

A evasão no ensino superior e os modelos de Vincent Tinto: uma pesquisa bibliográfica¹

Genival Souza Bento Júnior²

Orcid: 0000-0002-1235-9649

Bráulio Ferreira Souza Bento³

Orcid: 0009-0009-3535-0450

Uriana Fernandes Curcino Ribeiro⁴

Orcid: 0000-0002-9403-7669

Henrique Tadeu dos Santos³

Orcid: 0000-0002-0622-6444

Resumo

A evasão é um problema de caráter universal. Sua ocorrência abrange instituições públicas e privadas ao redor do mundo. A perda de estudantes representa a ociosidade de recursos humanos e materiais às instituições de ensino superior, enquanto suas causas são múltiplas. Este artigo objetiva explicar a evasão no ensino superior a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os modelos elaborados por Vincent Tinto. Mais especificamente, buscou-se descrever as variáveis que favorecem a ocorrência da evasão, demonstrar as potencialidades e limitações da Teoria de Integração do Estudante e compará-la com o modelo de motivação e persistência/evasão produzido por esse autor. Metodologicamente, este é um estudo qualitativo, considerado como uma pesquisa exploratória e bibliográfica. Seu corpus contou com textos clássicos e contemporâneos, relacionando suas divergências e similaridades sobre a temática da evasão. Os resultados mostram as mudanças sofridas na TIE e a alteração do foco dado por Tinto em suas últimas pesquisas; cuja ênfase passou a ser os estudantes ao invés das instituições. Isso implicou num foco maior nas relações sociais construídas entre os sujeitos nos diferentes espaços que frequentam na universidade.

Palavras-chave

Evasão – Modelo de integração do estudante – Modelo de motivação e persistência/evasão.

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Contato: g.juniorb@gmail.com

3- Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil.

Contatos: braulioferreiradesouza@gmail.com; henriquetadeusantos@gmail.com

4- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Contato: urianaw@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551285842por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

*Dropout in higher education and Vincent Tinto's models: bibliographical research**

Abstract

Dropout is a universal problem. Its occurrence encompasses public and private institutions around the world. The loss of students represents the idleness of human and material resources in higher education institutions, while its causes are multiple. This article aims to explain dropout in higher education based on bibliographical research on the models developed by Vincent Tinto. More specifically, we sought to describe the variables that favor the occurrence of dropout, demonstrate the potentialities and limitations of the Student Integration Theory and compare it with the motivation and persistence/dropout model produced by this author. Methodologically, this is a qualitative study, considered as an exploratory and bibliographical research. Its corpus included classic and contemporary texts, relating their differences and similarities on the topic of dropout. The results show the changes undergone by the SIT and the change in the focus given by Tinto in his latest research; whose emphasis has shifted to students instead of institutions. This implied a greater focus on the social relationships built between individuals in the different spaces they frequent at the university.

Keywords

Dropout – Student integration model – Motivation and persistence/dropout model.

Introdução

A evasão no ensino superior é um problema de caráter global. Isso significa que esta intempérie ocorre em todos os cursos, instituições e sistemas de ensino ao redor do mundo. A democratização do ensino superior tornou-se uma preocupação central a partir dos anos 1960. O acesso dos jovens das classes médias e populares viabilizou a aquisição de capital cultural e favoreceu as pesquisas sobre as desigualdades nas universidades (Dandurand; Ollivier, 1991). No Brasil, a taxa de evasão aproxima-se da França e essa similaridade advém da forma como o sistema educacional e as oportunidades de acesso às IES ocorreram.

A 14ª Edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil publicado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no estado de São Paulo (SEMESP), divulgado em 2024, demonstra que os cursos presenciais da rede pública apresentaram uma evasão média de 18%. Na rede privada, a evasão média foi próxima de 30%. No mesmo período, os cursos da modalidade Educação a Distância (EaD) tiveram médias, nas redes pública e privada, iguais a 27% e 35%, respectivamente. Com isso, entre 2014 e 2022, a evasão no Brasil foi de 31%.

Conter a saída dos estudantes antes da conclusão do curso tornou-se um alvo para o Estado brasileiro a partir da década de 1970. Cacete (2014) atesta que a demanda pela educação superior no contexto nacional resultou da industrialização morosa, responsável pelo êxodo rural e pela demanda por mão de obra especializada. Para a autora, a região sudeste, especificamente São Paulo e Rio de Janeiro, protagonizaram a busca por profissionais com nível superior. Isso mostra que este segmento da educação se tornou estratégico em função do ânimo com o desenvolvimento econômico.

Entre os anos 1940 e 1970 houve uma participação ativa do movimento estudantil na defesa pela educação pública. A mobilização destes sujeitos almejava frear a participação da iniciativa privada no setor público, bem como unificar as escolas com cursos isolados, substituindo-as pelo modelo universitário. Ainda que os esforços tenham sido valiosos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1961 não alterou o formato acadêmico. A perspectiva democrática e o investimento na pós-graduação foram alvos do governo somente em 1968 (Martins, 2002).

No exterior, via-se uma crise estatal produzida por problemas fiscais e a desconfiança acerca da viabilidade do Estado-providência. Estes dois fatores afetam a educação em todos os seus segmentos. Economicamente, a escola passa a fornecer a mão-de-obra especializada capaz de reestruturar os *déficits* financeiros causados pela crise. Já no caso do Estado-providência, há uma preocupação com a democratização das oportunidades de acesso e a responsabilidade estatal envolta nesta questão. Vê-se um conflito entre os anseios individuais e coletivos e a dúvida acerca do igualitarismo (Dandurand; Ollivier, 1991).

Acerca da evasão no Brasil, o fim do século XX trouxe um período de maior cuidado com o ensino superior. Um evento importante foi o fórum de pró-reitores feito pela Andifes⁵ para tratar deste fenômeno. A partir dele, se estabeleceu a Comissão Especial sobre a Evasão direcionada para as universidades públicas, na década de 1995. A função do coletivo foi conceituar a evasão e analisar suas formas, consequências e precauções. Um marco importante feito pela comissão foi a definição da evasão como a saída do estudante de um curso sem findá-lo (Andifes, 1997).

Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019) mostram que, ao longo de quatro décadas (1977 até 2017), houve maior foco na compreensão da evasão do que a permanência. Tanto na literatura nacional, quanto internacional, um dos pesquisadores que se destacou no estudo acerca da evasão foi Vincent Tinto. Quantitativamente, suas obras já foram citadas em mais de 700 estudos em distintas áreas do conhecimento (Magalhães, 2013). Suas contribuições datam desde 1970, a partir da interpretação da interação entre estudantes e IES baseada na teoria do suicídio de Émile Durkheim (Franco *et al.*, 2021).

Objetivo geral e específicos

O objetivo geral proposto por esta pesquisa é explicar a evasão no ensino superior a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os modelos elaborados por Vincent Tinto. Os

5- A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) foi criada em 1989 e é a interlocutora oficial das instituições públicas com o governo federal e outras entidades que compõem a comunidade acadêmica (associações de professores, técnico-administrativos, estudantes e a sociedade em seu sentido mais amplo).

objetivos específicos são: I) descrever as variáveis que favorecem a ocorrência da evasão; II) demonstrar as potencialidades e limitações da Teoria de Integração do Estudante e; III) compará-la com o modelo de motivação e persistência/evasão produzidos por esse autor.

