

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ANALISADA SOB A
PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA: INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIAS,
VARIÁVEIS E PERCEPÇÕES ESTUDANTIS

RAFAEL EDUARDO SCHMITT

Orientadora: Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2016

RAFAEL EDUARDO SCHMITT

A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ANALISADA SOB A
PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA: INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIAS,
VARIÁVEIS E PERCEPÇÕES ESTUDANTIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Porto Alegre

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S355 Schmitt, Rafael Eduardo

A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica : integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis / Rafael Eduardo Schmitt – 2016.

204 fls.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bettina Steren dos Santos

1. Ensino superior – Brasil. 2. Estudantes universitários. 3. Evasão escolar – Brasil – Universidades. 4. Teoria bioecológica do desenvolvimento humano. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

CDD 378.81

RAFAEL EDUARDO SCHMITT

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 14 de janeiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Bettina Steren dos Santos
(orientadora)

Dr. Alberto Cabrera

Dr. Maria Ângela Yunes

Dr. Marília Costa Morosini

Dr. Vera Lucia Felicetti

*Dedico esta tese à minha
esposa e aos meus filhos.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente às principais pessoas que compõem meu microsistema imediato. À minha esposa, por suportar, no duplo sentido da expressão, tanto pelas ausências como resultado das incontáveis horas de dedicação a este projeto, quanto pelo suporte, apoio e compreensão durante este longo período.

Aos meus filhos por fornecerem inspiração e vontade para colocar em curso o meu próprio processo de desenvolvimento, sobretudo enquanto pessoa.

À minha mãe, irmãos e demais familiares, por todo o apoio ao longo desses anos.

À minha orientadora, Profa. Bettina Steren dos Santos, pelos 7 anos de excelente convívio e constante aprendizado. Não tenho palavras para expressar minha gratidão por cada momento de convívio que me fortaleceram e muito me fizeram aprender ao longo desses anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente aos Professores Claus Dieter Stobäus, Mónica de la Fare, Marlene Rozek e Marília Morosini e estes em nome dos demais docentes do Programa que contribuíram de forma significativa no período do meu doutoramento.

À Banca Examinadora da Qualificação, professores Claus Dieter Stobäus, Marília Costa Morosini, Vera Lucia Felicetti e Jesús Arriaga, pelas importantes contribuições que muito auxiliaram para colocar em curso o que aqui se apresenta.

Ao Professor Alberto Cabrera, por compartilhar momentos de discussão em torno do objeto desta tese, bem como, pelos inúmeros aprendizados em suas Palestras e Workshops.

Aos amigos do Projeto AlfaGUA, em especial a Jesús Arriaga, Vicente Burrillo, Ana Casaravilla, Dora Nicolasa, Paola Ramirez, Alfredo Sevilla, Luis Callegari, entre tantos outros amigos de diversos lugares e Universidades da América Latina e Espanha.

Uma vez mais, à Professora Marília Costa Morosini e ao Centro de Estudos em Educação Superior – CEES, pela oportunidade da vinculação no Projeto ALFAGUA, ao longo desses anos.

A meus colegas de trabalho, em especial Luciane, Roberto, Mônica, Jussara, Margaret, Cláudia, Job, Paulo, Rafael, André, Denise, João, Claiton, enquanto colegas e amigos unidos por uma missão educacional.

À coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo importante auxílio conferido pelo período da bolsa de estudos.

Por fim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta importante etapa da minha trajetória acadêmica e pessoal.

RESUMO

A tese focaliza o tema da permanência estudantil na Educação Superior a partir de um olhar integrativo, orientado pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner. A pesquisa caracterizou-se com um estudo naturalístico-construtivista, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, cujo objetivo primário buscou integrar diferentes perspectivas teóricas, variáveis e percepções dos estudantes associadas ao fenômeno da permanência na universidade. A condução metodológica envolveu a realização de um estudo metateórico que analisou seis modelos explicativos sobre persistência/retenção estudantil, tendo como objeto a identificação de elementos comuns entre os mesmos. Também foi conduzida uma revisão bibliográfica sistemática na literatura nacional e latino-americana, com foco na identificação de variáveis associadas à evasão e permanência. E, como forma de significar os resultados na visão dos estudantes, foi realizado um estudo de caso a partir das percepções de 24 acadêmicos, de diferentes cursos e perfis, de uma instituição privada, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. O processo de análise esteve pautado na perspectiva bioecológica, bem como, na técnica de Análise de conteúdo, de Laurence Bardin. Os resultados foram organizados em quatro blocos, de acordo com os objetivos específicos. No primeiro, são evidenciados 33 aspectos convergentes associados à permanência estudantil, presentes nos modelos delineados por *Vincent Tinto*, *John Bean*, *Alexander Astin*, *Ernest Pascarella* e *Alberto Cabrera* e colaboradores. As teorias demonstraram, entre si, um considerável potencial para integração, de forma que a associação entre perspectivas sociológicas e psicológicas se mostrou favorável no sentido de ampliar a visão sobre o campo teórico. Para o segundo objetivo foram encontradas 102 variáveis relacionadas com a evasão/permanência estudantil na educação superior, a partir da produção latino-americana contemporânea sobre o tema. Ambos resultados, foram categorizados a partir dos construtos pessoa – processo – contexto – tempo, os quais se mostraram coerentes e com elevada capacidade integrativa. No terceiro objetivo, relacionado ao estudo de casos, os estudantes participantes destacam a certeza da escolha pelo curso e pela profissão como aspectos fundamentais para a permanência estudantil. Ressaltam o apoio familiar, bem como, as características internas como a vontade, a dedicação, o empenho, o envolvimento e a motivação como aspectos primordiais para o sucesso acadêmico. Os estudantes também percebem as influências de distintos níveis socioambientais, de forma que a permanência estudantil pode ser afetada por diversas forças multi-contextuais, de acordo com os ambientes imediatos e distantes nos quais estão inseridos direta e indiretamente. Entre as influências percebidas no contexto institucional, os entrevistados destacam o importante papel dos docentes como principais atores capazes de promover suporte, apoio e incentivo no âmbito institucional. O conjunto dos resultados possibilitou, ainda, a elaboração de um diagrama integrativo, construído sob a ótica bioecológica, como meio de sintetizar os resultados e contribuir para o campo científico, a partir da exploração teórica realizada. Dessa forma, a partir da condução metodológica, foi possível construir a seguinte tese: A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano apresenta potencial para avançar na compreensão do fenômeno da permanência estudantil na educação superior, sendo sua principal virtude a capacidade de integrar diferentes abordagens teóricas e, suas principais forças, a possibilidade de evidenciar as múltiplas influências socioambientais, bem como, o papel do tempo como indutor de mudança e desenvolvimento, necessários para o progresso acadêmico e pessoal dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Superior, Permanência Estudantil, Evasão, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The thesis focuses on the subject of student retention on Higher Education, from an integrated look, oriented by the Bioecological Theory of Human Development, from Urie Bronfenbrenner. The research is characterized by a naturalistic-constructivist study, exploratory and of qualitative approach, which primary objective sought to integrate different theoretical perspectives, variables and perceptions of students associated with the persistence at the university. The methodological path involved the realization of a metatheoretical study that analyzed six explanatory models of student persistence/retention, having as object the identification of common elements between them. It was also conducted a systematic literature review in the national and Latin American literature, identifying variables associated with dropout and persistence. And, as a way to signify the results on the students' view, a case study was carried through 24 academics' perceptions, of different courses and with different profiles, of a private institution, situated in the metropolitan region of Porto Alegre/RS. The analysis process was based on the bioecological perspective, as well as on the Content Analysis' technical, from Laurence Bardin. The results were organized in four blocks, according to the specific objectives. On the first block, 33 convergent aspects, associated to the student persistence, are evidenced. They are presented on the models designed by Vincent Tinto, John Bean, Alexander Astin, Ernest Pascarella and Alberto Cabrera and collaborators. The theories demonstrated, between them, a high potential of integration, so that the association between sociological and psychological perspectives proved to be favorable in a way of opening the view over the theoretical field. To the second objective, by the light of Latin American contemporary production on the subject, 102 variables related to students' dropout/persistence on higher education, were found. Both results were categorized from the constructs person - process - context - time, which proved to be coherent and with high integrative capability. On the third objective, related to the case study, the students emphasized that the certainty about course and profession's choices, are fundamental aspects to the student persistence. They also emphasized the familiar support, as well as internal features like will, dedication, and commitment, engagement and motivation as main aspects to academic success. Students also realize the influence of different social and environmental levels, so that the student persistence can be affected by several multi-contextual forces, according to the immediate and distant environment in which they are inserted, directly and indirectly. Among the influences perceived in the institutional context, the interviewees underline the important role of teachers as key actors capable of promoting support and encouragement at the institutional level. The overall results also resulted in the development of an integrative diagram, built under the bioecological perspective, as a way to synthesize the results and contribute to the scientific field. Thus, through the development of the methodology, it was possible to build the following thesis: The Bioecological Theory of Human Development has the potential to advance on the understanding of the student's persistence phenomenon in higher education, being its main virtue the ability to integrate different theoretical approaches, and its main strength, the ability to show multiple environmental influences, as well as the role of time as change and development inductor, necessary for academic and personal progress of students.

Keywords: Higher Education, Persistence, Retention, Bioecological Theory of Human Development.

RESUMEN

La tesis aborda el tema de la permanencia estudiantil en la Educación Superior a partir de una mirada integrativa, orientada por la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, de Urie Bronfenbrenner. La investigación se caracteriza como un estudio constructivista, de abordaje cualitativo y carácter exploratorio, cuyo objetivo primario buscó integrar diferentes perspectivas teóricas, variables y percepciones de los estudiantes, asociados al fenómeno de la permanencia en la universidad. La consecución metodológica llevo a cabo la realización de un estudio metateórico que analizó seis modelos explicativos sobre persistencia/retención estudiantil, en el cual se buscó identificar aspectos comunes en dichas teorías. También se realizó una revisión bibliográfica sistemática en la literatura brasileña y latinoamericana con foco en identificar variables asociadas con el abandono/permanencia estudiantil. Para significar los resultados con evidencias empíricas se realizó un estudio de caso en el cual participaron 24 académicos de distintas carreras y perfiles, de una institución privada y confesional localizada en Porto Alegre/Brasil. El proceso de análisis estuvo basado en la perspectiva ecológica, así como, en la técnica de análisis de contenido de Laurence Bardin. Los resultados se presentan organizados en cuatro ejes, en similitud con los objetivos específicos. En el primero, se evidencian 33 aspectos convergentes asociados a la permanencia estudiantil, encontrados en los modelos delineados por *Vincent Tinto, John Bean, Alexander Astin, Ernest Pascarella y Alberto Cabrera* y colaboradores. Las teorías demostraron potencial integrativo, de tal manera que la asociación entre perspectivas sociológicas y psicológicas se mostró favorable en el sentido de ampliar la visión sobre el campo teórico. Para el segundo objetivo se encontraron 102 variables relacionadas con el abandono/permanencia estudiantil en la educación superior, a partir de la producción latinoamericana sobre el tema. Ambos resultados fueron categorizados con base en los constructos persona – proceso – contexto – tiempo, los cuales mostraron coherencia y elevada capacidad integrativa. En el tercero objetivo, asociado al estudio de casos, los estudiantes destacan la certeza de la elección por la carrera y profesión como aspectos fundamentales para permanecer en los estudios. Resaltan el apoyo familiar, así como, las características internas como voluntad, dedicación, empeño, involucrimiento y motivación, como aspectos primordiales para el suceso académico. Los estudiantes también perciben las influencias de distintos niveles socioambientales, de tal manera que la permanencia estudiantil puede ser afectada por diversas fuerzas multicontextuales, en acuerdo a los ambientes inmediatos o ajenos en los cuales están inseridos directa e indirectamente. Entre las influencias percibidas en el contexto institucional, los académicos destacan el rol de los docentes como principales actores capaces de promover soporte, apoyo e incentivo en el ámbito institución. El conjunto de los resultados obtenidos posibilitó, aún, elaborar un diagrama integrativo, construido en la óptica bioecológica, como modo de sintetizar los resultados y contribuir para el campo científico, a partir de la exploración teórica realizada. A modo de cierre, a partir de la conducción metodológica, fue posible establecer la construcción de la siguiente tesis: La Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano presenta potencial para avanzar en la comprensión del fenómeno de la permanencia estudiantil en la educación superior, siendo la capacidad de integrar diferentes abordajes teóricos su principal virtud y, sus principales fortalezas, la posibilidad de evidenciar las múltiples influencias socioambientales, así como, la importancia del tiempo como inductor de cambios y niveles diferenciados de desarrollo, necesarios para el progreso académico y personal de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Superior, Permanencia Estudiantil, Abandono, Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Terminologias empregadas nos diferentes contextos geográficos	23
Quadro 2 - Evolução do conhecimento sobre retenção estudantil.....	39
Quadro 3 - Critérios para seleção de material na produção de conhecimento no Brasil	41
Quadro 4 - Teses e Dissertações realizadas no Brasil - período 2000 a 2014.....	42
Quadro 5 - Artigos publicados em periódicos <i>Qualis</i> A e B - período 2000 a 2015.....	49
Figura 1 - Esquema conceitual da Teoria da Integração Social e Acadêmica – Tinto	59
Figura 2 - Esquema Longitudinal da Teoria da Integração Social e Acadêmica – Tinto.....	62
Figura 3 - Modelo do Atrito Estudantil e Fatores Ambientais – Bean e Metzner.....	67
Figura 4 - Modelo da Retenção Estudantil – Processos Psicológicos - Bean e Eaton	68
Figura 5 - Modelo I-E-O – Entrada, Ambiente e Resultados – Astin	70
Figura 6 - Modelo baseado no contato informal no ambiente acadêmico – Pascarella.....	73
Figura 7 - Modelo Integrado de Cabrera, Nora e Castañeda	76
Figura 8 - Construtos centrais da Teoria Bioecológica – Modelo PPCT	83
Figura 9 - Níveis socioambientais interconectados	85
Quadro 6 - Composição do perfil dos participantes	98
Quadro 7 - Itens e dimensões abordadas no roteiro de entrevistas.....	102
Quadro 8 - Quadro síntese dos procedimentos metodológicos	105
Figura 10 - Aspectos associados à permanência classificados pelas dimensões PPCT	107
Quadro 9 - Aspectos comuns e sua representatividade nos modelos explicativos.....	124
Quadro 10 - Variáveis influentes associadas à dimensão PESSOA.....	128
Quadro 11 - Variáveis influentes associadas à dimensão PROCESSOS	130
Quadro 12 - Variáveis influentes associadas à dimensão CONTEXTO EXTERNO.....	134
Quadro 13 - Variáveis influentes associadas à dimensão CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	135
Quadro 14 - Variáveis influentes associadas à dimensão TEMPO	136
Quadro 15 - Descrição das principais características dos estudantes participantes	141
Figura 11 - Diagrama dos níveis socioambientais aplicados ao estudo da permanência	155
Figura 12 - Componentes básicos orientadores da proposta integrativa	172
Figura 13 - Representação dos elementos Pessoa-Processo-Contexto-Tempo	173
Figura 14 - Diagrama Bioecológico da Permanência Estudantil na Educação Superior.....	175

LISTA DE SIGLAS

ALFA – *America Latina Formación Académica*

BCTT – *Bronfenbrenner Center for Translational Research*

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

CINDA – *Centro Interamericano de Desarrollo Académico*

CLABES – *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*

GUIA – *Gestión Universitaria Integral del Abandono*

E.U.A – Estados Unidos da América

GPA – *Grade Point Performance* (Média do Desempenho Acadêmico)

SESu – Sistema de Acesso Unificado ao Ensino Superior

PPCT – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EVASÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	21
2.1	CONCEITOS E ESTIMATIVAS	21
2.2	EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO EM NÍVEL INTERNACIONAL	30
2.3	TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO BRASIL.....	40
2.4	PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE PERSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	56
2.4.1	Modelo da Integração Social e Acadêmica – Vincent Tinto	56
2.4.2	Modelo do Atrito Estudantil e variáveis ambientais - John Bean e cols.	63
2.4.3	Modelo do Envolvimento Estudantil – Alexander Astin	69
2.4.4	Modelo dos contatos informais no ambiente acadêmico - Ernest Pascarella	72
2.4.5	Modelo integrado de Cabrera, Nora e Castañeda	74
3	TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	78
3.1	URIE BRONFENBRENNER	78
3.2	PRINCIPAIS CONSTRUTOS - O MODELO PPCT	81
3.3	OS NÍVEIS SOCIOAMBIENTAIS	84
3.4	APLICAÇÕES DA TEORIA BIOECOLÓGICA.....	86
4	DESENHO METODOLÓGICO	90
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	90
4.2	PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E ETAPAS	92
4.3	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	97
4.4	PARTICIPANTES	97
4.5	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	99
4.6	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	100
4.7	ANÁLISE DOS DADOS	103
5	A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA ...	106
5.1	INTEGRAÇÃO DE MODELOS A PARTIR DA VISÃO BIOECOLÓGICA	106
5.2	VARIÁVEIS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA E BRASILEIRA.....	126
5.3	ESTUDO DE CASOS: PERMANÊNCIA NA VISÃO DOS ESTUDANTES	140
5.3.1	Orientações e Metas: a certeza da escolha	142
5.3.2	Disposições: vontade, envolvimento e motivação	147
5.3.4	Os Níveis Socioambientais	151
5.3.4	O Contexto Institucional e a Importância dos Docentes	163
5.4	DIAGRAMA BIOECOLÓGICO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	169
	CONSIDERAÇÃO E PERSPECTIVAS	181
	REFERÊNCIAS	187

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	200
Apêndice B – Roteiro de Entrevistas.....	201
Apêndice C – Solicitação de autorização para a pesquisa	202

ANEXOS

Anexo A – Carta de Aprovação da Comissão Científica	204
---	-----

1 INTRODUÇÃO

O Tema da permanência estudantil é de grande relevância no contexto da educação superior visto, pois produz significativo impacto nas instituições e sistemas de ensino, bem como, demonstra grande importância na trajetória de vida dos estudantes. Se trata de um fenômeno de natureza complexa, no qual interagem inúmeras variáveis e fatores influentes.

Devido à sua ampla abrangência, este tema pode ser focalizado a partir de diversas perspectivas e, ainda, interpretado a partir de diferentes pressupostos teóricos, oriundos de diversas correntes epistemológicas. Nesse espectro de possibilidades, o tema tem se apresentado sob distintas formas, sobretudo nos diferentes contextos geográficos, sendo estes, influenciados por suas especificidades, por suas diferentes tradições de pesquisa e pelo tempo histórico.

No âmbito desta tese, buscou-se abordá-lo em sua maior amplitude, isto é, seja a partir do conceito de evasão, que se associa à busca por compreender as causas das perdas estudantis, seja a partir do conceito de permanência, que se direciona para os aspectos positivos relacionados aos motivos que levam os estudantes a permanecer em suas instituições e/ou cursos de origem. Buscou-se também, traçar uma compreensão ampliada no que toca a abrangência geográfica da produção sobre o tema.

A temática elegida, tem sido objeto de estudo para uma grande quantidade de pesquisadores. Neste cenário, destaca-se a produção norte-americana sobre o tema, contexto no qual se detecta uma produção científica com grande adensamento nos últimos 40 anos. Esta produção mostra-se muito mais recente quando contrastada com outros contextos geográficos, como é o caso do Brasil e da América Latina, nos quais se percebe uma maior dedicação, apenas nas últimas duas décadas.

Quando somada a produção internacional existente, percebe-se uma grande quantidade de trabalhos, realizados a partir de diversas abordagens, que buscaram aprofundar o nível de conhecimento acerca de variáveis, fatores e teorias associados ao estudo da evasão/permanência estudantil na educação superior. Entre esses enfoques é possível detectar perspectivas sociológicas, psicológicas, organizacionais, socioeconômicas, culturais e multiculturais, entre outras.

Um aspecto que merece destaque reside na perceptível dualidade acerca da abordagem do fenômeno, por parte de diferentes tradições de pesquisa, evidenciada, sobretudo, nos diferentes contextos geográficos. Nos Estados Unidos, contexto ao qual se atribui as raízes do

desenvolvimento teórico sobre o tema, constata-se que a produção de conhecimento se estrutura, contemporaneamente, em torno da necessidade de estimular a permanência e o sucesso estudantil (*student persistence / student success*). Ainda assim, a estruturação das teorias e modelos explicativos estiveram focadas, sobretudo, na capacidade das instituições em reter a maior parcela possível de seus estudantes (*student retention*).

Já no contexto latino-americano, predominam estudos aplicados, com ênfase na detecção das causas de *deserción* ou *abandono*¹, bem como, no desenvolvimento de estratégias de minimização e combate ao abandono estudantil. Visão semelhante é percebida no Brasil, cujas discussões e produções acadêmicas se estruturaram em torno do conceito de evasão, estando a maior parte das produções, orientadas pela tentativa de evitá-la, bem como, mensurar suas causas, impactos, consequências e estratégias para que as instituições consigam melhorar os índices de retenção.

Frente a estas diferentes visões, que extrapolam um simples manejo conceitual, denota-se que existe uma polaridade na qual o fenômeno da evasão/permanência vem sendo abordado, ora pelo viés negativo, a partir das perdas, consequências e impactos, ora pelo positivo, a partir do desenvolvimento de teorias e ações orientadas ao incentivo à permanência estudantil.

Na visão do pesquisador, compreende-se que é possível buscar a compreensão deste fenômeno a partir de uma visão integradora, sob a forma de um binômio. Defende-se a hipótese de que o binômio *evasão/permanência* pode ser analisado a partir de uma única unidade de análise, reconhecendo o seu caráter bipolar. Mesmo que se estabeleça um antagonismo entre os conceitos, a partir de uma interpretação sistêmica, é possível compreendê-los como uma unidade. Pensa-se ser possível avançar no sentido de minimizar a polaridade verificada a partir das diferentes tradições de pesquisa, ou ainda, ao enaltece-la, caminhar na direção de desenvolver uma visão integrada acerca dos conceitos.

Nesta mesma direção, a necessidade de buscar compreender o fenômeno a partir de uma matriz interpretativa sistêmica também se justifica devido às características do problema em questão. O mesmo tem se mostrado como um fenômeno multifatorial, complexo, contextual, dinâmico, entre outras propriedades, o que requer a interpretação a partir de teorias de caráter integrativo e contextualizado.

Portanto, em aproximação com os estudos teóricos desenvolvidos pelo pesquisador, propõe-se, nesta tese, realizar a interpretação do tema a partir de uma compreensão ecológica,

¹ Este contraste conceitual, verificado quando comparadas as características da produção de conhecimento nos Estados Unidos e na América Latina é desenvolvido com maior profundidade no capítulo 2.

alicerçada nos processos de desenvolvimento humano. Para tanto, o foco central desta tese orienta-se na *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano*, de Urie Bronfenbrenner, a partir da qual se buscará desenvolver uma visão integrada, acerca das variáveis, fatores, teorias e percepções associadas à evasão e permanência estudantil na educação superior.

A Educação Superior, entendida como importante mecanismo para o desenvolvimento humano, configura-se a partir da dinâmica e interação entre processos coletivos e individuais. No contexto do desenvolvimento individual, sob a perspectiva do aluno, se faz necessário compreender estes processos de forma integrada com as diversas forças contextuais que exercem influência nos diferentes níveis socioambientais, os quais são afetados por aspectos cronológicos e por diversas influências, de ordem social, cultural e econômica.

Acredita-se que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano possa oferecer ferramentas conceituais compatíveis com a construção de uma matriz interpretativa de natureza sistêmica, contextualizada e integradora acerca da evasão/permanência estudantil na educação superior. Assim, pretende-se aproximar diferentes faces e diferentes aspectos do binômio em estudo, com vistas a contribuir com o campo científico e, além deste, com o campo da gestão universitária.

Neste cenário, apresenta-se a Tese “A Permanência na Universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis”, vinculada à linha de Pesquisa *Pessoa e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. A pesquisa pretendeu explorar novas possibilidades teóricas em relação à temática, tendo como foco a integração e elementos teóricos e empíricos, a partir de uma compreensão ecológica do desenvolvimento humano. Para tanto, passa-se a especificar as motivações para o presente estudo, bem como, seus aspectos estruturais e metodológicos.

O tema escolhido para a tese apresenta significativa aproximação com a trajetória pessoal do pesquisador, especialmente em relação aos últimos cinco anos de estudos e experiências acadêmicas e profissionais. Este processo de aproximação iniciou no momento de realização do Mestrado, período no qual algumas experiências merecem ser destacadas. O interesse pessoal e acadêmico do pesquisador sempre esteve centrado em aspectos associados às percepções, motivações e perfis dos estudantes universitários, inicialmente relacionados com os aspectos formativos no campo da Educação Física, área de formação inicial do pesquisador. Entretanto, à medida que algumas experiências acadêmicas e profissionais foram se estabelecendo, este interesse foi gradativamente se ampliando para contextos mais abrangentes, na tentativa de desenvolver uma compreensão ampliada do panorama da educação superior.

A experiência e o envolvimento em pesquisas demonstraram que investigar as perspectivas futuras em jovens universitários pode consistir em uma importante alternativa para melhor compreender os processos relacionados com o envolvimento, a motivação e persistência nos estudos (SCHMITT, 2010). Igualmente, na Dissertação de Mestrado do autor (SCHMITT, 2011), foram investigados acadêmicos de Educação Física em relação ao grau de importância que estes estudantes atribuíram às diferentes áreas de estudo integrantes nos currículos de formação. Participaram da pesquisa 428 estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, provenientes de três instituições da região metropolitana de Porto Alegre.

Realizaram-se comparações por gênero, por modalidade de curso, por período no curso e por grupos de pretensões quanto à futura prática profissional. Entre as principais conclusões, verificou-se que o grau de importância atribuído aos estudos está intimamente relacionado com as pretensões futuras, de forma que os estudantes tendem a valorizar as áreas de estudo que estão relacionadas com a futura atuação profissional. O estudo mostrou que aqueles estudantes que não possuíam clareza em relação à futura prática profissional, demonstraram atribuir menor importância aos estudos, correlacionando com uma maior probabilidade de abandonar o curso (SCHMITT, 2011).

Ainda em relação ao período do Mestrado, alguns aspectos merecem ser destacados. Talvez o mais significativo, tenha sido o fato de ter realizado o mesmo na modalidade sanduíche, com intercâmbio no Programa de *Doctorado en Ciencias de la Educación*, na *Universidad Nacional de La Plata - Argentina*. Nesta oportunidade foi possível realizar um aprofundamento no contexto de formação universitária neste país, sobretudo no campo da Educação Física. Neste contexto, puderam-se verificar os altíssimos índices de abandono por parte dos estudantes, que em muito se relacionam com as divergências entre as expectativas prévias ao ingresso e a maneira como, de fato, os cursos se apresentam, fazendo com que muitos estudantes desistam. Outro aspecto é que há importantes diferenças em relação ao ingresso, considerando que no sistema universitário argentino apresenta ingresso irrestrito² para Educação Superior, nas instituições públicas.

Estas aproximações com as realidades observadas, despertou o interesse pela temática da evasão/permanência estudantil, bem como, a vontade de direcionar os estudos para o cenário mais amplo dos temas centrados na educação superior. Nessa direção, muito contribuiu a

² No sistema universitário argentino o ingresso na educação superior se dá de forma universal e irrestrita. Nas universidades públicas, a exemplo de outros países da América Latina, não há processo seletivo, bastando apenas a comprovação de conclusão do nível secundário (Médio), como critério para garantir vaga para o ingresso no ensino superior. Como decorrência deste mecanismo de ingresso, verificam-se altíssimos índices de evasão, ao considerar a facilidade de obtenção de vagas nas universidades públicas.

participação ativa no Grupo de Pesquisa *Processos Motivacionais em Contextos Educativos* (PROMOT), o qual proporcionou importantes vivências e práticas de pesquisa relacionadas aos aspectos da motivação acadêmica, motivação docente e estudos ligados à educação superior. Entre as abordagens estudadas destacam-se as teorias motivacionais contemporâneas, mas também as teorias do desenvolvimento humano, estudadas em diversas perspectivas. Dentre elas, destaca-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, elaborada pelo psicólogo russo *Urie Bronfenbrenner*, a qual compreende o principal referencial teórico-interpretativo para a construção desta tese.

Após a conclusão do mestrado, foi recebido um convite para participar de um projeto na PUCRS, vinculado ao Centro de Estudos em Educação Superior – CEES. O projeto, denominado *Gestión Universitaria Integral del Abandono* (GUIA), teve a duração de três anos, no período entre 2011 e 2013, cujo objetivo foi aprofundar o conhecimento acerca do abandono estudantil na educação superior, a partir de uma rede colaborativa, composta por 20 IES³, constituindo um grupo superior a 50 pesquisadores, de 16 países, sendo deles, 4 da Europa e 12 da América Latina.

O projeto teve financiamento da União Europeia, através do edital Alfa III⁴ e entre os principais resultados destacam-se a organização de um repertório bibliográfico sobre o tema na América Latina, uma compilação de práticas orientadas à redução do abandono, compilação de políticas nacionais praticadas nos diferentes países, a realização de uma pesquisa internacional com estudantes universitários, a difusão de informações em meio virtual a toda a comunidade interessada e, principalmente, a realização de quatro edições da *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES*, realizadas nas cidades de Managua/Nicarágua (2011), Porto Alegre/Brasil (2012), México/DF (2013) e Medellín/Colômbia (2014).

³ Universidad Politécnica de Madrid (UPM) – Espanha; Universidad de Castilla la Mancha (UCLM) – Espanha; Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) – Portugal; Universidad de Aveiro (UA) – Portugal; Universidad de París XII (UPEC) – França; Politécnico de Milán (POLIMI) – Itália; Universidad Tecnológica Nacional (UTN) – Argentina; Universidad Nacional de Córdoba (UNC) – Argentina; Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Brasil; Universidad de Santiago de Chile (USACH) – Chile; Universidad de Talca (UTALCA) – Chile; Universidad de Antioquia (UdeA) – Colômbia; Instituto Politécnico J.A. Echeverría (CUJAE) – Cuba; Escuela Politécnica Nacional (EPN) – Equador; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – México; Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN) – Nicaragua; Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) – Panamá; Universidad Nacional de Asunción (UNA) – Paraguai; Universidad de la República (UDELAR) – Uruguai; Universidad Central de Venezuela (UCV) – Venezuela.

⁴ O Programa ALFA – “América Latina – Formação Acadêmica” é uma cooperação entre instituições de educação superior e a União Europeia, cujo objetivo é promover a Educação Superior neste continente, como meio de contribuir para o desenvolvimento econômico da região.

A participação ativa nesse projeto, possibilitou uma grande aproximação com a produção de conhecimento internacional sobre o tema e, na qual o pesquisador deparou-se com uma grande quantidade de teorias, fatores, variáveis, mecanismos influentes sobre o fenômeno em estudo. Estas constatações incitaram um movimento pessoal de tentar mapear e sintetizar estes elementos diversos e, por vezes, desconectados. Assim, desenvolveu-se uma percepção quanto à necessidade de se realizarem esforços de síntese, frente à grande quantidade de elementos apontados pela literatura existente, muitas vezes, difíceis de serem visualizados de forma integrada.

Por fim, ainda quanto aos aspectos relevantes na trajetória pessoal do pesquisador, faz-se importante destacar que as experiências profissionais, se voltaram para o campo da gestão na educação superior. Nos últimos anos, vêm-se dedicando a diversos aspectos relacionados à gestão em uma instituição privada, confessional e comunitária. Entre as principais atividades exercidas estão o acompanhamento de programas e projetos institucionais que envolvem fomento e articulação com órgãos públicos nas esferas federal e municipal. Estes programas e projetos, além de estarem relacionados com o fomento de bolsas para os estudantes desta instituição, também representam oportunidades de qualificação dos processos formativos, uma vez que tendem a comprometer e engajar os estudantes, a partir de experiências e inserção nos contextos de prática associados à profissão.⁵

Da mesma forma, o trabalho nesta instituição, direcionou-se para aspectos relacionados ao acompanhamento do planejamento estratégico nos cursos de graduação, acompanhamento de indicadores de desempenho nos mesmos, entre os quais se destacam o monitoramento e estimativas associadas a evasão, bem como, a participação no desenvolvimento de estratégias associadas ao estímulo à permanência dos estudantes. Assim, os campos de atuação na instituição, no âmbito da gestão universitária, caminham de forma paralela aos interesses pela temática adotada para esta tese.

Neste contexto, a elaboração dos elementos norteadores desta pesquisa considera aspectos que se relacionam com a imersão realizada na produção de conhecimento sobre o tema, com as vivências no campo dos estudos e pesquisas em educação e, também, com as experiências no âmbito da gestão universitária. Essas aproximações, quando somadas, possibilitaram desenvolver algumas percepções e inquietações, as quais se orientam para a construção do problema e dos objetivos desta tese.

⁵ Como exemplos dos programas e projetos mencionados, destacam-se o Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRO-Saúde), o Programa de Educação para o Trabalho para a Saúde (PET) e o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os dois primeiros fomentados pelo Ministério da Saúde e o último, pelo Ministério da Educação - MEC.

Diante dos elementos teóricos, empíricos e tácitos que orientam a construção metodológica da tese, as questões norteadoras ficaram assim definidas: Como se pode estabelecer uma visão integrada e abrangente acerca das variáveis e dimensões que interferem na evasão/permanência estudantil na Educação Superior? A visão ecológica do desenvolvimento humano pode oferecer contribuições para a compreensão dos processos relacionados com a evasão e permanência estudantil na visão do estudante? Dentre as prováveis dimensões que afetam os estudantes, quais são as mais significativas para a construção dos processos individuais que se orientam à permanência? Como esses conhecimentos podem auxiliar os processos da gestão universitária?

