificaram que alunos de nível socioeconômico mais baixo no Estados Unidos tendem a optar por instituições como os *Community Colleges* (faculdades comunitárias), que ofertam formação de nível superior de apenas dois anos, e que poucos deles persistem em dar continuidade para uma formação de quatro anos. Em 1993, 35% da coorte de estudantes analisada havia completado a graduação e, entre os de baixo nível socioeconômico, apenas 13% (CABRERA; BURKUM; LA NASA, 2005).

Já Mendes Júnior (2014) observou um movimento oposto em relação às taxas de conclusão entre alunos menos favorecidos (cotistas) e de nível socioeconômico mais alto (não-cotistas), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Seu estudo indica que a persistência dos cotistas é maior, refletindo-se em maiores taxas de conclusão em todos os anos observados (2009 a 2011), alcançando, em 2011, a taxa de 46,74% dos cotistas, frente a 42,15% dos não-cotistas. Apesar do grupo menos favorecido apresentar uma taxa de conclusão superior ao grupo mais favorecido, ambas as taxas de conclusão são relativamente baixas, considerando-se que menos de 50% concluem com sucesso suas trajetórias na graduação.

Na análise das trajetórias de licenciandos nas áreas de biologia, matemática, química e física, realizada por Rabelo e Cavenaghi (2016), também são observadas baixas taxas de conclusão. As autoras projetaram para os alunos ingressantes em 2009 as seguintes taxas de conclusão em 8 anos de observação: 42,57% em Biologia, 34,14% em Matemática, 20,46% em Física e 33,86% em Química. Assim, apontam que estas taxas se configuram como um dos principais fatores para a crescente dificuldade de oferta de docentes para atendimento ao sistema de ensino brasileiro nas disciplinas estudadas.

Por fim, Nicholls (2007) estimou a probabilidade de 65,28% dos alunos que estão no 1º ano titularem no doutorado de regime integral (*full time*), em Administração, em uma instituição da Austrália. No 4º ano a chance sobe para 71,43%. Para o doutorado no regime parcial (*part time*), a probabilidade de titulação no primeiro ano é de 40,75%, relativamente bem mais baixa do que estimado no regime integral. Já Colombo (2019), encontrou taxas de conclusão bem superiores no Brasil. De acordo com seus resultados, 86% dos alunos titularam no mestrado e 87% no doutorado. Além disso, a grande parte das titulações acontece até o 3º ano para os mestrandos e até o 5º para os doutorandos. Cabe mencionar que na pós-graduação, somente esses dois estudos, entre os oito analisados, trabalharam com esse indicador. Os demais, em função da disponibilidade de dados, metodologia adotada ou do próprio público-alvo da pesquisa, não trabalharam com a taxa de conclusão.

Em relação à *taxa de retenção*, observou-se uma menor recorrência desse indicador na literatura revisada. Trata-se de um dos indicadores que

ilustra o fenômeno da permanência prolongada nos sistemas de ensino e que parece estar bastante associado com o indicador tempo despendido para conclusão do curso, já discutido no início dessa seção. Swail et al (2005a, 2005b) observam que há grandes diferenças entre os estudantes latinos e brancos, especialmente, na passagem do ensino médio (*high school*) para o ensino superior, quando as escolhas dentre os diversos caminhos possíveis no sistema norte-americano de ensino são influenciadas pelo contexto socioeconômico de cada grupo. Assim, apontam que estudantes latinos, grupo caracterizado como de menor nível socioeconômico, tendem a adiar a entrada no ensino superior e, quando entram, tendem a levar mais tempo para se graduar do que os brancos (SWAIL et al, 2005a).

Santos Júnior e Real (2017) sugerem que o processo de retenção apresentou tendência ascendente ao longo dos anos na UFGD, uma vez que a diminuição do total de alunos concluintes e dos concluintes no tempo ideal foi acompanhada pelo aumento do número de alunos em permanência prolongada.