Aspectos metodológicos: a pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica

As pesquisas qualitativas são aquelas que ultrapassam a descrição numérica dos fenômenos. Seu interesse são os significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos. Estas qualidades compõem um espaço da realidade social em que o ser humano procura interpretar o que acontece ao seu redor (Minayo, 2007). Já as pesquisas exploratórias aprofundam uma problemática, com a finalidade de aprimorar as ideias acerca daquele tema (Gil, 2002). Metodologicamente, este é um tipo de estudo que contribui na apropriação do repertório sobre o problema de pesquisa (Piovesan; Temporini, 1995).

Segundo Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica é um procedimento formal que utiliza a reflexão sistemática, controlada e crítica para encontrar informações capazes de reduzir as lacunas presentes em uma área do conhecimento. Este tipo de estudo usa fontes de dados secundárias, isto é, documentos oriundos de fontes que já foram disponibilizadas por outros pesquisadores ou institutos. Espera-se que ao ter contato com estas informações seja possível aproximar o cientista do seu tema de interesse, trazendo um diálogo entre o global e o local; e ao mesmo tempo, entre o clássico e o contemporâneo.

Operacionalmente, a pesquisa bibliográfica pode contar com oito ou nove etapas a depender do referencial adotado. No entanto, um modelo rígido para este tipo de estudo não é usual, pois os autores seguem percursos distintos até chegarem à análise dos materiais e escrita dos textos (Gil, 2002). Os procedimentos adotados na realização deste estudo consideraram os critérios de Lakatos (2005) que consistem em: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; e h) redação.

As contribuições de Vincent Tinto para compreensão da evasão no ensino superior

O ingresso no ensino superior exige habilidades distintas da educação básica. Isso por ser percebido, por exemplo, na produção e interpretação dos textos acadêmicos. Ainda que dominem a leitura e a escrita, as obras científicas são pontuais durante a educação básica. Ao chegarem na graduação e depararem-se com as obras clássicas, por exemplo, os estudantes vivenciam um limbo. De um lado, lidam com a obra *sui generis*; do outro, há um professor especialista naquela área. Diante disso, o discente deve alcançar uma interpretação crítica do material, ainda que destoe da sua compreensão sobre o assunto (Marinho, 2010).

As dificuldades vivenciadas no primeiro ano de curso foram alvo dos estudos de Vincent Tinto. Suas pesquisas são reconhecidas entre os estudiosos da área desde a década de 1970. Uma de suas contribuições foi a interpretação da interação entre discentes e

universidades baseando-se na teoria do suicídio de Émile Durkheim (Franco *et al.*, 2021). Tinto utiliza o conceito de coesão social para argumentar que a vida universitária fundamenta-se em relações de reciprocidade e pertencimento grupal. Quando estes vínculos são fragilizados, o sujeito tende a abandonar a graduação, algo similar ao estado de anomia.

Uma observação importante foi realizada por Espinosa *et al.* (2023), que afirma a dificuldade da apropriação das teorias produzidas por Tinto para contexto diferente da realidade norte-americana. Por outro lado, Paula (2021) aponta que os estudos produzidos no Brasil utilizando a teoria de Tinto fizeram adaptações para atender ao contexto do país, sobretudo em detrimento dos marcadores sociais e das diferentes formas de desigualdades que estruturam o cenário local. A massificação⁶ do ensino superior foi responsável pelas adaptações na pesquisa e permitissem sua apropriação pelos pesquisadores brasileiros.

Institucionalmente, duas noções foram atribuídas pelas universidades. A ideia de “sucesso” e “persistência” permite que a evasão seja compreendida a partir das interações, valores e da estrutura social. Além disso, o modelo proposto atesta que a evasão é causada pelas interações, em maior ou menor grau, entre indivíduo, sociedade e instituição (Tinto, 1975). A conclusão da universidade foge ao âmbito individual, sugerindo que o acesso é insuficiente para garantir o título (Duarte Filho; Prestes, 2013). Daí, a importância dos suportes acadêmico e social antes da decisão pelo abandono (Franco *et al.*, 2021).

A integração social e acadêmica do estudante na universidade

O modelo formulado por Tinto (1975) remodela a teoria durkheimiana do suicídio com *locus* na educação. Isso significa que os sujeitos empreendem energias para maximizar seus resultados, sem que haja crescimento dos custos. Quando os benefícios superam os investimentos realizados, o estudante tende a continuar seus estudos (Franco *et al.*, 2021). Valendo-se destas questões, a Teoria de Integração do Estudante (TIE), elaborada por Vincent Tinto, é um modelo paradigmático na literatura devido ao diálogo entre diversas variáveis que explicam as causas da evasão (Massi, 2013).

Sua centralidade está na integração acadêmica e social ao meio universitário, considerando os atributos individuais que antecedem a admissão no ensino superior (Magalhães, 2013). A TIE tenta superar as questões individuais encontrados no *background* dos estudantes. Sexo, etnia, local onde vive, *status* social e experiências na educação básica fazem parte da história de cada discente, tornando-os seres múltiplos. Estas variáveis relacionam-se com as motivações escolares e expectativas futuras, sendo menor a chance de evasão quando há uma consonância entre cada um (Tinto, 1975).

6- Segundo Azevedo e Vargas (2023) houve vinte medidas adotadas pelo governo federal para ampliar as vagas da graduação a partir dos anos 2000. Os mais populares foram o Programa Universidade para Todos (2004); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007-2012); Plano, e depois, Programa Nacional de Assistência Estudantil (2007); e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (2007). No plano legislativo, a Lei n. 12.711 de 2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, reservou vagas para os públicos oriundos da rede pública; pretos, pardos e indígenas; pessoas com deficiência; e com baixa renda.

A falta de alinhamento destas questões facilita o abandono dos discentes, pois não se vêem como membros da comunidade acadêmica. A integração funciona como um “encaixe” das capacidades e motivações individuais com os aspectos acadêmico-sociais da instituição. Algo importante nesta relação é a qualidade das interações com os membros da universidade. O acolhimento dos estudantes favorece sua continuidade nos estudos, uma vez que, quando chegam à universidade, esses indivíduos abdicam dos grupos que faziam parte, atitudes e valores que eram comuns antes da graduação (Massi, 2015).

Após estas explicações, é possível notar que a evasão resulta das relações sociais feitas na universidade e sua inoperância se dá pela adaptação, satisfação e integração estudantil (Massi, 2015; Oliveira, 2017). Para Tinto, as interações são fundamentais pois são medidas pelas notas e desempenho intelectual. Estes elementos são uma recompensa pelo desenvolvimento pessoal e acadêmico na universidade (Magalhães, 2013). É importante ressaltar que todos os elementos citados se apresentam de maneira interacional, isto é, é impossível que apenas um favoreça a permanência ou saída do curso.