Diante de tais questionamentos, o objetivo primário desta investigação consistiu em **integrar diferentes perspectivas teóricas, variáveis e percepções de estudantes associadas ao fenômeno da permanência na Educação Superior, a partir de uma compreensão ecológica do desenvolvimento humano.**

Em decorrência deste, os objetivos específicos ficaram assim definidos:

1. Identificar aspectos convergentes em diferentes modelos teóricos sobre retenção e persistência estudantil e integrá-los a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.
2. Mapear e categorizar as principais variáveis relacionadas com a evasão e permanência estudantil na educação superior, dentre a produção de conhecimento recente no contexto latino-americano e brasileiro.
3. Analisar a percepção de estudantes de uma instituição de ensino superior privada, quanto aos aspectos mais relevantes que influem na permanência em seus cursos e na instituição.
4. Elaborar um diagrama teórico-conceitual, integrando teorias, dimensões, bem como, os elementos empíricos evidenciados a partir das percepções estudantis.

Para adequadamente respondê-los, a tese apresenta-se estruturada em quatro capítulos. No segundo capítulo, apresenta-se um panorama da produção de conhecimento sobre evasão e permanência estudantil em diferentes contextos. Abordam-se as principais terminologias

empregadas nos estudos sobre o tema. Evidenciam-se as principais tendências na produção internacional, evidenciadas em uma perspectiva cronológica que teve como foco as últimas quatro décadas. Explora-se a produção brasileira nos últimos 15 anos, a partir de Teses, Dissertações e publicações em periódicos *Qualis*. Por fim, e como eixo central para a constituição da tese, apresentam-se as teorias mais relevantes e influentes sobre retenção/persistência estudantil na educação superior, com foco nas perspectivas de *Vincent Tinto*, *John Bean*, *Alexander Astin*, *Ernest Pascarella* e *Alberto Cabrera* e colaboradores, expondo seus principais construtos e proposições.

O terceiro capítulo apresenta a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de *Urie Bronfenbrenner*, a qual consiste na matriz teórico-interpretativa adotada para esta tese. Aborda-se a trajetória de vida deste importante representante do campo da Psicologia Social, cuja elaboração teórica tem influenciado diversos campos do conhecimento, de forma a auxiliar na compreensão de diversos problemas de natureza complexa. Apresentam-se os principais construtos defendidos pela teoria bioecológica e, ainda, realizam-se considerações sobre a aplicabilidade desta perspectiva, em diversos contextos.

O quarto capítulo expõe os procedimentos metodológicos que nortearam a realização da investigação. Esta inseriu-se na perspectiva dos estudos naturalísticos, a partir de uma abordagem qualitativa, tendo um caráter exploratório. Os métodos utilizados para sua condução pautaram-se em três técnicas. A primeira baseou-se em um estudo metateórico, cujo objetivo foi integrar as diferentes perspectivas teóricas sobre retenção/persistência estudantil na educação superior, a partir do olhar bioecológico. A segunda pautou-se em uma revisão bibliográfica sistemática conduzida nos contextos latino-americano e brasileiro, na busca por ampliar a quantidade de variáveis e dimensões associadas ao fenômeno em estudo. A terceira, orientou-se por um estudo de casos, no qual participaram 24 estudantes de graduação de diferentes cursos de uma instituição privada. O objetivo desta etapa esteve centrado em coletar evidências empíricas, associando-as aos demais achados da investigação.

O quinto e último capítulo apresenta os resultados provenientes do processo investigativo. Os mesmos são expostos em quatro blocos e orientaram-se por cada um dos objetivos específicos. Esses blocos buscaram: identificar elementos comuns nas diversas teorias sobre o tema, ampliar o olhar a partir de um mapeamento das principais variáveis e fatores associados ao fenômeno, a partir das produções latino-americanas; expor os principais aspectos influentes para a permanência, na visão dos estudantes; e, por fim, apresentar um diagrama final, construído à luz da teoria bioecológica, cujo objetivo foi integrar os aspectos teóricos e empíricos resultantes da investigação.

Nesse cenário, realizam-se considerações e reflexões quanto ao potencial da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano para integrar teorias, fatores, variáveis e percepções. Sua capacidade integrativa mostrou-se coerente com os objetivos propostos pela investigação, de forma que o olhar bioecológico pode consistir em uma possibilidade na direção de integrar diversos aspectos teóricos produzidos em diferentes contextos, nos últimos 40 anos, bem como, as evidências empíricas capturadas a partir da percepção dos estudantes.

2 EVASÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo busca apresentar um panorama da produção de conhecimento sobre evasão/permanência estudantil na educação superior. Inicia-se abordando questões terminológicas, de forma a apresentar o emprego de diferentes conceitos e interpretações produzidos em diferentes contextos. Apontam-se estimativas na tentativa de mensurar o problema em questão. Apresentam-se as tendências contemporâneas da produção de conhecimento em nível internacional, pautado em uma perspectiva cronológica. Da mesma forma, busca-se evidenciar as tendências nas produções brasileiras, a partir de teses, dissertações e artigos originais publicados em periódicos. Por fim, selecionam-se as teorias internacionais mais relevantes sobre o tema, de forma a identificar nestas, os principais conceitos e construtos que contribuem para a produção desta tese.

2.1 CONCEITOS E ESTIMATIVAS

O tema da evasão/permanência estudantil apresenta inúmeras possibilidades de abordagem. O problema pode ser analisado a partir da ótica do sujeito que abandona os estudos, da perspectiva de uma instituição de ensino ou de determinado sistema de ensino, como o sistema da educação superior em nível nacional, por exemplo. Pode-se também analisá-lo de forma a mensurar os prejuízos para o desenvolvimento humano, focalizando aspectos econômicos, sociais, profissionais, pessoais, familiares, entre outros.

Sob o ponto de vista geográfico, pode-se analisar as tendências mundiais, continentais, nacionais ou regionais. No contexto dos sistemas nacionais de educação superior é possível analisar o conjunto de todas as IES, por forma de organização acadêmica – faculdades, centros universitários e universidades, por categoria administrativa – instituições públicas ou privadas, por região geográfica ou por área do conhecimento.

Na perspectiva de uma única instituição, pode interessar as taxas de evasão ou permanência da instituição como um todo ou, ainda, de um determinado curso, unidade, centros acadêmicos, áreas do conhecimento, turnos de oferecimento dos cursos, entre outras formas de análise. Assim, é importante ter clareza de como se pretende abordar o problema, tendo em vista sua ampla abrangência.

Além da visão institucional, há também que considerar os impactos de ordem social e pessoal atrelados a esse fenômeno. Entre os sociais, há um prejuízo direto para a comunidade na qual estão inseridos estes estudantes que interrompem seus estudos, uma vez que a obtenção de um diploma em cursos superiores está em grande medida associado com a formação de sujeitos críticos e eticamente engajados com a transformação social dos contextos em que vivem e se desenvolvem. Dentre os prejuízos pessoais, na ótica do sujeito que abandona, estes se refletem na interrupção de uma meta pessoal, de um projeto de vida, de um sonho e, também, nos prejuízos para o seu próprio desenvolvimento intelectual e pessoal, podendo ainda comprometer as possibilidades de ascensão socioeconômica e o desenvolvimento de integração com a sociedade.

Diante desse amplo espectro em que o tema pode ser tratado, também é importante mencionar algumas diferenças conceituais e terminológicas, observadas nos diferentes contextos geográficos. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, a produção contemporânea sobre o tema tem se estruturado muito mais na direção de analisar a capacidade das instituições em reter os estudantes, do que na tentativa de mensurar as perdas ou desvendar os motivos da evasão estudantil.

Dessa forma, predominam nas produções científicas norte-americanas os conceitos “*student retention*”, “*persistence*”, “*student success*”, entre os mais relatados. Também se observam os termos “*student dropout*”, “*student mortality*”, “*student departure*” e “*college withdrawal*” para se referir às perdas estudantis. No entanto, o enfoque contemporâneo das pesquisas e teorias tende a seguir o viés positivo do fenômeno, muito mais associado à retenção e persistência estudantil.

De acordo com Mortenson (2012), a expressão “*retention*” está direcionada para a perspectiva dos sistemas de ensino e das instituições, pois expressa a capacidade dessas em reter seus alunos. Já o termo “*persistence*” está associado à capacidade do estudante em persistir nos estudos e, portanto, direciona-se para o nível individual. Muitos autores enfatizam que há diferentes empregos e formas de compreensão desses conceitos na produção norte-americana (NOEL; LEVITZ, 2008; MORTENSON, 2012; BERGER, 2012; CABRERA; MEJÍAS, 2014). Ainda assim, esses dois termos dominaram o cenário da produção de conhecimento nas últimas décadas.

Nos países de língua espanhola e na América Latina observa-se que a produção de conhecimento se centra em torno dos termos “*deserción*”, “*desafiliación*”, “*desvinculación*” e, mais recentemente, observa-se um movimento na direção de estabelecer o termo “*abandono*” como o mais utilizado para referir às perdas estudantis, tendo em vista o caráter voluntário e

individual do ato de descontinuar os estudos na educação superior (ALFAGUIA, 2013; ARRIAGA et al. 2012).

No Brasil, mesmo que não exista uma convenção estabelecida, observa-se que as produções acadêmicas se balizaram, quase que exclusivamente, a partir do conceito de “evasão”. Esta tendência, em grande medida, está relacionada com a tradição de estudos sobre evasão estudantil na educação básica e nos níveis prévios à educação superior. Ainda assim, é possível detectar trabalhos que focalizam a temática em seus aspectos positivos, investindo esforços em torno do conceito da “permanência estudantil” (SCHMITT, 2013; MOROSINI et al, 2011; BARBOSA, 2013).

Para além das diferenças de linguagem e opções terminológicas, reside aqui um aspecto fundamental para a compreensão da difusão dos estudos sobre evasão/permanência estudantil na educação superior nos diferentes contextos geográficos. Enquanto nos Estados Unidos as produções se propagaram a partir de uma visão positiva, que resultou no desenvolvimento de teorias, modelos, práticas e estratégias para estimular a permanência e retenção estudantil, nos contextos latino-americano e brasileiro há uma nítida tendência à ênfase nos aspectos negativos do fenômeno, isto é, as produções estão centradas nas causas, impactos, consequências e possíveis estratégias para combater a evasão estudantil.

Uma síntese da predominância desses conceitos de acordo com o contexto geográfico pode ser visualizada no quadro a seguir (Quadro 1), no qual também se destacam as tendências do emprego terminológico e perspectiva das pesquisas.

Quadro 1 – Terminologias empregadas nos diferentes contextos geográficos.

	Norte-americano	Latino-americano	Brasileiro
Enfoque positivo	<i>student retention</i>	<i>Permanencia</i>	Permanência
	<i>student success</i>	<i>Retención</i>	Retenção
	<i>persitence</i>		
Enfoque negativo	<i>Dropout on higher education</i>	<i>Deserción</i>	
	<i>College withdrawall</i>	<i>Desvinculación</i>	
	<i>Student attrition</i>	<i>Desafiliación</i>	Evasão
	<i>Student departure</i>	<i>Abandono</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Como forma de explicar o contraste observado, Noel e Levitz (2008) salientam, com base em revisão na literatura específica, que estas diferenças terminológicas decorrem fundamentalmente da proposição de duas diferentes questões de pesquisa: “Por que os

estudantes abandonam”? e “Por que os estudantes permanecem?” Para os autores, a maioria dos estudos estiveram orientados pelo primeiro questionamento, colocando ênfase sob os motivos pelos quais os alunos desistem de seus cursos, bem como, nos aspectos em que as instituições poderiam apresentar falhas. No entanto, uma quantidade significativamente menor de pesquisas orientaram-se pela segunda questão, contexto em que o foco das mesmas direcionou-se para evidenciar aspectos relacionados ao sucesso estudantil e, além disso, para as práticas institucionais orientadas ao estímulo à persistência dos estudantes (NOEL; LEVITZ, 1985).

Entretanto, mesmo que se perceba uma aproximação dos estudos sobre retenção/persistência com o conceito de sucesso estudantil, uma revisão atenta na literatura demonstra que existem diferentes formas de interpretar este termo entre alguns autores representativos da produção de conhecimento. Dessa forma, sucesso estudantil para esses autores, pode ser definido como:

- Quando os estudantes definem claramente suas metas e atingem seus objetivos, sejam eles a aprovação em créditos, a progressão no curso e na carreira ou a obtenção de novas competências (TINTO, 1993).
- Integração acadêmica e social bem sucedida do estudante com a respectiva comunidade acadêmica, acompanhada de satisfação com a instituição, atitudes e experiências positivas (BEAN, 1980).
- O grau de envolvimento efetivo dos estudantes na vida acadêmica e social de suas instituições (ASTIN, 1984).
- A conclusão bem sucedida dos objetivos e metas acadêmicas dos alunos (NOEL; LEVITZ, 1985)⁶.

No entanto, mesmo diante da existência de diferenças conceituais, é possível estabelecer que o sucesso estudantil está relacionado com a obtenção das metas educacionais e, portanto, também consiste em um indicador de sucesso institucional. Nesta direção, nos E.U.A. considera-se este como um indicador primário da *performance* institucional. Neste contexto, diferentes estatísticas estão relacionadas com a mensuração da eficiência institucional (CABRERA et al., 2012; MORTENSON, 2012; NOEL; LEVITZ, 1985) e entre as mais frequentes estão a taxa de retenção de estudantes de segundo ano (*freshman-to-sophomore*

⁶ Traduções livres de:

- *Students meeting clearly defined educational goals whether they are course credits, career advancement, or achievement of new skills* (TINTO, 1993).
- *Student's successful academic and social integration into the college community, marked by feeling that one fits at the institution and positive educational attitudes and experiences* (BEAN, 1980).
- *The degree of direct involvement of students in the academic and social life of their institutions* (ASTIN, 1984).
- *Successful completion of students' academic goals of degree attainment* (NOEL; LEVITZ, 1985)

retention rate ou *first-year annual return rate*), e as taxas de graduação por coorte (*cohort graduation rate*).

As taxas de retenção de estudantes de segundo ano, também conhecida como taxa de rematrícula de estudantes calouros (primeiro ano) é estimada a partir da proporcionalidade de estudante que retornaram a matricular no segundo ano de curso, comparados com a totalidade de estudante calouros, matriculados em um determinado ano. Para Mortenson (2012) a estimativa dessas taxas é importante tanto ao considerar a vulnerabilidade que apresentam os estudantes no início da faculdade, quanto para fornecer para as instituições subsídios rápidos para a tomada de decisão e intervenção nos processos.

Já a taxa de Graduação é tomada a partir do percentual de estudantes que concluem o curso considerando um determinado coorte⁷. Usualmente consideram-se quatro, cinco ou seis anos em relação ao ano de ingresso, para estimar estas taxas (LEVITZ, 2005). Também se utilizam as taxas de graduação ano a ano, o que possibilita às instituições realizar um acompanhamento longitudinal ou transeccional em relação aos aspectos associados à qualidade educacional.

No entanto, é importante frisar que diversos aspectos são relatados na literatura em relação à complexidade e às problemáticas envolvidas nas estimativas dessas taxas. Hagerdon (2012) sinaliza que mesmo com a considerável evolução no conhecimento, a mensuração das taxas de retenção/persistência estudantil na educação superior continua a ser um tema complicado, confuso e contexto-dependente. Entre os principais problemas, a autora aponta a dificuldade de estabelecer consenso entre os atores envolvidos nas pesquisas, bem como, no campo do desenvolvimento das políticas educacionais (HAGERDON, 2012).

Nesta direção, Berger (2012) aborda que como os interesses em estudar esse tema são múltiplos, diversos descritores são encontrados na literatura, como os conceitos *student attrition*, *student dismissal*, *student mortality*, *dropouts*, *stopouts*, *transfers outs*, *withdrawall*, *retention*, *persistence*, entre outros. O autor sinaliza que, mesmo que aparentemente tratem da mesma situação, esses termos não são sinônimos e podem ser definidos da seguinte forma (BERGER et al., 2012, p. 12):

⁷ No campo da estatística, *coorte* é definido como um agrupamento de pessoas que apresentam algum evento em comum, que tenha ocorrido no mesmo período temporal. No caso dos estudos sobre evasão, analisam-se os grupos de estudantes ingressantes em um dado ano.

Attrition: refere-se a estudantes que falham em realizar matrícula em semestres consecutivos.

Dismissal: refere-se a estudantes que são impedidos pela instituição de se matricular.

Mortality: refere-se a falha de um estudante para permanecer na faculdade até a formatura.

Dropout: refere-se a um aluno cujo objetivo inicial era concluir determinado curso, mas não atinge.

Stopout: refere-se a estudantes que temporariamente interrompem os estudos em um curso, instituição ou sistema.

Transfers out: refere-se a estudantes que realizam transferência para outras instituições.

Withdrawal: refere-se à saída de um estudante de um determinado curso ou instituição.

Retention: refere-se à capacidade de uma instituição ou sistema em reter os estudantes que são admitidos.

Persistence: refere-se à intenção e ao conjunto de ações realizadas por um estudante para permanecer dentro de um curso/instituição, do início até a sua conclusão.

Berger et al. (2012) também reforçam a necessidade de distinguir o caráter voluntário e/ou involuntário da interrupção dos estudos. Nesta perspectiva, em consonância com os conceitos apresentados, a saída voluntária consiste na situação em que o aluno, motivado por suas circunstâncias, decide voluntariamente não se matricular. Já a saída involuntária (*dismissal*), consiste em uma decisão da instituição em impedir que determinado aluno realize sua matrícula, sendo esta, na maior parte dos casos, motivadas por violações nas normativas institucionais.

Na América Latina, o conceito de abandono estudantil mais aceito entre os pesquisadores é aquele que considera como “*desertor*” o estudante que manifesta intenção de interromper os estudos e, no caso de ter descontinuado os estudos sem manifestar a intenção, não realiza matrícula/rematricula por, no mínimo, dois períodos acadêmicos consecutivos (ALFAGUIA, 2013; ARRIAGA et al., 2012; CINDA, 2006). Essa tendência também é observada na produção brasileira sobre o tema (SILVA FILHO et al., 2007; POLYDORO, 2005).

No Brasil, verificou-se que o primeiro movimento formal na tentativa de uma definição conceitual sobre o tema foi realizado em meados da década de 1990, a partir da iniciativa da Secretaria da Educação Superior (SESu), que propôs a constituição de um grupo de trabalho denominado Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, composta por representantes nomeados por diversas instituições públicas de ensino

superior (IPES) das principais regiões⁸. Esta comissão apresentou um abrangente estudo sobre o desempenho das universidades públicas, relacionado ao tema da evasão e diplomação dos estudantes.

Sob o ponto de vista conceitual, a referida Comissão Especial (1996, p. 56) apresentou o conceito de evasão como a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. Observa-se que o objeto de análise, para fins deste estudo, consistiu na vinculação/desvinculação do aluno em relação ao seu curso de origem. Este entendimento, permitiu avançar na classificação da evasão em três distintos níveis: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema.

Cabe salientar que esse distinguido grupo de trabalho apresentou, em uma de suas publicações, uma reflexão de Dilvo Ristoff (1995 apud COMISSÃO ESPECIAL, 1996) que buscou enfatizar outras facetas do fenômeno da evasão, que não só seus efeitos e impactos negativos, conforme segue:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno, nem do professor – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

Importantes contribuições conceituais foram também propostas por Polydoro (2000), em uma das primeiras teses publicadas sobre o tema. A autora (POLYDORO, 2000, p. 61) apresentou cinco possíveis critérios para auxiliar na estruturação de conceitos, com vistas a subsidiar as pesquisas sobre o tema. São eles:

- a) a instância da qual o indivíduo se evade (curso, instituição ou sistema);
- b) a autoria da decisão (evasão voluntária e desligamento pela instituição);
- c) a forma como o indivíduo se evade (abandono, cancelamento pelo aluno, cancelamento pela instituição, transferência externa, trancamento, entre outras possíveis denominações e significados diferentes observados nas diversas instituições);
- d) o período de tempo em que o indivíduo permanece evadido (evasão definitiva e evasão temporária);
- e) momento em que se dá a evasão (ingressantes, séries intermediárias ou concluintes).

⁸ O processo de constituição deste grupo, bem como os resultados dos estudos produzidos já foram apresentados em outros trabalhos, sobretudo nas primeiras teses (GOMES, 1998; POLYDORO, 2000) e dissertações (GAIOSO, 2005) produzidas sobre o tema no Brasil, as quais constituem objeto de discussão, posteriormente neste capítulo.

Dessa forma, de maneira similar aos conceitos internacionais já apresentados, a partir destas distinções é possível compreender que o fenômeno em estudo possui diferentes modalidades, podendo estas incluírem situações como transferência interna, cancelamento de matrícula, trancamento de matrícula voluntário, trancamento de matrícula pela instituição, transferência externa, entre outros conceitos (POLYDORO, 2000; SILVA FILHO et al., 2007; BAGGI; LOPES, 2011; MOROSINI et al. 2011).

Silva Filho et al. (2007) buscou apresentar estimativas globais para compreensão do impacto da evasão no sistema universitários brasileiro. Os autores, com base em revisão na literatura, propuseram duas maneiras principais para compreender as taxas de evasão, mesmo que se pratiquem diferentes estratégias para mensurá-las: a *evasão total* e as *taxas de eficiência*. A evasão total representa a quantidade de estudantes que, não tendo concluído seus cursos, não permanecem nos mesmos, considerando um determinado período temporal. As *taxas de eficiência* ou *eficiência terminal* dos cursos de graduação representam a parcela dos estudantes ingressantes que obtém o título universitário, considerando-se um determinado corte temporal.

Habitualmente, a literatura latino-americana tem apontando um período de 5 anos após o ano de matrícula, para realizar esta estimativa, verificando assim, dentre os alunos que iniciaram, quantos obtiveram a titulação nos seus cursos, incluindo aqueles que eventualmente concluíram o mesmo em um período inferior ao previsto (CINDA, 2006; ALFAGUIA, 2013). No contexto norte americano, alguns autores têm defendido que o ponto de corte ideal para a estimação das taxas de permanência deve estar situado no quarto ano de vinculação do estudante com o curso (CABRERA et al., 2012).

Independente da forma de análise e do período temporal estabelecido, estas projeções configuram-se como indicadores complexos e aproximativos, uma vez que o tempo de obtenção do diploma varia consideravelmente, à medida que variam as cargas horárias mínimas para a conclusão dos diferentes cursos. Além disso, há que se considerar que a realidade dos estudantes demonstra que o tempo médio para conclusão dos cursos tende a se apresentar superior, em relação àquele previsto na matriz curricular, fenômeno definido como *rezago* na literatura latino-americana. Assim, é muito difícil estimar as taxas de evasão total e eficiência dos cursos, por razão da discrepância entre o tempo médio de permanência nos cursos e a duração prevista nos mesmos.

Diante da complexidade para traçar estimativas globais, tem se encontrado na literatura latino-americana alguns indicadores que situam as taxas de evasão oscilando entre 20 e 78% em diferentes países (CINDA, 2006). No contexto brasileiro, não há uma divulgação oficial do Ministério de Educação em relação às taxas de evasão para a educação superior. No entanto,

alguns estudos realizam análises a partir de dados secundários, como é o caso de Silva Filho et al. (2007), que apontaram uma taxa de evasão total na ordem de 48%, calculada a partir de dados do Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Como estratégia para superação dessas dificuldades, bem como, na tentativa de estabelecer um acompanhamento em intervalos temporais mais próximos, Silva Filho et al. (2007) propuseram uma metodologia de análise que buscou analisar as taxas de evasão anual, a partir dos dados censitários, divulgados pelo INEP. Tal metodologia propõe “a comparação entre o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo-se deste último total os ingressantes desse ano” (SILVA FILHO et al. 2007, p. 645).

Com este método, os autores puderam estimar as taxas de perdas anuais na ordem de 22%, considerando o período entre 2000 e 2005. Os resultados do estudo mostraram também que essas perdas tendem a ser menores nas instituições públicas, cujos valores oscilaram entre 9 e 15%, com uma média de 12% para o mesmo período. Já para as instituições privadas esta variação estabeleceu-se entre 24 e 29%, ficando a média situada em 26%. Silva Filho et al. (2007) também compararam as taxas de perdas anuais segundo a forma de organização acadêmica. Os resultados mostraram que tanto as universidades, quanto os centros universitários apresentaram estimativas de evasão média em torno de 19%. Porém, valores bem mais elevados foram verificados para as Faculdades, as quais apresentaram uma média de 29%, com variação entre 27 e 33%. Essa análise demonstra que as faculdades isoladas, tendem a elevar as taxas globais de evasão no país, quando se dilui a análise no conjunto de todas as IES do território nacional.

Dessa forma, no caso brasileiro, esta característica de análise que abrange o período anual tem sido uma tendência na produção de conhecimento brasileiro sobre o tema, uma vez que vem sendo citada e replicada em diversos estudos (BAGGI e LOPES, 2011; BARBOSA, 2013; CARDOSO, 2008; CISLAGUI, 2008; MOROSINI et al., 2013; SCHMITT, 2014; TONTINI e WALTER, 2014).

No entanto, é importante salientar que mesmo com a aparente simplificação e objetividade deste tipo de estimativa, é preciso ter ciência tanto de suas potencialidades, quanto de suas limitações. No entendimento da Comissão Especial (1996), “o perfil real da evasão no sistema de ensino só poderia ser traçado se fossem cruzados os dados, por aluno, tanto intra quanto inter-universidades” (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1996, p. 59). Para o estudo:

O conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique suas causas internas e externas, dando assim a necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior público do país. (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1996, p. 57)

Cabe ainda salientar que o sistema educacional brasileiro apresenta algumas particularidades, sobretudo quando comparado com os países da América Latina, nos quais se verifica a maior parte da educação superior sendo ofertada em instituições públicas. No Brasil, temos uma significativa inversão dessa tendência, pois, segundo dados oficiais do INEP (INEP, 2013), existiam, no ano de 2013, 2.416 instituições credenciadas no sistema nacional, das quais 304 eram públicas (12,6%) e 2.112 privadas (87,4%). Em relação aos alunos, 1.897.376 estavam matriculados em instituições públicas (27%), enquanto que 5.140.312 em instituições privadas (73%).

Assim, devido ao fato da predominância da oferta na educação superior ocorrer em instituições privadas tem se produzido um discurso homogêneo, tanto por parte de dirigentes de IES, quanto por parte da literatura, de que os fatores econômicos constituem a causa central da ocorrência da evasão. Porém, alguns estudos procuram demonstrar que esta questão não pode ser reduzida aos motivos econômicos, uma vez que podem ser múltiplos os aspectos que levam o estudante a abandonar ou permanecer em seus cursos superiores (ANDRIOLA, 2003; ANDRIOLA e ANDRIOLA, 2006; GAIOSO, 2005; MOROSINI, et al., 2011; POLYDORO, 2000; SILVA FILHO et al., 2007; SEIDMAN, 2012; TINTO, 2012; CABRERA et al. 1994; 1992; ALFAGUIA, 2013; SCHMITT, 2013; 2014).

2.2 EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO EM NÍVEL INTERNACIONAL

Com o objetivo de aprofundar o estado do conhecimento em torno do objeto de estudo, apresentam-se as principais tendências e características da produção de conhecimento, a partir de uma perspectiva histórica e cronológica pautada na evolução do campo teórico sobre evasão/permanência estudantil na educação superior. Nessa direção, privilegiam-se as produções internacionais, a partir do início da estruturação do campo teórico, até o desenvolvimento do estado atual do conhecimento, em torno das principais teorias e tendências.

Primeiramente, destaca-se que o tema tem sido foco de pesquisas por várias décadas, especialmente nos Estados Unidos, contexto ao qual se atribuem, tanto as origens da pesquisa, quanto o adensamento das teorias mais relevantes. No entanto, esta produção não se apresenta

de forma homogênea, visto que o campo teórico se constituiu a partir de produções fundadas em diferentes campos teóricos, sob diferentes perspectivas e enfoques.

Entre as grandes correntes observadas, a partir da imersão na literatura internacional, é possível evidenciar enfoques sociológicos (SPADY, 1967; 1970; 1971; TINTO, 1975; 1987; 1993; WEIDMAN, 1989), psicológicos (BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985), organizacionais (BEAN, 1980; CABRERA et al. 1992a), socioeconômicos (CABRERA et al., 1992a), culturais (TIERNEY, 1999), multiculturais e étnicos (TURNER, 2002; TIERNEY, 1999), mercadológicos (BEAN, 1985; BEAN; METZNER, 1985), institucionais (KUH, 2006; TINTO, 2012; SEIDMAN, 2012; CABRERA, 2014), pedagógicos (ASTIN, 1984; 1999; KUH, 2001; 2003), entre outros.

Em relação aos antecedentes históricos, há certa controvérsia na literatura quanto à origem dos estudos que buscaram identificar aspectos relacionados com a retenção estudantil nas instituições de ensino superior norte-americanas. Há numerosos trabalhos de revisão que se dedicaram especificamente ao resgate histórico da produção de conhecimento neste campo (DEMETRIOU; SCHMITZ-SCIBORKI, 2012; BERGER; RAMÍREZ; LYONS, 2012; BRAXTON, 2004).

Um dos mais relevantes foi apresentado por Berger, Ramírez e Lyons (2012), que expuseram uma associação entre estudos correlatos ao tema da retenção estudantil na educação superior em diferentes períodos da história da pesquisa sobre educação superior nos E.U.A. Os autores identificam pesquisas ligadas ao tema a partir do século XVII, de forma que definem como Pré-História dos Estudos sobre Retenção (*Retention Pre-History*) o período compreendido entre os anos 1600 a 1800. Também destacam que o início do desenvolvimento específico dos estudos (*Early Developments*) se deu no período entre 1900 e 1950. Já a década de 1960, para esses autores é denominada como Prevenção das perdas estudantis (*Preventing Dropouts*), enquanto que a construção dos modelos teóricos sobre retenção estudantil (*Building Theory*) iniciou de forma sistemática na década de 1970.

Dessa forma, de acordo com esta perspectiva, é possível definir que a produção de conhecimento possui uma tradição de aproximadamente 330 anos de desenvolvimento, seja na forma da produção correlata nos séculos VXII a XIX, bem como de forma direta, do final do século XX ao início do XXI (BERGER; RAMÍREZ; LYONS, 2012). Salienta-se que tendências históricas semelhantes também foram apresentadas por outros autores, como estudo proposto por Demetriou e Schmitz-Sciborki (2012) e Cabrera, Mejías e Fernández (2014).

Em relação ao desenvolvimento específico das pesquisas, há uma certa controvérsia na literatura em relação aos precursores das investigações neste campo. Alguns estudos apontam

o início da tradição de pesquisa específica a partir dos esforços de John Mckneley que publicou no *U.S. Department of Interior and the Office of Education*, no ano em 1938, um estudo reunindo dados de 60 instituições norte-americanas em que examinou características demográficas, engajamento social e os motivos pelo abandono aos estudos por parte dos estudantes universitários (CABRERA; MEJÍAS; FERNÁNDEZ, 2014).

Outros identificam o pioneirismo das investigações a partir da produção de Feldman e Newcomb, que apresentaram em 1969, um estudo pioneiro sobre os impactos que as instituições produzem sobre os estudantes (BERGER; RAMÍREZ; LYONS, 2012). Também são bastante relatados os estudos de Gekoski e Schwartz (1961) e Panos e Astin (1967), como importantes contribuições para o campo de pesquisa, atribuindo ao final da década de 1960 o período de definição da delimitação do tema (CABRERA; MEJÍAS; FERNANDES, 2014; DEMETRIOU; SCHMITZ-SCIBORSKI, 2012).

No entanto, parece não haver divergência quanto à importância dos estudos de *William G. Spady* como o precursor da estruturação das investigações nesta área (TINTO, 1975;1988, 2012; HADER, 2011; DEMETRIOU; SCHMITZ-SCIBORKI, 2011; BERGER et al. 2012; ALFAGUIA, 2013; CABRERA; MEJÍAS; FERNÁNDEZ, 2014). Spady, em sua dissertação de mestrado, intitulada “*Peer Integration and Academic Success: The Dropout Process among Chicago Freshmen, a study of first-year attrition at the University of Chicago*”, apresentada no ano de 1967, buscou enfatizar a interação entre as características individuais dos estudantes com aspectos relacionados com o ambiente do campus. O estudo, derivado de evidências empíricas existentes, objetivou elaborar um modelo conceitual coerente para auxiliar a compreensão do processo de saída do estudante (HADER, 2011).

O modelo baseou-se na teoria do suicídio de Durkheim, para explicar a ocorrência do conflito dos estudantes calouros. Segundo a compreensão de Émile Durkheim, o suicídio teria maior probabilidade de ocorrer em situações em que um indivíduo não desenvolve integração com a sociedade, seja pelo não compartilhamento dos valores sociais presentes ou em situações em que se desenvolvem sentimentos de desfiliação em relação à determinado grupo social (HADER, 2011). Assim, o suicídio, na perspectiva de Durkheim, se expressa como um distúrbio ou perturbação na relação indivíduo-sociedade (DURKHEIM, 1983).

Com este entendimento, Spady (1970) realizou uma aproximação ao problema da adaptação dos estudantes na educação superior, propondo que a desvinculação do estudante está condicionada com a falta de adaptação nos níveis *social* e *institucional*. Em continuidade, propôs um modelo evidenciando cinco fatores que interferem na integração estudantil e se associam com a decisão de abandonar o curso (SPADY, 1970; 1971). Esses fatores, definidos

em termos de aptidões do estudante e características do seu contexto, são assim apresentados: **i)** potencial acadêmico; **ii)** convívio com as normas; **iii)** grau de desempenho; **iv)** desenvolvimento intelectual; e **v)** suporte parental/familiar.

Segundo Berger et. al (2012), o quadro conceitual apresentado por Spady é considerado pelos especialistas no tema como um trabalho notável por inúmeras razões. Foi o primeiro trabalho que buscou apresentar um quadro conceitual coerente, fundamentado em bases teóricas previamente definidas, neste caso, a teoria sociológica. Essa característica representou um importante avanço em relação aos estudos anteriores, uma vez que os mesmos eram carentes de aporte teórico, de forma que predominaram análises com base em aspectos demográficos, características psicológicas e traços de personalidade dos estudantes em relação à desistência da universidade (HADER, 2011; BERGER et al. 2012).