Alterando agora o foco para indicadores de ritmo (*pace*) e mobilidade das trajetórias, voltamos o olhar aos dois últimos indicadores de desempenho identificados na literatura revisada. Uma característica comum desses dois indicadores é que ambos parecem estar geralmente associados à transição entre, no mínimo, dois níveis de formação, uma vez que refletem aspectos da dinâmica das transições. Observou-se na literatura revisada que os estudos que examinaram percursos em mais de um nível de formação na Educação Superior e que trabalharam com indicadores de transições adotaram a abordagem *quase* longitudinal.

Ao contrário da abordagem longitudinal, em que os sujeitos são observados em intervalos regulares ao longo de uma série temporal, a abordagem *quasi* longitudinal, ou retrospectiva, busca reconstruir a trajetória percorrida pelos estudantes, a partir de dados primários ou secundários coletados sobre a trajetória progressiva dos estudantes (GIRALDI; SIGOLO, 2016; RUSPINI, 2000). Essa abordagem foi observada nos estudos de Velloso e Velho (2001), Nogueira e Canaan (2009), Braga (2002a, b), Fávero, Tauchen e Devechi (2016) e Sanchez (2019), que se ocuparam das trajetórias entre a graduação e a pós-graduação e entre o mestrado e o doutorado no contexto brasileiro.

Assim, temos em primeira análise o indicador *tempo de transição entre níveis de formação*, seja a transição da graduação para a pós-graduação ou do mestrado para o doutorado. Velloso e Velho (2001), que investigaram as trajetórias acadêmicas dos mestrandos e doutorandos do País, a partir de uma amostra nacional composta por mestrandos ingressantes até 1994 (1.312 alunos de 107 cursos) e doutorandos ingressantes até 1993 (891 alunos de 90 cursos), observaram o tempo médio de 5 anos, despendido entre graduação e mestrado, e de 11 anos entre graduação e doutorado. Pontuam, contudo, que a condição de bolsista altera bastante o intervalo de transição. De acordo com os autores, os estudantes que percorreram suas trajetórias na condição de sempre bolsistas (na graduação, no mestrado e no doutorado), despenderam em média 2 anos

para o ingresso no mestrado e menos de 6 anos para o ingresso no doutorado, após a conclusão na graduação (VELLOSO; VELHO, 2001).

Nogueira e Canaans (2009) também constataram diferenças no intervalo de tempo despendido entre a conclusão da graduação e ingresso na pós-graduação, bem como entre a conclusão do mestrado e o ingresso no doutorado, entre bolsistas e não-bolsistas de iniciação científica, da UFMG, egressos entre 1980 e 2000. Como exemplo, nas Ciências Exatas, 75% dos bolsistas levaram até 2 anos para ingressar no mestrado, enquanto 75% dos não-bolsistas levaram até 7 anos. Já na área de Saúde a dispersão foi grande, variando de 2 a 11 anos para 50% dos bolsistas, enquanto que entre os 50% não-bolsistas a variação ficou entre 4 e 11 anos. Em relação à transição entre mestrado e doutorado, as autoras observaram também diferenças entre os dois grupos, especialmente nas Ciências Humanas, cujo tempo médio entre a conclusão do mestrado e o ingresso no doutorado ficou em 2 anos para os bolsistas e 5 anos para os não-bolsistas.

A variação no tempo médio entre a conclusão da graduação e o ingresso no mestrado, também foi observada por Braga (2002b), entre titulados na pós-graduação nos anos de 90 a 94 e de 95 a 98. Três grupos foram observados com tempos médios distintos. No primeiro, abrangendo as áreas de Administração e Clínica Médica, o intervalo médio foi de 7 anos, sugerindo que essas áreas envolvem uma experiência profissional prévia ao ingresso na pós-graduação. No segundo grupo, da Sociologia e Agronomia, o tempo médio ficou entre 4,5 e 5 anos. E no terceiro grupo, da Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Química, Bioquímica e Física, o autor observou o tempo médio variando de 1,5 a 3,6 anos, mas com 2/3 ingressando em até 2 anos após conclusão da graduação. Ambos os estudos constataram que a transição do mestrado para o doutorado se dá em tempo menor do que a transição da graduação para o mestrado, além da dispersão ser também menor (BRAGA, 2002b; NOGUEIRA; CANAAN, 2009).