O modelo de integração do estudante proposto por Vincent Tinto

A inovação apresentada pela Teoria de Integração do Estudante de Tinto resulta da superação das descrições das características feitas pelas pesquisas até aquele momento. Além disso, as explicações não tratavam os estudantes e as IES de forma interativa, fazendo com as listas de variáveis criadas fossem capazes de explicar situações isoladas, ao invés de um panorama mais amplo (Franco *et al.*, 2021). Esta teoria apresentou avanços na forma como a evasão passou a ser lida. Sua teoria versou sobre as ações institucionais capazes de mudar a situação dos estudantes propensos ao abandono (Tinto, 2012).

Medidas como o acompanhamento das expectativas estudantis, apoio socioemocional e material, avaliações com *feedbacks* e a ampliação do envolvimento com atividades promovidas pela IES conduzem os discentes ao centro do debate sobre a evasão. Tinto (2012) atesta que os estudos voltados apenas para as instituições de ensino superior levam a perda das questões subjetivas relacionadas aos sujeitos. Com isso, a evasão é reduzida a uma falha da universidade ou a narrativa baseada no “fracasso”. O convívio nos espaços da instituição é um local de relações importantes à socialização de seus atores.

Segundo Franco *et al.* (2021), uma universidade possui suas próprias estruturas que se relacionam com os agentes que convivem em seus espaços. Levando em consideração este quesito, Massi (2015), revisitando Tinto (1975), afirma que a universidade é um microcosmo, formado por dois sistemas, um deles é o social e o outro é o acadêmico. No sistema social, encontra-se tudo aquilo que diz respeito à vida diária e às demandas dos estudantes fora da universidade. É possível incluir neste domínio as moradias, lanchonetes, pontos de encontro, professores e funcionários.

Já no sistema acadêmico, há toda educação formal e as instalações físicas da universidade, como salas de aula e laboratórios. É nesta instância que os funcionários e professores ligados à graduação estão alocados (Massi, 2015). Magalhães (2013) ressalta que o modelo de Tinto (1975) foca na interação acadêmica e social dos estudantes e usa um leque de características que afetam a maneira como os compromissos e expectativas

são conduzidos. Estes compromissos e expectativas se dividem em metas pessoais e o sentimento de pertença, marcado pela responsabilidade com os compromissos escolares.

Ao ver a forma como todos os atributos anteriormente discutidos estão conectados é possível notar que a Teoria de Integração do Estudante é um modelo interacional. Isso pode ser dito porque a ação dos sujeitos não se restringe ao espaço interno da instituição, bem como não é um mero recorte entre a sua data de admissão e conclusão da graduação (Massi, 2015). Assim, a evasão é entendida como um processo longitudinal, que atrela indivíduo e os sistemas social e acadêmico. O maior ou menor envolvimento dos estudantes com o curso pode ampliar ou reduzir o seu foco na obtenção do diploma (Magalhães, 2013).

Em sua tese, Lima Júnior (2013) compara Tinto a Bernard Lahire e Pierre Bourdieu. Para ele, a TIE busca o sentido das ações dos discentes em seu cotidiano acadêmico e sua mensuração se dá pela crença e ações que ultrapassam sua posição na estrutura social e os capitais que possuem. Na universidade os estudantes adquirem disposições que podem contribuir para sua permanência ou não. A partir disso, Barreiros (2017) afirma que Tinto reconhece o indivíduo como um ser dotado de experiências grupais, institucionais e campos que são distintos e consequência do convívio em sociedade, aproximando-se de Lahire.

As disposições são variações intraindividuais que atingem comportamentos, atitudes e práticas ao longo da vida, bem como nos locais em que as pessoas convivem. Há uma equivalência entre a exposição aos contextos de socialização e os indivíduos com maior influência na vida destes sujeitos (Barreiros, 2017). Basicamente, o estudante da graduação coexiste em diferentes modalidades e quadros de socialização e portam disposições múltiplas adquiridas nestes espaços de interação social. Assim, é possível entendê-los como uma interseção entre sua individualidade e infinitos “eus” (Assis, 2021).

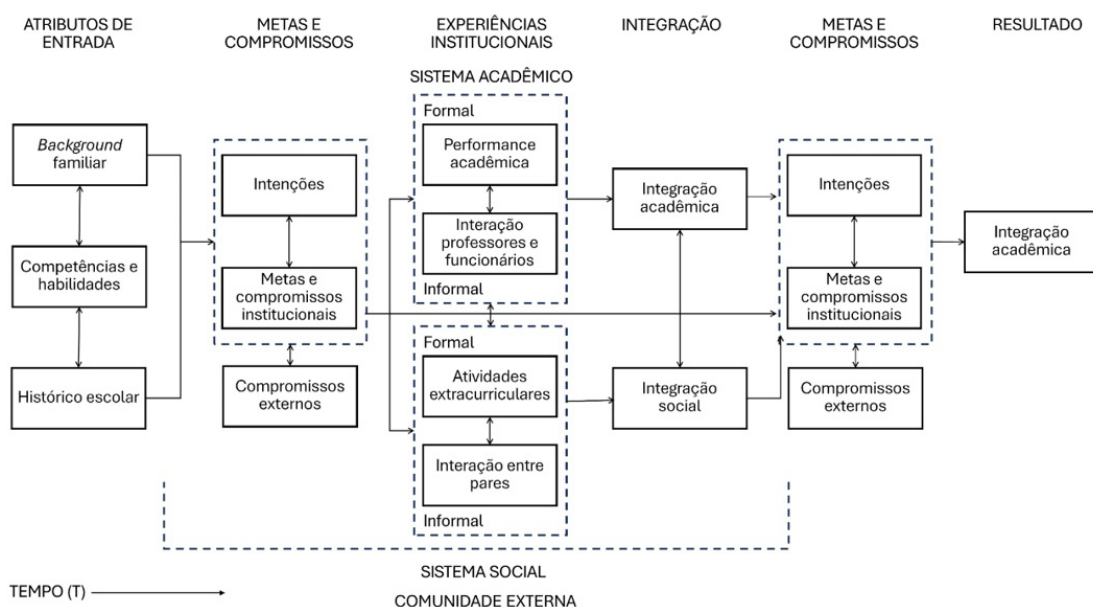
Para entender a interiorização dos costumes e hábitos externos ao sujeito, o conceito bourdieiano de *habitus* explica a coação exercida sobre as ações individuais proporcionadas por aquilo que está fora de cada pessoa. Para Bourdieu, a escola é incumbida pela manutenção dos costumes, legitimação da cultura e sustentação das regras estatais. Isso indica que ela é uma interlocutora daquilo que é tido como legal ou ilegal. As estruturas sociais, neste caso, são capazes de coagir os indivíduos e fazê-los performar segundo o *habitus* (Barreiros, 2017).