Mesmo que os estudos de Spady tenham contribuído de forma ímpar para desenvolvimento das teorizações neste campo, há um consenso na literatura em atribuir aos estudos de *Vincent Tinto* as origens das bases atuais para a investigação e delineamento teórico sobre a retenção estudantil. Os conceitos postulados por Tinto (1975) acabaram por definir a estruturação de uma tradição de pesquisa que se disseminou em diversos contextos, se tornando um paradigma interpretativo, que perpetua até os tempos atuais (BEAN, 1980; WEIDMAN, 1989; CABRERA; CASTAÑEDA, 1993; CINDA, 2006; DEMETRIOU; SCHMITZ-SCIBORKI, 2012; SEIDMAN, 2012; ALFAGUIA, 2013; CABRERA et al., 2014).

O modelo teórico de Tinto (1975, 1989; 1993), denominado *Model of Social and Academic Integration* é igualmente centrado na integração e adaptação do estudante ao ambiente acadêmico. Sua teoria inicial esteve estruturada nos trabalhos prévios de Spady, bem como, em alguns aspectos da teoria sociológica de Durkheim (TINTO, 1975; 1988). Tinto (1975) conceitua a desvinculação estudantil como consequência de processos de alienação social ou falta de integração do estudante com o ambiente acadêmico. O autor caracteriza o ambiente institucional como um sistema de normas e valores próprios da comunidade acadêmica, que regulam a forma como ocorrem as interações sociais entre os envolvidos (TINTO, 1975).

De acordo com Cabrera *et al.* (2014) o modelo original de Tinto (1975) e seus delineamentos posteriores (TINTO, 1987, 1993) serviram como referência para diversas investigações que, tanto buscaram oferecer suporte ao modelo empírico construído, bem como ofereceram novos elementos para os estudos sobre retenção universitária. Nesse ambiente, importantes avanços teóricos foram propostos na década seguinte, dentre os quais se destacam os estudos de Bean (1980), Bean e Metzener (1985), Astin (1984) e Weidman (1989).

No início dos anos 1980, destacam-se os trabalhos de *John Bean*, o qual passa a enfatizar os processos psicológicos e os aspectos organizacionais da vida pessoal do estudante e suas relações com o mundo do trabalho. A teoria aponta uma forte associação entre o abandono aos estudos e a perda de emprego (*turnover*). Nesse sentido, o modelo proposto por Bean (1980) focaliza-se no entorno econômico e social em que vive o estudante fora do ambiente acadêmico, bem como em elementos relacionados com a percepção dos estudantes em relação aos próprios processos ligados à universidade.

Posteriormente, Bean e Metzner (1985) evidenciaram um modelo baseado em estudantes não-tradicionais⁹, incorporando variáveis psicológicas como o nível de compromisso com as metas pessoais, o grau de satisfação com os estudos e o nível de estresse, elementos que não apareciam explicitados no modelo inicial de Tinto (1975). Os autores sustentaram que os modelos teóricos existentes estavam apoiados com muita ênfase em bases estritamente sociológicas, e que não havia comprovação empírica suficiente para definir que as mesmas possuíam capacidade para explicar o fenômeno em sua maior abrangência.

Na década de 1980, se destacam os trabalhos de *Alexander Astin* que apresentou a teoria do envolvimento estudantil (*student involvement*). O autor (ASTIN, 1984) definiu que o nível de participação estudantil está diretamente ligado com maiores progressos na aprendizagem e sucesso acadêmico. Cabe destacar que Astin já desenvolvia estudos sobre retenção universitária desde a década de 1960 e que o desenvolvimento de sua teoria é resultado de evidências de inúmeros trabalhos por ele realizados nas décadas anteriores.

A partir de seus extensivos estudos, Astin (1977; 1984; 1985) concluiu que os alunos que apresentavam maior nível de envolvimento nas atividades acadêmicas estavam mais propensos a persistir nos estudos. De acordo com Berger et al. (2012) a objetividade e simplicidade do modelo proposto por Astin oportunizou uma ampla utilização por diversas instituições norte-americanas, que passaram a investir em iniciativas focadas em aumentar o nível de participação dos alunos, como forma de incrementar a retenção.

Ainda como importantes produções realizadas na década de 1980, cabe ressaltar os esforços de Pascarella (1980), Pascarella e Terenzini (1985) e Weidman (1989), os quais buscaram ampliar os modelos construídos por Tinto e Bean, na tentativa de integrá-los. Nesse sentido, Weidman (1989), reuniu as principais variáveis estudadas em um modelo que englobou

⁹ Estudantes não tradicionais na perspectiva da Teoria de Bean e Metzner (1985) compreendem estudantes de perfis étnicos diversificados, que predominantemente realizam atividades laborais de forma simultânea aos estudos superiores, que podem ou não possuir filhos, mas tendem a possuir elevado nível de participação nas dinâmicas familiares e, geralmente, possuem pouco tempo disponível para dedicação às tarefas acadêmicas.

as seguintes dimensões: **i)** características socioeconômicas; **ii)** características pessoais e vocacionais do estudante; **iii)** pressões normativas; e **iv)** experiências institucionais, acadêmicas e sociais. Para Weidman, as variáveis agrupadas nessas quatro dimensões, figuram como elementos centrais dentre os fatores que potencializam a permanência.

Por sua vez, Pascarella e Terenzini (1985) e Pascarella (1991) desenvolveram escalas específicas para mensurar os níveis de integração social e acadêmica, com base no desenvolvimento teórico de Tinto. A experimentação empírica permitiu com que os autores expusessem como determinantes para a retenção estudantil cinco grandes blocos de variáveis: **i)** Antecedentes acadêmicos e traços pré-universitários; **ii)** Qualidade do esforço do estudante; **iii)** Nível de aprendizagem e desenvolvimento intelectual; **iv)** Estrutura organizacional da instituição e dos processos educacionais; e **v)** Interação entre os agentes de socialização (professores e pares). Ressalta-se que os estudos baseados em evidência empírica iniciados por Pascarella e Terenzini (1985) e Pascarella (1991) promoveram, no campo da pesquisa, uma grande ampliação na quantidade de estudos experimentais sobre o tema (BERGER et al. 2012).

Em continuidade aos avanços teóricos, a década de 1990 é marcada pela diversificação dos estudos em torno de novos enfoques. Berger e Lyon (2012) caracterizam a produção desta década como uma “ampliação dos horizontes” (*Broadening Horizons*). Neste período, destacam-se estudos de caráter socioeconômico, bem como, estudos multiculturalistas e estudo dedicados a grupos de estudantes específicos (DEMETRIOU; SCHMITZ-SCIBORKI, 2011; BERGER; LYON, 2012; CABRERA; MEJÍAS; FERNÁNDEZ, 2014). Além disso, é possível detectar uma tendência de muitos estudos que buscaram comparar e, até mesmo, integrar diferentes modelos teóricos (BRAXTON, 2004; CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1993).

Quanto ao enfoque socioeconômico, os estudos buscam enfatizar a capacidade do estudante, e de seu contexto familiar, em suportar os custos provenientes da educação superior. Cabrera, Nora e Castañeda (1992), definem o peso dos fatores socioeconômicos e o papel do financiamento estudantil, analisando as relações destes com a permanência. Esses autores também contribuíram para reforçar o enfoque dos estudos sobre os aspectos ligados à aprendizagem, abrindo uma tendência no campo de pesquisa, de forma a repercutir em novos movimentos na produção de conhecimento. Para eles a associação entre os fatores relacionados com as habilidades acadêmicas prévias, os fatores socioeconômicos e a disposição do estudante em prosseguir nos estudos, estabelecem um modelo causal que incide na estimação de uma relação de custo-benefício, investimento-retorno, que é ponderada permanentemente pelo estudante CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992).

Diante da diversidade de perfis de estudantes e por suas novas configurações sociais, os anos 1990 são também marcados por estudos que buscam investigar diferentes perfis étnicos e culturais. Segundo Cabrera et al (2014), as instituições começaram, gradualmente, a incluir a diversidade nos modelos curriculares e, também, passaram a conscientizar os docentes quanto à necessidade de desenvolver ferramentas pedagógicas que pudessem permitir a condução de aulas para públicos cada vez mais diversos. Neste contexto, Turner (2002) sinaliza que o foco das instituições deve estar aproximado da necessidade de melhorar o nível e a qualidade das experiências proporcionadas aos estudantes em relação às atividades acadêmicas, independentemente de seus perfis ou etnias.

Ainda assim, passou a ser do interesse da comunidade acadêmica determinar os efeitos da diversidade nos resultados da aprendizagem dos estudantes. Acerca das diferentes origens culturais no ambiente universitário, Tierney (1999) sugere que um elemento chave para enfrentar os desajustes entre diferentes culturas, normas sociais imperantes e normas próprias do contexto sociocultural dos estudantes consiste em estimular a reafirmação das crenças e valores herdados e cultivados nos contextos específicos. Segundo Tierney (1999), frente à diversidade, o estudante que persiste é aquele que está consciente, de forma a valorizar e manter íntegra sua identidade cultural e valores, sem que isto impeça em estreitar laços entre pares, professores e demais pessoas do ambiente acadêmico que possuem outras referências em termos de valores sociais e culturais.

Como última característica na produção de conhecimento nos anos 1990, destaca-se a tendência em comparar diferentes modelos teóricos, especialmente com foco nas teorias de Tinto (1975; 1987; 1993) e Bean e Metzner (1985). Nessa direção, Cabrera, Nora e Castañeda (1993), ao contrastar as teorias a partir de evidências empíricas e bases de dados de instituições norte-americanas, encontraram como resultado que o modelo de Tinto se mostrou mais robusto em termos da validação das hipóteses postuladas. Segundo o estudo, quase 70% das relações hipotéticas sugeridas pelo modelo de Tinto foram confirmadas quantitativamente, em contraste com 40% de confirmação para o modelo de Bean e Metzner. Em contrapartida, o modelo de Bean e Metzner demonstrou maior capacidade de prever as diversas situações, uma vez que a variância explicada para a persistência aos estudos alcançou 60%, em comparação com os 36% verificados para a teoria de Tinto (CABRERA; NORA, CASTAÑEDA, 1993).

Por sua vez, Braxton et al. (1997) e Braxton (2000) realizaram uma ampla revisão das investigações conduzidas a partir do modelo de Tinto e, ao analisarem 15 postulados originais da teoria, buscaram confrontar evidências empíricas com base nos estudos presentes na literatura. Como resultado, encontraram subsídios empíricos para somente quatro dos

postulados originais, conforme segue: **i)** os estudantes trazem consigo diversas características pessoais que influenciam a sua predisposição para comprometerem-se com seus estudos; **ii)** a predisposição para comprometer-se com os estudos está associado com as expectativas existentes no momento do ingresso e estas afetam o nível de envolvimento com os estudos; **iii)** a capacidade de se envolver e comprometer com os estudos é incrementado proporcionalmente com o nível de integração do estudante no ambiente social da instituição; **iv)** quanto maior for o envolvimento, maior será a probabilidade do estudante permanecer nos estudos ao final do primeiro ano.

Os contrastes realizados a partir dos dois principais modelos teóricos produzidos, impulsionaram a realização de ajustes e redefinições nos modelos originais, bem como, desencadearam uma tendência de ampliação e exploração de novas possibilidades teóricas. Este cenário potencializou os estudos realizados na década seguinte, de forma a contribuir com a definição das tendências contemporâneas associadas ao tema. Dessa forma, a partir dos anos 2000, é possível detectar novos direcionamentos na produção de conhecimento, de forma a denotar maior aproximação entre as diferentes perspectivas, até então vistas como concorrentes. Como outra característica importante, o tema passa a ter um foco centrado nas práticas e ações institucionais e, cada vez mais, orientado para o contexto da sala de aula.

No sentido das ações institucionais, destacam-se os esforços de Tinto (2012; 2014), Seidman (2012) e Astin (1999). Esses autores destacam a grande quantidade de conhecimento acumulado em mais de 40 anos de desenvolvimento teórico sobre o tema e, enfatizam a necessidade de desenvolver modelos de ação institucional e estratégias de incorporação de práticas em consonância com o desenvolvimento teórico.

Tinto (2010; 2012) propõe uma reflexão em torno das condições institucionais necessárias para o desenvolvimento de modelos de ação. Entre os principais aspectos, o autor aborda que as instituições devem se estruturar em torno de cinco eixos de ação como critérios orientadores para a definição de práticas e programas. Na perspectiva de Tinto (2012) esses eixos são: **i)** expectativas estudantis; **ii)** suporte social e acadêmico; **iii)** avaliação e feedback; **iv)** envolvimento do estudante; **v)** ações administrativas. Para o modelo de ação de Tinto (2004), dedicar atenção às expectativas é fundamental para facilitar o ajustamento das metas individuais às condições e demandas acadêmicas.

Com base nesses eixos, Tinto (2012) salienta que se o estudante apresentar níveis adequados de expectativas, receber suporte social e acadêmico, bem como avaliações precisas e contínuas quanto ao seu desempenho (*feedback*) e desenvolver níveis de envolvimento adequados para as competências e habilidades previstas nos currículos, estar-se-á caminhando

na direção de promover o sucesso estudantil. Na concepção de Tinto (2012) esta responsabilidade deve ser compartilhada entre todos os membros da instituição. Dessa forma, o modelo de ação institucional (TINTO 2004; 2012) supõe que ao potencializar o desenvolvimento de ações nesses cinco eixos, será possível desenvolver um ambiente propício para atuar coletivamente em torno da obtenção do sucesso estudantil.

Também no sentido de estimular as práticas institucionais, Seidman (2012), com base nas evidências associadas à integração acadêmica, propõe um modelo para o desenvolvimento de programas e serviços orientados para o sucesso estudantil. Segundo o autor (SEIDMAN, 2004; 2012), as práticas e ações institucionais necessitam ser intensas e duradouras, de forma suficiente para promover efeitos de mudança nos contextos em que se pretendem aplicar. O modelo postula que a capacidade de uma instituição estimular a retenção baseia-se em dois aspectos: i) capacidade de identificação precoce das necessidades; ii) intervenção precoce, intensiva e contínua aplicadas às necessidades identificadas.

Nesta perspectiva, Seidman (2004) desenvolveu uma fórmula da Retenção Estudantil (*Seidman Retention Formula*), que pode ser resumida na seguinte equação: **RETENÇÃO = Identificação precoce + Intervenção** (Precoce, Intensiva e Contínua). Este modelo tem sido adotado por muitas instituições, sobretudo norte-americanas, para o desenvolvimento de programas e ações institucionais.

Por fim, cabe também mencionar as contribuições de Bean e Eaton (2001), quando reforçam um novo olhar quanto aos processos associados à sala de aula. Os autores (BEAN; EATON, 2001) focalizam o tema a partir de uma nova ênfase nos aspectos psicológicos, especificamente orientados por teorias atitudinais-comportamentais contemporâneas, tais como a Teoria das Estratégias de Enfrentamento (*Coping Strategies Theory*), a Teoria da Auto-eficácia (*Self-efficacy*) e a Teoria da Atribuição de Causalidade (*Attribution Theory*). Com base nesses construtos, Bean e Eaton (2001) exemplificam diversas possibilidades de práticas institucionais que visam estimular a persistência nos estudos, tais como as comunidades de aprendizagem, os programas de acompanhamento de calouros, os seminários de orientação, os programas de *tutoring, mentoring e counseling*, estudos por grupos de interesse, entre outras práticas. Assim, o trabalho dos autores também auxilia na necessidade de focalizar o tema na perspectiva institucional, a partir de uma abordagem direta nos processos de sala de aula.

Como visto, a partir da revisão na literatura, é possível perceber uma significativa evolução em relação ao conhecimento produzido sobre o tema da evasão/permanência estudantil na educação superior. O tema, investigado de forma sistemática desde a década de 1970, foi focalizado ao longo do tempo a partir de perspectivas oriundas dos campos da

sociologia, psicologia social, psicologia comportamental, teorias organizacionais, culturalismo e multiculturalismo, entre outras perspectivas, até atingir o atual estágio de desenvolvimento, focado nos modelos de ação institucional. Como forma de ilustrar esta evolução das perspectivas teóricas, o Quadro 2 apresenta uma síntese das principais tendências observadas na literatura internacional, nas últimas quatro décadas.

Quadro 2 – Evolução do conhecimento sobre retenção estudantil a partir da década de 1970.

	1970's	1980's	1990's	2000 - presente
<i>Teorias e tendências</i>	Teoria da Integração Acadêmica e Social	Teorias Psicológicas e teorias organizacionais	Impacto Socioeconômico Multiculturalismo	Modelos de Ação Institucional
<i>Conceitos</i>	<i>Student Departure</i> <i>Student Attrition</i> <i>Dropout</i>	<i>Involvement,</i> <i>Learning Process</i> <i>Nontraditional student</i>	<i>Loyalty</i> <i>Engagement,</i> <i>Involvement</i>	<i>Institutional Action</i> <i>Self-Efficacy, Coping,</i> <i>Attribution Theory</i>
<i>Enfoques</i>	Baseado na teoria sociológica de <i>Émile Durkeim</i> o abandono estudantil se caracteriza pela incapacidade do estudante estabelecer vínculos e relações sociais efetivas, além de não se adaptar ao ambiente acadêmico.	Ênfase nos processos psicológicos e associação com a organização da vida pessoal e emprego (<i>turnover</i>)	Foco nos aspectos socioeconômicos e familiares, além do foco em grupos de estudantes não-tradicionais e grupos étnicos minoritários.	Foco na elaboração de modelos e programas de intervenção institucional a partir de ações orientadas à permanência e sucesso estudantil.
<i>Autores</i>	Tinto (1975) Spady (1970; 1971)	Bean (1980) Bean e Metzner (1985) Astin (1985) Pascarella (1980)	Cabrera et al (1992; 1993) Astin (1999); kuh (1999)	Tinto (2012; 2014) Cabrera (2014) Seidman (2012) Bean & Eaton (2001)
<i>Foco</i>	Individual Sociológico	Individual Psicológico	Multicultural Mercadológico e Profissional	Institucional - Sala de aula -

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Sob o ponto de vista da evolução conceitual, o tema da evasão/permanência estudantil se desenvolveu, no contexto internacional, em torno do conceito de retenção (*retention*), de forma a se direcionar evolutivamente para o enfoque da persistência (*persistence*). Tinto (2012) sinaliza que, embora os conceitos sejam semelhantes, os mesmos não podem ser entendidos como sinônimos, visto que retenção se refere à capacidade da instituição em estimular que os estudantes permaneçam (HAGERDON, 2012; TINTO, 2012), enquanto que persistência, refere-se à capacidade individual em persistir nos estudos (MORTENSON, 2012; TINTO, 2012).

Denota-se, que o foco inicial das teorias repousava sobre uma perspectiva individual, centrada na capacidade ou incapacidade de os estudantes desenvolverem adaptação nos níveis acadêmico e social. Posteriormente, passa a haver um olhar em torno das teorias psicológicas associadas aos processos de aprendizagem. Com a ampliação e diversificação dos perfis de estudantes, as teorias passaram a explorar o estabelecimento de novas relações, especialmente a partir das teorias organizacionais e do multiculturalismo. Esse movimento desencadeou uma pulverização de modelos e perspectivas teóricas. No entanto, os modelos iniciais continuaram em desenvolvimento e contemporaneamente, culminaram com um novo enfoque, pautado nos modelos de ação e responsabilidade institucional.

2.4 TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO BRASIL

Como visto, no Brasil, a produção de conhecimento sobre o tema se estruturou em torno dos conceitos de evasão e permanência estudantil. Esta produção é, também, recente, especialmente quando contrastada com a produção internacional. No entanto, é possível detectar crescimento desta nos últimos dez anos, tanto a partir de Teses e Dissertações, bem como, em publicações em periódicos relacionados ao campo educacional (SCHMITT, 2014; MOROSINI et al. 2011).

Para apresentar o estado do conhecimento nesta tese, adotaram-se diversos critérios na intenção de mapear a produção contemporânea realizada no país. Como período temporal estabeleceu-se os últimos quinze anos, isto é, produções publicadas entre os anos 2000 a 2015¹⁰. Diferentes bases de dados foram consultadas, de forma sistemática, a partir da utilização de descritores específicos, que foram inseridos de forma isolada e associados por combinações múltiplas. Também foram definidos previamente os critérios de inclusão e exclusão para a composição do *corpus* que integrou o material analisado nesta tese. O quadro 3, a seguir, contém os detalhamentos dos critérios utilizados para as buscas e seleção do material.

Considerando que o tipo de produção contemplou teses, dissertações e artigos originais, os resultados do processo de seleção serão apresentados em duas categorias: Teses e Dissertações e Publicações em Periódicos

¹⁰ As buscas foram realizadas entre março de 2012 e setembro de 2015.

Quadro 3 – Critérios para seleção de material na produção de conhecimento no Brasil

Contexto geográfico	Trabalhos realizados e publicados no Brasil
<i>Período</i>	2000 a 2015
<i>Tipo de produção</i>	Teses, Dissertações, Artigos originais publicados em periódicos <i>Qualis</i>
<i>Bases de dados</i>	Periódicos CAPES, Scielo – <i>Scientific Electronic Library online</i> , Banco de Teses e Dissertações da CAPES.
<i>Palavras-chave</i>	Evasão, Permanência, Educação Superior, Ensino Superior, Educação Superior, Persistência, Retenção, Satisfação.
<i>Critérios de inclusão</i>	Trabalhos que abordaram a temática de forma aplicada à Educação Superior
<i>Critérios de exclusão</i>	Exclusão – trabalhos que abordaram a temática em campos distintos à educação superior, como por exemplo níveis educacionais prévios, evasão escolar, evasão na educação à distância, etc. Também foram excluídos trabalhos publicados no Brasil, mas realizados em contextos internacionais, como por exemplo, em Portugal, uma vez que o foco esteve centrado em analisar a produção brasileira sobre o tema.
<i>Realização das buscas</i>	Abril de 2012; Outubro de 2013; e Julho de 2015.

Fonte: o Autor (2015)

Dentre as Teses e Dissertações, foram encontrados 12 trabalhos, sendo deles 04 (quatro) Teses e 08 (oito) Dissertações, que atenderam à especificidade da busca. Os resultados são apresentados no Quadro 4, organizados de forma cronológica, a seguir.

Inicialmente, destaca-se o trabalho de Gomes (1998) com a Tese intitulada “Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura”. Ainda que este estudo tenha sido finalizado anteriormente ao período utilizado dentre os critérios utilizados nesta busca, este trabalho, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – demonstra ser a primeira tese específica sobre o tema publicada no Brasil.

A tese de Gomes (1998) apresentou um estudo analítico-descritivo com foco nos cursos de licenciatura da UNESP. Além de apresentar uma consistente revisão histórica sobre ensino superior no Brasil e no Estado de São Paulo, o trabalho objetivou investigar as causas da evasão estudantil nos cursos de Licenciatura. Participaram do estudo 7 ex-alunos da instituição, os quais foram entrevistados individualmente a partir de um roteiro de questões semiestruturadas. Dentre os resultados o autor salientou um conjunto de categorias que visaram identificar aspectos associados à evasão no grupo estudado.

Entre as principais categorias destacam-se a pressão sofrida pelo jovem universitário por parte da família quanto ao ingresso na universidade, as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, os elevados níveis de expectativa, a escolha pela universidade vinculada ao desejo de ascensão social e econômica, a falta de informações sobre o curso em que

ingressaram, a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, a desvalorização da carreira pela qual os alunos optaram após a decepção com o curso e com a universidade e, também a possibilidade de nova escolha por outro curso, após o abandono.

Quadro 4 – Teses e Dissertações realizadas no Brasil - período 2000 a 2014.

nº	Título	Autor	Ano	Tipo	Área	Instituição
1	O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário	POLYDORO, S. A.	2000	Tese	Educação	UNICAMP
2	O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.	GAIOSO, N. P. L.	2005	Dissertação	Educação	UCB
3	Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação	BARDAGI, Marúcia P.	2007	Tese	Psicologia	UFRGS
4	Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão	CARDOSO, Claudete B.	2008	Dissertação	Educação	UnB
5	Um modelo de sistema de Gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação	CISLAGUI, Renato.	2008	Tese	Engenharia	UFSC
6	Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento	MARQUES, Licione T.	2008	Dissertação	Economia	PUCRS
7	Fatores anteriores ao ingresso como preditores de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de Tecnologia	BRISSAC, Rafaela	2009	Dissertação	Educação	UNICAMP
8	Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais	ADACHI, Ana Amélia C. T.	2009	Dissertação	Educação	UFMG
9	Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS	CASTRO, Alexandre k. S. S.	2012	Dissertação	Psicologia	UFRGS
10	Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão	PEREIRA JR., Edgar	2012	Dissertação	Educação	UNICAMP
11	Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos	BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas	2013	Dissertação	Psicologia	UFBA
12	Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação	LIMA JUNIOR, Paulo	2013	Tese	Educação	UFRGS

Fonte: o Autor (2015)

Dentre as teses selecionadas nessa revisão, uma das mais relevantes foi apresentada por Soely Polydoro, no ano de 2000, sob o título “O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição”, defendida na Universidade Estadual de Campinas. O estudo teve como objetivo analisar o trancamento de matrícula no que se refere às condições envolvidas na saída e no retorno do estudante à instituição, com o intuito de compreender os processos relacionados com esta modalidade de

evasão. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de informações institucionais, envolvendo análise documental, em uma instituição privada, de caráter confessional católico (POLYDORO, 2000).

Os principais motivos apresentados para as solicitações de trancamento foram suporte financeiro, condições relacionadas ao trabalho, dificuldade de integração acadêmica e baixo grau de compromisso com os estudos. Polydoro (2000) destaca o papel de fatores externos, principalmente a família, o trabalho, além de mudanças de ordem pessoal e a percepção da importância atribuída a formação. O estudo apontou que da totalidade dos estudantes que solicitaram trancamento, 91,15% manifestaram intenção de concluir o curso, no ato do trancamento. No entanto, o acompanhamento longitudinal demonstrou que somente 9,65% desses realizaram matrícula. Quanto ao trancamento enquanto modalidade de evasão, ficou evidente que os estudantes, de maneira geral, relacionaram o trancamento de matrícula como uma possibilidade de manutenção do vínculo com a IES e do fácil reingresso, encarando esta situação como algo transitório até a decisão final. Entretanto, a tese aponta que a manifestação do trancamento tende a se confirmar temporalmente como evasão definitiva, visto que a parcela de estudantes que efetivamente reingressa se apresenta minoritária.

No ano de 2007, Bardagi (2007) apresentou a tese “Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação” ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A tese buscou investigar o desenvolvimento de carreira no período da graduação e esteve organizado por dois estudos complementares. O primeiro, de natureza qualitativa e exploratória, entrevistou 8 estudantes evadidos, que demonstraram que aspectos ligados à fragilidade da escolha inicial, expectativas irrealistas e insatisfação foram os principais aspectos que conduziram à evasão. O segundo estudo, de delineamento fatorial, explorou 939 universitários matriculados em diferentes áreas de formação, a partir dos quais se buscou detectar a importância da participação em atividades acadêmicas, a exploração da carreira, o desempenho acadêmico, as percepções sobre o mercado de trabalho e a percepção de estressores para os níveis de comprometimento com a carreira, satisfação de vida e probabilidade de evasão (BARDAGI, 2007).

Os resultados de ambos os estudos apontaram “o papel fundamental do professor universitário para a decisão da carreira do estudante e a demanda por intervenções de orientação da carreira na graduação” (BARDAGI, 2007, p. 11). A autora aponta que a diversidade de experiências e atividades que permitam reflexão sobre a relação desempenho-mercado-profissão contribuíram para a satisfação acadêmica e de vida. Enquanto perspectivas, o estudo

sinaliza que as estratégias de apoio universitário devem considerar dificuldades percebidas e características vocacionais, de acordo com a área e de forma compatível com o período do curso.

Por sua vez, Cislagui (2008) apresentou a tese “Um modelo de gestão de conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino superior”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Neste estudo delineou um quadro conceitual desenvolvido para apoiar a gestão institucional proativa visando a permanência de estudantes de graduação. Foi realizado um levantamento das causas da evasão discente, bem como, realizado um mapeamento de teorias e modelos de desgaste estudantil, abandono e permanência discente, com base em estudos internacionais. De forma complementar, foi construído um modelo de sistema de gestão do conhecimento, cuja aplicabilidade foi analisada por meio de um estudo piloto na UFSC. Entre as conclusões destaca-se que o suporte político e as lideranças institucionais são os elementos-chave mais relevantes para a promoção do sucesso institucional relacionado à permanência.

Ainda em relação às teses, cabe salientar a produção de Lima Júnior (2013) que a defendeu junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da UFRGS, a tese “Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação”. A pesquisa esteve organizada em três níveis – estrutural, individual e institucional – e teve como principal suporte teórico os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O estudo foi aplicado exclusivamente no Instituto de Física da UFRGS. Entre os resultados, a pesquisa identificou que estudantes de ambas as classes sociais demonstraram propensão a evadir (classe popular e classe dominante). No entanto, os estudantes de classes privilegiadas tendem a evadir em direção a carreiras mais prestigiadas, enquanto que estudantes da classe popular tendem a evadir por fracasso escolar. Igualmente, salientou que o Instituto analisado não pôde ser considerado capaz de proporcionar a todos os seus alunos as mesmas oportunidades de aprender.

Entre as Dissertações de Mestrado, os 08 (oito) trabalhos que atenderam aos critérios desta seleção, no período 2000-2015, representam o maior volume da produção formal em nível *Stricto Sensu*. Cabe ressaltar que a primeira Dissertação encontrada sobre o tema, com o título “Evasão no curso de Biblioteconomia da UFRGS – 1979 – 1986”, foi apresentada por Kruehl (1988) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, no ano de 1988. O estudo de natureza descritiva, entrevistou alunos evadidos do curso de Biblioteconomia e entre as principais conclusões identificou que os principais fatores para a evasão foram a motivação, seguida por incompatibilidade de horários entre os aspectos mais evidentes.

Dentre as Dissertações capturadas pela busca, destaca-se o trabalho de Gaioso (2005) em sua Dissertação “Evasão discente na educação superior: a perspectiva dos dirigentes e dos alunos”, a qual objetivou estudar a evasão nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina em instituições brasileiras. O estudo, de natureza qualitativa e caráter descritivo e exploratório, entrevistou dirigentes de instituições públicas e privadas das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, bem como, estudantes que desistiram nos cursos e instituições selecionadas. A análise dos dados evidenciou não haver causas isoladas para a evasão estudantil e que a escolha pela carreira é feita com jovens ainda imaturos e com pouco conhecimento sobre a dinâmica na educação superior. O estudo apontou diversas causas associadas para a evasão, com destaque para aspectos de ordem pessoal, financeiro, compatibilidade com o trabalho, dificuldade de perspectivas profissionais e aspectos de referência familiar e laços afetivos com a instituição.

Em 2008, Cardoso apresentou seu trabalho titulado “Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão”. Neste buscou analisar as demandas por vagas, as relações entre rendimento e evasão em estudantes cotistas da Universidade de Brasília. O estudo apontou importante queda na busca pelas vagas e, em especial, destacou que os alunos cotistas tendem a buscar cursos de menor prestígio. Entre as conclusões, evidenciou que os alunos cotistas evadem em proporções menores que os não-cotistas. As maiores incidências de evasão entre os cotistas foram verificadas nos perfis de alunos que trabalhavam simultaneamente aos estudos e, além disso, que estavam indecisos sobre a escolha no momento da inscrição.

No mesmo ano, Marques (2008) apresentou a Dissertação “Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento”, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da PUCRS. O trabalho apresenta uma análise da relação entre qualidade percebida, comprometimento emocional e confiança, enquanto construtos formadores da qualidade e relacionados com a lealdade. Participaram do estudo 678 alunos de uma instituição privada, por meio de questionário previamente validado. A metodologia foi desenvolvida a partir da Modelagem de Equações Estruturais. Os resultados indicam que há relação entre qualidade percebida, comprometimento e confiança, de forma que a qualidade percebida e o comprometimento emocional influenciam o desenvolvimento da lealdade.

Em outra dissertação, Brissac (2009) propôs o estudo intitulado “Fatores anteriores ao ingresso como preditores de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de Tecnologia”, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas. O estudo objetivou identificar as principais variáveis anteriores ao ingresso e quais delas podem

ser preditores da evasão. Participaram do estudo 546 estudantes evadidos e não evadidos de um Centro Superior de Educação Tecnológica privado, localizado no Estado de São Paulo. Os dados foram analisados a partir da técnica de regressão logística multivariada. Os resultados indicaram que a nota obtida em matemática no processo vestibular e o grau de decisão do estudante quanto à escolha do curso, foram os fatores pré-ingresso que demonstraram maior força preditiva.

Adachi (2009) apresentou, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Dissertação “Evasão e evadidos nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais”. A pesquisa foi delineada a partir de um estudo de caso que abrangeu cinco cursos de graduação da UFMG, no período 2000-2007. Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Os resultados mostram que a evasão se mostrou mais elevada nos cursos em que se verificam notas mais baixas no processo seletivo e, além disso, em estudantes de “nível socioeconômico e cultural predominantemente baixo” e em cursos de baixo prestígio social. No entanto, os estudantes de “classificação socioeconômica mais baixa”, apresentaram elevados índices de titulação nos cursos, demonstrando que as políticas públicas, neste contexto, demonstraram impacto positivo (ADACHI, 2009, p. 10).

Em 2012, destaque para o trabalho de Castro (2012) com a Dissertação “Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS”. O estudo teve como objetivo principal descrever a ocorrência do fenômeno no turno diurno deste único curso. A metodologia envolveu um estudo de caso, de caráter descritivo, com abordagem quanti-qualitativa. A condução metodológica foi realizada a partir de dois estudos empíricos. O primeiro abordou, de forma *online*, 74 alunos matriculados no curso a partir da aplicação de questionário. O segundo estudo consistiu num estudo de caso, utilizando entrevistas coletivas com um grupo de 6 ex-alunos. Como principais resultados, identificou-se que aspectos como o baixo comportamento exploratório, baixo compromisso com o graduar-se, dificuldades de relacionamento com colegas e questões relacionadas com a estruturação curricular do curso, se constituíram como os motivos agrupados mais significativos.