Por fim, Sanchez (2019) observou entre os egressos do PPGE/Unicamp, de 2004 a 2014, que os mestres levaram aproximadamente 5 anos entre a conclusão da graduação e o ingresso no mestrado e que os doutores levaram, entre a conclusão do mestrado e o ingresso no doutorado, cerca também de 5 anos.

Quanto ao último indicador identificado na literatura revisada, temos a *mobilidade acadêmica* que pode ocorrer nas transições entre níveis de ensino, ou excepcionalmente, num mesmo nível de formação, quando da mudança de curso em razão do abandono do curso original. Dois tipos de mobilidade acadêmica foram identificados: (i) uma mobilidade espacial ou geográfica, que acontece na migração entre instituições de ensino; e (ii) uma mobilidade entre áreas do conhecimento.

Assim, os estudos indicam que a mobilidade entre instituições e entre áreas do conhecimento é mais frequente quando da passagem da graduação para o mestrado, do que na passagem do mestrado para o doutorado (BRAGA, 2002a; FÁVERO; TAUCHEN; DEVECHI, 2016; VELLOSO; VELHO, 2001), ou

mesmo da graduação para o doutorado (VELLOSO; VELHO, 2001). A título de ilustração, Velloso e Velho (2001) observaram que quase dois terços dos doutorandos pesquisados permanecem na mesma instituição onde cursaram o mestrado, e Sanchez (2019) verificou que 70% dos mestres na área de Educação, egressos do PPGE/Unicamp, tinham uma formação na graduação distinta. Os achados sugerem, em geral, que mestrandos transitam mais entre áreas do conhecimento e entre instituições, do que doutorandos que tendem a ficar mais fiéis ao campo disciplinar da sua graduação ou de seu mestrado ao longo de sua trajetória (VELLOSO; VELHO, 2001).

3.2.2 Fatores associados ao sucesso das trajetórias acadêmicas

O segundo ponto de convergência entre os estudos revisados foi o interesse em identificar fatores associados ao sucesso das trajetórias. Em que pese as diferentes escolhas metodológicas e objetos de investigação, a literatura revela quatro principais grupos de fatores que consistentemente influenciam o progresso das trajetórias na Educação Superior, quais sejam: (i) nível socioeconômico; (ii) trajetória pregressa; (iii) atitudes e aspirações do aluno e mobilização de sua família; e, (iv) performance e suporte ao longo do curso.

Relativamente ao (i) *nível socioeconômico*, fatores como escolaridade dos pais, horas de trabalho/padrão de emprego, renda familiar, cor/raça e etnia parecem produzir efeitos sobre as trajetórias dos estudantes na Educação Superior, no acesso, nas escolhas, na persistência e na conclusão. Os estudos sugerem que estudantes de contextos familiares menos vantajosos, com baixos capitais cultural e educacional, e que precisam trabalhar para o seu sustento estão menos propensos a concluírem suas trajetórias na graduação com sucesso (BRAGA, 2002a; CABRERA; BURKUM; LA NASA, 2005; CARLHED, 2017; FERREIRA; SILVA, 2015; GUIMARAES, 2014; ROKSA, 2011; SOUZA, 2018; SWAIL et al, 2005b).

Guimaraes (2014) aponta que “filhos de família com baixíssimo capital cultural e reduzidas disposições culturais tendem fortemente a repetir trajetórias, sobretudo se não há outros mecanismos de socialização exteriores à família e aos vizinhos” (p. 537). Nessa direção, Carlhed (2017) verificou que trajetórias interrompidas revelam uma clara conexão entre evasão e baixos capitais cultural e educacional, o que está alinhado com os achados de Swail et al (2005b) e Cabrera et al (2005). Alguns estudos (ADELMAN, 1999; COSTA; LOPES, 2008; TUMEN; SHULRUF; HATTIE, 2008) observaram, no entanto, que os efeitos dos fatores socioeconômicos podem ser suavizados pelos demais grupos de fatores (ii, iii e iv) apresentados na sequência.