Na graduação, a aquisição do *habitus* se dá durante a afiliação ao espaço acadêmico, quando as regras são naturalizadas pelos estudantes (Coulon, 2017). Em cada instituição existem disposições que tornam sua rotina única, impregnando sua comunidade com signos, símbolos e significados. É a partir destes aspectos que Tinto aponta os três princípios da retenção efetiva capazes de conter a evasão pelas IES. Para o autor, cabe as instituições comprometer-se com o bem-estar dos discentes; preocupar-se com a educação de todos, sem exceções; e dar suporte à integração estudantil (Lima Júnior, 2013).

Dois conceitos importantes da TIE são a integração acadêmica e a integração social. A primeira, é mensurada pelo desempenho nas notas e desenvolvimento intelectual. As notas servem como uma retribuição pelo envolvimento com as atividades do curso, especialmente aquelas ocorridas em sala de aula. Já a segunda, trata das relações formais e informais com os demais atores que compõem a IES. Sua aferição advém da congruência entre estudantes e o ambiente social da universidade (Franco *et al.*, 2021). A versão inicial desta teoria tinha menos variáveis e os sistemas (acadêmico e social) eram menos complexos.

A revisão feita em 1975 (Figura 1) incluiu os compromissos externos aos compromissos e metas. Os atributos de entrada – *background* familiar, atributos individuais e histórico escolar – foram correlacionados, bem como as integrações social e acadêmica; comunidade externa; e o tempo no modelo. Antes das mudanças a TIE era menos clara. As mudanças demonstraram que as interações produzidas nos sistemas acadêmico e social tornavam o modelo mais dinâmico e mais dependente das relações cotidianas ocorridas na universidade.

Figura 1- Esquema conceitual para evasão da Universidade



Fonte: Massi (2015, p. 979).

O diagrama da Figura 1 é lido da esquerda à direita horizontalmente. Inicialmente, os estudantes chegam ao ensino superior portando o seu *background* familiar, histórico escolar, competências e habilidades adquiridas nestes espaços. Somado a estas variáveis; sexo, cor e *expertise* também compõem as variáveis que fazem parte experiência vida anterior à universidade. Os estudantes também levam para sua graduação valores e expectativas, experiências acadêmicas e sociais que interferem direta ou indiretamente na forma como lidam com a graduação (Tinto, 1975).

Passado o tempo, os estudantes tem suas intenções, metas e compromissos institucionais afetados pela vida fora da universidade. Dotados de todos estes atributos, as experiências institucionais se expressam tanto de maneira formal, quanto informal. No sistema acadêmico, as relações formais são aquelas ligadas ao desempenho nas disciplinas. Já o contato com pares, docentes e setores administrativos descrevem as experiências

informais dos estudantes. Franco *et al.* (2021) aponta que as interações nos sistemas acadêmico e social redefinem as interações, metas e compromissos institucionais.

Outra possibilidade de leitura do modelo interacionista de Vincent Tinto

O modelo de Tinto pode ser interpretado por outro viés, além do interacionista. Essa possibilidade foi apresentada por Lima Júnior (2013) que lê a TIE a partir do viés disposicionista. Retomando Lahire, ele afirma que as disposições servem para reconstruir a realidade, permitindo a interpretação dos comportamentos, práticas e opiniões dos sujeitos (Massi, 2015). Com isso, tem-se a diversificação das práticas e outros elementos que indicam a existência das disposições. Para isso é necessário que haja relações e, posteriormente, que as competências determinem a trajetória dos estudantes (Lima Júnior, 2013).

Distanciando-se da interpretação bourdieusiana, para Lahire, as disposições são específicas, isto é, não podem servir de forma ampla e para explicar a totalidade das vidas dos estudantes. Este patrimônio individual das disposições apresenta-se como uma resposta aos estímulos recebidos nos ambientes em que as pessoas convivem. No caso da evasão, mais especificamente na teoria de Tinto, elas devem ser observadas no cotidiano dos sistemas social e acadêmico (Massi, 2015). Portanto, as disposições são percebidas de forma empírica, podendo descrever a ação e a crença dos sujeitos (Lima Júnior, 2013).

Em função do caráter dinâmico da vida universitária é possível afirmar que as disposições podem ser atualizadas ou descartadas de acordo com as interações experimentadas (Massi, 2015). Simultaneamente, as IES também contam com disposições que são produzidas a partir da força dos atores que são capazes de compartilhá-las com os demais. Pode-se dizer que estes indivíduos utilizam suas posições sociais para disseminar estas disposições, as impondo para um certo grupo que seja capaz de produzir uma relação entre dominantes e dominados, ou entre disposições dominantes e dominadas (Lima Júnior, 2013).

Lima Júnior (2013) atenta para o fato de que as várias instâncias que compõem uma instituição não detêm o mesmo *status*. Esta divisão diz respeito ao quadro funcional da IES, uma vez que, suas áreas carecem de demandas específicas, que são como comunidades menores que nem sempre possuem uma disposição dominante em relação às demais. Um exemplo seriam as tensões entre licenciaturas e bacharelados; professores mais velhos e mais novos; estudantes com notas elevadas e baixas. Estes grupos portam disposições maiores ou menores que favorecem a hierarquização de suas comunidades.

A forma como isso acontece faz com que os sujeitos incorporem disposições institucionais em sua rotina. Tal situação fica evidente desde o processo de seleção até o ensino-aprendizagem ocorrido nos departamentos e salas de aula. A validação destas disposições fica em evidência quando aqueles que não foram capazes de incorporá-las abandonam o ensino superior (Lima Júnior, 2013). Trata-se de um processo em que as instituições trazem para o seu interior aqueles que pretende excluir (Nogueira; Nogueira, 2015).

Outra observação feita por Lima Júnior (2013) se refere ao *espaço das instituições*. Para o autor, cada IES ocupa um espaço de concorrência e colaboração, algo similar a uma

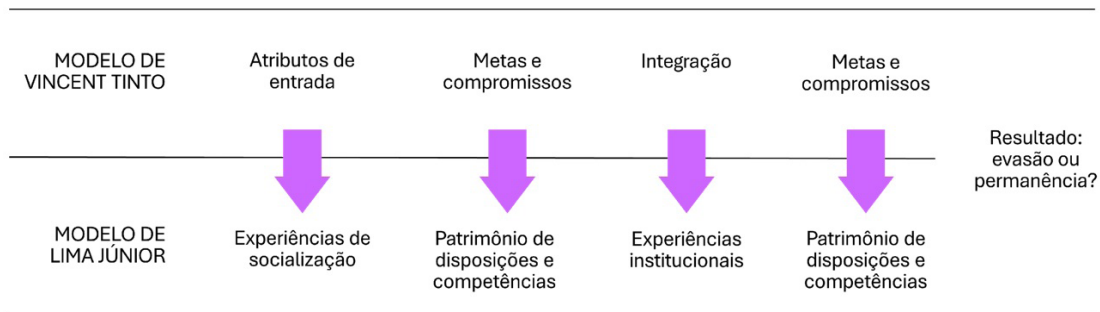
rede. De forma mais amplificada, é possível relacionar esta dinâmica à lógica de quase-mercado educacional, que descreve a competitividade entre famílias sem o envolvimento de bens financeiros, mas usando os diferentes tipos de capitais como moeda de troca. Capital social, cultural e bens simbólicos intensificam as disputas. Com isso, cria-se uma espécie de *ethos* que favorece a escolha ou exclusão de uma instituição (Costa; Koslinski, 2012).