Também, Pereira Júnior (2012) apresentou, à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a Dissertação “Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão”. Neste estudo, baseado na concepção de integração acadêmica de Vincent Tinto, objetivou-se descrever a estrutura fatorial do compromisso com a graduação, bem como, as relações entre os fatores identificados, controlando-os por variáveis dependentes, como sexo, idade e área de conhecimento. O estudo

analisou informações provenientes de dois bancos de dados complementares, estando estes relacionados com a aplicação da Escala de Integração Acadêmica-Social, na qual participaram 408 estudantes e, ainda, um segundo banco de dados contendo informações sobre a situação acadêmica desses mesmos alunos, sete anos após.

Os resultados sugerem uma nova estrutura fatorial, na qual propõe-se o agrupamento do compromisso com o graduar-se e do compromisso com a instituição, como fatores únicos, diferenciando do modelo em hipótese. A análise de regressão logística indicou convergência com resultados de pesquisas anteriores quanto à força preditiva dos fatores associados ao compromisso com o curso, compromisso com o graduar-se e com a instituição. Dessa forma, o estudo conclui que o compromisso com o curso e a empregabilidade exercem significativa relação com o fenômeno da evasão.

Em outro enfoque, cabe mencionar o trabalho de Barbosa (2013), com a Dissertação “Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos”. O estudo, apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, investigou as diferenças entre preditores de intenção de evasão em diferentes ambientes acadêmicos. Os principais construtos e fatores, embasados na Teoria da Integração acadêmica de Vincent Tinto, foram os seguintes: integração acadêmica, integração social e variáveis pessoais. Participaram do estudo 1028 estudantes dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O instrumento utilizado consistiu na Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES), a qual segundo a autora, apresenta propriedades psicométricas satisfatórias (BARBOSA, 2013).

Entre os principais resultados, o estudo apontou que todos os preditores perseguidos possuem força explicativa que se relaciona com a intenção de evasão. Destaca-se o predomínio do fator satisfação com a formação, como fator preponderante para a maioria dos ambientes. Destaca-se também, que diferentes ambientes tenderam a demonstrar padrões de comportamentos diferenciados, o que leva ao entendimento de que as diferenças ambientais evidenciam a necessidade de considerar diferentes modelos explicativos (BARBOSA, 2013).

A análise realizada sobre as teses e dissertações possibilitou verificar algumas tendências em relação à produção *Stricto Sensu* sobre o tema. Em relação à região geográfica de realização dos estudos, predominam as regiões sudeste para a qual se verificou 06 (seis) trabalhos entre teses e dissertações (POLYDORO, 2000; GAIOSO, 2005; CARDOSO, 2008; BRISSAC, 2009; ADACHI, 2009; PEREIRA, 2012), seguidas da região sul com a quantidade de 05 (cinco) teses e dissertações (BARDAGI, 2007; CISLAGUI, 2008; MARQUES, 2008; CASTRO, 2012; LIMA JUNIOR, 2013). Dentre as universidades, destaque para a quantidade de teses e dissertações defendidas na UFRGS e UNICAMP, cada uma com três trabalhos

apresentados, reforçando a tendência do predomínio da produção nas regiões Sudeste e Sul, sobre o tema em estudo.

Outra análise importante reside na área de conhecimento em que as teses e dissertações têm sido apresentadas no país. Neste aspecto, verifica-se que área de Educação demonstrou absorver a maior parte dos trabalhos, totalizando 7 (sete) de um total de 12 (doze) trabalhos. Outros 03 (três) trabalhos estiveram associados à área da Psicologia, e ainda, verificou-se um trabalho no campo da Economia/Administração e outro relacionado à Engenharia da informação.

Por fim, cabe ainda destacar as tendências das teses e dissertações em relação à metodologia utilizada nas pesquisas. Neste quesito, verifica-se que o tema tem sido analisado a partir de vertentes qualitativas e quantitativas da abordagem metodológica, em proporções similares. Dentre os estudos qualitativos, predomina o emprego da técnica de entrevistas conduzidas com alunos de graduação (BARDAGI, 2007, LIMA JUNIOR, 2013; GAIOSO, 2008) e dirigentes de instituições de ensino (BARDAGI, 2007). Também se verifica que o estudo de caso tem sido uma abordagem utilizada com frequência (ADACHI, 2009; CASTRO, 2012). Outros estudos realizaram análise documental (POLYDORO, 2000; LIMA JUNIOR, 2013).

Já em relação aos estudos quantitativos, predominam as análises a partir de técnicas estatísticas multivariadas, dentre elas destaca-se a análise fatorial (BARDAGI, 2007; MARQUES, 2008; BRISSAC, 2009; PEREIRA JUNIOR, 2012). Outros estudos investiram em técnicas de regressão logística e análise discriminante (CISLAGUI, 2008; BARBOSA, 2013). Também se observam estudos que realizaram abordagem mista, do tipo quanti-qualitativa, em estudos que se desdobraram em duas fases distintas, porém complementares (BARDAGI, 2007; CASTRO, 2012).

Entre os trabalhos publicados em períodos *Qualis* (A e B) foram encontrados 23 artigos que atenderam aos critérios estabelecidos, conforme resultados apresentados no Quadro 5. Entre as características verificadas na compilação do material, destaca-se a diversidade com que o tema vem sendo tratado, de forma a abranger desde estudos que buscam mapear tendências para o sistema universitário brasileiro, até estudos delimitados ao universo de uma única instituição, um único curso de graduação ou estudos de caso a partir de grupos seletos de estudantes analisados em profundidade. Igualmente, além das diferentes regiões geográficas abordadas na realização dos estudos, observou-se uma ampla diversidade no delineamento metodológico das produções, conforme segue:

Quadro 5 – Artigos publicados em periódicos *Qualis* - período 2000 a 2015.

	Título	Autores	Ano	Abordagem	Métodos/Técnicas	Periódico
1	Fatores de influência na aprendizagem percebida dos alunos de cursos de administração.	BACH, Tatiana et al.	2014	Quantitativo	Estatística Multivariada	Avaliação, Campinas/SP
2	Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica.	FELICETTI, Vera Lucia	2014	Quantitativo	Estudo teórico e empírico	Rev. Bras. Estud. Pedagog.
3	Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior	TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita.	2014	Quantitativo	Estatística descritiva, levantamento de dados	Avaliação, Campinas/SP
4	Estudo sobre universitários em crise: evasão e re-escolha profissional.	LEHMAN, Yvette P.	2014	Qualitativo	Análise documental	Estudos em Psicologia
5	Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade.	FELICETTI, Vera; CABRERA, Alberto.; MOROSINI, Marília..	2014	Quanti-quali	- Estatística descritiva e inferencial	Revista Iberoamericana de Educación Superior
6	Evasão e qualidade em instituições de ensino superior privadas: uma análise da economia dos custos de transação	SILVA, Adriano M.; SAUAI, Antônio C.	2014	Quantitativo	Estatística Descritiva	Administração: Ensino e Pesquisa
7	Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco	FELICETTI, Vera; FOSSATTI, Paulo.	2014	Quantitativo	Estatísticas correlacionais	Educar em Revista
8	Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes.	SILVA, Glauco Peres	2013	Quantitativo	Estatística Multivariada	Avaliação, Campinas/SP
9	A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado	VARGAS, Hustana; PAULA, Maria de Fátima.	2013	Qualitativo	Reflexão teórica	Campinas/SP
10	A evasão em um curso de Psicologia: uma análise qualitativa	CASTRO, Alexandre k.; TEIXEIRA, Marco	2013	Qualitativo	Entrevistas e Análise documental	Psicologia em Estudo
11	Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários	SANTOS, Acácia et al.;	2013	Quantitativo	Variância e correlações	Psicologia: Ciência e Profissão
12	Evasão Escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí	SILVA, Francisca; RODRIGUES, Janete.; BRITO, Ahecio k. A.	2012	Qualitativo	Levantamento de dados institucionais - Questionário	Avaliação, Campinas/SP
13	Desempenho no Vestibular, <i>Background</i> familiar e evasão: evidências da UFPE.	SAMPAIO, et al.	2011	Quantitativo	Estatísticas descritivas e correlacionais	Economia Aplicada
14	O Proumi e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos.	AMARAL, Daniela P.; OLIVEIRA, Fátima B.	2011	Qualitativo	Dados secundários; Questionário	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.
15	Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco.	MOREIRA, Laura; BOLSANELLO, Maria; SEGER, R.	2011	Qualitativo	Estudo de casos múltiplos; Entrevistas	Educar em Revista
16	Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica	BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A.	2011	Qualitativo	Revisão bibliográfica	Avaliação, Campinas
17	Avaliação de um curso de ensino superior através de satisfação/insatisfação discente.	SOUZA, Saulo et al.	2010	Qualitativo	- Estudo de caso	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP
18	“Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior.	BARDAGI, Maruci; HUTZ, Cláudio.	2009	Qualitativo	Entrevistas	Psico-USF.
19	Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas	NETO, Orion A et al.	2008	Quanti-Quali	Estatística descritiva	Educação e Pesquisa em contabilidade
20	Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.	ZAGO, Nadir	2006	Quanti-Quali	Dados secundários; Entrevistas	Revista Brasileira de Educação
21	Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC).	ANDRIOLA, et al.	2006	Qualitativo	Entrevistas; questionário semi-estruturado	Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.
22	Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais	VILLA BÔAS, Gláucia k.	2003	Quanti-quali	Pesquisa histórica e análise documental	Tempo Social
23	Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior	POLYDORO, et al.	2001	Quantitativo	Análise fatorial confirmatória	Psico-USF

Fonte: o Autor (2015)

Dessa forma, diante da quantidade significativa e da diversidade dos estudos apontados no quadro apresentado (Quadro 5)¹¹, optou-se em realizar a discussão dos trabalhos em 04 (quatro) categoria, conforme segue: a) estudos teóricos; b) estudos qualitativos; c) estudos quantitativos e de abordagem mista; e d) estudos de caso e temáticas específicas.

Na primeira categoria, com apenas 2 trabalhos, destacam-se artigos de revisão bibliográfica (BARDAGI; LOPES, 2011) e de reflexão teórica (VARGAS; DE PAULA, 2013). Nessa direção, Baggi e Lopes (2011), realizaram uma análise da produção brasileira sobre evasão na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2008-2009. De acordo com as autoras, dos 59 resultados encontrados, apenas 4 atendiam ao critério da especificidade do tema. As autoras apresentam uma revisão mais ampla, incluindo um seletor corpo de trabalhos sobre evasão na educação superior brasileira, com foco nas relações entre evasão e avaliação institucional. Concluem afirmando haver pouca relação entre os temas em estudo e que merece maior abordagem em estudos futuros.

Vargas e de Paula (2013) apresentaram um estudo de reflexão teórica, que abordou aspectos relacionados com a inclusão de estudantes de camadas populares à educação superior. O trabalho aborda condições das políticas públicas e da legislação brasileira, como forma de evidenciar a realidade desse perfil de estudantes. Os autores consideram que as políticas públicas atingem êxito quando se dá a integralização do curso por parte dos estudantes. O estudo apontou fragilidades no processo de inclusão, especialmente dos alunos-trabalhadores, ilustrando o caso da educação superior em Portugal e Cuba, como exemplos de políticas desenhadas para auxiliar na conciliação das dimensões estudo e trabalho.

Na segunda categoria, apresentam-se trabalhos de natureza qualitativa associadas ao tema da evasão estudantil na educação superior. Nesse sentido, destacam-se os estudos de Silva, Zago (2006), Andriola, Andriola e Moura (2006), Bardagi e Hutz (2009), Silva et al. (2012) e Lehman (2014).

Zago (2006) tratou da problemática das desigualdades educacionais e sobre a inserção de estudantes de origem popular, na educação superior, a partir de abordagem quanti-quali. Com foco nas desigualdades de acesso e permanência. O estudo realizou-se a partir de dados quantitativos, acerca de informações de alunos inscritos em processos seletivos e, qualitativos, abrangendo 27 entrevistas em profundidade com estudantes originários de escolas públicas, matriculados em diferentes áreas do conhecimento nos cursos da Universidade Federal de Santa

¹¹ Foram selecionados artigos publicados somente em periódicos classificados no *Qualis*, a partir dos extratos A, B, de acordo com a especificidade dos critérios delineados no Quadro 3.

Catarina - UFSC. A discussão dos resultados demonstra, entre outros aspectos, que a presença das camadas populares no ensino superior não oculta as diferenças entre os estudantes, tendendo a ampliação da diversidade dos perfis de alunos. Segundo a autora, estudar essa população, bem como os diferentes perfis de estudantes, representa uma necessidade para a pesquisa e para as políticas educacionais.

Andriola, Andriola e Moura (2006) abordaram a percepção de docentes e coordenadores sobre o fenômeno da evasão discente em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Participaram 52 docentes e 21 coordenadores de cursos, a partir de entrevistas com aplicação de um questionário semiestruturado. Os principais resultados apontam que os docentes e coordenadores demonstraram opinião favorável em retomar um programa de mentoria que se descontinuou na universidade. Também apontam que as informações que os estudantes recebem ou possuem sobre seus próprios cursos configuram-se como um dos principais motivos para a evasão ou permanência estudantil. Igualmente, a incompatibilidade entre trabalho e estudo demonstrou forte peso na continuidade aos estudos pelos alunos, de forma que as instituições devem estar atentas para fornecer mecanismos de facilitação, como por exemplo, a oferta da maior parte das disciplinas em um mesmo turno. O estudo também enfatizou aspectos relacionados à infraestrutura e planos de investimentos para tornar as atividades de ensino e aprendizagem mais atrativas na instituição pesquisada.

Bardagi e Hutz (2009) apresentaram um artigo vinculado à produção de uma tese anteriormente apresentada (BARDAGI, 2007), no qual buscaram expor as razões da insatisfação quanto à carreira e as percepções quanto à evasão em oito alunos que abandonaram seus cursos em distintos momentos da graduação. De caráter qualitativo e conduzido pela técnica de entrevistas, o estudo apontou que a fragilidade das escolhas iniciais, pouca atividade exploratória dos alunos no campo de intenção profissional, bem como, as expectativas irrealistas quanto à carreira, tendem a desenvolver insatisfação que se associa ao abandono do curso. Os resultados apontam para a necessidade de investimento em serviços de apoio aos estudantes, bem como, o desenvolvimento de estratégias que auxiliam os mesmos a desenvolverem atitude exploratória quanto ao campo profissional e área pretendida.

Silva e colaboradores (2012) realizaram um estudo com objetivo de investigar os motivos da evasão de alunos ingressantes no curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. Utilizaram-se dados de 66 alunos, fornecidos pela instituição, bem como aplicação de questionário a 10 alunos diplomados em tempo ideal e 11 alunos evadidos do curso. Como fatores relacionados com a evasão, destacaram-se a falta de informações sobre o curso, insatisfação com a profissão, imaturidade para a escolha do curso, pouca interação com

o curso e a realização simultânea de dois cursos. Os autores concluíram que a escolha do curso realizada de maneira precipitada, consistiu no principal fator para a interrupção dos estudos, dentre os participantes da pesquisa.

Lehman (2014) procurou investigar os aspectos que interferem no processo de re-escolha profissional e suas dinâmicas, ao pesquisar 180 casos de re-escolha profissional que passaram pelo serviço de orientação profissional no período entre 1996 a 2002, todos os casos triados e atendidos individualmente ou em grupo na Universidade de São Paulo – USP. Os resultados apontam que as desistências estudantis estão estreitamente vinculadas com a falta de elaboração no processo de escolha inicial. O estudo também apontou as seguintes dimensões como as mais significativas para ocasionar o processo de desistência do curso inicial e re-escolha: insuficiente informação acerca do curso elegido, desilusão com os professores, desinformação quanto às aptidões necessárias para o curso e exercício da profissão, desapontamentos com o curso e insatisfação com a instituição.

A terceira categoria abordada destaca estudos de abordagem quantitativa, como os propostos por Polydoro (2001), Silva Filho (2007), Silva (2013), Felicetti e Fossatti (2014) e Tontini e Walter (2014). Nesses estudos demonstram que no Brasil, o fenômeno da evasão na educação superior vem sendo investigado por diferentes abordagens quantitativas, desde da utilização de estatísticas descritivas, até estudos de estatística multivariada, com destaque para os de correlação, estrutura fatorial e regressão.

Nesse sentido, Polydoro et al. (2001) apresentou o desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES), construída com uma amostra de 663 estudantes de períodos inicial e final de cursos nas áreas Humanas, Exatas e Biológicas. Com base na escala *Student Adaptation to College Questionnaire*, de Baker e Siryk (1989), o instrumento proposto foi constituído por 46 itens, que demonstraram uma consistência interna adequada, na ordem de 0.86. O processo de análise fatorial, em nível exploratório, identificou 12 subescalas, os quais, demonstraram aderência à dois fatores, a partir da análise fatorial confirmatória. Entre os fatores, o primeiro associou-se com os aspectos externos ao ambiente universitário, nível de satisfação e aderência ao curso. O segundo fator abrangeu fatores internos como a capacidade de enfrentamento às demandas acadêmicas, bem como características e estados psicossomáticos dos estudantes. Os autores apontaram que o instrumento apresentou características psicométricas satisfatórias, constituindo-se como uma alternativa para estudar a caracterização psicológica do estudante universitário, especialmente como medida da integração no ensino superior.

Também entre os estudos quantitativos, destaca-se o já referido estudo realizado por Silva Filho et al. (2007) que apresentaram uma consistente análise da evasão no ensino superior brasileiro, com base no período 2000 – 2005. Como resultado, o estudo apontou uma média anual de evasão na ordem de 22% quando analisado o conjunto de todas as IES brasileiras. Essas perdas mostraram-se superiores nas IES privadas, registrando 26%, em comparação com as IES públicas, as quais, para o período analisado, registraram 12%.

Sampaio et al. (2011) apresentaram um estudo correlacional entre renda, desempenho no vestibular, evasão e a probabilidade de tentar nova carreira, a partir de dados da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Com base nos processos seletivos de 2003 e 2004, a base de dados foi composta por 7.582 casos, dos quais 30% abandonaram o curso nos primeiros dois anos. Os resultados mostraram que a renda desempenha papel importante, uma vez que está associada com melhores condições de ingresso, tanto com a possibilidade de realizar preparação em cursos pré-vestibulares de qualidade elevada, quanto no aspecto relacionado à escolha por carreiras de maior prestígio. Assim, evidenciou-se que os alunos tendem a escolher cursos que melhor se adaptem a suas aptidões e nível social. Os resultados também apontaram que os alunos com notas elevadas no processo vestibular apresentaram baixa associação com a evasão. Outro aspecto importante foi em relação à procedência escolar e realização do cursinho. Enquanto que alunos originados de escolas públicas tendem a apresentar maior associação com a evasão, aqueles que realizaram cursinho pré-vestibular demonstraram menor propensão a desistir de seus cursos.

Por sua vez, Silva (2013) investigou 4.061 alunos, a partir de informações contidas no banco de dados de uma instituição privada localizada no Estado de São Paulo, no período 2006 a 2009. O objetivo do estudo foi verificar quais as variáveis observáveis influenciaram a decisão de evadir. Os resultados mostraram que a reprovação, o aumento nas mensalidades, a inadimplência no pagamento, o aumento da idade relativa e o gênero se mostraram como variáveis com potencial preditivo para a evasão. Por outro lado, o percentual concluído no curso, a ausência de renda pessoal, a nota obtida em português no momento do ingresso, a participação em programa de nivelamento e a bolsa ProUni demonstraram ser variáveis associadas com maiores probabilidades de permanência.

Santos et al. (2013) propuseram avaliar a integração e a satisfação acadêmica com um grupo de 203 estudantes de Psicologia e Odontologia de uma instituição privada do interior do Rio Grande do Sul. Foram utilizadas duas diferentes escalas para mensurar os construtos em estudo: Questionário de Vivência Acadêmica (QVA-r) e a Escala de Satisfação Acadêmica (ESEA). Os resultados mostraram níveis de satisfação e integração considerados acima da

média. Os autores salientam que a satisfação e a integração, apesar de compartilharem aspectos comuns, avaliam construtos diferentes e ambos auxiliam na compreensão dos processos da vida acadêmica e, desta forma, auxiliam na compreensão da evasão e permanência estudantil.

Em outra investigação, Felicetti e Fossatti (2014) realizaram um estudo comparativo entre estudantes ProUni com outros alunos não-bolsista matriculados em cursos de licenciatura em uma instituição privada de cunho filantrópico localizada no Rio Grande do Sul. Utilizando estatísticas descritivas e inferenciais, identificou-se que a frequência de evasão foi menor entre os alunos ProUni (30%), quando comparado com os alunos não-bolsistas. Além disso, o estudo identificou, através de regressão logística, que os alunos ProUni demonstraram 56% menor probabilidade de evadirem ($p.<0,005$). Alunos mais jovens e do sexo feminino, segundo o estudo, também demonstram menor probabilidade para a evasão.

E, por fim, Tontini e Walter (2014) apresentaram um trabalho baseado em estatística descritiva e levantamento de dados, no qual buscaram identificar o risco de evasão em uma amostra de 8.750 alunos de uma instituição privada, que participaram por meio de um questionário estruturado. Entre as dimensões que mais influenciaram a evasão destacaram-se a situação profissional e colocação no mercado, a vocação do aluno, a disponibilidade de tempo para os estudos e fatores da vida pessoal. O modelo desenvolvido a partir do estudo, inspirado em redes neurais, foi considerado pelos autores como um mecanismo para identificação do risco de evasão.

Como última categoria apresentada, destacam-se estudos realizados em âmbitos específicos como os trabalhos propostos por Villas Bôas, 2003, Silva, Mainier e Passos (2005), Souza e Reinert (2010) e Moreira et al. (2011). Também merecem destaque os trabalhos apresentados por Amaral (2012) e Felicetti et al. (2012) focados especificamente nos aspectos relacionados à evasão e permanência no Programa Universidade para Todos - Prouni.

Villas Bôas (2003) realizou um estudo específico sobre o curso de ciências sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De abordagem histórica e baseado em pesquisa documental, o estudo objetivou demonstrar que o alto índice de evasão do curso se apresentava como um problema histórico no âmbito da universidade. O estudo detectou índices de 50% quando analisado um período de 50 anos, entre 1939-1988, em diferentes currículos. Entre os resultados positivos verificou-se a importante contribuição do Programa de Iniciação Científica, instituído no período 1988-1997. Dessa forma, a pesquisa conclui que o engajamento dos alunos em atividades de iniciação científica contribui de forma exemplar para a diminuição dos índices de evasão no período, bem como, para a qualidade da formação dos alunos participantes.

Silva, Mainier e Passos (2005) apresentaram um estudo no qual refletem sobre os elevados índices de evasão nos cursos de engenharia no país. No artigo, intitulado “A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão”, os autores apresentam contribuições para esta área, a partir da experiência da Universidade Federal Fluminense - UFF, na qual a partir da introdução de uma disciplina estratégica no início do curso, possibilitou-se desenvolver um trabalho de diagnóstico da expectativas dos alunos ingressantes, bem como de suas fragilidades, afim de propor mudanças no processo de adaptação e melhoria do rendimento. Como conclusão, o estudo ponderou que o relacionamento professor-aluno é fator determinante nesta etapa inicial do curso e que as estratégias apontadas demonstraram uma melhora global no rendimento acadêmico.

Souza e Reinert (2010) conduziram uma investigação qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, tendo o estudo de caso como estratégia metodológica para investigar a satisfação discente como indicador da qualidade do curso na percepção dos estudantes. Participaram 356 estudantes, dentre alunos das modalidades presencial e a distância do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Através de análise de conteúdo sobre as respostas, os principais fatores determinantes da satisfação estão relacionados com a estrutura curricular, corpo docente e ambiente social.

Amaral e Oliveira (2011) investigaram os impactos do Programa Universidade para Todos – ProUni em estudantes que ingressaram no período 2005 e 2006, em duas instituições privadas no Estado do Rio de Janeiro. Entre os resultados, foi exposto que, enquanto política pública, o programa demonstrou eficácia, especialmente pela baixa taxa de evasão verificada no perfil de estudantes participantes. O estudo também destacou que os estudantes, após terem concluído seus cursos, experimentaram novas trajetórias profissionais e pessoais, verificadas 6 anos após o ingresso.

Por fim, destaca-se o trabalho realizado por Felicetti, Cabrera e Morosini (2014) que apresentaram um estudo que analisou o impacto gerado pelo novo perfil de alunos ingressantes através do ProUni nas IES. A metodologia abrangeu técnicas quantitativas, como análises de frequência de 492 ingressantes em uma instituição comunitária do Estado do Rio Grande do Sul, e ainda, análises qualitativas de 134 questionários aplicados. Os resultados apontam relações significativas entre os aspectos empregabilidade, trabalho, remuneração, satisfação, incentivos, entre outros, que demonstraram exercer impacto positivo em termos de integração dos estudantes ingressantes, tanto em nível acadêmico quanto na dimensão social.

2.4 PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE PERSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Entre os principais modelos teóricos desenvolvidos nas últimas quatro décadas sobre retenção e persistência estudantil na educação superior, destacam-se a Teoria da Integração Social e Acadêmica (TINTO, 1975), a Teoria do Atrito Estudantil (BEAN, 1980), o Modelo de Retenção de Estudantes não-tradicionais (BEAN; METZNER, 1985), o Modelo Psicológico da Retenção Estudantil (BEAN; EATON, 2001) e a Teoria do Envolvimento Estudantil (ASTIN, 1984), enquanto aquelas que mais fortemente contribuíram para o campo da pesquisa.

Alguns autores (CABRERA et al. 1992; 1993; SEIDMAN, 2012) apontam que estas teorias, mesmo que tenham buscado reforçar diferentes aspectos associados à retenção estudantil e, ainda que estejam suportadas por diferentes pressupostos teóricos, não podem ser consideradas como mutuamente excludentes. Nesse sentido, sinalizam evidências na literatura que apontam que a integração entre as mesmas possibilita ampliar o nível de conhecimento em torno do problema.

Para tanto, como foco desta tese, buscar-se-á associar estas perspectivas teóricas, ressaltando suas interfaces e contrastes, além de integrá-las à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que reside no principal objetivo deste estudo. Com este entendimento, passa-se a apresentar os modelos teóricos propostos por Tinto (1975; 1987; 1993), Bean (1980), Bean e Metzner (1985), Bean e Eaton (2001) e Astin (1975; 1983; 1984; 1985; 1993), Pascarella (1980) e Cabrera, Nora e Castañeda (1993), enquanto alguns dos mais significativos, que consistirão em objeto de análise neste estudo.

2.4.1 Teoria da Integração Social e Acadêmica – Vincent Tinto

A Teoria da Integração Social e Acadêmica foi proposta por Vincent Tinto¹² e começou a se difundir a partir da publicação do trabalho *Dropout from higher education: a synthesis of recent research*, publicado na *Review of Educational Research*, no ano de 1975. Este trabalho apresentou um modelo teórico baseado nos estudos prévios de Spady (1970; 1971), na teoria sociológica do suicídio de *Émile Durkheim*, em conceitos do campo da economia, como as noções de análises de custo-benefício e, inclusive, do campo da psicologia, a partir de conceitos motivacionais como o desenvolvimento de metas, intenções e níveis de comprometimento.

¹² Vincent Tinto é professor Emérito da *University of Syracuse* – NY. É Filósofo, Matemático e PhD em Sociologia da Educação. Autor de mais 50 notáveis publicações dedicadas aos temas *Student Retention*, *Living College* e *Student Success*. Atualmente, tem focalizado suas produções em torno das ações institucionais orientadas ao estímulo à permanência estudantil na educação superior.

Como eixo central no desenvolvimento da teoria, Tinto (1975) apoiou-se no pensamento de Durkheim, que considerava que o suicídio estaria mais propenso a ocorrer quando os indivíduos apresentavam baixos níveis de integração no contexto social. A teoria sociológica do suicídio evidenciou dois diferentes tipos de déficits em relação à integração – insuficiência de integração em relação aos valores morais e insuficiente desenvolvimento de afiliação social. Segundo o autor, (TINTO, 1975, p. 91-92) independente da tipologia, o resultado provavelmente poderia ser percebido a partir de um baixo nível de interação com os demais membros da sociedade. Fundamentado por este argumento e aplicando-o ao contexto da educação superior, Tinto (1975, p. 91) salientou que:

A insuficiente interação com os outros na universidade e a insuficiente congruência com os valores prevalentes na coletividade acadêmica. Presumivelmente, a falta de integração nos sistemas sociais na universidade poderá levar ao baixo comprometimento e aumentará a probabilidade dos indivíduos decidir deixar a faculdade e o prosseguimento de suas atividades¹³.

Em continuidade, Tinto (1975) conceituou a desvinculação estudantil como consequência de processos de alienação social ou falta de integração do estudante com o ambiente acadêmico. O autor caracteriza o ambiente acadêmico como um sistema de normas e valores próprios da comunidade acadêmica, que regulam a forma como ocorrem as interações sociais entre os envolvidos. Mais especificamente, Tinto diferenciou dois sistemas: o sistema acadêmico (*academic systems*) e o sistema social (*social systems*).

Baseado nesta distinção, expos diferentes perfis de integração, bem como, demonstrou o nível de reciprocidade entre os subsistemas. Com este entendimento, para Tinto (1975, p. 92):

A distinção entre os domínios acadêmicos e sociais na universidade sugere que uma pessoa pode ser capaz de alcançar a integração em uma área sem fazê-lo no outro. Assim, uma pessoa pode conseguir ser integrada na esfera social na faculdade e ainda abandonar os estudos por causa de uma integração insuficiente no domínio acadêmico da faculdade. Por outro lado, uma pessoa pode se integrar de forma adequada no domínio acadêmico e ainda abandonar devido a uma integração insuficiente na vida social da instituição[...] No entanto, seria desejável estabelecer uma função recíproca entre os dois modos de integração, visto que a ênfase excessiva sobre a integração em um domínio, pode prejudicar a sua integração no outro domínio. Assim, muito tempo dedicado a atividades sociais em detrimento de estudos acadêmicos vem à mente como um exemplo de tal relação.¹⁴

¹³ Tradução livres de: “*Insufficient interaction with others in the college and insufficient congruency with the prevailing value patterns of the college collectivity. Presumably, lack of integration into the social systems of the college will lead to low commitment to that social systems and will increase the probability that individuals will decide to leave college and pursue alternative activities.*”

¹⁴ “*Distinguishing between the academic and social domains of the college further suggests that a person may be able to achieve integration in one area without doing so in the other. Thus, a person can conceivably be integrated into the social*

Tinto (1975) aponta que os estudantes ingressam na educação superior com variadas características pessoais (sexo, etnia, habilidades), diferentes experiências pré-universitárias (desempenho médio em provas de acesso, diferentes realizações sociais e escolares), e diferentes contextos familiares e sociais (status social, nível socioeconômico, valores, crenças e expectativas). Cada um desses diversos aspectos pode produzir impacto, de forma direta ou indireta, em relação ao desempenho acadêmico. Dessa forma, ao analisar os processos associados ao abandono estudantil, argumenta que (TINTO, 1975, p. 94):

[...] O processo de abandono pode ser visto como um processo longitudinal de interações entre os sistemas acadêmicos e sociais na faculdade durante o qual as experiências de uma pessoa nesses sistemas (como por exemplo sua integração normativa e estrutural) modificam continuamente seus compromissos com as metas pessoais e com a instituição de modo a promover a persistência e/ou em diferentes formas de abandono.¹⁵

Nesta perspectiva, propôs um modelo teórico longitudinal, baseado na hipótese de que o abandono do estudante na educação superior é resultado de uma combinação de fatores que se relacionam com:

- 1) **Características pré-ingresso** (*pre-entry*): atributos individuais, experiências educacionais – grau de preparação relacionado aos estudos em níveis prévios, habilidades e competências pessoais no momento de ingresso, *background* familiar, condição socioeconômica, *status* social);
- 2) **Metas e comprometimento** (*goals and commitments*): metas em relação à carreira, metas educacionais de acordo com o projeto de vida, expectativas educacionais, nível de comprometimento com os estudos, nível de comprometimento com as próprias metas, motivação acadêmica e nível de comprometimento com a instituição;

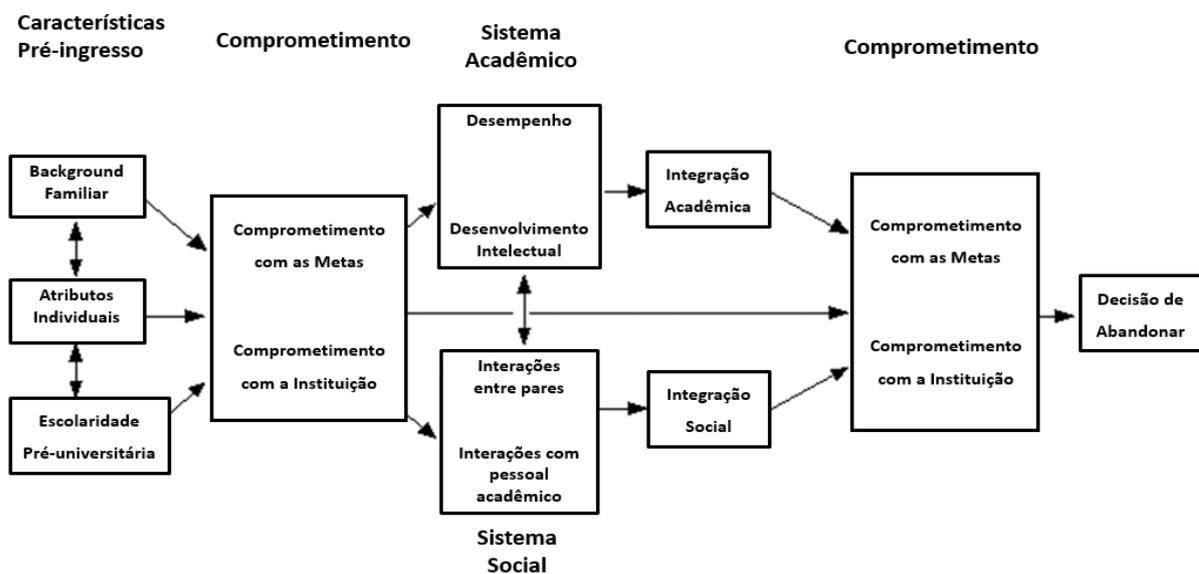
sphere of the college and still drop out because of insufficient integration into the academic domain of the college. Conversely, a person may perform adequately in the academic domain and still drop out because insufficient integration into the social life of the institution [...] Nevertheless, one would expect a reciprocal function relationship between the two modes of integration such that excessive emphasis on integration in one domain would, at the some point, detract from one's integration into the other domain. Too much time given to social activities at the expense of academic studies springs to mind as one example of such a relationship."