Quanto à (ii) *trajetória pregressa do aluno*, a literatura aponta que o bom desempenho do aluno (CABRERA; BURKUM; LA NASA, 2005; FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ ESPINAR, 2014; LACERDA, 2006; SANTOS; DIAS, 2013; SWAIL et al., 2005b), bem como a qualidade e estrutura física da escola frequentada (ADELMAN, 1999; ORTIZ; DEHON, 2013; SHULRUF; HATTIE; TUMEN, 2008), nas etapas anteriores ao Ensino Superior produzem efeitos positivos, especialmente durante o período de transição (anos iniciais) ao novo nível de

ensino. Zago (2006) observa, contudo, que “as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica [no Ensino Superior]” (p. 233).

As (iii) *atitudes e aspirações do aluno e a mobilização de sua família* também foram identificadas pela literatura revisada como fatores que influenciam na longevidade das trajetórias no Ensino Superior. Atitudes como a dedicação aos estudos (TUMEN; SHULRUF; HATTIE, 2008), a capacidade de resiliência do estudante frente aos inúmeros desafios de ordem econômica e cultural (FERREIRA, 2011) e, aspirações como o desejo de mobilidade social (FERREIRA, 2011; LACERDA, 2006; MENDES JUNIOR, 2014) e de formação de uma carreira (LACERDA, 2006) são alguns dos fatores que parecem atuar positivamente para a conclusão das trajetórias acadêmicas com sucesso. Swail et al (2005b), por exemplo, sugerem que estudantes que ingressam no ensino médio com um plano e um senso de propósito têm maior probabilidade de dar os passos necessários para completar o ensino médio, se candidatar e se matricular num curso superior de quatro anos, persistir e titular.

Quanto à mobilização de suas famílias, esse fator parece ter bastante peso em geral e, especialmente, para os alunos das camadas populares que percorrem trajetórias improváveis de sucesso. Essa mobilização se concretiza, por exemplo, na forma de planejamento familiar anterior ao ingresso no Ensino Superior (CABRERA; BURKUM; LA NASA, 2005; SWAIL et al., 2005b) e da presença de uma ordem moral doméstica nas famílias, que garante um ambiente favorável aos estudos (ALMEIDA, 2007; GUIMARAES, 2014; LACERDA, 2006; OLIVEIRA; PORTES, 2014; SANTOS; DIAS, 2013). Essas investigações sugerem que os efeitos negativos da baixa escolaridade dos pais podem ser atenuados pelo envolvimento deles por meio desses tipos de mobilização familiar ao longo do percurso dos estudantes.

Por fim, a (iv) *performance do estudante e o suporte da instituição* ao longo do curso também foram apontados pela literatura como fatores associados ao sucesso das trajetórias estudantis. A manutenção de uma matrícula contínua no curso, sem trancamentos (ADELMAN, 1999), a intensidade dos estudos especialmente no primeiro ano e a progressão nas disciplinas cursadas (TUMEN; SHULRUF; HATTIE, 2008) e o envolvimento em atividades de pesquisa (NOGUEIRA; CANAAN, 2009) são exemplos relativos à performance do estudante ao longo de seu curso que atuam positivamente.

Quanto ao suporte institucional, a política de acesso por cotas (MENDES JUNIOR, 2014), a integração social e acadêmica nos anos iniciais (MASSI; VILANI, 2015; PIOTTO; ALVES, 2016), a concessão de bolsas de estudo (BRAGA, 2002a, b; FERREIRA, 2011; NOGUEIRA; CANAAN, 2009; VELLOSO; VELHO, 2001), e a disponibilização de infraestruturas adequadas pelas instituições (COSTA; LOPES, 2008) produzem efeitos positivos, tanto no acesso, quanto na persistência e conclusão do curso, além de impactar no ritmo das trajetórias. Ainda, vale mencionar que não foram observados efeitos positivos nas trajetórias em relação a empréstimos ou acesso a fundos subsidiados para o

financiamento do curso de graduação (CABRERA; BURKUM; LA NASA, 2005; ORTIZ; DEHON, 2013).