Incluir a discussão sobre os quase-mercados educacionais é relevante porque clareia a forma como a oferta escolar ajusta a escolha por uma instituição. Estabelecendo um paralelo com a educação superior e a evasão nesse nível de ensino; a escolha por um curso ou IES, sobretudo em contextos de massificação das oportunidades de acesso, como aconteceu no Brasil, assemelha-se com um cardápio em que as ofertas obrigam as IES a se ajustarem ao mercado. Isso ocorre a partir da divulgação de suas qualidades e/ou reconhecimentos para seus possíveis ingressantes (Costa; Koslinski, 2012).

O alinhamento entre as disposições individuais e institucionais indicam as razões da continuidade ou não no ensino superior (Massi, 2015). Para Lima Júnior (2013), às intenções dos estudantes funcionam como disposições para crer e são incorporadas ao longo de sua socialização primária e/ou secundária. Já o seu comprometimento com o curso, configura uma disposição para agir. A posse destas disposições funciona como uma estratégia para participação no mercado escolar, ou seja, para angariar as melhores posições numa rede de instituições e cursos superiores (Lima Júnior, 2013; Massi, 2015).

Na Figura 2, Massi (2015) apresenta as alterações feitas entre o modelo da Teoria da Integração do Estudante de Vincent Tinto e a proposta disposicionista elaborada por Lima Júnior (2013). A autora afirma que as principais mudanças afetam apenas as variáveis listadas na figura, havendo a manutenção das demais partes da TIE. Lima Júnior (2013) alerta que os patrimônios institucionais de disposições se assemelham com o *habitus* bourdieciano, sendo uma disposição institucional relacionada à qualidade dos docentes e o prestígio produzido para além dos limites da academia.

Figura 2- Esquema comparativo, proposto por Lima Júnior, entre o modelo da Teoria de Integração do Estudante de Vincent Tinto e a apropriação disposicionista do modelo de Tinto

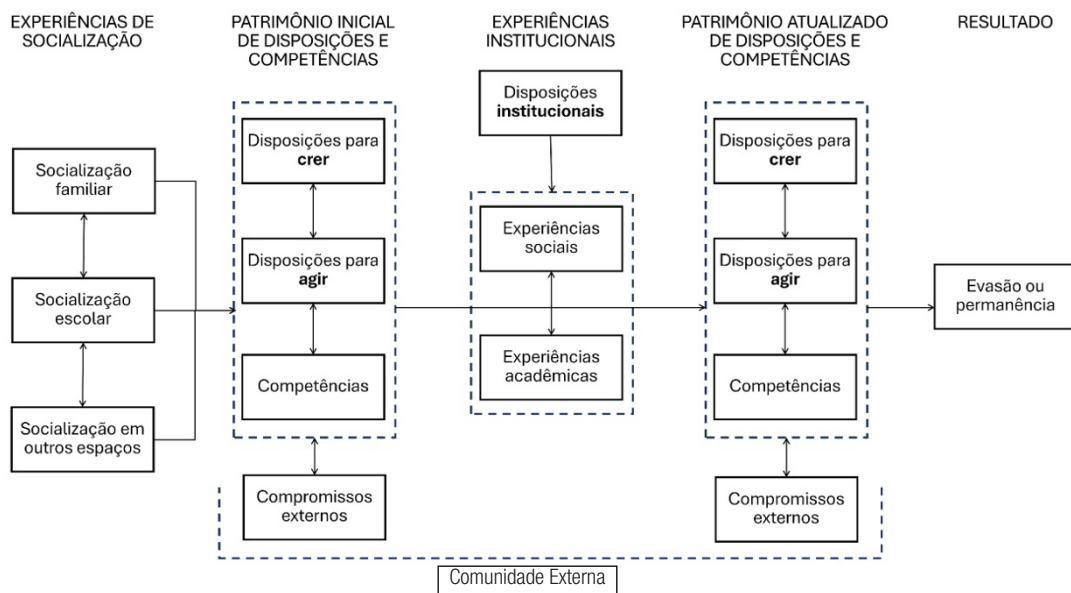


Fonte: Massi (2015, p. 981).

A proposta de Lima Júnior (2013) foca na interação entre estudante e instituição. Na graduação o patrimônio de disposições e competências dos ingressos muda de acordo

com as experiências dentro e fora das salas de aula. A interação dos patrimônios de competências e disposições e as disposições institucionais mostram as causas institucionais da evasão. Esta representação da TIE procura as formas como os estudantes agem e, ao mesmo tempo, mostram as disposições presentes na rotina universitária que facilitam o abandono do curso. O diagrama feito por Lima Júnior (2013) encontra-se na Figura 3.

Figura 3- Representação da apropriação disposicionista do modelo de Tinto



Fonte: Lima Júnior (2013, p. 214).

Os modelos de integração evidenciam duas premissas relativas à evasão: 1) os estudantes não desejam ser retidos; e 2) a persistência no ensino superior é uma das metas dos graduandos. Embora, em um primeiro momento, estas questões pareçam similares, há uma distinção entre elas baseada no interesse presente por trás de cada uma. Do ponto de vista institucional, o seu objetivo é ampliar o seu número de formandos, enquanto pela ótica dos estudantes, muitas vezes, o foco é obter o diploma independente da instituição frequentada (Tinto, 2017).

Esta divergência de interesses abre espaço para outro debate fundamental para compreensão da evasão no ensino superior: a persistência e a motivação para finalizar os estudos. A persistência estudantil também foi um dos objetos de pesquisa de Vincent Tinto, que atribui às teorias sobre retenção uma ênfase exacerbada nas ações institucionais, deixando em segundo plano a observação dos estudantes (Franco *et al.*, 2021). Compreender a persistência significa entender quais foram as motivações empreendidas para permanecer em um curso e na mesma instituição até a conquista do diploma (Tinto, 2017).

O modelo de motivação e persistência e/ou evasão dos estudantes de Vincent Tinto

Honorato e Borges (2023) afirmam que a permanência é um resultado da superação das dificuldades vividas ao decorrer da graduação. Por esta ótica, os mesmos autores reforçam que as teorias da Sociologia da Educação se dedicaram a produção de correlações entre variáveis descritivas capazes de estimar a probabilidade de um estudante evadir. A elaboração desse novo modelo por Tinto, supera as críticas tecidas a Teoria de Integração do Estudante (TIE), já que altera o *locus* dado pelo sociólogo, que abdica a ênfase dada à instituição e passa a focar nos estudantes (Espinosa *et al.*, 2023).