¹⁵ [...] "the process of dropout from college can be viewed as a longitudinal process of interactions between the individual and the academic and social systems of the college during which a person's experiences in those systems (as a by his normative and structural integration) continually modify his goal and institutional commitments in ways wich lead persistence and/or to varying forms of dropout."

- 3) **Integração Acadêmica:** experiências no ambiente acadêmico, desempenho, adaptação às normas institucionais e de convívio, níveis de interação com os pares, docentes e pessoal da instituição (*peers & faculty*).

O modelo denotou grande peso para o desenvolvimento das metas e níveis de comprometimento. Esses fatores, foram considerados como elementos centrais no âmbito da teoria, conforme esquema original da teoria de Tinto (Figura1).

Figura 1 – Esquema conceitual da Teoria da Integração Social e Acadêmica – Tinto (1975)



Fonte: Traduzido e adaptado de Tinto (1975, p. 95)

Com base no desenvolvimento dessas metas, as experiências no ambiente acadêmico vão se estabelecendo, de forma a contribuir com a promoção de níveis de desempenho e níveis de interação, nos sistemas acadêmico e social. A ênfase neste aspecto para o desenvolvimento teórico, pode ser percebido no seguinte apontamento de Tinto (1975, p. 93):

Referido aqui como o comprometimento do indivíduo com as metas educacionais, esta é uma importante variável de entrada no modelo de abandono, porque ajuda a especificar as orientações psicológicas que o indivíduo traz consigo para a universidade como definição de orientações que são importantes preditores da maneira pela qual os indivíduos interagem no ambiente universitário.¹⁶

¹⁶ Tradução livre de: "Referred to here as an individual's educational goal commitment, it is an important input variable in the model of dropout because it helps specify the psychological orientations the individual brings with him into the college setting-orientations that are important predictors of the manner in which individuals in the college environmental."

Para o autor (TINTO, 1975, p. 110) “as metas individuais e o comprometimento interagem todo o tempo com as experiências institucionais” e esta interação se estabelece em nível formal e informal. Igualmente, a trajetória do estudante no sistema acadêmico faz com que “as experiências tendem a modificar as metas de forma consistente com suas crenças”. Essa dinâmica entre os aspectos salientados pela teoria, pode ser visualizada no esquema conceitual desenvolvido por Tinto (1975, p. 95), para explicar a proposição de seu modelo longitudinal sobre o abandono estudantil.

Além dos elementos delineados no esquema conceitual, Tinto (1975) também buscou explicar a decisão do estudante em abandonar os estudos, evidenciando aspectos associados ao ambiente externo à instituição. A esse respeito (TINTO, 1975, p. 97) salienta:

Tudo isso não quer dizer, no entanto, que as decisões individuais de deixar as instituições de ensino superior não são afetadas por eventos externos à universidade. Muito frequentemente, os eventos no sistema social externos à faculdade podem afetar integração nos sistemas sociais e acadêmicos limitados à instituição.¹⁷

Entre esses fatores, o autor buscou estabelecer relações com aspectos teóricos do campo da economia, apoiando-se no conceito de custo-benefício. Segundo esta abordagem, decisões individuais de qualquer natureza podem ser analisadas em termos de custos e benefícios percebidos pelo indivíduo ao realizar determinada atividade. Para Tinto (1975) esta noção inclui tanto aspectos financeiros/econômicos quanto aspectos sociais e de investimento pessoal, conforme abaixo (TINTO, 1975, p. 97):

O indivíduo irá direcionar suas energias para as atividades em que os benefícios são percebidos em relação aos custos ao longo de um determinado período de tempo. No que diz respeito à permanência na faculdade, essa perspectiva argumenta que uma pessoa tenderá a abandonar a faculdade, quando ela perceber que uma forma alternativa de investir seu tempo e energia poderá lhe trará maiores benefícios, ao longo do tempo, do que permanecer na faculdade.¹⁸

Traduções livres de:

¹⁷ “All this is not to say, however, that individual decisions to leave institutions of higher education are unaffected by events external to the college. Very frequently, events in the social system external to the college can affect integration within the more limited social and academic systems of the college”.

¹⁸ “Individual will direct their energies toward that activity that is perceived to maximize the ratio of benefits to costs over a given time perspective. With regard to staying in college, this perspective argues that a person will tend to withdraw from college when he perceives that an alternative form of investment on time, energies, and resources will yield greater benefits, relative to costs, over time than will staying college”.

Dessa forma, o autor reconhece que inúmeros aspectos do ambiente externo interferem direta e indiretamente na possibilidade de modificação de seu nível de comprometimento. Isto inclui a mudança das próprias metas educacionais relacionadas com objetivo de completar os estudos em nível superior. Tinto (1975, p. 98) define esses fatores como “forças externas” e advoga quanto à multiplicidade de formas com que estas forças exercerem impacto de maneira isolada ou associada. Assim, apesar de focalizar seu modelo com ênfase nos aspectos ligados à integração acadêmica e social, a proposição teórica reconhece a interferência de inúmeros fatores que se relacionam com a decisão de permanecer nos estudos.

Em continuidade a suas proposições, Tinto (1987), incorpora novos elementos a partir de uma revisão em seu modelo teórico, sendo também influenciado pelo trabalho do antropólogo social *Arnold Van Gennep* que estudou o processo de adaptação em comunidades tribais (MORRISON; SILVERMAN, 2012). A partir dos estudos de Gennep, Tinto (1987) desenvolveu a hipótese de que para progredir nos estudos, os alunos deveriam passar por um processo de adaptação constituído por três etapas. A primeira etapa consiste em processo de dissociação cultural.

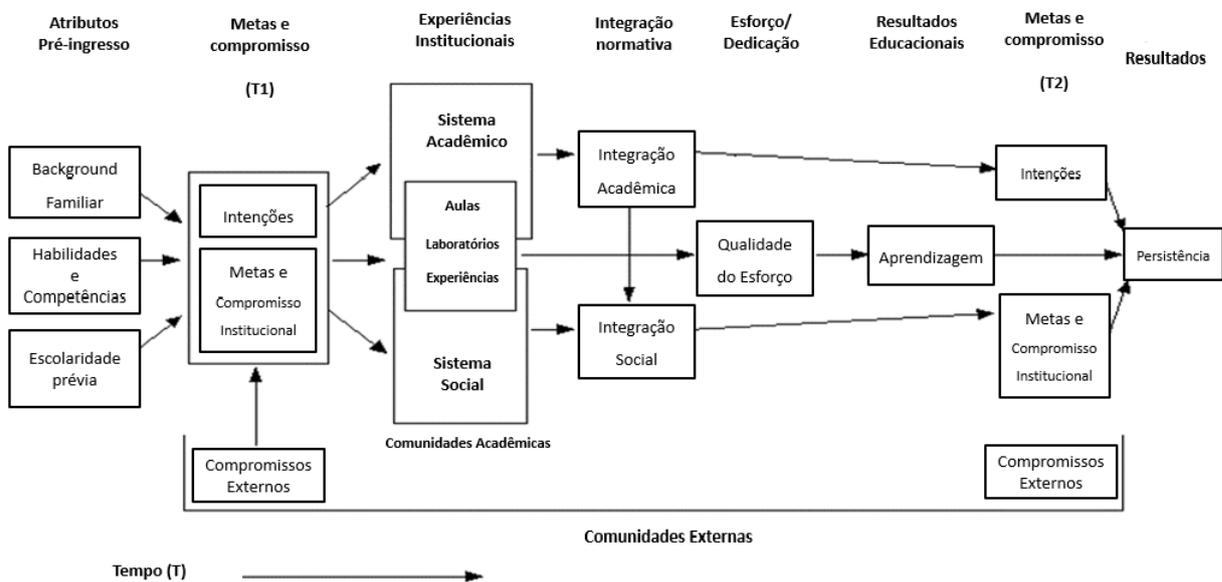
Tinto (1987) relata que os alunos necessitam passar por um processo de dissociação de suas culturas, em variados graus, como por exemplo um afastamento da família, da escola secundária e do local de residência. A segunda etapa representa uma transição entre a adaptação plena com a nova comunidade, neste caso a comunidade acadêmica, efetivando a separação de suas comunidades anteriores. Por fim, a terceira etapa estaria relacionada com a incorporação à nova comunidade, desenvolvendo integração com a comunidade acadêmica.

Além de diferenciar estas fases em relação ao processo de adaptação, o autor conduziu diversas revisões e ajustes no seu modelo de Integração Social e Acadêmica (TINTO, 1987; 1993; 1997). Entre as principais evoluções destaca-se a ampliação do modelo, que passou a considerar de maneira explícita outros elementos, como o nível e a qualidade do esforço estudantil (*quality of effort*), como precursor do resultado educacional, com foco na aprendizagem (*educational outcomes*). De forma importante, também se altera o produto final do diagrama teórico (*outcomes*), que enfatiza a “intenção de abandonar”, passando então a apresentar como produto final a “intenção de persistir”, conforme Figura 2, a seguir.

Além disso, Tinto (1993; 1997) também passou a incorporar variáveis inicialmente não previstas, como o suporte social, o ajuste psicológico em decorrência da modificação das metas e interações sociais e acadêmicas, o nível de satisfação com os estudos, bem como, o nível de satisfação com a instituição. Para Tinto (1993) esses elementos, em conjunto, ajudarão a desenvolver os níveis de comprometimento com os estudos e lealdade com a instituição. Tinto

(1987) reconhece que o nível de integração que os estudantes atingem em relação ao ambiente universitário está associado com as características particulares da instituição. No entanto, no âmbito da teoria inicial (TINTO, 1975), a responsabilização quanto à desadaptação ao ambiente universitário é atribuída exclusivamente ao estudante. Dessa forma, à medida que a teoria de Tinto foi passando por evoluções, cada vez mais foi sendo defendido a ideia de que a responsabilidade em direção ao sucesso estudantil deve ser compartilhada entre o estudante e a instituição, em um regime de corresponsabilidade.

Figura 2 – Esquema Longitudinal da Teoria da Integração Social e Acadêmica – Tinto (1997)



Fonte: Traduzido e adaptado de Tinto (1997)

Contemporaneamente, Tinto (2010; 2012) propôs um modelo em torno das condições institucionais necessárias para o desenvolvimento de modelos de ação institucional. Entre os principais aspectos, o autor aborda que as instituições devem se estruturar em torno de cinco eixos de ação como critérios orientadores para a definição de práticas e programas. Na perspectiva de Tinto (2012) esses eixos são: **i)** expectativas estudantis; **ii)** suporte social e acadêmico; **iii)** avaliação e feedback; **iv)** envolvimento do estudante; **v)** ações administrativas. Para o modelo de ação de Tinto (2004), dedicar atenção às expectativas é fundamental para facilitar o ajustamento das metas individuais às condições e demandas acadêmicas.

O primeiro aspecto do modelo sugere a promoção de reflexões em torno das expectativas individuais, bem como, o fornecimento de informações claras e precisas quanto ao curso, carreira, profissão e mercado de trabalho. O segundo aspecto potencializa a necessidade

de desenvolver suporte social e acadêmico em torno das necessidades identificadas, sobretudo nos estudantes de primeiro ingresso (TINTO, 2004).

O terceiro aspecto do modelo de ação de Tinto (2004; 2012) prima pela necessidade de incorporar nas práticas docentes estratégias de fornecimento de avaliação e *feedback* em torno do desenvolvimento das tarefas acadêmicas. Estes *feedbacks* necessitam ser precoces e contínuos, a fim de desenvolver expectativas positivas em torno das próprias capacidades. O quarto aspecto evidencia a necessidade de estimular e promover o envolvimento estudantil. Segundo Tinto (2012) diversas investigações documentam que os estudantes, em sua grande maioria, denotam níveis de envolvimento com as tarefas acadêmicas abaixo do necessário para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas nos currículos universitários. Essas evidências e necessidades em torno do envolvimento são também, fortemente defendidas por Astin (1999), que considera este como elemento central para a promoção do sucesso estudantil.

Por fim, para Tinto (2012) o último aspecto que deve ser enfatizado pelas instituições de ensino deve estar centrado na qualidade das ações administrativas e burocráticas. Este aspecto sinaliza que todos os membros da instituição, incluindo técnicos administrativos e trabalhadores do campus devem estar focados na promoção do sucesso estudantil. Com base nesses eixos, Tinto (2012) salienta que se o estudante apresentar níveis adequados de expectativas, receber suporte social e acadêmico, bem como avaliações precisas e contínuas quanto ao seu desempenho (*feedback*) e desenvolver níveis de envolvimento adequados para as competências e habilidades previstas nos currículos, estar-se-á caminhando na direção de promover o sucesso estudantil. Na concepção de Tinto (2012) esta responsabilidade deve ser compartilhada entre todos os membros da instituição. Dessa forma, o modelo de ação institucional (TINTO 2004; 2012) supõe que ao potencializar o desenvolvimento de ações nesses cinco eixos, será possível desenvolver um ambiente propício para atuar coletivamente em torno da obtenção do sucesso estudantil.

2.4.2 Modelo do Atrito Estudantil e fatores ambientais – *John Bean* e colaboradores

A teoria da retenção estudantil baseada no perfil de estudantes não-tradicionais foi fundada a partir dos trabalhos iniciais de John P. Bean¹⁹ (1980) e aprimoradas no estudo em em

¹⁹ *John Bean* é professor Emérito da *Seattle University*. Possui formação inicial em Literatura e desempenhou maior parte de sua trajetória profissional no âmbito da gestão universitária. Seus estudos em nível de pós-graduação focalizaram-se em torno das Teorias de Aprendizagem.

parceria com Barbara S. Metzner (BEAN; METZNER, 1985). Também se destaca, como importante produto dos esforços de Bean para a compreensão da retenção estudantil, seu trabalho em colaboração com Shevawn B. Eaton (BEAN; EATON, 2000, 2001).

Bean (1980), em seu trabalho intitulado “*Dropouts and turnovers: the synthesis and tests of a casual model of student attrition*”, publicado na *Research in Higher Education*, em 1980, salientou que não haviam evidências suficientes para sugerir que a teoria do suicídio de Durkheim consistia em uma base teórica adequada para a compreensão do comportamento estudantil em relação à persistência/abandono aos estudos superiores. A esse respeito, o autor (BEAN, 1980, p. 156), pontuou que:

O principal problema com estes modelos prévios de abandono do estudante (Spady, 1970; Tinto, 1975) reside no fato de que a definição das variáveis utilizadas na análise resultaram em modelos inadequados. Especificamente, a atenção estrita sobre determinadas variáveis não consideraram a recursividade (causalidade direcional) das variáveis nos modelos teóricos, ou para o isolamento de algumas variáveis.²⁰

Dessa forma, em oposição aos modelos teóricos em evidência na época, propôs um paradigma baseado em conceitos do campo psicológico, bem como, do campo das teorias organizacionais, sustentando que o abandono estudantil pode ser compreendido de forma análoga ao processo de perda do emprego (*turnover*) nas organizações, no mundo do trabalho.

Bean (1980) apresentou concordância com Tinto (1975) quanto à complexidade dos processos associados à partida do estudante, bem como, em relação ao caráter longitudinal do modelo. Em contrapartida, o modelo proposto focaliza-se no entorno econômico e social em que vive o estudante fora do ambiente acadêmico. Dessa forma, Bean (1980) coloca forte ênfase e atribui grande importância no impacto dos aspectos ambientais sobre a permanência/abandono estudantil.

Conforme os estudos iniciais de Bean (1980) o modelo foi organizado em torno de quatro categorias de variáveis ambientais, compiladas a partir de uma síntese na literatura: **i)** Abandono foi considerada como a variável dependente; **ii)** satisfação e compromisso institucional configuraram-se como variáveis intermediárias; **iii)** cinco variáveis associadas ao

Tradução livre de:

²⁰ “The main problem with these previous models of student attrition (Spady, 1970; Tinto, 1975) lies in the fact that definition of variables used in the analysis rendered models unsuitable for path analysis. Specifically, strict attention was not paid either to the recursiveness (directional causality) of the variables in the theoretical models, or to the discreteness of variable.”

background representaram as características pré-ingresso; e **iv**) vinte e uma variáveis refletiram como fatores organizacionais.

Com base na influência dos fatores ambientais (*environmental factors*), a teoria prediz que o abandono aos estudos tende a ocorrer quando os efeitos negativos do ambiente externo à instituição, como o excesso de horas de trabalho ou a falta de apoio familiar, se sobressaem em relação às condições impostas pela instituição, como a necessidade de apresentar frequência às aulas, a flexibilidade de horários e o rendimento acadêmico (BEAN, 1980).

Em continuidade a este desenvolvimento teórico, Bean e Metzner (1985) sustentaram que os modelos teóricos existentes, além de se apoiarem com muita ênfase em bases sociológicas, os mesmos contribuíram muito para explicar o comportamento dos estudantes não-tradicionais, tendo em vista o contexto da educação superior norte-americana, que estava em um momento de grande ampliação na oferta de vagas e diversificação no perfil dos estudantes (BEAN; METZNER, 1985). Conforme os autores, a conceituação entre estudantes tradicionais e não tradicionais não é tarefa simples, conforme abaixo (BEAN; METZNER, 1985, p. 488):

A diferença entre os alunos tradicionais e não tradicionais é uma questão muito ampla; alunos tradicionais e não tradicionais não podem ser facilmente classificados em categorias dicotômicas. Estes dois grupos de alunos podem ser diferenciados em função da idade, residência e dedicação parcial ou integral ao trabalho, para não mencionar etnia, gênero ou condição socioeconômica, enquanto formas de diferenciar os estudantes no século passado.²¹

No entanto, para fins do modelo teórico, Bean e Metzner (1985) expuseram três características básicas para auxiliar na identificação dos estudantes não-tradicionais: **a**) idade superior a 24 anos; **b**) estudantes não-residentes no campus; e **c**) estudantes com dedicação aos estudos em tempo parcial. De acordo com os autores, estas características podem se apresentar de forma isolada ou combinada e, nestes casos, diferenciam-se do tipo tradicional de estudantes que ingressa na universidade imediatamente após a conclusão do nível médio, e que ainda residem no campus e se dedicam aos estudos integralmente.

A partir dessa conceituação, de acordo com Bean e Metzner (1985) o modelo teórico foi organizado em quatro grandes blocos de variáveis:

Tradução livre de:

²¹ “The difference between traditional and nontraditional students is a matter of extent; traditional and nontraditional students cannot be easily classified into dichotomous categories. These two groups of students can be differentiated on basis of age, residence and full-or part time attendance, not to mention ethnic, gender or socioeconomic status, wich might have differentiated students a century ago”.

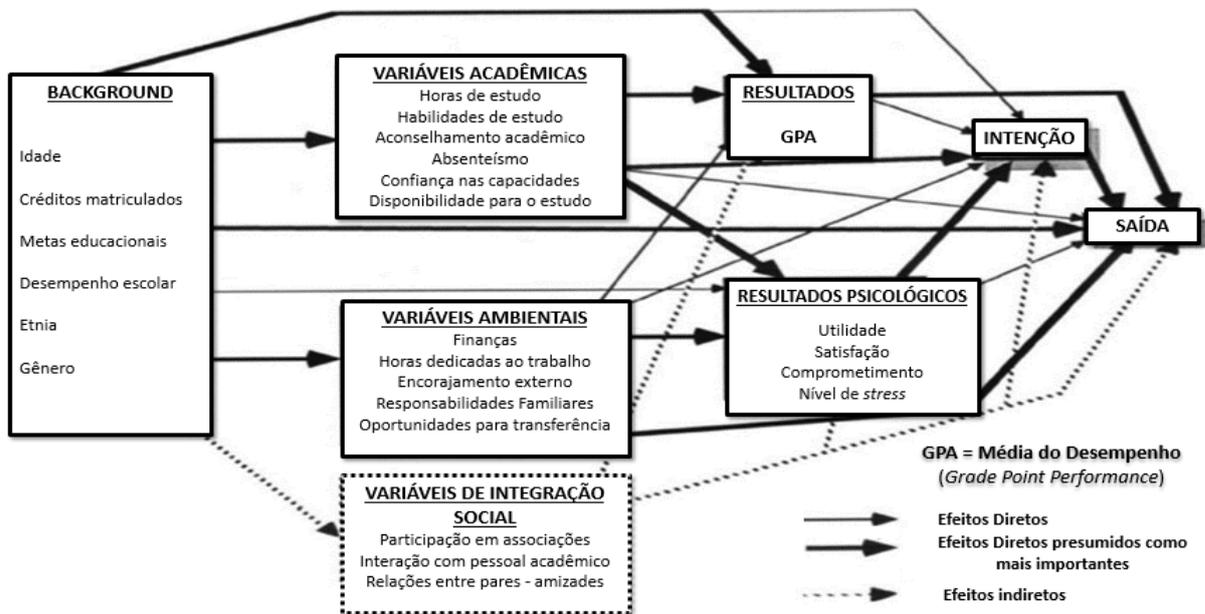
Variáveis de Background: idade, quantidade de créditos matriculados (*enrollment status*), residência (no campus ou fora do campus), metas educacionais, desempenho escolar prévio, etnia e gênero.

Variáveis Acadêmicas: hábitos de estudo, suporte e aconselhamento acadêmico, absenteísmo, segurança, avaliação do curso;

Variáveis Ambientais: finanças, quantidade de horas dedicadas ao trabalho, apoio familiar e de amigos (*outside encouragement*) nível de responsabilidade familiar, oportunidade para transferência para outra instituição.

Variáveis de Resultados Psicológicos: percepção de utilidade e importância em relação aos estudos, nível de satisfação, comprometimento com as metas e nível de estresse.

Figura 3 – Modelo do Atrito Estudantil e Fatores Ambientais – Bean e Metzner (1985)



Fonte: Traduzido e Adaptado de Bean e Metzner (1985)

Conforme o modelo teórico (BEAN e METZNER, 1985), as condições definidas por este conjunto de variáveis poderão desenvolver nos estudantes uma “intenção de abandonar” e esta, por sua vez, mediadas pelos mesmos fatores irão definir o abandono ou a persistência aos estudos.

Em relação às variáveis de *background*, por exemplo, a teoria apresenta a hipótese de que estudantes com desempenho escolar prévio demonstram correlação positiva com a persistência. Da mesma forma, alunos que apresentam níveis de aspirações mais elevados e mais concretos se apresentam mais propensos a persistir. Já em relação às variáveis acadêmicas, os autores exemplificam que estudantes que possuem hábitos de estudos precários possuem

maior propensão a abandonar os estudos, e de forma similar, esta propensão também está associada a estudantes que apresentam níveis mais elevados de absenteísmo.

Quanto às variáveis psicológicas, Bean e Metzner (1985) identificaram que alunos que desenvolvem percepções negativas em relação à utilidade dos estudos, nível de satisfação e comprometimento com os objetivos, apresentam maior propensão a abandonar os estudos, mesmo que estes demonstrassem adequados níveis de desempenho acadêmico. Por outro lado, estudantes que visualizam a realização do curso superior de forma associada a obter um bom emprego e posição social, estes apresentam maior propensão a obter o diploma.

Por fim, quanto aos fatores ambientais, Bean e Metzner (1985) apontaram que, quando estes aspectos se apresentam de forma negativa (falta de apoio familiar, limitação de tempo, excesso de horas de trabalho, entre outros) e mesmo que se apresentem bons indicadores de desempenho, este perfil de alunos se mostra mais propenso a abandonar, quando comparados com estudantes que possuíam essas variáveis ambientais mais positivas. Cabe salientar que, dentre o conjunto de variáveis expostas pelo modelo, as variáveis ambientais, de acordo com a posição dos autores, apresentam-se como as mais influentes na decisão de abandono para estudantes não-tradicionais (BEAN; METZNER, 1985).

Além das variáveis ambientais apontadas, as quais contrastam a vida no âmbito pessoal com as condições de estudo, o modelo de Bean e Metzner (1985) também previu a possibilidade de os estudantes transferirem seus estudos para outra instituição. Nesse sentido, os estudantes podem se desvincular de uma dada instituição, no momento em que constatam que outro contexto institucional pode oferecer condições de satisfazer suas necessidades.

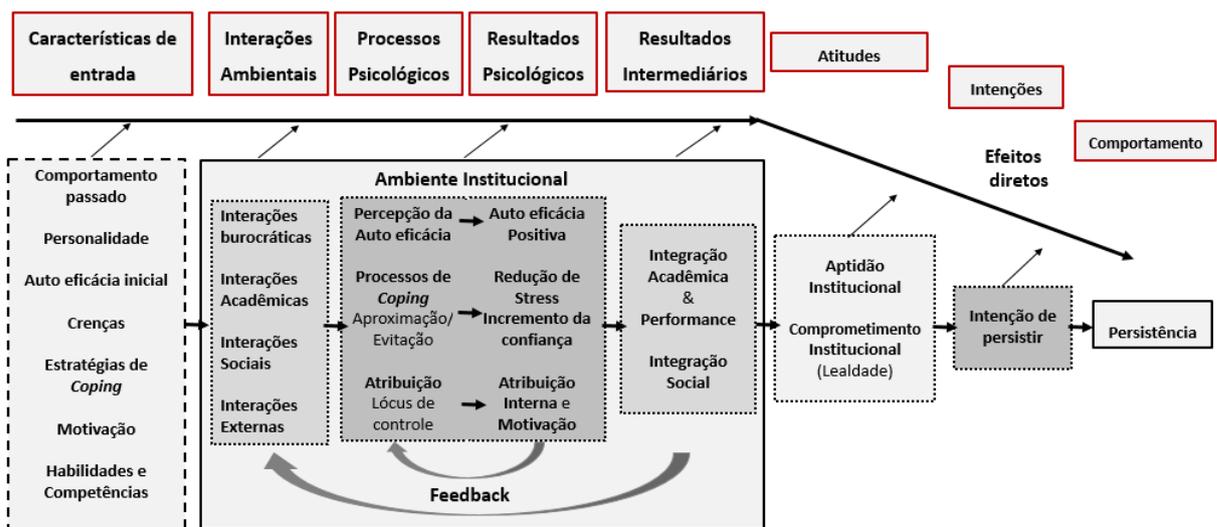
Ainda em relação ao desenvolvimento teórico de John Bean, cabe ressaltar os trabalhos realizados em parceria com *Shevaw B. Eaton* (2000; 2001), os quais contribuem para o reforço de uma tendência no campo das pesquisas sobre persistência estudantil ao proporem um novo olhar com base nas teorias psicológicas, com foco na compreensão dos processos associados à sala de aula. Os autores (BEAN; EATON, 2001) focalizaram a proposição de um novo modelo teórico, com base em teorias atitudinais-comportamentais contemporâneas, tais como a Teoria das Estratégias de Enfrentamento (*Coping Strategies Theory*), a Teoria da Auto-eficácia (*Self-efficacy*) e a Teoria da Atribuição de Causalidade (*Attribution Theory*).

Sob o ponto de vista conceitual, os autores entenderam como estratégias de enfrentamento a capacidade de se aproximar ou se afastar das atividades acadêmicas, em virtude das demandas e contextos (*approach/avoidance*). A auto-eficácia é conceituada como níveis perceptivos em torno das próprias habilidades, competências e capacidades. Por sua vez, a

causalidade é definida como o *locus* de controle em relação à atribuição dos resultados de aprendizagem, podendo este ser de predominância interna ou externa.

O diagrama abaixo (Figura 4) ilustra o modelo proposto por Bean e Eaton (2000) o qual enfatiza os processos psicológicos no ambiente institucional. Os autores apresentaram um modelo longitudinal, que a partir das características pessoais, dos traços psicológicos, do passado escolar e dos hábitos de estudo, os acadêmicos apresentam uma determinada condição para enfrentar as atividades acadêmicas. Para os autores, a persistência estudantil é mediada por um conjunto de processos, para os quais definem os seguintes blocos: interações ambientais, os processos psicológicos, resultados psicológicos, resultados intermediários, atitudes e intenções. Todos estes blocos exercem contínua influência sobre a persistência estudantil (BEAN; EATON, 2000).

Figura 4 – Modelo da Retenção Estudantil – Processos Psicológicos - Bean e Eaton



Fonte: Traduzido e adaptado de Bean e Eaton (2001)

Bean e Eaton (2001) reforçam a necessidade de se pensar os processos acadêmicos, com foco nas atividades e estratégias em sala de aula, a partir da vertente da psicologia. A partir da ênfase nas práticas institucionais, salientam que estas auxiliam no desenvolvimento de percepções positivas, no desenvolvimento de estratégias e ferramentas, facilitam a resolução de problemas, modificam o *locus* de controle para uma orientação interna e elevam a autoconfiança, tanto em relação aos processos acadêmicos, quanto na esfera das interações sociais. Como conclusão, apontam que este enfoque auxilia na identificação das práticas que promovem ao sucesso estudantil e esta, em última análise, deve compreender o foco de atuação das instituições de ensino superior.

2.4.3 Teoria Do Envolvimento Estudantil – *Alexander Astin*

A Teoria do Envolvimento Estudantil (*Theory of Student Involvement*) foi publicada por *Alexander W. Astin*²², inicialmente no ano de 1984, no trabalho intitulado “*Student involvement: A developmental theory for higher education*” (ASTIN, 1984) e posteriormente, publicada no livro “*Achieving education excellence*” no ano de 1985 (ASTIN, 1985). Ainda assim, diversos postulados que orientam a teoria foram desenvolvidos em trabalhos anteriores, haja visto que Astin desenvolveu estudos específicos sobre retenção estudantil, desde a década de 1960 (ASTIN, 1975; 1977).

O desenvolvimento teórico foi construído com base em bancos de dados fornecidos por centenas de instituições norte-americanas, a partir dos quais o autor identificou diversos fatores preditivos para a retenção estudantil na educação superior. No entanto, definiu os fatores pessoais e ambientais como os principais alicerces para o modelo teórico. De acordo com Astin (1975), os *fatores pessoais* incluem a formação escolar, os antecedentes familiares, as aspirações educacionais, os hábitos de estudo, as expectativas sobre a educação superior, a idade e o estado civil. Já os *fatores ambientais* envolveram a residência, a ocupação profissional, o ambiente acadêmico e as características da instituição (ASTIN, 1975).

Neste estudo, em que foi realizado um acompanhamento longitudinal em um grupo de estudantes, foi constatado que os fatores pessoais foram preditivos para retenção dos estudantes. Segundo Astin (1975) os fatores influentes, apresentados em ordem decrescente de impacto, foram:

1. Desempenho acadêmico prévio - alunos que demonstraram rendimento acadêmico (notas) elevado no histórico acadêmico e passado escolar apresentaram maior propensão para persistir;
2. Aspirações educacionais – aqueles que demonstraram graus mais elevados de aspirações estiveram mais propensos a persistir;
3. Hábitos de estudo – aqueles que desenvolveram o hábito de realizar as atividades extra-classe de forma sistemática apresentaram maior propensão para persistir;

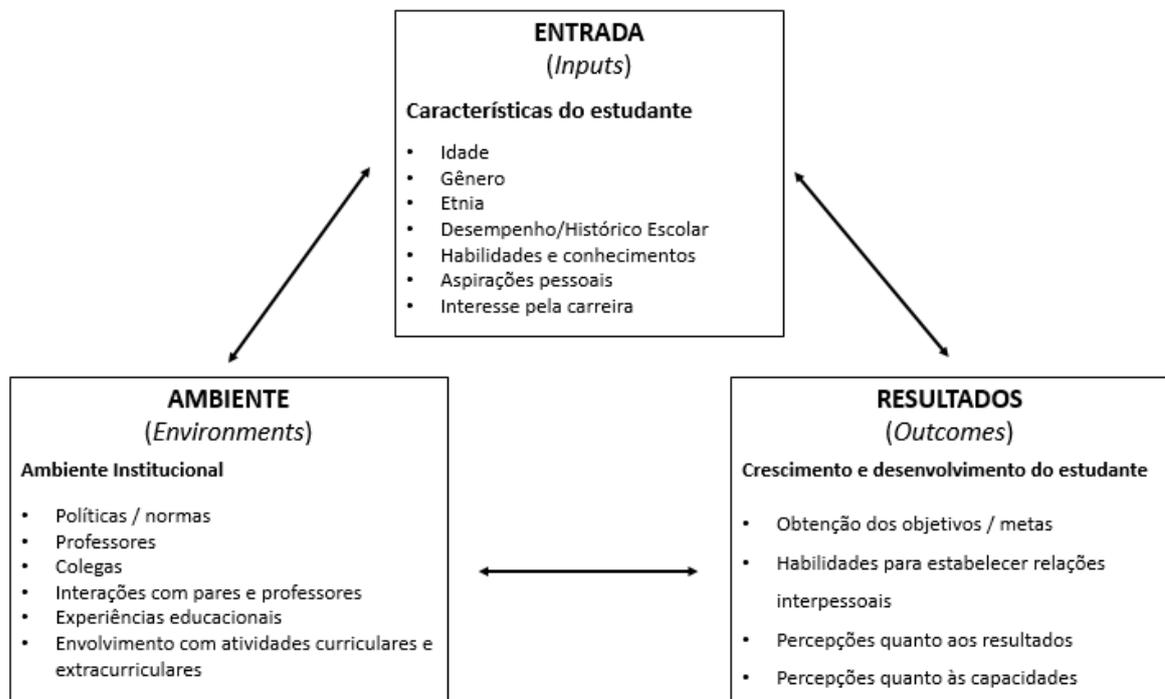
²² Alexander Astin é Professor Emérito da *University of California – L.A.* Autor de 21 livros e mais de 300 publicações relevantes no campo da educação superior. Dedicou-se ao campo dos estudos sobre desenvolvimento de políticas educacionais na educação superior e, também, desenvolve pesquisas sobre temas ligados às metodologias e processos avaliativos na educação superior.