3.2.3 Perfil dos estudantes

O terceiro ponto de convergência entre os estudos revisados foi a identificação de características relacionadas ao perfil de estudantes mais propensos a concluírem com sucesso suas trajetórias, a interromperem seus percursos, ou a percorrerem trajetórias mais velozes. Três características apareceram mais marcadamente nos estudos revisados que se ocuparam desse tipo de exame: (i) idade quando do ingresso no curso; (ii) sexo; e, (iii) a área de conhecimento do curso em que ingressou.

A maior parte dos estudos que olharam para a (i) *idade do estudante quando do seu ingresso* na graduação como variável de interesse identificou que alunos mais jovens tinham maior propensão à conclusão de suas trajetórias com sucesso (FIORI; RAMÍREZ, 2013; RODRÍGUEZ-GÓMEZ et al., 2016; SHAH; BURKE, 1999). Apenas o estudo de Tumen et al (2008) identificou que alunos mais maduros (na faixa etária de 20 a 24 anos no ingresso) tendem a concluir a graduação com sucesso em taxas maiores do que os mais jovens.

Na pós-graduação, Colombo (2019) observou que alunos mais jovens tendem a evadir menos que os alunos mais maduros, mas a idade de ingresso não parece estar associada com o tempo levado para titulação. Braga (2002b) observou que a idade média no ingresso do mestrado diminuiu para as ciências duras e aumentou para as áreas mais profissionais (administração, engenharia elétrica, clínica médica), quando comparadas as coortes de titulados entre 90 e 94 e entre 95 e 98. Os achados de Velloso e Velho (2001), que datam de quase de duas décadas, indicavam que o sistema brasileiro produzia doutores com médias de idades bem acima do contexto internacional, uma vez que a idade média de ingresso era de 35 anos, sugerindo como uma das razões o caráter sequencial da pós-graduação brasileira, em que quase a totalidade dos estudantes percorre o mestrado antes de ingressar no doutorado.

Quanto ao (ii) *sexo*, os estudos indicam que as mulheres apresentam ingresso e taxas de conclusão em maiores proporções do que os homens na graduação (CARLHED, 2017; FIORI; RAMÍREZ, 2013; ORTIZ; DEHON, 2013; SHAH; BURKE, 1999). Os homens, contudo, são maioria no fenômeno de rematrícula após o abandono de seu curso original, conforme os achados de Rodríguez-Gómez et al (2016). Já na pós-graduação, Os achados de Colombo (2019) parecem convergir com a tendência na graduação. O estudo sugere que mulheres têm taxas de conclusão superiores aos homens tanto no mestrado quanto no doutorado, porém o sexo não parece ser um fator associado ao tempo para titulação.

Parece haver consenso também que a (iii) *área de conhecimento do curso* em que o estudante ingressou é um forte preditor do desempenho e da dinâmica das trajetórias, entre os estudos que examinaram esse fator (BRAGA, 2002a, b; CARLHED, 2017; COLOMBO, 2019; NOGUEIRA; CANAAN, 2009; RODRÍGUEZ-

GÓMEZ et al, 2016; SHAH; BURKE, 1999; TUMEN; SHULRUF; HATTIE, 2008; VELLOSO; VELHO, 2001). Essas investigações apresentam achados que apontam em direções e para aspectos diversos. Tumen, Shulruf e Hattie (2008) identificaram, por exemplo, que as taxas de conclusão na graduação variam entre áreas de estudo: Ciências e Tecnologia da Informação têm as menores taxas e Educação as maiores. Os autores pontuam, contudo, que o efeito da área de conhecimento na trajetória do estudante varia nas diferentes etapas do percurso, como uma maior propensão ao abandono nas áreas de Direito e Engenharia no primeiro ano, enquanto a área de Tecnologia apresenta a maior propensão ao abandono no segundo ano.