Versando sobre os estudantes é possível afirmar que sua intenção de concluir um curso depende mais do que sua meta de alcançar o diploma. Há também o senso de pertencimento, que demonstra a sua valorização na comunidade acadêmica; sua crença de autoeficácia, que é a forma como lida com as cobranças do curso; e a percepção da relevância curricular, que trata da importância dada aos conteúdos curriculares de seu curso (Espinosa *et al.*, 2023). Para que haja motivação é fundamental que as experiências interajam com os estes três elementos (Franco *et al.*, 2021).

Duas premissas importantes desse modelo são o *querer* persistir e a *capacidade* para que isso ocorra. Querer, como afirma Espinosa *et al.* (2023), abrange os objetivos e a motivação dos estudantes; enquanto a capacidade depende das ações institucionais feitas para que a permanência no curso e na instituição aconteça. Além disso, é importante frisar que a IES deve construir condições favoráveis para que os objetivos acadêmicos de seus estudantes sejam alcançados, motivando-os a persistir no curso. Para viabilizar esta questão, é imprescindível a aproximação entre IES e estudantes (Honorato; Borges, 2023).

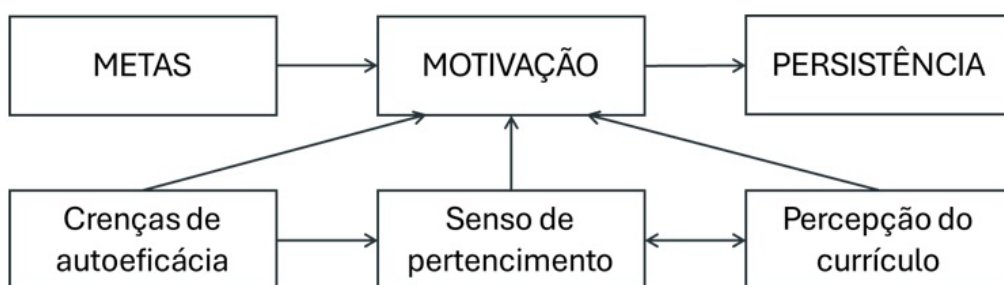
Para Espinosa *et al.* (2023) a motivação decorre da experiência estudantil na universidade, sobretudo quando há uma preocupação com o curso e a instituição frequentada. Atrelado a isto, o *background* escolar contribui para a interpretação da maneira como este envolvimento acontece. Por outro lado, os mesmos autores ressaltam que o comprometimento com a obtenção do diploma não ocorre uniformemente com os estudantes. Existem casos em que os sujeitos chegam na graduação com planos de reorientar suas escolhas de curso ou mudarem de graduação e instituição devido ao prestígio social.

Nestas situações, é perceptível uma ação semelhante a um “trampolim” pois a persistência consiste na obtenção de habilidades e competências necessárias para a realização de um novo vestibular. Essa situação atinge, sobretudo, os matriculados em cursos de menor prestígio que são favorecidos pelas políticas institucionais voltadas para a aquisição de capital cultural e social. Com isso, almejar o final da graduação em uma IES específica não é o bastante para estimular a persistência. Para que isto aconteça o estudante deve se motivar a persistir naquele contexto (Espinosa *et al.*, 2023).

De acordo com Tinto (2017) o impacto que as experiências estudantis produzem na motivação pode ser um desdobramento da interação dos objetivos individuais, a autoeficácia, o sentimento de pertencimento e a importância dada ao currículo pelos estudantes. A partir desta constatação é possível representar o modelo de motivação e persistência através de um diagrama de fluxo (Figura 4) que representa a influência

exercida pela autoeficácia, senso de pertença e percepção curricular na motivação, produzindo a persistência. É importante relembrar que a partida do modelo são as metas construídas antes e durante o curso.

Figura 4- Modelo de motivação e persistência e/ou evasão dos estudantes de Tinto (2017)



Fonte: Franco *et al.* (2021, p. 161).

A centralidade do modelo de motivação e persistência é a motivação dos estudantes. Espinosa *et al.* (2023), afirma que a forma como as experiências acadêmicas influenciam a motivação são distintas. A partir disto, os estudantes atribuem sentidos peculiares a cada uma de suas vivências na universidade. Uma situação que serve como exemplo é a reprovação. Ao não conseguir a pontuação esperada em uma disciplina, o estudante pode ver a IES como um local inadequado para ele. Os autores afirmam ainda, que esta é uma expressão das singularidades dos estudantes, que precisam ser entendidos em sua individualidade.

Segundo Franco *et al.* (2021), as metas e/ou objetivos; as crenças de autoeficácia; o senso de pertencimento e a percepção do currículo afetam diretamente a motivação dos estudantes e, conseqüentemente, sua decisão pela continuidade ou não do curso superior. Esmiuçando cada um dos componentes do modelo, a *autoeficácia* é a capacidade do estudante para realizar e organizar as demandas específicas de seu curso. É importante reconhecer que as práticas adotadas são múltiplas em função da diversidade de indivíduos presentes no ensino superior (Espinosa *et al.*, 2023).

A localização de um dado setor, por exemplo, afeta a forma como um sujeito pode se sentir apto para solucionar seus problemas. É necessário entender que o modelo institui a autoeficácia como “a crença do estudante na sua capacidade de realizar as ações necessárias na busca pela diplomação” (Espinosa *et al.*, 2023, p. 4). Desta forma, quanto maior a autoeficácia acadêmica, menores as chances de evasão. Estudantes engajados nas tarefas universitárias, empenham-se em concluí-las mesmo em situações de adversidades. A interpretação dada para os problemas muda, tratando-os como desafios a serem superados.

Um dos caminhos que permitem a construção da autoeficácia é a realização de ações ou atividades que possam estimular a confiança dos graduandos (Espinosa *et al.*, 2023). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como autoconhecimento, autocontrole, empatia, decisões tomadas com responsabilidade e comportamentos prossociais são fundamentais à qualidade de vida dos graduandos. A posse destas habilidades amplia

a autoeficácia, a persistência, o desempenho escolar, as relações interpessoais e o comprometimento (Damásio; Grupo Semente Educação, 2017).

Dotados dos atributos tratados acima, o acolhimento e reconhecimento das diferenças conduz os estudantes a um maior senso de pertencimento e identidade institucional e profissional. Um ambiente que favoreça essas habilidades estimula a persistência (Honorato; Borges, 2023). O senso de pertencimento é o sentimento de aceitação e valorização construído pelo estudante a partir do acolhimento recebido na comunidade acadêmica. Isto pode se dar em grupos de afinidade feito com colegas ou até com a instituição em seu sentido mais amplo (Espinosa *et al.*, 2023).

O pertencimento só ocorre quando os estudantes se envolvem com os pares, professores e funcionários. Ele se expressa pela solidariedade, inclusão e validação das atividades feitas na IES. Nas salas de aula, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem favorecem a interação entre os estudantes, consolidando o senso de pertença. O mesmo acontece com as políticas de acolhimento, tais como bolsas em pesquisas, mentoria feita por veteranos, apoio psicológico e adereços que remetem ao curso – como camisetas, *bottons* e adesivos (Espinosa *et al.*, 2023).