4. Escolaridade dos pais – estudantes que possuíam pais com nível de escolaridade mais elevado foram mais propensos a persistir;
5. Estado civil – homens casados e mulheres solteiras foram os grupos que apresentaram maior propensão a persistir.

O estudo também identificou fatores adicionais relacionados com a maior propensão à persistência como, por exemplo, estudantes que trabalhavam no campus em tempo parcial, estudantes que estiveram envolvidos com atividades extracurriculares no campus - esportes, grupos de estudo, comunidades de aprendizagem – apresentaram maior probabilidade para prosseguir nos estudos (ASTIN, 1975). Essas evidências sustentaram o principal argumento da proposição teórica, ao comprovar que quanto mais envolvidos estiverem os alunos na vida acadêmica e social da instituição, maior a probabilidade da persistência.

A partir de seus estudos prévios, o modelo de Astin (1984) baseou-se em três pilares, denominados por ele como modelo I-E-O (*Inputs, Environments, Outcomes*), conforme figura 5, abaixo.

Figura 5 – Modelo I-E-O – Entrada, Ambiente e Resultados – Astin



Fonte: elaborado pelo autor (2015)

Esses pilares enfatizam as características de entrada do estudante (I), os fatores ambientais (E) e os resultados (O). Entre as características de entrada, Astin (1984; 1985) destacou algumas características demográficas, a escolaridade prévia, as habilidades e o nível de conhecimento, bem como as aspirações pessoais e interesses pela carreira. Entre os fatores ambientais, focalizou as experiências acadêmicas curriculares e extracurriculares e as interações entre pares e professores. Por fim, entre os aspectos associados aos resultados, a obtenção das metas, as habilidades de estabelecer relações interpessoais e as percepções em torno das próprias capacidades.

Com base nesses alicerces e a partir dos resultados de seus estudos prévios, Astin (1984; 1985) definiu o envolvimento como o principal aspecto para a persistência estudantil. Definiu também, que para que as instituições possam incrementar os índices de retenção, estas necessitariam aumentar o nível e a qualidade da participação dos estudantes nas atividades acadêmicas. Para o autor (ASTIN, 1984, p. 297) a “participação estudantil diz respeito à quantidade de energia física e psicológica que o estudante direciona para as experiências acadêmicas”²³.

Dessa forma, a Teoria do Envolvimento Estudantil (ASTIN, 1984; 1985) apresenta cinco postulados principais:

i) o nível de participação consiste no investimento de energia física e psicológica, em atividades genéricas e específicas;

ii) o envolvimento é um processo particular e contínuo, no qual os estudantes apresentam diferentes graus, em diferentes momentos e para diferentes objetivos. O nível de participação varia de aluno para aluno e de objeto a objeto;

iii) o envolvimento apresenta fatores quantitativos (quantidade de tempo dedicado) e qualitativos (nível de compreensão e análise dos estudos);

iv) o resultado da aprendizagem e desenvolvimento associado a programas educacionais apresenta-se diretamente proporcional à qualidade e quantidade da participação desempenhada pelo aluno; e

v) o sucesso das políticas ou práticas educacionais está ligado à capacidade dessas políticas ou práticas aumentarem o nível de participação dos alunos.

²³ Tradução livre de “*student involvement refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience*”.

Em síntese, a teoria do envolvimento estudantil de Astin (1984; 1985; 1993) busca ressaltar a participação estudantil como elemento central para o sucesso nos processos acadêmicos. Mesmo que o foco central resida no estudante, o modelo teórico também apresenta postulados que buscam incentivar a docentes e gestores na orientação de políticas e práticas institucionais que se orientem a melhorar o nível de participação e, por consequência desta, estimular a permanência.

Mais recentemente, após a publicação de sua teoria, que teve grande impacto nas universidades norte-americanas, o autor realizou profundas reflexões em torno do tema da retenção/persistência estudantil, apresentadas no livro “*What matters in college? Four critical years revisited*” (ASTIN, 1993). Neste trabalho sinalizou que as diferenças nas taxas de retenção estão em função não apenas dos perfis de alunos atraídos por certos tipos de instituições, mas também do tipo de ambiente fornecido pela instituição e o quão bem este ambiente específico é projetado para atender às necessidades dos alunos matriculados. O autor enfatiza que as instituições podem contribuir através da oferta de atividades ou programas que melhorem o envolvimento do aluno. Por fim, finaliza afirmando que o envolvimento do aluno exige responsabilidade de ambos – estudante e instituição – e isto inclui todos os atores envolvidos.

2.4.4 Modelo dos contatos informais no ambiente acadêmico - *Ernest Pascarella*

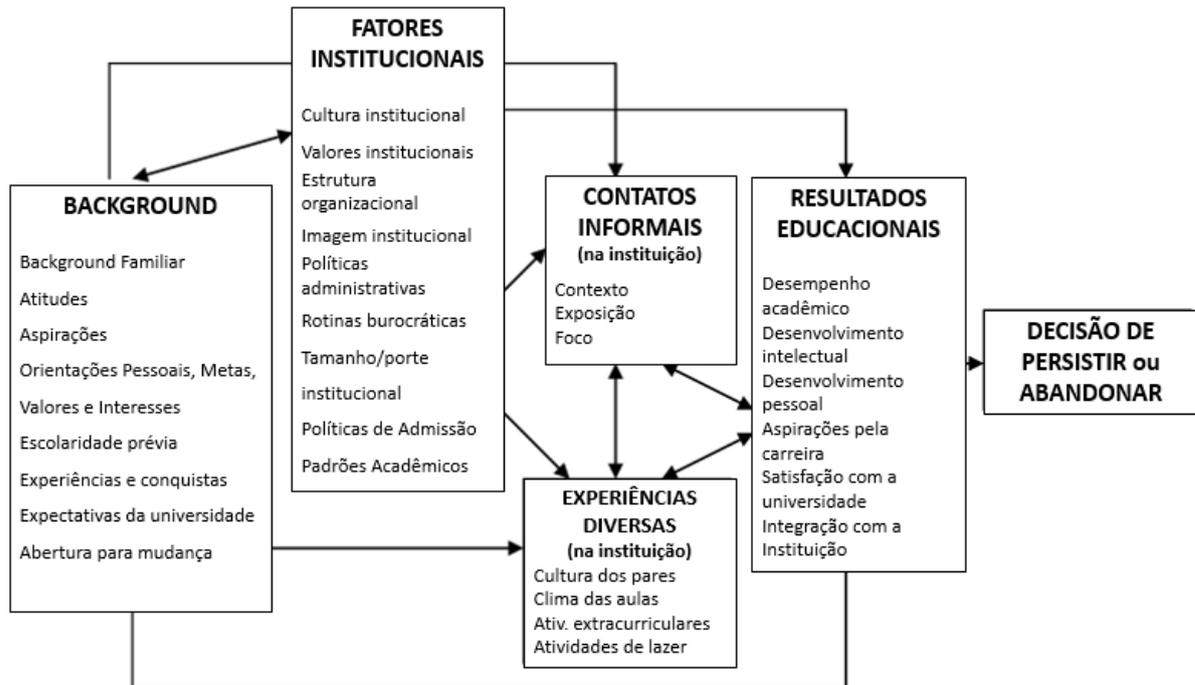
O modelo proposto por *Ernest Pascarella*²⁴ (1980) é baseado em estudos prévios, em sua maioria realizados em parceria com *Patrick Terenzini*, os quais juntamente conduziram inúmeros estudos de experimentação empírica, tendo como base os estudos prévios de Vincent Tinto (PASCARELLA; TEREZINI, 1978; 1991). O desenvolvimento teórico propõe evidenciar a importância dos contatos informais, especialmente entre professores e alunos, como elemento de influência na persistência estudantil.

O autor salienta que as relações exercidas fora da sala de aula, de modo informal, representam importante aspecto a progressão do estudante no ambiente acadêmico. Dessa forma, propõe um modelo que busca compreender a influência do contato informal com os docentes, em situações extra-classe, sobre os resultados educacionais, entre a persistência estudantil. O modelo considera três elementos fundamentais que incidem sobre os resultados

²⁴ Ernest T. Pascarella é professor do *College of Education* da University of Iowa. É PhD pela *Syracuse University* (1973) e seu interesse principal de pesquisas reside no impacto da universidade sobre os estudantes.

educacionais: o *background*, o nível de contato entre alunos e professores e os fatores institucionais, conforme Figura 7, a seguir.

Figura 6 – Modelo baseado no contato informal no ambiente acadêmico – Pascarella



Fonte: Traduzido e Adaptado de Pascarella (1980)

Quanto às características de *background*, estas são tomadas no modelo como elementos de entrada. Sobre as mesmas, Pascarella (1980) hipotetiza que os alunos trazem consigo diferenças individuais relacionadas, como por exemplo em relação à aspectos familiares e de escolaridade prévia. Denota também importância aos aspectos de orientação pessoal, valores, interesse e atitudes, desenvolvimento de metas e aspirações, expectativas quanto ao curso superior e abertura para a mudança.

Quanto ao elemento contato entre alunos e professores, o autor traz dois aspectos distintos. O primeiro focaliza o **nível de contato informal** estabelecido entre alunos e professores. O segundo abrange **outras experiências** estabelecidas no ambiente acadêmico, estas últimas, estabelecidas nas aulas e também fora delas.

Dessa forma, a teoria preconiza que as diferenças individuais trazidas pelos estudantes afetam o ambiente universitário e influenciam a quantidade e o nível de contato informal estabelecido pelos estudantes na universidade. Estes aspectos juntos conduzem a **resultados educacionais**, que determinam a decisão de persistir ou abandonar.

Entre os principais aspectos relacionados aos resultados educacionais, Pascarella (1980) destaca o desempenho acadêmico, sendo este expresso em notas obtidas nas disciplinas matriculadas, o desenvolvimento intelectual e pessoal decorrente dos processos de exploração acadêmica, as aspirações pela carreira profissional, o nível de satisfação com a universidade e a integração com a instituição e seus membros.

Assim, Pascarella (1980) salienta a importância de se desenvolverem políticas, práticas e programas institucionais que se orientem a promover a disposição do corpo docente para interagirem com os estudantes em situações extra-curriculares.

2.4.5 Modelo Integrado de *Cabrera, Nora e Castañeda*

Na busca por avançar no entendimento sobre a persistência estudantil na educação superior, Alberto Cabrera²⁵ e colaboradores (CABRERA, NORA, CASTAÑEDA, 1993) propuseram o Modelo Integrado da Retenção Estudantil (*Integrated Model of Student Retention*), incorporando aspectos comuns presentes nos modelos de Tinto (1975; 1987; 1993) e Bean (1983). Ao analisarem o conjunto da produção sobre o tema, os autores apontaram a superioridade desses dois modelos em explicar os processos acadêmicos associados à saída ou persistência do estudante. Dessa forma, apresentaram, na década de 1990, uma série de estudos que buscaram contrastar e integrar os diferentes construtos presentes nessas teorias.

O primeiro entendimento consistiu na percepção de que as teorias em estudo, apesar de estarem embasadas em diferentes bases teóricas, apresentavam diversas similaridades. Ambos modelos consideram as características pré-ingresso como determinantes dos ajustamentos que ocorrem na trajetória acadêmica. Ambos modelos apresentam caráter longitudinal e consideram que a persistência é resultado de um encontro bem sucedido entre as características do estudante e o contexto institucional. Além disso, as teorias compartilham os construtos de integração acadêmica, comprometimento institucional e comprometimento com as metas e intenções.

Com este entendimento, Cabrera, Castañeda, Nora e Hengstler (1992) inicialmente buscaram submeter esses modelos teóricos a testes empíricos, realizados de forma simultânea e isolada. Os resultados mostraram que o Modelo da Integração Acadêmica se mostrou mais robusto revelar a confirmação de 70% das hipóteses, em comparação com 40 % de confirmação

²⁵ Alberto Cabrera é professor da *University of Maryland* e dedica-se à área da Educação Superior, com interesse nos temas associados ao impacto das universidades nos estudantes, escolha da universidade, experiências acadêmicas, grupos minoritários na educação superior e resultados e metodologias do ensino superior.

para as hipóteses da Teoria do Atrito Estudantil. Em contrapartida, o modelo proposto por Bean (1983) se mostrou superior em termos de variância explicada, ao explicar 44% da variância total, em contraste com 38% referente à capacidade explicativa do modelo de Tinto (1987).

Em continuidade, Cabrera, Nora e Castañeda (1993) apresentaram a estrutura fatorial do modelo integrado com base nos seguintes fatores: **Encorajamento da Família e Amigos, Atitudes Financeiras, Integração Acadêmica, Integração Social, Desempenho** (*Grade Point Average*), **Comprometimento Institucional, Comprometimento com as Metas e Intenção de Persistir**. Com essa estrutura, buscaram testar os efeitos diretos e indiretos observados entre as variáveis a partir de técnicas estatísticas multivariadas. O estudo possuiu um caráter longitudinal, no qual participaram 2.459 estudantes de uma mesma coorte²⁶, por meio de questionários e cruzamento com dados institucionais.

Entre os principais resultados, verificou-se que o “Encorajamento da família e amigos” exerceu consistente influência sobre os fatores “Integração Acadêmica” e “Comprometimento Institucional”, registrando-se consideráveis coeficientes correlacionais (0.402 e 0.687, respectivamente). A dimensão “Comportamento Financeiro” exerceu efeito direto sobre o “Desempenho Acadêmico” (GPA), no entanto, não foi possível detectar relação direta entre as atitudes financeiras e a persistência. Também foi possível confirmar uma forte associação entre a “Integração Acadêmica” e o “Desempenho”. Da mesma forma, os construtos “Integração Acadêmica” e “Integração Social” mostraram-se mutuamente complementares.

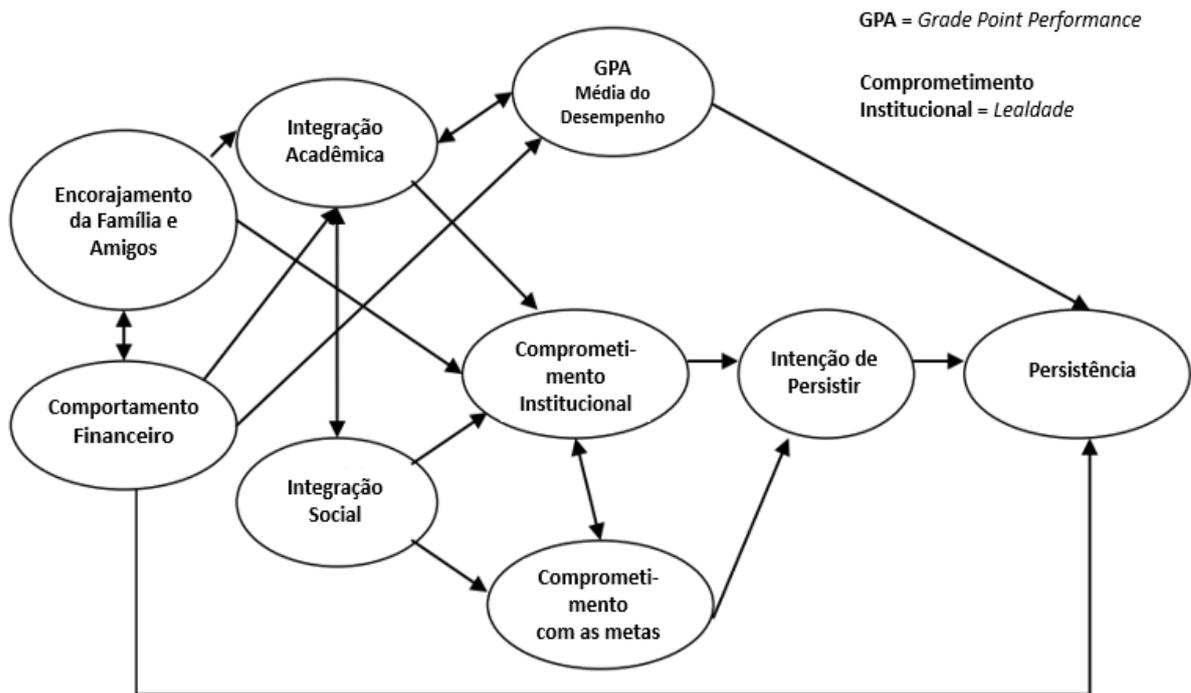
Por sua vez, a dimensão “Intenção de Persistir”, ao demonstrar comportamento fatorial desejável, confirmou a hipótese delineada por Bean e Metzner (1985), quando propuseram que esta define-se enquanto resultado atitudinal, decorrente dos processos de experimentação, interação e integração no ambiente acadêmico. A intenção de persistir também foi objeto de correção na revisão conduzida por Tinto (1987), que passou a integrá-la ao seu modelo inicial.

Entre os efeitos diretos, os resultados demonstraram que o Desempenho Acadêmico consistiu na única dimensão que demonstrou influência diretamente sobre a Persistência. Também foi possível determinar que a *Integração Acadêmica*, conjuntamente com a *Integração Social*, incide diretamente sobre o *Comprometimento Institucional*. De forma isolada, a *Integração Social* também demonstrou exercer influência direta sobre o *Comprometimento com*

²⁶ No campo da estatística, *coorte* é definido como um agrupamento de pessoas que apresentam alguma característica comum ou que compartilhem determinado evento que tenha ocorrido no mesmo período temporal. No caso dos estudos sobre evasão, analisam-se os grupos de estudantes ingressantes em um dado ano. No caso do estudo de Cabrera, Nora e Castañeda (1993) os participantes foram todos ingressantes do período do outono de 1988, procedentes de uma grande instituição urbana localizada na região sul dos E.U.A. Os selecionados tinham idade inferior a 24 anos e todos eles solteiros. A amostragem buscou reproduzir o perfil de estudantes tradicionais.

as Metas. O conjunto desses quatro fatores (Integração Acadêmica, Integração Social, Comprometimento Institucional e Comprometimento com as Metas) compõem um conjunto de processos que se associam com a intenção de persistir. Uma síntese das relações observadas entre os construtos, pode ser verificado no diagrama do Modelo Integrado, conforme Figura 7, abaixo.

Figura 7 – Modelo Integrado de Cabrera, Nora e Castañeda



Fonte: Traduzido e Adaptado de Cabrera, Nora e Castañeda (1993)

Com esses resultados, os autores puderam concluir que as teorias em análise não são excludentes entre si e sim complementárias. Assim, sugeriram que o conhecimento acerca dos processos de persistência pode ser melhorado ao combinar ambas as perspectivas em um único modelo teórico (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA; HENGSTLER, 1992; CABRERA; NORA; CASTAÑEDA; 1993). Esta proposição apresentou potencial para melhor compreender os fatores individuais, ambientais e institucionais. Em relação aos fatores ambientais, Cabrera, Nora e Castañeda (1993) sinalizaram que o nível de complexidade destes mostra-se mais elevado do que anteriormente hipotetizado no modelo de Tinto (1975; 1987), que direcionou a ênfase sobre os fatores institucionais. Esses achados corroboram com a visão de Bean (1983) e Bean e Metzner (1985) ao focalizarem seus modelos nas influências ambientais, fora do ambiente acadêmico.

Nessa direção, entre os aspectos ambientais de maior expressão, de acordo com os resultados da integração dos modelos e, igualmente, suportados pelos trabalhos prévios de Nora (1987) e Nora et al (1990), o fator Encorajamento da Família e Amigos, representou importante capacidade explicativa ao exercer influência direta sobre os fatores de integração (acadêmica e social), bem como, com os fatores de comprometimento (institucional e com as metas).

Por fim, os autores apresentam uma crítica ao excessivo esforço das pesquisas em enfatizar as variáveis de comportamento passado. Segundo eles (CABRERA, NORA, CASTAÑEDA, 1993, p. 136) “focalizar o comportamento passado é fútil”. Na visão dos autores, é mais produtivo despender energia em variáveis de processo, pois estas demonstram maior força preditora para os comportamentos associados à persistência. Entre essas variáveis exemplificam a “predisposição para rematricular na mesma instituição” como uma variável-alvo para os gestores.

3 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O referencial teórico-interpretativo adotado para esta tese compreende a **Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**, de Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Esta abordagem tem influenciado diversas áreas do conhecimento, a exemplo dos estudos sobre a infância, família, inclusão e diferença, contextos sociais de vulnerabilidade e, inclusive, o desenvolvimento de políticas públicas, além de diversas áreas. Em linhas gerais, se trata de uma teoria contemporânea, integrativa, de caráter sistêmico e complexo. Para melhor compreendê-la, faz-se importante destacar alguns aspectos da vida e da obra de seu representante.

3.1 URIE BRONFENBRENNER

Urie Bronfenbrenner nasceu em 1917, em plena Revolução Russa, em um momento em que sua família passava por dificuldades financeiras. Como consequência desta situação, motivados pela perda de um filho, seus pais optaram pela imigração para os Estados Unidos, na busca por condições dignas de vida e oportunidades que pudessem modificar o contexto de dificuldades em que viviam, em meio aos efeitos sociais da revolução.

Nestas circunstâncias, no ano de 1923, quando Urie tinha seis anos, seu pai, um neuropatologista e pesquisador, havia recebido um convite para atuar como responsável em uma instituição de cuidado para deficientes mentais. Juntamente com ele e sua mãe, uma professora de língua russa, passaram a viver nessa instituição, na qual a casa em que moravam estava inserida. De acordo com Koller (2011), essa instituição e, conseqüentemente, a casa era localizada numa região rural e toda rodeada por arame farpado, colocados ali para evitar que os pacientes fugissem e viessem a “causar danos à sociedade” (KOLLER, 2011, p. In: BRONFENBRENNER, 2011).

Nesse ambiente familiar e institucional em que cresceu percebia, as limitações do modelo social em que vivia, o qual retirava os sujeitos de seu ambiente natural, como medida de proteção, visando evitar a exposição das famílias que detinham filhos deficientes. Realizou seus estudos iniciais em uma escola que atendia meninos de diferentes etnias e idades. A partir de então, passou a conhecer muito sobre a cultura norte-americana e contribuiu para norteamericanizar os seus pais.

Graduou-se em Psicologia e Música pela Universidade de Cornell e no ano de 1938. Em 1940 concluiu seu Mestrado em *Harvard*, dedicando-se à área da Psicologia do

Desenvolvimento. Em 1942 realizou o Doutorado, na *University of Michigan*, sendo orientado por *Theodore Newcomb*, um dos pioneiros da Psicologia Social, que o auxiliou nos primeiros movimentos no desenvolvimento de sua teoria.

Em 1946, após ter retornado do serviço militar, foi contratado como professor assistente na Universidade de Michigan, na área de Psicologia. No ano de 1948, dez anos após ter se graduado, retornou como docente à Universidade de Cornell, contexto em que desenvolveu a maior parte de sua carreira.

Suas experiências de vida, a partir da diversidade e das adversidades vivenciadas desde a infância, o fizeram refletir de uma maneira profunda sobre as relações entre indivíduo, ambiente e sociedade. Essas reflexões, oportunizadas pela sua própria situação e contexto de vida o auxiliaram no desenvolvimento de uma compreensão ampliada do desenvolvimento humano. Igualmente, contribuíram para contrapor o modelo de ciência praticado, o qual tendia a retirar os sujeitos de seus ambientes naturais, tendendo a produzir conhecimentos distorcidos da realidade.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, teve muitas influências de alguns pesquisadores conterrâneos, a exemplo de Leontiev, Luria e Vygotsky. Entretanto, quem mais fortemente influenciou seu trabalho foi Kurt Lewin, com quem desenvolveu grande afinidade, tanto nos aspectos de aproximação com modelos de investigação baseados em métodos naturalísticos, quanto na premissa de complementariedade entre sujeito e ambiente.

Como professor, pesquisador e autor, Bronfenbrenner buscou continuamente aprimorar o modelo de sua teoria. O modelo ecológico proposto por Urie Bronfenbrenner, possuiu diferentes fases de desenvolvimento. Em seu primeiro delineamento teórico, nas décadas de 1950 e 1960, seu pensamento esteve muito influenciado pelo psicólogo alemão Kurt Lewin (1892-1947), na qual o autor buscou atualizar a teoria lewiniana de integração sujeito-ambiente, propondo que o comportamento humano (conduta) surge em função do intercâmbio da pessoa com seu ambiente, conferindo uma dupla direcionalidade, na qual tanto o sujeito, quanto o ambiente se mantêm em contínua influência, produzindo situações de continuidade e mudança para a realização de determinadas condutas (Bronfenbrenner, 2011). Dessa maneira, o contexto e o ambiente podem ser potencialmente benéficos ou impeditivos para determinadas metas.

Dessa forma, o primeiro modelo teórico apresentado por ele, realizou um aperfeiçoamento da teoria lewiniana, afirmando que o comportamento (conduta) surgia em função do intercâmbio da pessoa com o meio ambiente, denotando à teoria uma maior dinamicidade e dupla direcionalidade, uma vez que tanto o ambiente, quanto o sujeito

permanecem em condição de mútua influência, produzindo condições de continuidade e mudança.

Posteriormente, no ano de 1979, publicou o livro *The Ecology of Human Development*, o qual foi considerado um marco para a compreensão da ontogenia individual. Neste período, que coincide com o segundo momento no desenvolvimento da teoria, Bronfenbrenner demonstrou a importância de diferentes níveis ecológicos concebidos como sistemas entrelaçados. Baseado na metáfora das bonecas russas, em que uma se encaixa dentro da outra, ele dimensionou o ambiente social em quatro extratos que evoluem para relações progressivamente mais complexas (BRONFENBRENNER, 1987).

O autor procurou demonstrar a importância de diferentes níveis ecológicos, interconectados e mutuamente influentes. Segundo este modelo, o entorno social pode ser compreendido a partir de quatro subsistemas distintos e subsequentes: o microsistema, mesossistema, exossistema e o macrossistema (BRONFENBRENNER, 1983), os quais são descritos na seção seguinte.

A proposição desses níveis sociais influenciou muitas áreas do conhecimento, sobretudo nos anos 1980 e 1990, contribuindo para o desenvolvimento de teorias políticas, políticas públicas, estudos de populações em condições de vulnerabilidade, estudos educacionais, psicológicos e psicossociais em diferentes contextos (BRONFENBRENNER, 1987).

Bronfenbrenner considerava que sua própria teoria estava em contínuo desenvolvimento. Em suas atualizações mais recentes, que coincidem com o terceiro momento evolutivo da teoria (1996-2005), pontuou uma relativização das fronteiras que separam os sistemas sociais, modificando a terminologia de sistemas subsequentes para *sistemas interconectados*. Segundo ele, a mudança terminológica vai além de um simples jogo de linguagem, pois a relativização da demarcação dos subsistemas significa substituir uma ideia fixa de divisão, para a ideia de que as linhas que demarcam a separação entre os sistemas são tênues, elásticas e, por vezes, translúcidas (BRONFENBRENNER, 2011).

Também neste período e, especificamente a partir da publicação de *Handbook of Child Psychology* (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) passa a ressaltar as características da pessoa, fazendo uma crítica pessoal ao desenvolvimento de sua teoria, a qual segundo ele, estava enfatizando de forma excessiva os contextos de desenvolvimento. Dessa forma, além de ampliar este entendimento, introduziu o termo “Bioecológico”, enaltecendo o desenvolvimento da pessoa em seus sistemas ecológicos. Este último movimento no desenvolvimento de sua teoria colocou o âmago de seu pensamento em similitude com ideias ecológicas contemporâneas, além de posicionar a visão epistemológica do autor com maior precisão.

De acordo com Koller (2011), que prefaciou a edição brasileira de seu último livro, Bronfenbrenner teve uma vida intensa, sua maior parte vivida na cidade de Cornell/EUA. Teve um casamento duradouro com uma descendente alemã, com a qual “teve seis filhos, treze netos e um bisneta, até sua morte em 2005” (KOLLER, 2011. p. 15). De acordo com Yunes e Juliano (2010) Bronfenbrenner era diabético e faleceu em função de complicações neste quadro.

3.2 PRINCIPAIS CONSTRUTOS – O MODELO PPCT

Entre os conceitos e construtos definidos por Bronfenbrenner é importante mencionar que, no âmbito da teoria bioecológica, o desenvolvimento é compreendido como:

fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos. Esse processo se estende ao longo do ciclo de vida, mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico, tanto o passado quanto o futuro. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38)

Segundo o autor, o processo de desenvolvimento é mediado por *processos proximais*, cujo construto é entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994). Segundo o autor,

O ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 2011, p.37)

Para explicar como ocorrem esses processos, são representados quatro aspectos multidirecionais e inter-relacionados, que são definidos como Modelo PPCT – *pessoa, processo, contexto e tempo*.

O primeiro aspecto, *pessoa*, refere-se ao fenômeno de continuidades e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, ao longo do seu ciclo de vida. Este aspecto ressalta as características pessoais como as convicções, as crenças, o temperamento, as motivações e as metas. Para a teoria, estes aspectos têm considerável impacto na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa, tanto quanto, os tipos de contextos nos quais o sujeito se insere. Três características são distinguidas em relação ao componente pessoa: as *disposições*, os *recursos bioecológicos* e a *demanda*.

As **disposições** representam a possibilidade de colocar os processos proximais em movimento, continuidade ou descontinuidades. Os **recursos bioecológicos** compreendem as

habilidades, experiências e conhecimentos para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento. E, por fim, a **demanda** são as oportunidades que estimulam ou desencorajam determinados movimentos do contexto social que, em última instância, podem nutrir ou romper a operação de determinado processo proximal.

O segundo aspecto do modelo, o *processo*, relaciona-se com o envolvimento e atividades exercidas pela pessoa em desenvolvimento, nos diferentes níveis. Segundo a teoria, para que o processo de desenvolvimento ocorra é necessário que exista participação ativa em interações progressivamente mais complexas, com pessoas, objetos e símbolos do ambiente imediato. Para serem efetivas, estas interações necessitam ocorrer em bases estáveis e temporalmente duradouras. A essas formas duradouras de interação no ambiente imediato é que se referem os processos proximais.

Acerca dos processos proximais, Bronfenbrenner (2011, p. 29), pontua:

Ao longo do ciclo de vida, o desenvolvimento humano toma lugar mediante processos de interação recíproca, progressivamente, mais complexos de um organismo ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, os objetos e os símbolos presentes no seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base regular, em períodos estendidos de tempo. Essas formas duradouras de interação no ambiente imediato são denominadas como processo proximal.

O terceiro aspecto do modelo, o *contexto*, refere-se ao ambiente global em que o indivíduo está inserido, no qual se desenvolvem os processos de desenvolvimento. Este contexto abrange, tanto os ambientes mais imediatos, quanto os mais remotos ao sujeito, mesmo aqueles em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e possuem a capacidade de influenciar o curso do desenvolvimento. No entendimento do autor, o desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Dessa forma, Bronfenbrenner (1996) propõe a compreensão do entorno social a partir de quatro subsistemas distintos, concebidos como sistemas entrelaçados, interconectados e mutuamente influentes: o *microsistema*, *mesossistema*, *exossistema* e o *macrossistema*.

O quarto e último elemento do modelo teórico, compreende o elemento *tempo*. Bronfenbrenner dedicou importante atenção aos aspectos temporais da teoria, especialmente em suas últimas reformulações. De acordo com ele, neste aspecto sempre residiu um importante problema a ser resolvido nas pesquisas relacionadas com o desenvolvimento humano:

Durante o desenvolvimento humano, os indivíduos inevitavelmente crescem, amadurecem e mudam. Nesse mesmo período, mudanças ocorrem em suas sociedades, comunidades, redes sociais, famílias e relações pessoais. O segredo do desenvolvimento social requer que os investigadores acompanhem essas mudanças simultâneas no desenvolvimento humano que ocorrem com as pessoas e seus contextos, determinando suas interrelações. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 57).

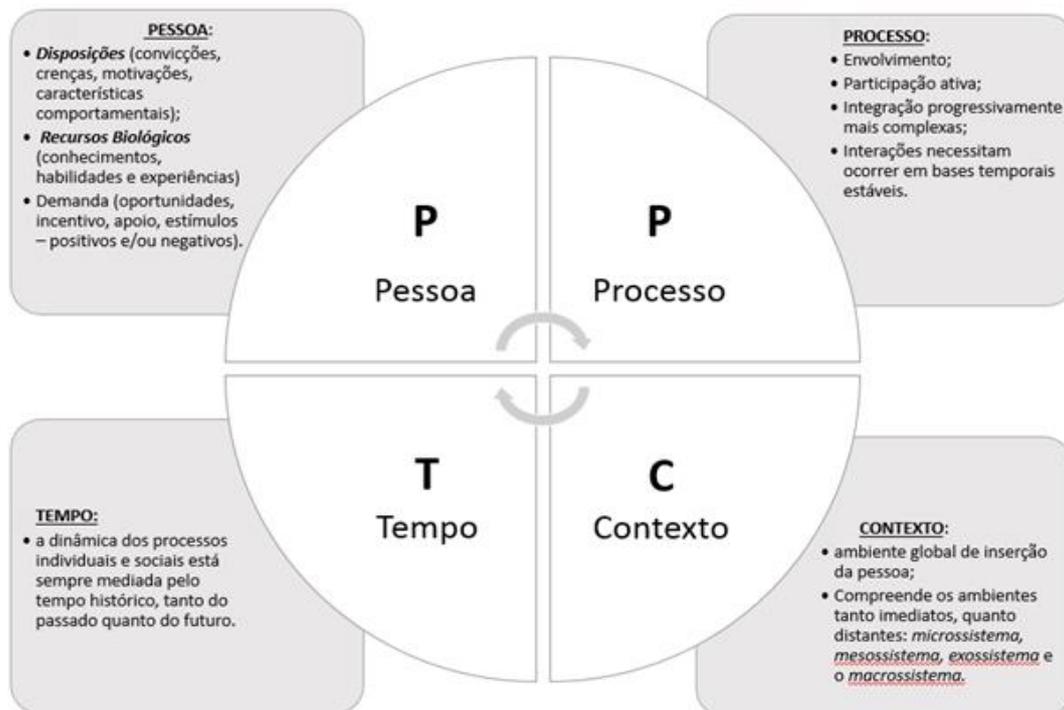
Ainda para Bronfenbrenner (2001, p. 57),

Uma análise fragmentada dos aspectos isolados do desenvolvimento, fixada no tempo e no espaço, é insuficiente e pode induzir a erros, pois os elementos do status e da estrutura social são interdependentes, sendo organizados em padrões complexos e sujeitos a variações aleatórias e controladas. (BRONFENBRENNER, 2011, p.57)

Dessa forma, o autor entende ser fundamental considerar os aspectos temporais para assegurar a qualidade das pesquisas que buscam se concentrar nos processos do desenvolvimento humano. Para Bronfenbrenner (2011) as pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento, muitas vezes tem negligenciado o fator tempo e este constitui em um dos mais importantes aspectos a ser analisados, visto que as pessoas modificam em função do tempo e das interações que realizam nos ambientes.