Já na pós-graduação, as áreas de conhecimento se comportam diferentemente quanto à velocidade das trajetórias. O tempo médio da transição entre a graduação e o mestrado observado por Velloso e Velho (2001), por exemplo, varia conforme a área de conhecimento. Enquanto nas Ciências Exatas e da Terra observou-se o intervalo médio de 3 anos entre os dois níveis, nas Ciências da Saúde esse intervalo apresentou-se bastante superior, com média de 7 anos. Os estudantes das áreas de Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes tendem também a despendar mais tempo nessa transição do que a média da totalidade dos alunos pesquisados, que ficou em 5 anos (VELLOSO; VELHO, 2001).

Em suma, foi possível notar que essas três características foram trabalhadas diferentemente pelos estudos, trazendo uma diversidade de olhares quanto aos resultados e dinâmica das trajetórias acadêmicas.

4. Considerações finais

Estudos sobre a produção científica em determinado campo são leituras que se fazem a partir da perspectiva e interesse do pesquisador que se propõe a esse tipo de investigação. Neste estudo, a inclusão de uma obra para compor a revisão considerou, primeiramente, uma leitura do título do trabalho e do seu resumo. Essa leitura representou, portanto, o crivo de seleção da produção científica analisada, mas trata-se de leitura subjetiva e própria dos autores. Ou seja, representa um dos possíveis olhares e interpretações que essas fontes permitem, constituindo-se, assim, como uma limitação ao estudo empreendido.

Observamos que a heterogeneidade dos percursos trilhados pelos estudantes é uma característica inerente ao processo de formação superior, o que suscita diferentes olhares na investigação acerca das trajetórias acadêmicas. Assim, esta revisão sugere que as trajetórias podem servir tanto como instrumento para aferição do desempenho de sistemas de ensino, como indicador de diferenciação entre estudantes pertencentes a distintos grupos sociais que iniciam uma jornada rumo à obtenção de um título na Educação Superior, seja na graduação, no mestrado e/ou no doutorado.

A discussão acerca de trajetórias vem se consolidando nas últimas duas décadas no Brasil, particularmente no nível da graduação. Já no nível da pós-graduação, a pesquisa bibliográfica sugere que a discussão ainda é bastante

incipiente. Ademais, observou-se que há um campo ainda a ser explorado relativamente ao acompanhamento longitudinal de trajetórias nesse nível de formação, uma vez que foi encontrado apenas um estudo brasileiro que abordasse as trajetórias de mestrandos e doutorandos ao longo do seu processo de formação. A maior parte dos estudos desconsidera, assim, a fração do corpo discente que ingressa na pós-graduação, mas que interrompe suas trajetórias sem se titular nos respectivos graus almejados. Há, portanto, oportunidades de avanços no conhecimento sobre o fenômeno da formação da base científica de recursos humanos do País e na definição de procedimentos metodológicos para a análise das trajetórias acadêmicas na pós-graduação.

Por fim, a revisão da literatura aqui empreendida oferece bases para a compreensão das distintas abordagens às trajetórias acadêmicas na Educação Superior trabalhadas pela literatura acerca do fenômeno de formação superior no nível da graduação e da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Clifford. **Answers in the tool box: academic intensity, attendance patterns and bachelor's degree attainment**. Washington, DC: 1999. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431363.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792007000100004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRAGA, Mauro Mendes. Características da trajetória acadêmica de mestres e doutores formados no país em seis áreas. *In*: VELLOSO, J. (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. v. 2, ed. Brasília, DF: Capes, Unesco, 2002a. p. 245-264. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250027555_A_pos-graduacao_no_Brasil_formacao_e_trabalho_de_mestres_e_doutores_no_pais. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRAGA, Mauro Mendes. Mestres e doutores formados no país em nove áreas: características dos titulados e aspectos da trajetória acadêmica. *In*: VELLOSO, J. (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. v. 1, ed. Brasília, DF: Capes, Unesco, 2002b. p. 371-392. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250027555_A_pos-graduacao_no_Brasil_formacao_e_trabalho_de_mestres_e_doutores_no_pais. Acesso em: 20 jan. 2020.