Gastal e Pilati (2016), consideram o pertencimento como necessidade básica. Ele seria a motivação para a busca de relações sociais mais densas e positivas. A necessidade de pertencer a um certo grupo exige a manutenção de laços sociais profundos e que tragam recompensas, excedendo a mera participação e enfatizando a qualidade dos laços estabelecidos, bem como a aceitação pelos demais. O pertencimento afeta outras variáveis comportamentais, como o humor e a incidência de doenças. A aceitação e o pertencimento reforçam o caráter e a motivação, favorecendo a socialização com os pares.

Para manterem-se motivados a persistir, os estudantes são influenciados pelo currículo de seus cursos superiores. Isto significa que há uma percepção relacionada a relevância dos conteúdos estudados para sua formação. Existem várias questões que se encontram imersas na percepção curricular. Porém, quando os sujeitos são capazes de notar a qualidade e a relevância do currículo, esta percepção passa a ser mais eficaz (Tinto, 2017). Outra interpretação dada à percepção da relevância curricular é a forma como os conteúdos são abordados e a expectativa por um bom desempenho ((Espinosa *et al.*, 2023).

Mais do que os conteúdos lecionados, a percepção curricular abrange os docentes e sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, os estudantes precisam se engajar aos conteúdos para que possam persistir nos estudos (Espinosa *et al.*, 2023). A ideia criada sobre a qualidade e relevância do currículo diz respeito a interações diversas que envolvem a formação docente, os métodos de ensino, a infraestrutura da organização e a forma de aprendizagem dos estudantes. O currículo não é um aglomerado de conceitos e temas fixos, ele expressa o que é considerado como importante à análise do cotidiano (Tinto, 2017).

Em detrimento disto, há casos em que os estudantes se sentem cativados pelas temáticas do currículo e sentem que elas foram pensadas para prepará-los para os desafios da profissão. Já em outras situações, essa correspondência não ocorre e os sujeitos acabam não se vendo na ementa prevista no curso. Estas duas formas de percepções quanto ao currículo podem ser fomentadas pelo diálogo estabelecido pelo professor em sala de aula, bem como a atenção dada às demandas da turma, dos métodos de ensino e dos objetivos, habilidades e competências que serão alcançados em cada atividade (Espinosa *et al.*, 2023).

Ao longo das aulas os estudantes precisam perceber a qualidade e relevância dos conteúdos trabalhados. Isto se manifesta quando o aprendizado é bom o suficiente para compensar o tempo dedicado aos estudos, funcionando como uma recompensa e, consecutivamente, favorecendo a persistência (Tinto, 2017). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como a Sala de Aula Invertida, viabilizam o protagonismo dos discentes e tornam o currículo mais atrativo. O mesmo ocorre quando um professor opta pelo trabalho com estudos de caso que estejam ligados ao contexto dos estudantes (Espinosa *et al.*, 2023).

O modelo de motivação e persistência e/ou evasão não isenta os estudantes de serem afetados por fatores externos à universidade. Lembrando que esta é uma questão que permanece da Teoria da Integração do Estudante (TIE) e que cabe às IES procurarem meios que consigam amparar os recém-chegados para que a evasão não se torne uma realidade. Isso inclui o fortalecimento de habilidades capazes de clarear as metas em relação ao curso e, conseqüentemente, estimular a autoeficácia, senso de pertencimento e percepção do currículo (Franco *et al.*, 2021).

Considerações finais

Este estudo chega ao seu fim trazendo diferentes formas de compreender a evasão e nortear esse fenômeno. Seus argumentos centrais se concentraram em debater a expansão da educação superior no Brasil, assim como das oportunidades de acesso aos cursos de graduação e instituições. No âmbito nacional, essas questões se configuram como problemas ao longo de todo o século XX, com participação do movimento estudantil, implementação de políticas públicas e mudanças na economia global que deram um novo significado para a educação superior.

Partindo da percepção da evasão como um problema global e das suas consequências para os indivíduos e a sociedade; pesquisadores e os governos de vários países se preocuparam com este fenômeno, tornando-o pauta na agenda das organizações econômicas internacionais. No caso do Brasil, em meados da década de 1990 houve a Comissão Especial sobre a Evasão direcionada para as universidades públicas que unificou as definições e as formas de mensurar a evasão. Com a chegada do século XX, houve um investimento em políticas públicas que trouxessem à IES os menos favorecidos.

Nesse cenário, a chegada dos pretos, pardos e indígenas; estudantes trabalhadores; pessoas com deficiências; egressos da rede pública; e com a renda baixa exigiu que as políticas de permanência fossem implementadas a fim de garantir que estes sujeitos não abandonassem o ensino superior. No entanto, mais do que serem assistidos por ações institucionais e estatais, os novos públicos do ensino superior precisam decodificar o funcionamento dos cursos e IES, conciliando seus compromissos externos ao ambiente acadêmico. Quando essa relação não acontece, a permanência torna-se menos provável.

No que diz respeito ao objetivo geral, explicar a evasão no ensino superior a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os modelos elaborados por Vincent Tinto, observa-se o êxito em alcançá-lo. O artigo conseguiu articular, a partir da revisão sistemática de literatura, obras produzidas no Brasil e que demonstram a capilarização das ideias de Tinto no cenário local. Críticas e releituras também foram tecidas para entender como a

ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a evasão afetaram os cursos, as universidades e o sistema de ensino superior brasileiro.

Em relação aos objetivos específicos, é plausível afirmar que houve um desfecho positivo em sua obtenção. A saber, pretendeu-se primeiramente descrever as variáveis que favorecem a ocorrência da evasão. O próprio Vincent Tinto refez o Modelo de Integração do Estudante criando outra possibilidade focada na motivação dos estudantes em persistir no ensino superior. Outra leitura importante para os estudos sobre a evasão no Brasil foi apresentada por Lima Júnior (2013), cuja centralidade é focada na apropriação disposicionista do estudante para finalizar seu curso.

A segunda intenção da pesquisa foi demonstrar as potencialidades e limitações da Teoria de Integração do Estudante (TIE). A limitação mais notável foi feita por Espinosa *et al.* (2023) quando afirma que a TIE tem limitações para ser adotada em contexto que diferem da realidade norte-americana. Diferindo desta abordagem, Magalhães (2013) e Paula (2021) salientam o caráter paradigmático de Tinto nos estudos sobre a evasão no Brasil. Os autores relatam o uso e as apropriações dos modelos de integração em outras pesquisas, indicando sua recorrência quantitativa e outras propostas baseadas nos conceitos da TIE.

O último objetivo específico, que almejou comparar a Teoria da Integração do Estudante ao modelo de motivação e persistência/evasão feitos pelo autor, trouxe uma explicação que mostrou a redefinição do foco dado por Tinto aos seus estudos. Essa é uma mudança importante devido à centralidade dada aos estudantes, sobretudo em relação ao *querer* persistir e a *capacidade* para garantir que isso aconteça. Querer persistir envolve os objetivos e a motivação do estudante, enquanto a capacidade tem relação com as ações institucionais empreendidas para permanência no curso e na IES.