A representação a seguir (Figura 8) ilustra os principais aspectos associados aos elementos definidores do processo de desenvolvimento humano – o modelo PPCT.

Figura 8 – Construtos centrais da Teoria Bioecológica – Modelo PPCT



Fonte: elaborado pelo autor (2015)

3.3 OS NÍVEIS SOCIOAMBIENTAIS

Ainda em relação aos elementos centrais para o delineamento da Teoria Bioecológica, Bronfenbrenner (1996) apresenta uma definição conceitual acerca dos quatro subsistemas interconectados: *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*. Posteriormente, de acordo com as últimas revisões propostas no modelo, o autor apresenta uma ampliação dos conceitos, incluindo também uma maior evidência das influências temporais e globais, em cada um desses níveis (BRONFENBRENNER, 1999; 2011).

Do ponto de vista conceitual, o **microssistema** é definido como:

o ambiente dentro do qual o indivíduo está em atividade em um determinado momento de sua vida. Ele é o complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato no qual ela está contida. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 23)

Este nível compreende as relações interpessoais do núcleo familiar, como os pais, adultos referentes, irmãos, amigos e parentes próximos. Também envolve os diferentes nichos em que a pessoa participa de forma direta, em um determinado momento da vida. Assim, para Bronfenbrenner (1986; 2011) uma pessoa possuirá vários microssistemas, de forma simultânea, pois em cada um deles, a pessoa desempenha um determinado papel, de acordo com os valores, normas, crenças e forças que regulam cada um desses ambientes.

O **mesossistema** pode ser compreendido como o conjunto de ambientes de desenvolvimento da pessoa. Cada microssistema representa um determinado nicho de desenvolvimento, de forma que o mesossistema representa a integração desses ambientes imediatos que nos quais a pessoa se desenvolve (BRONFENBRENNER, 2011; 1996).

Para Bronfenbrenner (2011, p. 23):

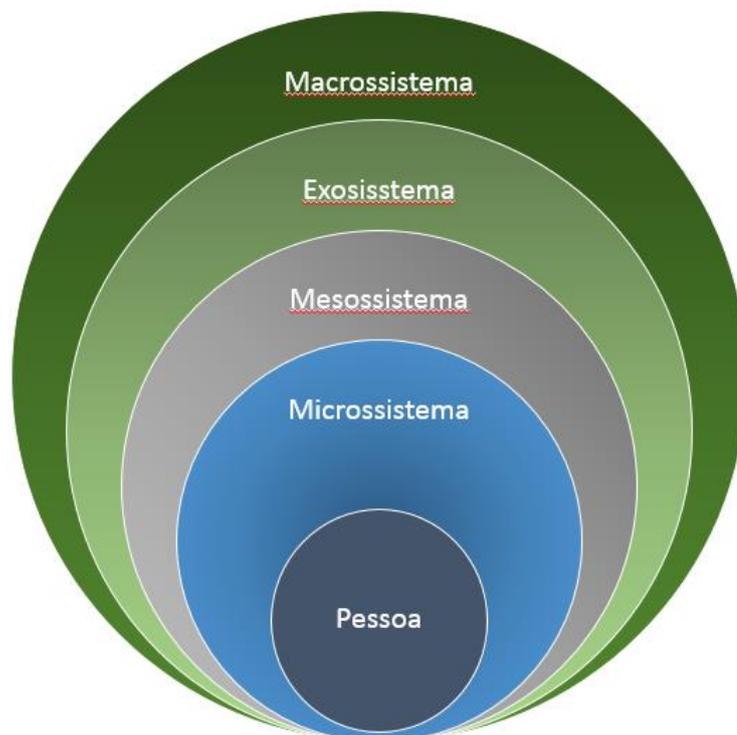
O mesossistema é o conjunto de microssistemas, constituindo o nicho de desenvolvimento da pessoa em determinado período, isto é, as interrelações de vários ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida em um determinado período de sua vida (p. 23)

Dessa forma, este nível representa a integração e compatibilização entre os ambientes, locais e instituições que a pessoa frequenta, como por exemplo, seus espaços de trabalho, estudos e entretenimento e as relações destes com o núcleo familiar. Este nível socioambiental pode ser ampliado ou reduzido, à medida que podem ocorrer vinculações/desvinculações em novos ambientes.

O **exossistema** para Bronfenbrenner (2011, p.23) “é formado pelos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida diretamente”. Como exemplo, os microsistemas e mesossistemas dos pais ou pessoas próximas, são contextos em que a pessoa não está diretamente inserida, mas determinados eventos que ocorrem nestes níveis exógenos podem provocar mudanças. Segundo o autor, consistem em estruturas sociais específicas, formais e informais, que não contém a pessoa em desenvolvimento, mas que “influencia ou acompanha os ambientes imediatos e, portanto, delimita, afeta ou mesmo determina o que lá ocorre” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 23).

Por fim, o **macrossistema** “é o nível que engloba todos os outros da ecologia do desenvolvimento humano; este nível envolve a cultura, as macro instituições, como o governo federal e as políticas públicas” (LERNER, 2011, p. 23). Envolve também os valores políticos, a economia global, as ideologias, os movimentos sociais, entre inúmeros elementos influentes. Este sistema influencia a natureza das interações de todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento humano. A Figura 3, abaixo, apresenta a interconexão entre os diferentes socioambientais, situando o indivíduo no centro do processo de desenvolvimento, de forma a denotar as múltiplas influências, podendo ser estas em níveis imediatos ou distantes.

Figura 9 – Níveis socioambientais interconectados



Fonte: elaborado pelo autor (2015)

De acordo com as últimas revisões na teoria (BRONFENBRENNER, 1999; 2011), os quatro níveis propostos estariam, ainda, integrados por um *cronossistema* e um *globossistema*, uma vez que a dinâmica dos processos individuais e sociais está sempre mediada pelo tempo histórico, tanto do passado quanto do futuro, além da influência dos sistemas globais nos níveis locais, influenciando estas que provocam um ajustamento nos demais níveis, constantemente.

Com esta compreensão, ao situar a pessoa em no centro do processo, inserida em seu contexto imediato (microssistema), é possível verificar os diversos níveis e influências socioambientais que afetarão o desenvolvimento, de acordo com os processos proximais que ocorrerão em determinado nicho, em determinado tempo histórico. A Figura 3 ilustra um diagrama que representa a sobreposição e interconexão dos diferentes níveis socioambientais interconectados.

3.4 APLICAÇÕES DA TEORIA BIOECOLÓGICA

A teoria bioecológica tem sido utilizada para auxiliar na compreensão de diversos fenômenos associados ao desenvolvimento, em todo o mundo. É possível verificar que a mesma tem sido aplicada com ênfase nos processos associados ao desenvolvimento humano em suas diversas fases - infância, adolescência, vida adulta e velhice. Esta também tem inspirado os estudos de populações vulneráveis, os processos de exclusão social, a inclusão e deficiência, o desenvolvimento de políticas públicas, a saúde básica, a atenção integral ao paciente, os estudos epidemiológicos e associados às doenças infectocontagiosas, além de diversos outros campos.

Entre os principais movimentos associados com a constituição de grupos de investigação que se orientam pelos estudos bioecológicos, destaca-se o *Bronfenbrenner Center for Translational Research - BCTR*²⁷, criado em 2011, pelo *College of Human Ecology* na Universidade de Cornell. Este centro de pesquisa, surge a partir da integração de dois consolidados programas, o *Family Life Development Center* e o *Bronfenbrenner Life Course Center*, que já mantinham suas atividades desde os anos 1970 e 1990, respectivamente. Neste sentido, o centro de pesquisa tem por objetivo expandir, fortalecer e acelerar a aplicação desta perspectiva teórica, orientada para à investigação, políticas e práticas associadas ao desenvolvimento humano, saúde e bem-estar. A partir dele, é possível visualizar inúmeros projetos de aplicação da teórica bioecológica, em diversas áreas.

²⁷ <http://www.bctr.cornell.edu/>

No Brasil, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano vem exercendo influência, especialmente a partir dos anos 1980. Talvez, um dos primeiros estudiosos de Bronfenbrenner tenha sido Ruy Krebs, que em seu livro “Desenvolvimento Humano: teorias e estudos”, já abordava o paradigma ecológico como uma das principais forças da psicologia contemporânea. Este autor realizou uma série de investigações a partir da interpretação ecológica, especialmente ligados aos campos da infância, desenvolvimento motor, educação física e esportes (KREBS, 1995).

Também merece destaque os trabalhos de Silvia Koller, professora da Faculdade de Psicologia da UFRGS, que se dedicou a esta teoria, tendo sido, inclusive, um dos principais contatos de Bronfenbrenner no Brasil (KOLLER, 2004). Em “Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil”, a autora organizou uma compilação de trabalhos sobre o tema, a partir de diversas aplicações.

Cabe destacar também os estudos de Yunes (2004), a partir de seus inúmeros trabalhos aplicados aos contextos da família, infância e adolescência, da resiliência e vulnerabilidade social, das populações em situações de risco e de programas de apoio, a partir da apropriação e leitura destas realidades, tendo como fundamento a visão bioecológica.

A partir das diversas aplicações da teoria bioecológica, poucos estudos foram realizados no campo da educação superior, mesmo quando verificada a produção internacional. Entre os poucos estudos encontrados, Demetriou (2009) em seu trabalho “*Impediments to Undergraduate Student Success and Retention*” apresentado à *III International Personal Tutoring and Academic Advising Conference*, realizada em Liverpool, utilizou a teoria bioecológica para explicar a interação de múltiplos fatores associados às dificuldades estudantis para obter êxito na educação superior, bem como para auxiliar na compreensão dos aspectos em que as instituições necessitam intervir. Com base nesta perspectiva, a autora apresenta um programa de suporte estudantil, denominado *Bounce Back Retention Program*, que se baseia no aconselhamento e tutoria para estimular a retenção estudantil na *University of North Carolina*. De acordo com o estudo, a aplicação do programa de intervenção, inspirado na teoria bioecológica, apresentou significativo incremento para a retenção estudantil, quando comparado com outras práticas de intervenção na universidade.

Também se destaca o trabalho de Stebleton (2011), que realizou um estudo teórico no qual buscou compreender os múltiplos fatores contextuais que impactam nos estudantes imigrantes. O estudo esteve focado em explicar as principais necessidades de alunos imigrantes, com o objetivo de qualificar o nível de intervenção do pessoal acadêmico sobre esse grupo de estudantes. O ensaio teórico conclui que a perspectiva ecológica constitui uma ferramenta

valiosa para a qualificação da intervenção, especialmente no que toca o aconselhamento dos estudantes, visando aprimorar o desenvolvimento, o sucesso estudantil e a retenção de estudantes universitários imigrantes.

Entretanto, uma das mais consistentes aplicações da teoria de Bronfenbrenner foi apresentada por Arnold, Lu e Armstrong (2012) no livro “*The Ecology of College Readiness*”, publicado pela *Jossey-Bass* na coleção *Higher Education Report*, da *Association for the Study of Higher Education – ASHE*. O livro apresenta uma análise detalhada e abrangente dos níveis socioambientais e os diferentes mecanismos associados, tendo como foco a preparação acadêmica no momento prévio ao ingresso.

Os autores, haja visto a grande quantidade de conceitos relacionados à preparação acadêmica, como *college choice*, *college transition*, *college access*, *college success* ou *college preparation*, propuseram o conceito *College Readiness* para referir à capacidade do aluno em se matricular em uma instituição de ensino superior, mantendo adequado desempenho nas disciplinas de primeiro ano, de forma a persistir em seus objetivos educacionais (ARNOLD; LU; ARMSTRONG, 2012).

Hurtado et al. (2012) no trabalho “*A model for Diverse Learning Environments: The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success*” publicado no *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, propõe uma revisão teórica em torno do tema da diversidade multicultural dos estudantes da educação superior, ressaltando a necessidade de transformação das instituições para criarem ambientes propícios e favoráveis para atenderem a esta diversidade étnica e cultural que implica em diferentes modos de aprendizagem. Os autores apresentam um modelo, denominando *Diverse Learning Environments Model (DLE)*, o qual é inspirado na teoria bioecológica a partir de sua capacidade em auxiliar na definição de um modelo multicontextual, com foco no clima institucional, no contexto e políticas associadas, bem como, no contexto sócio histórico.

Os autores, advogam ainda, que o modelo por eles proposto apresenta-se muito mais explícito em relação às influências socioambientais, em relação a modelos multicontextuais prévios. Este entendimento, segundo eles, torna-se fundamental uma vez que “as instituições não estão inseridas num *vacuum*, mas são parte de comunidades e estão sujeitas às forças dos contextos externos à instituição (HURTADO et al. 2012, p. 49).

Também se destaca o trabalho de Renn e Reason (2013), no livro “*College Students in the United States*”, também reconhecem o potencial da teoria bioecológica para explicar as forças e os mecanismos influenciadores nos processos associados à educação superior. Em um de seus capítulos, denominado “*Approaches to College Student Development*”, os autores

apresentam a Teoria Bioecológica como possibilidade de compreensão dos fatores ambientais relacionados com o desenvolvimento dos estudantes no ambiente institucional e social. Também apresentam o detalhamento das diferentes forças influenciadoras nos contextos socioambientais, aproximando o modelo ecológico ao contexto da educação superior.

E ainda, recentemente, Mendoza, Malcolm e Parish (2015) publicaram um estudo intitulado “*The ecology of student retention: undergraduate students and the great recession*”, no *Journal of College Student Retention*. O trabalho focalizou compreender os impactos percebidos por estudantes da região sudeste dos E.U.A, no período da grande recessão econômica de 2007. Os resultados indicaram que os estudantes perceberam os impactos de forma importante, de forma a afetar o engajamento e comprometimento, demonstrando que os mesmos são afetados por forças externas ao ambiente imediato. A teoria ecológica demonstrou consistente poder explicativo sobre as percepções observadas. Dessa forma, o estudo ofereceu uma compreensão mais profunda dos processos associados ao engajamento dos estudantes, a partir da compreensão ecológica

No Brasil não foi encontrada nenhuma aproximação da teoria bioecológica com o campo da educação superior. O trabalho prévio de Schmitt e Santos (2013) apresentado na *III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – III CLABES*, realizada na cidade do México em 2013, representou um trabalho pioneiro para este campo de estudos, especialmente no Brasil e na América Latina. Outro trabalho, foi apresentado pelo autor (SCHMITT, 2014) no *X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL*, no qual buscou-se demarcar as opções metodológicas adotadas para esta tese.

Nessa direção, ainda que se tenha verificado a aplicação dos pressupostos bioecológicos em produções internacionais no campo da educação superior, estas não tiveram como objeto a integração de diferentes modelos teóricos sobre retenção/persistência, conforme objetivos desta tese. Da mesma forma, nenhum dos estudos mencionados buscou ressaltar os construtos centrais da teoria bioecológica – o modelo PPCT – visto que os mesmos se detiveram em explicar as influências contextuais, a partir dos múltiplos níveis socioambientais. Neste sentido, reforça-se o caráter inovador da presente proposta.

4 DESENHO METODOLÓGICO

Nesta seção, são expostas as opções metodológicas utilizadas pelo pesquisador na proposição da tese. Destaca-se que a presente investigação possui como objetivo primário **“integrar diferentes perspectivas teóricas, variáveis e percepções dos estudantes associadas ao fenômeno da permanência na Educação Superior, a partir de uma compreensão ecológica do desenvolvimento humano”**. Dessa forma, o desenho metodológico que se apresenta leva em consideração, tanto o percurso do pesquisador, quanto a natureza dos objetivos perseguidos.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A tese se caracteriza como uma investigação naturalístico-construtivista, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Do ponto de vista da abordagem científica, na visão de Lincoln e Guba (1985), as pesquisas *naturalísticas* se configuram nas situações em que o pesquisador compartilha do ambiente natural em que o fenômeno estudado é produzido, permitindo-lhe atribuir maior sentido. Esses autores também denominam como *construtivista* as investigações que se associam com alguma vertente naturalista, pois estas denotam uma ontologia e epistemologia próprias, quando comparadas com os desenhos metodológicos tradicionais, de orientação positivista (LINCOLN; GUBA, 1985).

Quanto à forma de abordagem, insere-se na perspectiva dos métodos qualitativos, uma vez que este tipo de pesquisa se mostra adequada para a investigação de fenômenos sociais complexos e multifacetados. Denzin e Lincoln (2003, p. 1), a fim de caracterizá-la, defendem o caráter construtivista desta vertente, ao definirem que a pesquisa qualitativa:

[...] é um campo de pesquisa por direito próprio. Ela envolve várias disciplinas, campos e temas subjetivos. Um complexo que interliga uma família de termos, conceitos e premissas, envolve o termo ‘pesquisa qualitativa’. Estes incluem tradições associadas com o fundacionismo, positivismo, pós-fundacionismo, pós-positivismo, pós-estruturalismo e outras perspectivas de pesquisa qualitativa e/ou métodos, ligados aos estudos culturais e interpretativos.²⁸

²⁸ Tradução livre de: “*Qualitative research is a field of inquiry in its own right. It crosscuts disciplines, fields, and subject matters. A complex, interconnected family of terms, concepts, and assumptions surround the term ‘qualitative research’. These include the traditions associated with foundationalism, positivism, postfoundationalism, postpositivism, poststructuralism, and the many qualitative research perspectives, and/or methods, connected to cultural and interpretative studies*”.

Para os mesmos autores, (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 17):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais [...] portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

A utilização dos métodos qualitativos é fortemente marcada na tradição investigativa das ciências humanas e sociais, de tal forma que diversos autores ibero-americanos se ocuparam no estudo, historização e caracterização desta vertente em diversos campos do conhecimento. Dentre eles, Chizzoti (2003, p. 230) argumenta que nas pesquisas qualitativas, “o produto gerado a partir da experiência, considera o *background* construído, o qual se manifesta, mesmo que implicitamente, na produção textual”.

Chizzotti (2003, p. 230) complementa afirmando que:

A posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, a transcrição objetiva da realidade são postas em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a sua realidade circundante.

Ainda para o autor (CHIZZOTTI, 2003, p. 231):

[...] a legitimidade do texto escrito busca fundamento no percurso reflexivo do autor para obter os resultados, assumindo variadas formas, a validade da investigação recorre à possibilidade de se traduzir a experiência humana em um texto e planteiam-se as virtudes e os limites discursivos sobre a realidade descrita, em um produto científico.

Sob o ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória, visto que propõe realizar uma aproximação teórica inovadora no campo dos estudos sobre permanência estudantil na educação superior, sobretudo no Brasil e na América Latina. Ainda que se tenha detectado estudos recentes no contexto internacional que buscaram aplicar alguns conceitos da teoria bioecológica ao tema da educação superior, estes estudos não tiveram como objetivo integrar as diferentes abordagens teóricas a partir desta perspectiva teórica. O foco dos mesmos, residiu na tentativa de aumentar o potencial explicativo em torno de campos específicos como a preparação pré-universitária (ARNOLD; LU; ARMSTRONG, 2012), o comportamento de estudantes imigrantes (STEBLETON, 2011), o contexto multicultural da aprendizagem diante da diversidade no perfil dos estudantes (HURTADO et al., 2012) o

impacto das mudanças macroeconômicas nos estudantes (MENDOZA; MALCOLM; PARISH, 2015) e o desenvolvimento de programas de apoio universitário (DEMETRIOU, 2009).

Neste cenário de possibilidades, a presente tese busca explorar o potencial da teoria bioecológica para integrar diversas teorias e elementos empíricos, na busca por ampliar a compreensão em torno do fenômeno em estudo. Para alguns autores, as pesquisas exploratórias são de grande utilidade quando se pretende analisar um fenômeno passível de várias perspectivas de interpretação ou no qual existem muitos fatores associados com a sua ocorrência, podendo gerar novas categorias de significado e/ou novas hipóteses (CRESWELL, 2007; MARSHALL; ROSSMAN, 2011).

Esses autores também destacam o caráter propositivo deste tipo de investigação, o qual também é usado para desenvolver novos *insights*, novas descobertas e/ou incrementar o conhecimento acerca de um fenômeno (CRESWELL, 2007; MARSHALL; ROSSMAN, 2011). Essas características apontadas são compatíveis com a proposição dos objetivos construídos para esta investigação e se justificam, tendo em vista as características do tema em estudo.

Ainda em relação aos estudos de caráter exploratório, a literatura existente aponta que, dentre os métodos e técnicas comumente utilizados, destacam-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, as entrevistas não padronizadas e os estudos de caso (CRESSWEL, 2007; GIL, 2008). Igualmente, estes métodos são compatíveis e tradicionalmente associados aos procedimentos ligados às pesquisas qualitativas.

4.2 PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E ETAPAS DA PESQUISA

Quanto aos métodos e procedimentos técnicos, a construção da tese organiza-se em três diferentes fases. A primeira, busca realizar um estudo metateórico tendo como objeto as teorias mais relevantes e significativas sobre persistência/retenção estudantil na educação superior, as quais se busca integrar, tendo como subsídio a Teoria Bioecológica. A segunda, pauta-se na metodologia da revisão bibliográfica sistemática como estratégia de ampliação de elementos acerca do tema em estudo, na busca por mapear variáveis documentadas na produção latino-americana. E, a terceira fase, orienta-se pela metodologia dos estudos de casos, na intenção de associar evidências empíricas ao desenvolvimento teórico delineado nas etapas anteriores. Com vistas a esclarecer cada uma das etapas, apresentam-se as opções metodológicas definidas pelo pesquisador, integradas a cada um dos objetivos específicos.

Nesta direção, o primeiro objetivo buscou **“identificar aspectos convergentes em diferentes modelos teóricos sobre retenção e persistência estudantil e integrá-los a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano”**. Para tanto, orientou-se pela metodologia dos estudos metateóricos, na perspectiva de George Ritzer²⁹. Este autor (RITZER, 1991) conceitua os estudos metateóricos como aqueles que buscam desenvolver uma “teoria sobre as teorias”. Para ele, a função deste tipo de abordagem pode ser útil para fornecer uma compreensão mais profunda do trabalho teórico existente em determinado campo, apresentar uma perspectiva abrangente sobre um tema, subsidiar mecanismos de avaliação das teorias e, ainda, servir como pressuposto para trabalhos futuros.

Ritzer (1992) defende que esta opção metodológica desempenha um papel importante na análise teórica, seja pela clarificação das teorias existentes, seja no desenvolvimento de novas teorias mais integradas e sintéticas. Ainda assim, o autor (RITZER, 1992) sinaliza a dificuldade em separar a análise metateórica da teórica, posto que o trabalho de muitos teóricos podem ser implicitamente metateóricos. Assim, parece “não existir uma linha divisória entre metateoria e teoria” (RITZER, 1992, p. 9)

O autor (RITZER, 1991) também define quatro tipos de análises metateóricas, dentre as quais, se destaca a do tipo “Interna-Social” que visa analisar os aspectos comuns entre as várias teorias de uma área, com ênfase em determinado grupo de teóricos que apresentem algum tipo de ligação entre si. Com este entendimento, buscou-se analisar os modelos teóricos de Tinto (1975; 1983; 1997), Bean (1980); Bean e Metzner (1985), Bean e Eaton (2000; 2001), Astin (1984; 1999), Pascarella (1990) e Cabrera, Nora e Castañeda 1993). Desta forma, priorizou-se analisar os trabalhos clássicos sobre o tema, abordando-os em suas versões originais.

O segundo objetivo específico desta tese busca **“mapear e categorizar as principais variáveis relacionadas com a evasão e permanência estudantil na educação superior, dentre a produção de conhecimento recente no contexto latino-americano e brasileiro”**. Para tanto, serão mapeadas as principais variáveis documentadas na produção de conhecimento recente sobre o tema, no Brasil e na América Latina, além de considerar a produção internacional, especialmente a realizada no contexto norte-americano.

Diversos critérios foram definidos para a composição do *corpus* de análise utilizado. De acordo com Bardin (2010, p. 122) *corpus* é o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes,

²⁹ George Ritzer é professor na Universidade de Maryland e, atualmente, é considerado com um dos principais expoentes em relação à metodologia dos estudos metateóricos.

escolhas, seleções e regras”. Este processo seletivo deve obedecer aos seguintes princípios: *exaustividade* – o corpus necessita ser considerado na sua totalidade; *representatividade* – é preciso que a amostra selecionada seja representativa do universo inicial selecionado; *homogeneidade* – o material selecionado necessita obedecer a critérios precisos de escolha; e a *pertinência* – prima que os documentos selecionados devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo que correspondam com os objetivos da análise.

Dessa forma, foram estabelecidos critérios geográficos, temporais e de delimitação para a produção nacional e latino-americana sobre o tema. No contexto brasileiro, fizeram parte do *corpus* as produções relacionadas com a evasão e permanência estudantil na educação superior, encontradas nos periódicos *Qualis A e B* e no *Banco de Teses e Dissertações* da CAPES. Como critério temporal, estabeleceu-se o período entre 2000 e 2015, ou seja, os últimos 15 anos desta produção. Os seguintes descritores foram utilizados para identificar os trabalhos, utilizados de forma isolada e em combinações múltiplas: evasão, evasão estudantil, permanência, abandono estudantil, retenção, persistência, educação superior e ensino superior.

No contexto latino-americano, tomou-se como objeto de análise as quatro edições da *Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior* – CLABES, realizadas entre os anos de 2011 a 2014, nas cidades de Managua/Nicarágua, Porto Alegre/Brasil, México-D.F./México e Medellín/Colômbia, respectivamente. Provenientes destas conferências, foram analisados aproximadamente 90 trabalhos originais, publicados na *Línea Temática 1 – Variables y factores asociados al abandono*. Além deles, a pesquisa bibliográfica, em curso, desde o ano de 2012, também utilizará aproximadamente 20 trabalhos de expressão sobre a temática, selecionados no repertório bibliográfico AlfaGUIA.³⁰ Para a seleção de material no repertório bibliográfico apontado, os seguintes descritores foram utilizados para as buscas em língua espanhola: *abandono, abandono estudiantil, deserción, desafiliación, permanencia, permanencia estudiantil, educación superior*.

Do conjunto analisado foram extraídas as principais variáveis relacionadas com a evasão e com a permanência estudantil na educação superior. Estas variáveis são descritas e organizadas em quadros sínteses, com a intenção de explicá-las e classificadas de acordo com o seu significado, tipo e características. Pretende-se produzir categorias a partir de seu conteúdo,

³⁰ O repertório bibliográfico AlfaGUIA é um dos produtos deste projeto, co-financiado pela União Europeia, no qual participaram para a sua construção um grupo de investigadores de 20 IES da América Latina e Europa. Este repertório pode ser acessado em: www.alfaguia.org

de forma a agrupá-las em dimensões. Os autores de maior relevância no desenvolvimento das teorias sobre o tema serão utilizados para construir a definição destas categorias (TINTO, 1975; 1983; 1987; BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985; ASTIN, 1984; 1999).

O Terceiro objetivo visa “**analisar a percepção de estudantes de uma instituição de ensino superior privada, quanto aos aspectos mais relevantes que influem na permanência em seus cursos e na instituição**”. Esta etapa da investigação, que passa a incorporar a participação de sujeitos, estará orientada pela metodologia do estudo de caso.

A pesquisa partilhará de um único contexto de investigação, razão pela qual se optou pela consecução da mesma como um estudo de caso. De acordo com Yin (2010, p. 39) o estudo de caso:

é uma investigação empírica que busca analisar um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Para Yin (2010) a abordagem do estudo de caso compreende um método abrangente que inclui o planejamento, a coleta e a análise de dados. A metodologia pode envolver tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos, podendo abranger métodos diferenciados. Segundo o autor (YIN, 2001), a necessidade de se utilizar esta estratégia de pesquisa deve nascer do desejo de entender um fenômeno social complexo. Entre as vantagens que a metodologia proporciona, destaca-se a multiplicidade de dimensões que um problema pode ser abordado, a possibilidade de aprofundamento em contextos singulares, seus processos e relações estabelecidas, a simplicidade e flexibilidade do planejamento e a possibilidade de estimular novas descobertas, a partir de casos específicos (YIN, 2001).

No entanto é necessário estar ciente das limitações provenientes da sua utilização e, em última análise, das características da produção dos resultados provenientes desta técnica metodológica. Entre elas, o fato de que a metodologia do estudo de caso fornece pouquíssima base para estabelecer generalizações (YIN, 2010). Porém, o mesmo autor advoga que neste tipo de metodologia, o que se procura generalizar são as proposições teóricas, visando a elaboração de modelos e não proposições generalizantes sobre grupos populacionais, por exemplo.

Diferentes perfis de estudantes foram convidados a participar desta etapa da investigação. Os mesmos foram organizados em quatro grupos distintos: **a)** estudantes reingressantes; **b)** estudantes que participaram de programas/projetos institucionais; **c)** estudantes pagantes integrais; **d)** estudantes que possuem auxílio financeiro de órgão externo.

A partir desta composição, o objetivo foi capturar diferentes percepções acerca do fenômeno em estudo, considerando os diferentes perfis de estudantes. A técnica utilizada para

a coleta de dados consistiu no método da entrevista. Acerca da condução das entrevistas, Bardin (2010, p. 89) traz as seguintes contribuições:

[...] há várias maneiras de se conduzir uma entrevista. Tradicionalmente, classificam-se as entrevistas segundo o grau de directividade – ou melhor, de não-directividade – e, por conseguinte, segundo a <<profundidade>> do material verbal recolhido.

Para esta pesquisa, adotou-se a técnica de entrevista semi-estrurada, organizada a partir de um roteiro prévio (Apêndice 1). Ainda assim, adotou-se o registro integral dos trechos de entrevista em áudio e transcrição completa, incluindo momentos como hesitações, risos, suspiros, silêncios, etc, conforme orientações de Bardin (2010).

Em relação à objetividade e intensidade das entrevistas, considerando a quantidade e o perfil dos sujeitos participantes nesta investigação, será adotada a metodologia da *entrevista focada*, na perspectiva de Yin (2010). Para este autor (YIN, 2010, p. 134), a entrevista focada difere-se da entrevista em profundidade, pois nesta:

[...] a pessoa é entrevistada durante um curto período de tempo – uma hora, por exemplo. Nesses casos, as entrevistas até podem permanecer abertas e assumir uma maneira conversacional, mas é maior a probabilidade de ser seguido um determinado conjunto de questões derivadas do protocolo do estudo de caso.

Para o autor (YIN, 2010, p. 135) as entrevistas “são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso”, devido ao fato das pesquisas em ciências humanas abrangerem o estudo de fenômenos comportamentais. Entretanto Yin (2010) advoga sobre a necessidade de triangulação dos dados com outras técnicas, visando produzir uma convergência de evidências que buscam aprofundar e qualificar a coleta de dados. Dessa forma, os dados serão triangulados com as evidências da literatura, evidenciadas nas primeiras duas etapas da investigação.

Por fim, o quarto e último objetivo, pretendeu: “**Elaborar um diagrama teórico-conceitual, integrando teorias, dimensões, bem como, os elementos empíricos evidenciados a partir da percepção dos estudantes**”. Este diagrama, construído com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, compreende um instrumento de interpretação dos resultados da investigação. A metodologia empregada buscou resumir a informação, de forma qualitativa, tendo em vista a grande quantidade de elementos teóricos identificados nas primeiras etapas desta pesquisa (SCHMITT; SANTOS, 2013; SCHMITT, 2014).

Dessa forma, além de integrar estes elementos teóricos, também buscou-se associá-los às evidências empíricas capturadas a partir do estudo de casos. Assim, ao considerar as características do fenômeno em estudo, este esforço representa a realização de uma síntese e

tentativa de estabelecer um olhar ecológico sobre o mesmo, em consonância com os objetivos da investigação.

4.3 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O campo de investigação, no que toca a participação de sujeitos da pesquisa, compreendeu uma única instituição de educação superior, sendo esta privada, confessional e comunitária, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os Procedimentos éticos em relação ao aceite e às condições de participação da instituição foram realizados, mediante encaminhamento de Solicitação de Autorização para a Pesquisa (APÊNDICE C) e Carta de Apresentação do Pesquisador. O volume completo do projeto de pesquisa foi entregue à Pró-reitora de Graduação desta instituição, no qual constaram todos os procedimentos metodológicos e éticos a serem adotados. Obteve-se autorização institucional para sua realização, mediante recebimento de Declaração Institucional de conhecimento sobre a pesquisa e Termo de Autorização para a realização da mesma.³¹

4.4 PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa compreenderam 24 estudantes devidamente matriculados nos cursos de graduação da instituição na qual se optou em realizar o estudo de caso. Diferentes grupos de sujeitos foram compostos, de acordo com cada um dos perfis, em consonância com o terceiro objetivo específico. A quantidade de participantes e os diferentes perfis de estudantes estão apresentados no Quadro 6.

A seleção dos sujeitos foi realizada de forma não probabilística e por conveniência, considerando a facilidade de acesso aos mesmos. Foi solicitado à Pró-reitoria de Graduação, com auxílio da Secretaria Acadêmica e Planejamento Acadêmico, a identificação das turmas que possuíam alunos com os perfis adequados para esta pesquisa.