BREZAVŠČEK, Alenka; BACH, Mirjana Pejic.; BAGGIA, Alenka. Markov analysis of students' performance and academic progress in Higher Education. **Organizacija**, Kranj, v. 50, n. 2, p. 83-95, 2017. Disponível em:



<https://content.sciendo.com/view/journals/orga/50/2/article-p83.xml?language=en>. Acesso em: 28 jan. 2018.

CABRERA, Alberto; BURKUM, Kurt; LA NASA, Steven. Pathways to a Four-Year Degree: determinants of transfer and degree completion. In: SEIDMAN, A. (Org.). Coll. **Student Retent. A formula success**. Westport, CT: American Council of Education and Praeger Publisher, p. 155–209, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228599574_Pathways_to_a_Four-Year_Degree_Determinants_of_Transfer_and_Degree_Completion_Among_Socioeconomically_Disadvantaged_Students. Acesso em: 28 jan. 2018.

CAPES. **Coleta Capes: conceitos e orientações (manual de preenchimento)**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

CARLHED, Carina. The social space of educational strategies: exploring patterns of enrolment, efficiency and completion among Swedish students in undergraduate programmes with professional qualifications. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Oslo, v. 61, n. 5, p. 503–525, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2016.1172496>. Acesso em: 28 jan. 2018.

COLOMBO, Daniel Gama e. A trajetória dos estudantes de pós-graduação stricto sensu no Brasil: atrito e tempo para conclusão nos cursos de mestrado e doutorado. In: Gustavo Henrique Moraes; Ana Elizabeth Albuquerque. (Org.). **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Pesquisa em educação e transformação**, Brasília, v. 3, p. 191-234, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6936941. Acesso em: 23 nov. 2020.

COERTJENS, Liesje et al. Students' transition into higher education from an international perspective. **Higher Education**, v. 73, n. 3, p. 357–369, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>. Acesso em: 22 jan. 2020.

COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira. (Orgs.) **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Centro de investigação e estudos de sociologia (CIES). Portugal: 2008. Disponível em: http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf. Acesso em: 23 fev. 2018.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**,



Campinas, v. 19, n. 62, p. 13–30, abr. 1998. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000100002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 22 jan. 2020.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635–669, 2014. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000300004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 28 jan. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Viero Piccolo. Percursos formativos e inserção profissional dos doutores em Educação: trajetórias e destinos dos egressos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 53, p. 574–594, 2016. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10375>. Acesso em: 28 jan. 2018.

FEINSTEIN, Leon; VIGNOLES, Anna. Individual differences in the pathways into and beyond higher education in the UK: a life-course approach. **Journal of Social Issues**, Washington, v. 64, n. 1, p. 115–134, 2008. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/229590448_Individual_Differences_in_the_Pathways_into_and_Beyond_Higher_Education_in_the_UK_A_Life-Course_Approach. Acesso em: 28 jan. 2018.

FERREIRA, Daniela Maria; SILVA, Marília Emília Lins e. Condições objetivas e investimentos acadêmicos dos estudantes do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 101–115, 2015. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000100101&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 28 jan. 2018.

FERREIRA, Karin Terrel. **Prouni: trajetórias**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. p. 166. 2011. Disponível em:
https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2265?show=full&locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 28 jan. 2018.

FILARDO, V. Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 15–40, 2016. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100015. Acesso em: 10 mai. 2020.

FIORI, Nicolás; RAMÍREZ, Raúl. Análisis de las trayectorias y perfil de los estudiantes desafiados en la Universidad de La República en el período 2007-2012. In: Congresso CLABES. 2016. México. **Anais...** Disponível em:
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/893>. Acesso em: 25 fev. 2018.



GAEBEL, Michael et al. **Tracking learners' and graduates' progression paths (TRACKIT)**. Bruxelas: 2012. Disponível em: www.eua.be. Acesso em: 04 mar. 2018.

GUIMARAES, Carlos Augusto Sant'Anna. A interseção entre raça e pobreza na trajetória escolar de jovens negros. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 515–542, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4079>. Acesso em: 28 jan. 2018.