A evasão no ensino superior, problema de pesquisa enfatizado por este estudo, trouxe a necessidade de esclarecer outras questões que emergiram dos modelos de Tinto ou até mesmo das causas responsáveis pela evasão no Brasil. Assim, como um efeito bola de neve e dentro da proposta dos estudos do tipo bibliográfico, buscou-se apoio em outros artigos, além daqueles mais usuais sobre a TIE e o Modelo de motivação e persistência/evasão do estudante. Outro cuidado foi o uso de trabalhos mais recentes que fizeram um efeito pendular entre os “clássicos” e os “contemporâneos”.

A limitação deste estudo foi a seleção dos artigos para compor a revisão de literatura. O espaço restrito da pesquisa impediu a utilização de teses e dissertações, que poderiam permitir a construção de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Em função disso, esse trabalho se restringe a uma revisão exclusivamente teórica, focada em alguns trabalhos que tiveram notoriedade no campo da Sociologia da Educação no caso brasileiro ligados à Teoria de Integração do Estudante. Assim, a escolha dos preditores ligados à evasão foram limitados para que os objetivos fossem alcançados.

Por outro ponto de vista, as contribuições encontradas indicaram as mudanças nos modelos de integração, motivação e persistência dos estudantes evidenciando os cuidados conceituais a serem tomados durante as pesquisas. Como já indicado no início do texto, os estudos sobre evasão têm aumentado ao longo do tempo e o uso dos modelos de Tinto tem sido o alicerce para boa parte desses trabalhos. Desta maneira, a sinopse das causas

da evasão sugerida neste artigo levou em consideração as mesmas instâncias usadas por Tinto – indivíduo, instituição e sociedade – ressaltando sua interatividade.

Por fim, este estudo suscita reflexões pertinentes acerca da aplicabilidade dos modelos teóricos de Vincent Tinto ao contexto brasileiro. Seria possível conceber um modelo analítico próprio, mais adequado às especificidades do ensino superior no Brasil? Nesse sentido, não seria desejável um esquema capaz de acompanhar os estudantes recém-ingressos e de propor intervenções que favoreçam sua motivação para a permanência, especialmente nas universidades públicas? Do ponto de vista empírico, seria viável identificar e mensurar os fatores que influenciam a motivação dos estudantes para persistirem na graduação? E, por fim, como mitigar os desequilíbrios entre a comunidade externa e os sistemas social e acadêmico da universidade?

Referências

ANDIFES. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF: Andifes, 1997. Disponível em: <http://goo.gl/zLRJRU>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ASSIS, Rodrigo Vieira de. Disposições, hábitos e provas: as sociologias do indivíduo de Bernard Lahire, Jean-Claude Kaufmann e Danilo Martuccelli. **Civitas**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2021.

AZEVEDO, Alexandre Ramos de; VARGAS, Hustana Maria. Expansão-interiorização-democratização: o desafio da redução das desigualdades territoriais e socioeconômicas de acesso à educação superior no Brasil (2003-2015). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF, v. 9, p. 85-138, 2023.

BARREIROS, Bruno Costa. Sociologia e psicologia: disposição social como via de convergência. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, e161516, p. 1-8, 2017.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

COSTA, Mario da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago., 2012.

COULON, Allain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; Grupo Semente Educação. Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). **Trends in Psychology/ Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 4, p. 2043-2050, dez. 2017.

DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaios sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 3, p. 120-142, 1991.

DUARTE FILHO, Marília Gabriella; PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Análise das causas da evasão discente no ensino superior**: um estudo de caso da Unopar. Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 84-113, 2013.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, MEDIAfashion, 2021.

ESPINOSA, Tobias *et al*. Um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em física de uma universidade pública brasileira embasado no modelo da motivação e persistência de Vincent Tinto. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 45, e20220259, p. 1-9, 2023.

FRANCO, Bianca Vasconcelos do Evangelho *et al*. Evasão no ensino superior: discussão teórica sobre os modelos propostos por Vincent Tinto. In: PEREIRA, Andréa de Carvalho *et al*. **Formação acadêmico-profissional**: contribuições do mestrado em ensino da Unipampa para a pesquisa em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 151-169.

GASTAL, Camila Azevedo; PILATI, Ronaldo. Escala de necessidade de pertencimento: adaptação e evidências. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292, maio/ago. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Parte I - 1. Atratividade da carreira docente. In: GATTI, Bernadete Angelina. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. p. 07-16.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2003.

HONORATO, Gabriela de Souza; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Permanência na educação superior brasileira: contribuições de Vincent Tinto. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 29, p. 1-17, 2023.

LAKATOS, Eva Maria. Pesquisa bibliográfica e resumos. In: LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 44-73.

LAKATOS, Eva Maria. Pesquisa bibliográfica. In: LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 44-78.

LIMA JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionista em sociologia da educação**. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MACIEL, Carina Elisabeth; CUNHA JÚNIOR, Mauro; LIMA, Tatiane da Silva. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e198669, p. 1-20, 2019.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 215-226, jul./dez. 2013.



MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, p. 1-3, 2002. Suplemento 3.

MASSI, Luciana; VILLANI, 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, out./dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os herdeiros: fundamentos de uma sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, Thiago Luiz de; ROSA, Fernando de. Fatores determinantes da retenção de estudantes: um modelo teórico para Instituições Públicas de Ensino Superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESEMPENHO DO SETOR PÚBLICO, 1., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [s. n.], 2017. p. 2652-2670.

PAULA, Gustavo Bruno de. **Desigualdades sociais e evasão no ensino superior: uma análise em diferentes níveis do setor federal brasileiro**. 2021. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PIOVESAN, Arnaldo; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, p. 318-325, 1995.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Paulo. **Mapa do ensino superior**. 14. ed. São Paulo: Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-14/>. Acesso em: 06 maio 2024.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Amityville, v. 45, 1975.

TINTO, Vincent. Enhancing student success: taking the classroom success seriously. **International Journal of the First Year in Higher Education**, Brisbane, v. 3, n. 1, p. 1-8, Mar. 2012.

TINTO, Vincent. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, Califórnia, v. 0, p. 1-16, 2017.

Recebido em: 22.04.2024

Revisado em: 10.09.2024

Aprovado em: 24.09.2024



Editor responsável: Prof. Dr. Fernando L. Cássio

Genival Souza Bento Júnior é doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em educação pela Universidade Federal de Viçosa e cientista social pela Universidade Federal de Viçosa.

Bráulio Ferreira Souza Bento é mestre em ciências biológicas pela Universidade Estadual de Montes Claros. É licenciado em ciências biológicas pela Universidade Estadual de Montes Claros e professor da rede pública de educação básica do estado da Bahia.

Uriana Fernandes Curcino Ribeiro é mestre em geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, licenciada em geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professora da rede pública de educação básica do estado da Bahia.

Henrique Tadeu dos Santos é mestre em ciências biológicas pela Universidade Estadual de Montes Claros, bacharel em ciências biológicas pela Universidade Estadual de Montes Claros e professor da rede pública de educação básica do estado de Minas Gerais.