HEILEMAN, Gregory; BABBITT, Terry; ABDALLAH, Chaouki. Visualizing student flows: busting myths about student movement and success. **Change**, Filadélfia, v. 47, n. 3, p. 30–40, jun., 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.2015.1031620?scroll=top&needAccess=true&journalCode=vchn20>. Acesso em: 28 jan. 2018.

INEP. **Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da Educação Superior**. 2017. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

LACERDA, Wania Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos Iteanos**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. p. 417. 2006. Disponível em: <http://www.aeitaonline.com.br/wiki/images/5/5d/Lacerdat2006.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

LIMA JUNIOR, Paulo et al. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157–178, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362019000100157&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2020.

MASSI, Luciana; VILANI, Alberto. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975–992, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-41-4-0975.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MENDES JUNIOR, Álvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e**



Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31–56, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82>. Acesso em: 01 mar. 2020.

NICHOLLS, Miles. Assessing the Progress and the Underlying Nature of the Flows of Doctoral and Master Degree Candidates Using Absorbing Markov Chains. **Higher Education**, v. 53, n. 6, p. 769–790, 2007. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-005-5275-x>. Acesso em: 28 jan. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133–144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a10>. Acesso em: 01 mar. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; CANAAN, Mariana Gadoni. Os “iniciados”: os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. ?, n. 15, p. 41–70, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/488>. Acesso em: 22 jan. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; PORTES, Écio. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1145–1164, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/209192402.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

ORTIZ, Elena Arias; DEHON, Catherine. Roads to success in the Belgian French Community’s Higher Education System: predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles. **Research in Higher Education**, v. 54, p. 693–723, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1039141>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do acaso quase por acaso. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 139–147, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2896>. Acesso em 28 jan. 2018.

RABELO, Rachel; CAVENAGHI, Suzana. Indicadores educacionais para formação de docentes: uso de dados longitudinais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 816–850, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2896>. Acesso em: 28 jan. 2018.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, David et al. They have gone, and now what? Understanding re-enrolment patterns in the Catalan public higher education



system. **Higher Education Research and Development**, v. 35, n. 4, p. 815–828, 2016. Disponível em: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77485/1/meneses_they_have.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

ROKSA, Josipa. Differentiation and work: inequality in degree attainment in U.S. higher education. **Higher Education**, v. 61, p. 293–308, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ916231>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SANCHEZ, Ilara. **Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. p. 129. 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334990>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. O acesso à educação superior na Universidade Federal da Grande Dourados: trajetória de estudantes ingressantes entre 2006-2009. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 467–492, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/71081>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 49–64, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000100004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 02 fev. 2018.

SHAH, Chandra; BURKE, Gerald. An undergraduate student flow model: Australian higher education. **Higher Education**, v. 37, p. 359–375, 1999. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ593373>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SHULRUF, Boaz; HATTIE, John; TUMEN, Sarah. Individual and school factors affecting students' participation and success in higher education. **Higher Education**, v. 56, p. 613–632, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-008-9114-8>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. **Mestres/as negros/as: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. p. 215. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4LKPN>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SWAIL, Watson Scott et al. **Latino Students & the educational pipeline**.



Part I: From middle school to the workforce: latino students in the educational pipeline. Stafford, VA, 2005a. Disponível em: <https://educationalpolicy.org/publications>. Acesso em: 29 jan. 2018.

SWAIL, Watson Scott et al. **Latino Students & the educational pipeline**. Part III: Pathways to the bachelor's degree for Latino students. Stafford, VA, 2005b. Disponível em: <https://educationalpolicy.org/publications>. Acesso em: 29 jan. 2018.

TUMEN, Sarah; SHULRUF, Boaz; HATTIE, John. Student pathways at the university: Patterns and predictors of completion. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 3, p. 233–252, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ799490>. Acesso em: 28 jan. 2018.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. **Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação**. Brasília, DF: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002305.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 11, n. 32, p. 226–237, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

Recebido em: 03 de dezembro de 2020.
Aceito em: 21 de maio de 2021.
Publicado em: 30 de junho de 2021.