A partir da identificação do docente que ministra aula na respectiva turma, foi realizado um contato prévio com o mesmo, no sentido de obter autorização para realizar o convite diretamente aos alunos, em sala de aula.

³¹ Por motivos de garantia do anonimato e privacidade da instituição na qual se realizou o estudo, os documentos mencionados foram removidos na versão final de publicação deste Tese.

Quadro 6 – Composição do perfil dos participantes

Grupos	Perfil dos Estudantes	Técnica de Pesquisa
Reingressantes	Estudantes de diversos cursos de Graduação que tenham solicitado reingresso nos dois últimos períodos acadêmicos.	<u>Técnica de pesquisa:</u> Entrevistas focadas (YIN, 2010) <u>Instrumento de coleta:</u> Roteiro de entrevistas semi-estruturado, composto por questões abertas.
Bolsistas de Programas/Projetos	Estudantes de diversos cursos de Graduação que tenham participado de Programas e Projetos Institucionais.	
Pagantes Integrais	Estudantes de diversos cursos de Graduação que não recebam nenhum tipo de benefício financeiro de programas governamentais.	
ProUni e FIES	Estudantes de diversos cursos de Graduação participantes do ProUni e/ou FIES.	
Total de 24 participantes.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Os alunos que manifestarem interesse em participar da pesquisa foram convidados pelo pesquisador para agendamento das entrevistas. Todas as entrevistas ocorreram em data, horário e local pré-estabelecido, de acordo com a disponibilidade dos estudantes participantes.

Os critérios de inclusão dos sujeitos para a participação na pesquisa ficaram assim definidos:

- Estudantes de graduação de diversos cursos que atenderam aos critérios expostos no Quadro 6;
- Estudantes de graduação devidamente matriculados na instituição na qual se realizou o estudo de caso;
- Estudantes que aceitaram participar da pesquisa, de forma voluntária;
- Estudantes que tenham firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE;
- Estudantes que não tenham solicitado desistência de participar da pesquisa, conforme direito previsto no TCLE;

Os critérios de exclusão dos sujeitos da composição da amostra foram os seguintes:

- Estudantes que não atenderam aos critérios expostos no Quadro 6;
- Estudantes de graduação que, por qualquer motivo, não estavam em situação regular de matrícula;

- Estudantes que não tenham aceitado participar da pesquisa ou que não tenham firmado o TCLE;
- Estudantes que, por qualquer motivo, não tenham concluído a concessão da entrevista;
- Estudantes que manifestaram desejo de desistir da pesquisa, sendo que estes pôde ser requerido em qualquer momento, como direito do participante;

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os procedimentos éticos adotados para esta investigação estão em consonância com os princípios previstos na Resolução 466/2012 do *Conselho Nacional de Saúde* (BRASIL, 2012). Tais procedimentos pautam-se nos princípios da *autonomia*, da *benevolência*, da *não maleficência*, da *justiça* e da *equidade*.

Tanto em relação à instituição participante, bem como, em relação aos sujeitos, foi garantido o anonimato, a privacidade e o sigilo em relação às informações prestadas. A instituição não será identificada no decorrer da pesquisa, bem como, nas publicações que possam ser produzidas a partir de sua realização. Os sujeitos foram identificados por números aleatórios, à medida que forem mencionados anonimamente nos resultados da pesquisa.

Todos os sujeitos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual expôs os objetivos, os benefícios, os riscos e as condições de participação na pesquisa (APÊNDICE A). Após a leitura do mesmo e esclarecimento de eventuais dúvidas, o termo foi firmado em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra com o participante. Nenhuma estratégia metodológica foi conduzida em relação aos sujeitos, sem que os mesmos tivessem informado o seu consentimento.

Os sujeitos receberam uma cópia da transcrição das entrevistas e lhes foi dado o direito de revisar, bem como, solicitar correção de qualquer informação que tenha sido registrada. Todos os participantes tiveram acesso para comunicarem-se com o pesquisador, através dos contatos informados no TCLE. Em relação aos materiais da pesquisa, ressalta-se que todo o material será arquivado, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, a contar da data de finalização.

Ressalta-se que os procedimentos éticos, adotados para esta tese, foram avaliados e aprovados pela Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, conforme o ANEXO A.

4.6 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS

O instrumento de coleta de dados compreendeu um roteiro de entrevistas, as quais foram realizadas a partir da técnica da entrevista focada, na perspectiva de Yin (2001; 2010). O roteiro de entrevista foi utilizado, com a finalidade oferecer uma guia para a condução das entrevistas, considerando que a técnica da entrevista do tipo semiestruturada possui moderado nível de objetividade, permitindo ao entrevistado relatar de forma mais livre as suas percepções quanto aos temas propostos para a conversa com o pesquisador (BARDIN, 2010; CRESSWELL, 2004; YIN, 2001).

Nesse contexto, buscou-se conduzir os momentos da coleta de dados de forma descontraída, procurando oportunizar que os sujeitos participantes se sentissem acolhidos e à vontade para relatar suas experiências em relação ao objeto de pesquisa. Ressalta-se que todas as entrevistas foram realizadas exclusivamente pelo pesquisador, de forma que buscou-se garantir uma condução semelhante para a participação de todos os entrevistados.

Em relação ao método de entrevistas, diversos autores do campo das metodologias qualitativas defendem este tipo de técnica, pois a mesma possibilita obter informações mais amplas, quando contrastado com as entrevistas com maior grau de objetividade (BARDIN, 2010; MARSHALL, 2011; CRESWELL, 2007; GIL, 2008; ALRECK; SEATTLE, 1995).

Para a validação do instrumento de coleta, dois procedimentos foram seguidos, na intenção de qualificar os resultados da pesquisa: a validação de conteúdo em relação aos itens abordados na entrevista e um pré-teste das questões previamente validadas. A validação dos itens constantes no roteiro de entrevistas semiestruturado foi realizada a partir da técnica de prova de juízes (ALRECK; SEATTLE, 1995; FACHEL; CAMEY, 2000).

Os procedimentos foram realizados nos meses de março de abril de 2015 e participaram três pesquisadores, todos doutores e com reconhecido conhecimento e experiência em relação à docência universitária. Um deles atuante no campo da Psicologia, com conhecimentos acerca da Teoria Bioecológica, outro da área da gestão universitária e, o último atuante no tema da formação docente. A estes pesquisadores foi entregue o roteiro com as questões preliminares, bem como, uma cópia do projeto de pesquisa. Solicitou-se aos participantes que analisassem as questões de forma paralela aos objetivos da investigação, bem como, em relação ao referencial teórico proposto.

Do conjunto de 10 (dez) questões inicialmente delineadas, foram incorporadas duas novas, a partir das contribuições dos juízes no sentido de oferecer destaque a conceitos que se apresentavam agrupados na versão inicial. Dessa forma, os itens referentes aos conceitos

Integração Acadêmica e Social (TINTO, 1987;1993) e Envolvimento (ASTIN, 1984; 1999) foram desmembrados, de forma a especificar uma questão para cada uma dessas dimensões. Da mesma forma, as dimensões Macrossistema e Mesossistema, também estavam agrupadas em uma única questão e, após as considerações dos profissionais que contribuíram, as mesmas foram igualmente desmembradas.

Dessa forma, o processo de validação do conteúdo relacionado às perguntas orientadoras para o roteiro das entrevistas, oportunizou importantes reflexões sobre o mesmo, que resultaram na qualificação do instrumento. Sendo assim, com a incorporação de duas novas questões, a versão final do roteiro de entrevista apresentou 12 questões, as quais englobam dimensões de aspectos que influem na decisão de persistir/evadir, bem como, elementos centrais e contextuais da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner.

O Quadro 7, a seguir, apresenta as questões, bem como, os conceitos e dimensões que cada uma delas procurou abordar, de acordo com as teorias e seus representantes na produção de conhecimento. O roteiro de entrevista se encontra nos Apêndices (APÊNDICE B).

Como segunda etapa nos procedimentos de validação do instrumento, foi conduzido um pré-teste do instrumento, na intenção de realizar sua validação de face (FACHEL;CAMEY, 2000), bem como testar o nível de compreensão e aspectos gerais quanto à disposição dos participantes em responder às questões propostas (BARDIN, 2010; MARSHAL, 2011; CRESWELL, 2006). Para Fachel e Camey (2000) a validação de face é uma etapa imprescindível na elaboração de um instrumento que pretenda capturar elementos da percepção de determinados sujeitos quanto à algum assunto.

Desta forma, as autoras salientam os cuidados quanto à escrita e ao enunciado de cada questão e, da mesma forma, a utilização de linguagem apropriada para o público-alvo. Outro aspecto sinalizado pelas autoras diz respeito à observação das condições em que os sujeitos se comportam ao responder as perguntas propostas. A observação do nível de compreensão, do cansaço, do tempo de duração e das prováveis dificuldades relatadas pelos respondentes, devem ser atentamente observadas pelo pesquisador, no sentido de realizar os ajustes necessários para a aplicação nos participantes finais da pesquisa (FACHEL;CAMEY, 2000).

Com esta intencionalidade, participaram do pré-teste 3 (três) estudantes de Graduação dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Fisioterapia. Os estudantes participaram de forma voluntária e lhes foi explicado o contexto da pesquisa, bem como, seus benefícios e riscos. Não foram realizados registros em áudio, uma vez que o objetivo esteve centrado, somente em testar as questões e observar o comportamento dos participantes.

Além de abordar as questões propostas, foi perguntado aos participantes sobre a clareza e nível de compreensão em relação às perguntas realizadas. O tempo de participação variou entre 40 minutos e 1h20 minutos. Não houve nenhum relato quanto a dificuldade de compreensão em relação às perguntas propostas. Percebeu-se um significativo envolvimento dos estudantes com o tema, uma vez que o objeto da entrevista tende a focalizar aspectos individuais dos processos associadas à permanência/evasão estudantil.

Quadro 7 – Itens e dimensões abordadas no roteiro de entrevista.

Questões orientadoras	Conceitos / Dimensões	Fundamentação Teórica
1 Como você define suas características pessoais quando ingressou no seu curso?	Características Pessoais (<i>Personal Fit, demographics</i>)	<i>Tinto (1987; 1993), Bean (1980), Bean e Metzner (1985)</i>
	PESSOA	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
2 Quais eram suas expectativas e metas no momento do ingresso?	Expectativas e Metas (<i>Expectances, Intents and Goals</i>)	<i>Tinto (1987; 1993), Bean (1980), Bean e Metzner (1985)</i>
	PROCESSO	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
3 Como foi o processo de escolha pelo curso? E pela instituição?	Profissional / Mercadológico / Vocacional / Pessoal	<i>Tinto (1975; 1987; 1993), Bean (1980), Bean e Metzner (1985)</i>
	PROCESSO - CONTEXTO	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
4 Na sua percepção, como está sendo o seu o processo de adaptação ao ambiente universitário?	Adaptação Acadêmica/Social (<i>Social / Academic Adaptation</i>)	<i>Tinto (1987;1993)</i>
	CONTEXTO - PROCESSO	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
5 Quais características do seu contexto de vida você vê como favoráveis para permanência aos estudos? E quanto aos aspectos desfavoráveis?	Fatores Ambientais (<i>Environmental factors</i>)	<i>Tinto (1987; 1993), Bean (1980), Bean e Metzner (1985); Astin (1984)</i>
	CONTEXTO	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
6 Como tem sido o seu envolvimento com as tarefas acadêmicas? E quanto aos resultados da aprendizagem?	Envolvimento (<i>Involvement / Engagement</i>)	<i>Astin (1984); Bean e Metzner (1985); Tinto (1987;1993)</i>
	PROCESSO - TEMPO	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
7 Em relação à sua organização de vida (trabalho e outras atividades) como está a compatibilidades delas com os estudos?	Envolvimento (<i>Involvement / Engagement</i>)	<i>Astin (1984; 1999); Bean e Metzner (1985)</i>
	MESOSISTEMA	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
8 Qual papel desempenha sua família no seu processo de permanência nos estudos?	Suporte (<i>Support</i>)	<i>Bean e Metzner (1985)</i>
	MICROSISTEMA	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
9 Além de sua família e pessoas próximas, há outros aspectos que facilitem ou dificultem seus estudos?	EXOSISTEMA/ MACROSISTEMA	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
10 Se tivesse que destacar o aspecto mais importante para a sua permanência nos estudos, qual seria?	PROCESSO - CONTEXTO	<i>Bronfenbrenner (2011; 1986; 1983)</i>
11 Em relação à instituição e ao seu curso, você identifica estratégias e ações institucionais que favoreçam a permanência dos alunos?	Ação Institucional (<i>Institutional Action</i>)	<i>Tinto (2012); Astin (1999)</i>
12 Na sua visão, como a instituição poderia avançar para incentivar a permanência dos alunos?	Ação Institucional (<i>Institutional Action</i>)	<i>Tinto (2012); Astin (1999)</i>

Fonte: o Autor (2015)

4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de dados de natureza qualitativa. Desta forma, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin. Para esta autora (BARDIN, 2010, p. 40) a análise de conteúdo compreende um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos *sistemáticos* e *objectivos* de descrição de conteúdo das mensagens”. Para Bardin, a expressão ‘*mensagens*’ refere-se a qualquer tipo de comunicação que envolva um emissor e um receptor, situação em que a mensagem capturada estará passível de ser analisada por esta metodologia, quer seja em linguagem escrita ou oral.

A intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*³². Para Bardin (2010, p. 40):

O analista é com um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os <<documentos>> que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita de etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio (...)

Diferentes fases orientam o procedimento de análise, de acordo com esta técnica. Para Bardin (2010, p. 121) o processo de análise se organiza em “três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A fase de pré-análise “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2010, p. 121).

Esta fase utiliza como estratégia a técnica da “leitura flutuante” (Bardin, 2010, p. 122) como procedimento inicial para realizar o primeiro contato com o material escrito, auxiliando na organização seleção do material e constituição de um *corpus*. Para Bardin (2010, p. 121):

³² Grifo da autora

A escolha de documentos depende dos objectivos, ou, inversamente, objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. (BARDIN, 2010, p. 121)

Para a análise das entrevistas e de qualquer material verbal, a autora (BARDIN, 2010, p. 92) recomenda realizar um duplo processo de análise em duas fases sucessivas ou imbricas: as fases da *decifração* e da *transversalidade*. Na decifração, deve-se analisar cada entrevista isoladamente, em um processo de avaliação do próprio material verbal, de forma não sistemática, com flexibilidade. Já no segundo momento, na etapa de transversalidade, se confrontam diferentes entrevistas e interpretando-as à luz de determinado referente teórico.

Bardin (2010, p. 127) condiciona que:

[...] se as diferentes operações de pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração [...]

Uma vez explorados e analisados os materiais de pesquisa, buscou-se, a partir da significação e conteúdo, proceder com a etapa de categorização, na tentativa de sintetizar e sistematizar os resultados da pesquisa. Para a autora (2010) diferentes critérios podem ser adotados para a determinação das categorias, a exemplo dos critérios do tipo semântico, sintático, léxico e/ou expressivo. Para esta pesquisa, adotou-se a classificação do tipo semântica, uma vez que o objetivo esteve centrado na busca do sentido e significado expresso em cada uma das variáveis extraídas e a sua representatividade categorial, o que tornou possível o processo de simplificação e síntese do conjunto total da informação.

Por fim, apresenta-se uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados para esta tese, conforme o Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Métodos, instrumentos utilizados e técnicas de análise de acordo com os objetivos

Objetivo Específico	Métodos, Instrumentos e técnicas	Procedimentos de Análise dos Dados
<p>1. Identificar aspectos convergentes em diferentes modelos teóricos sobre retenção e persistência estudantil e integrá-los a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.</p>	<p>Estudo Metateórico (RITZER, 1991; 1992)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teorias sobre Persistência/Retenção Estudantil na Educação Superior. ▪ Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação dos elementos comuns nos modelos teóricos; ▪ Categorização a partir do Modelo PPCT – Teoria Bioecológica.
<p>2. Mapear e categorizar as principais variáveis relacionadas com a evasão e permanência estudantil na educação superior, dentre a produção de conhecimento recente no contexto latino-americano e brasileiro.</p>	<p><u>Revisão Bibliográfica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Periódicos CAPES ▪ Banco de Teses e Dissertações ▪ I, II, III e IV CLABES ▪ Repertório Bibliográfico AlfaGUIA ▪ Bases de dados – ERIC 	<p>Sistematização das variáveis em quadros sínteses e apresentação textual dos resultados.</p> <p>Revisão sistemática e categorização, de acordo com o conteúdo, pautado pelo modelo PPCT da Teoria Bioecológica.</p>
<p>3. Analisar a percepção de estudantes de uma instituição de ensino superior privada, quanto aos aspectos mais relevantes que influem na permanência em seus cursos e na instituição.</p>	<p><u>Metodologia:</u></p> <p>Método do Estudo de Caso</p> <p>Casos múltiplos (YIN, 2010; 2001)</p> <p><u>Técnica:</u></p> <p>Entrevistas focadas (YIN, 2010; BARDIN, 2010), com registro integral em áudio.</p> <p><u>Instrumento de coleta:</u></p> <p>Roteiro de entrevista semiestruturado.</p>	<p>Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010)</p> <p>Transcrição integral dos registros de áudio.</p> <p><u>Etapas da Análise:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados, categorização e interpretação. <p>Triangulação com dados das fontes bibliográficas e Teoria Bioecológica.</p>
<p>4. Elaborar um diagrama teórico-conceitual, integrando teorias, dimensões, bem como, os elementos empíricos evidenciados a partir da percepção dos estudantes.</p>	<p>Elaboração própria</p>	<p>Construção de um diagrama teórico-interpretativo a partir da Teoria Bioecológica, em articulação com as Teorias sobre Retenção/Persistência Estudantil na Educação Superior.</p>

Fonte: o Autor (2015)

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente investigação esteve norteada por diferentes procedimentos metodológicos, dentre os quais, se destacam a análise metateórica, a revisão bibliográfica sistemática e o estudo de casos. Sua condução metodológica possibilitou atingir resultados que dialogam diretamente com os objetivos específicos delineados. Dessa forma, optou-se em apresentá-los em quatro blocos, conforme segue: 1) Integração de modelos teóricos a partir da visão bioecológica; 2) Mapeamento de variáveis na literatura latino-americana; 3) Estudo de casos – a permanência na visão dos estudantes; e 4) Diagrama Bioecológico da Permanência Estudantil.

5.1 INTEGRAÇÃO DE MODELOS TEÓRICOS A PARTIR DA VISÃO BIOECOLÓGICA

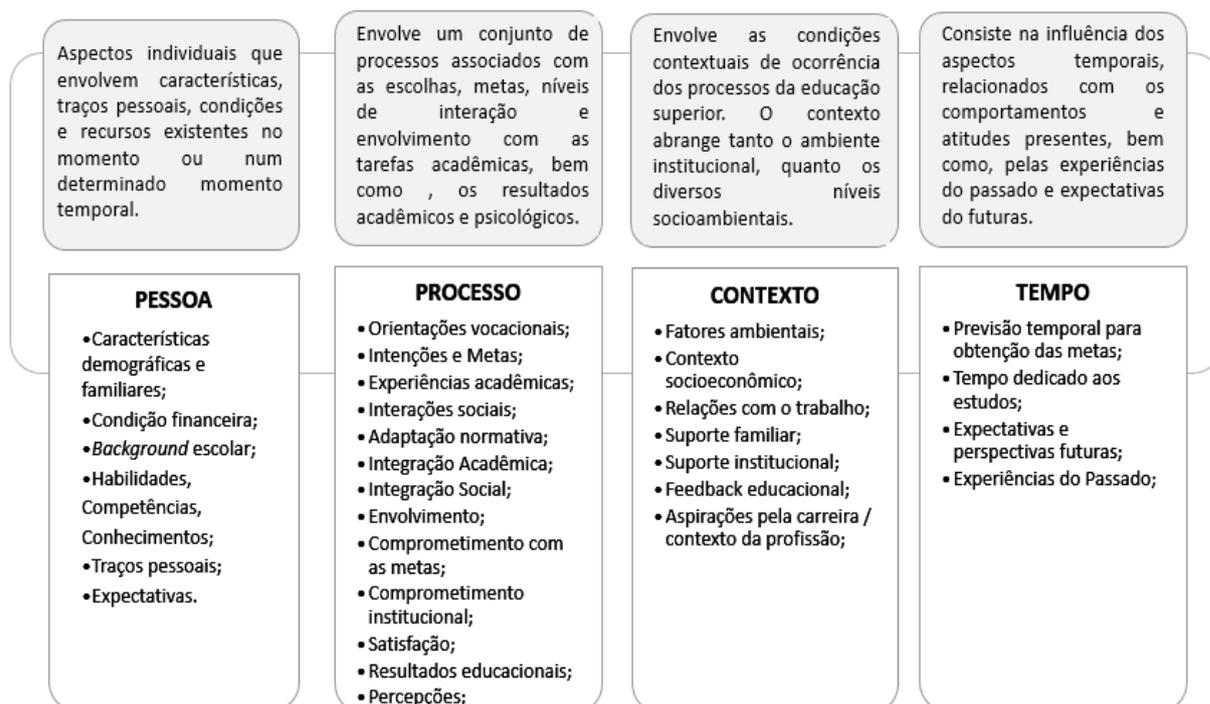
O primeiro resultado decorrente da tese consiste na identificação e integração de dimensões comuns presentes nos principais modelos teóricos sobre retenção estudantil na educação superior. Salienta-se que a unificação e associação de diferentes modelos já foi objeto de inúmeros estudos (CABRERA, et al. 1992; 1993; PASCARELA, 1980; PASCARELA; TEREZINI, 1985). No entanto, nesta tese, o objeto consiste na aproximação de elementos comuns entre os modelos explicativos mais relevantes sobre persistência estudantil, tendo como subsídio a **Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**, de Urie Bronfenbrenner.

Para seguir esta postura de análise metateórica, percorreu-se de forma orientada em três passos principais. Inicialmente, procurou-se identificar as comunalidades³³ presentes nos modelos propostos por Tinto (1975; 1983; 1997), Bean e Metzner (1985), Bean e Eaton (2011), Astin (1984), Pascarella (1980) e Cabrera, Nora e Castañeda (1993). Posteriormente, buscou-se classificá-los a partir dos construtos centrais da Teoria Bioecológica, o modelo PPCT – **PESSOA – PROCESSO – CONTEXTO – TEMPO**.

Nessa direção, o contraste realizado entre os modelos teóricos, possibilitou identificar aspectos convergentes, os quais são apresentados em síntese na Figura 10, a seguir.

³³ Utilizou-se aqui o sentido qualitativo da palavra comunalidade, isto é, a busca por elementos comuns ou comuns. Por sua vez, o dicionário da língua portuguesa define o significado de comunal como “aquilo que é pertencente a dois, a mais de dois ou a todos”.

Figura 10 – Aspectos associados à permanência classificados nas dimensões do modelo PPCT



Fonte: O Autor (2015)

Antes de avançar na discussão de cada item, faz-se importante conceituar cada uma das dimensões em análise. Dessa forma, no âmbito deste estudo conceitua-se que a dimensão da *Pessoa* envolve aspectos que operam no âmbito individual, abrangendo **características, traços, recursos e condições** existentes num dado momento temporal. Algumas dessas características são **estáveis**, no entanto, a maior parte delas são transitórias, isto é, são passíveis de mudança ao longo do tempo. No entanto, os estudantes apresentam uma determinada **configuração** deste conjunto de elementos no momento do ingresso na educação superior, que determina as suas aptidões e condições para ingresso e início dos processos acadêmicos.

A dimensão *Processos* envolve aspectos relacionados com as **intenções, experiências e resultados** produzidos no contexto da educação superior. Abrange elementos como as percepções relacionadas à vocação e orientação profissional, o desenvolvimento de intenções e metas, o estabelecimento das experiências acadêmicas e sociais, as interações socioambientais, os níveis de envolvimento e esforço, o comprometimento, os resultados educacionais, bem como, as percepções sobre os resultados e processos.

A dimensão *Contexto* envolve as condições contextuais de ocorrência dos processos associados à educação superior, sejam estes no ambiente institucional ou diferenças lugares dos diferentes níveis socioambientais. A teoria Bioecológica considera os níveis socioambientais

como sistemas interconectados, sendo estes expressos pelo microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema.

A dimensão *Tempo* engloba aspectos que evidenciam a influência temporal, sejam estes relacionados com comportamentos observados no momento presente ou a partir das influências e memórias do passado, assim como, das projeções para o futuro. Entre os principais aspectos se observam o tempo dedicado às tarefas acadêmicas, as experiências prévias à educação superior, as perspectivas futuras quanto à carreira e orientação profissional e, ainda, a expectativa ou previsão temporal de obtenção das metas educacionais.

A primeira dimensão a ser apresentada diz respeito à **Pessoa**, construto para o qual Bronfenbrenner (1996; 2011) distinguiu três componentes que buscaram elucidar as predisposições do indivíduo para se envolver nos processos que conduzem ao desenvolvimento humano: as *disposições*, os *recursos bioecológicos* e a *demanda*. As disposições envolvem aspectos como as motivações e metas para realização de determinada conduta. Os recursos bioecológicos reúnem um conjunto de características biológicas e contextuais que definem as capacidades e habilidades para determinado comportamento como, por exemplo, o temperamento, as crenças, as convicções. Já o elemento demanda, consiste nas oportunidades que encorajam ou restringem os movimentos que conduzem aos processos proximais.

A partir da análise nos diferentes modelos teóricos sobre persistência estudantil em relação aos aspectos da pessoa, foi possível identificar elementos como o perfil demográfico, a condição socioeconômica, as relações com o trabalho, o *background* escolar, as habilidades, competências e conhecimentos, os traços pessoais, as percepções de si e as expectativas. A maior parte dos modelos considera esse conjunto de características como elementos de entrada, definidos como *inputs*, visto que para os mesmos estes se definem e se constituem anteriormente ao ingresso (TINTO, 1975; 1997; PASCARELA, 1980; BEAN; METZNER, 1985; BEAN; EATON, 2011).

Todos os modelos explicativos analisados consideram as **características demográficas** como probabilísticas para a definição de determinadas atitudes, intenções e comportamentos que se apresentam nos processos associados ao ambiente universitário. Essas características envolvem, por exemplo, a idade, o gênero, a etnia, o local de residência, as características da composição familiar, a escolaridade dos pais e irmãos, as experiências familiares relacionadas à educação superior, entre outras variáveis. Mesmo que exista consenso entre os teóricos quanto a essas características, as mesmas aparecem explicitadas somente nos modelos de Tinto (1997), Bean e Metzner (1985), Bean e Eaton (2000) e Pascarella (1980).

Por sua vez, a **condição financeira** é outro fator consensual entre os teóricos quanto a seu potencial de influência na persistência estudantil. Ainda assim, esta característica não aparece ressaltada no modelo de Tinto (1975; 1997). A maior ênfase sobre esses aspectos foi dada por Cabrera e colaboradores, os quais investigaram com ênfase os aspectos socioeconômicos e o papel do financiamento estudantil na educação superior, haja visto a pouca ênfase denotada nos modelos anteriores (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992; 1993; CABRERA; CASTAÑEDA; NORA; HENGESTLER, 1992). A condição financeira é característica determinante para a escolha por um determinado curso e, sobretudo, pelo perfil da instituição na qual os alunos buscam ingressar. No entanto, dado que a condição financeira individual e familiar se apresenta como uma característica mutável, uma mudança de ordem econômica impacta fortemente a decisão de persistir em um curso ou em determinada instituição.

A heterogeneidade no perfil dos estudantes matriculados na educação superior ilustra, contemporaneamente, que os mesmos estabelecem diferentes **relações com o trabalho**. Bean (1983) e Bean e Metzner (1985) foram os que mais fortemente atentaram a este aspecto, posto que o modelo teórico por eles proposto se baseou em analogias com mudanças ocorridas no ambiente organizacional, como a perda do emprego (*turnover*). Por sua vez, Astin (1984) define a importância do envolvimento estudantil para a obtenção do êxito acadêmico, situação em que a dedicação de tempo e esforço para as tarefas acadêmicas se apresenta, nesta perspectiva, como um elemento chave. As relações com o mundo do trabalho, são talvez o fator que mais impacta a disponibilidade de tempo para a dedicação aos estudos.

Dessa forma, convive-se atualmente com alunos trabalhadores em tempo integral, trabalhadores em tempo parcial, estagiários, bolsistas e, evidentemente, aqueles que estudam em tempo integral. Os primeiros modelos sobre retenção/permanência estudantil na educação superior estiveram baseados em um perfil de estudantes tradicionais, isto é, que se dedicam integralmente aos estudos, sem que haja outra atividade que demande a maior parte do tempo disponível para os estudos. Bean e Metzner (1985) delinearão o seu modelo explicativo considerando a heterogeneidade no perfil dos estudantes, introduzindo o conceito de estudantes não-tradicionais, ao se referir ao perfil de aluno trabalhador, com idade acima da média tradicional para o ingresso nas universidades norte-americanas e, além disso, geralmente com níveis elevados de participação e responsabilidades familiares. Essas características pessoais associadas ao mundo do trabalho definem, em grande parte, a condição socioeconômica, tanto aquela apresentada no momento do ingresso, quanto em relação às mudanças que tendem a ocorrer à medida que se dá a progressão acadêmica.

Outro aspecto de total consenso em relação à influência sobre a permanência estudantil reside no **background escolar**. Os teóricos abordados defendem a hipótese de que a escolarização prévia consiste em um fator fundamental para a progressão acadêmica. Pois, é a partir delas que se constituem o conjunto de **habilidades, competências e conhecimentos**, que consistirão na base para as condições existentes no ingresso e em todas as etapas da trajetória acadêmica. Quanto à escolaridade prévia, esta se apresenta explicitada nos modelos de Tinto (1975; 1997), Bean e Metzner (1980) e Pascarella (1980). Já quanto às habilidades, competências e conhecimentos estes são considerados na representação proposta por Tinto (1997) e Bean e Eaton (2001), mas igualmente mencionada pelos demais teóricos, como fator de grande importância.

Também é destacada a **Percepção inicial** quanto às próprias capacidades, habilidades e competências (BEAN; METZNER, 1985; PASCARELA, 1980). Estas envolvem aspectos psicológicos, entre eles a autoestima e a autoeficácia. Bean e Eaton (2001) enfatizam esses aspectos também em seu modelo contemporâneo, abordando que esta percepção inicial é confrontada com novas percepções, construídas com base nas experiências e interações realizadas no ambiente acadêmico.

As características associadas aos **traços pessoais** e à **personalidade** são, também, trazidas com ênfase por Bean (1980), e seus colaboradores (BEAN; METZNER, 1985; BEAN; EATON, 2001). Isso se torna presente, uma vez que estas proposições se assentam sobre teorias psicológicas. Já a teoria de Tinto, ainda que baseada em aspectos sociológicos, reconhece a importância dessas características, ao englobá-las como “atributos pessoais”, no entanto, sem as especificar (TINTO, 1975).

Por fim, especial atenção é dada à questão das **expectativas** em relação à universidade e/ou ao curso em que os estudantes ingressam ou pretendem ingressar. Quanto a este aspecto, Tinto (1975) salienta que as expectativas iniciais tendem a se modificar em função do tempo e das experiências. Esse caráter longitudinal previsto em seu modelo, também é apoiado por Bean (1980; 1983) e Bean e Metzner (1985). No entanto, é Pascarella (1980) quem evidencia de forma explícita esta relação teórica. Considerando que seu modelo enfatiza a importância dos contatos informais estabelecidos no ambiente acadêmico, as expectativas são consideradas por ele como elementos de entrada (*input*), estando estas passíveis de modificação a partir das interações, entre estas, especialmente as estabelecidas com os docentes e entre pares.

A segunda dimensão proposta para esta análise focaliza os **Processos** associados à trajetória acadêmica dos estudantes, estes em sua maioria ocorridos no ambiente acadêmico. No entanto, talvez, o primeiro dos processos relacionados à educação superior resida na escolha

por um curso, uma área do conhecimento, uma profissão. Este aspecto representa importante etapa no desenvolvimento da pessoa, visto que esta decisão poderá influenciar o curso da maior parte da sua vida.

A escolha por uma instituição, seu tipo e perfil adequado, também consiste em importante elemento nesse processo de escolha. Esta tende a estar associada com a condição socioeconômica, com o contexto familiar, com a escolaridade prévia, com os conhecimentos, habilidades e competências e demais características pessoais, conforme descritas anteriormente, além das características da própria instituição e seu posicionamento no mercado.

Assim, a escolha, entendida como um processo baseado nas características pessoais e experiências prévias à universidade, pode ocorrer ao longo de diferentes fases do desenvolvimento, sendo esta especialmente influenciada pela infância e adolescência. Outras vezes, esta escolha inicial é tomada em um contexto de indecisão, incertezas e até mesmo, pressões externas. No entanto, independente da forma como se dá este processo, é no momento do ingresso em um determinado curso, em uma determinada instituição, que a escolha se materializa. Nesse sentido, passa-se a compreender as características constitutivas da dimensão processo, enquanto aquelas que se estabelecem após o ingresso na educação superior, no contexto do curso, da instituição elegida. Ainda assim, reconhece-se que muitos processos ligados à universidade iniciam anteriormente ao ingresso, com um *continuum* ao longo do desenvolvimento.

Importante resgatar que, para Bronfenbrenner (2011, p. 38) o desenvolvimento humano é entendido como um “fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas”, processo que se estende ao longo do ciclo da vida, sendo mediado pelo tempo histórico, tanto do passado, quanto do futuro. Além disso, defende a ideia de que os processos necessitam ocorrer em bases temporais estáveis e duradouras.

Bronfenbrenner e Moris (1998) salientam que o desenvolvimento ocorre a partir de *processos proximais*, construto definido por eles como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo”, consistindo nos mecanismos que produzem o desenvolvimento (BROFENBRENNER; MORIS, 1998, p. 994). Krebs (2006), salienta que na visão de Bronfenbrenner, os processos proximais “operam numa dimensão temporal e são vistos como mecanismos primários produtores do desenvolvimento humano. Dessa forma, eles variam em função das características da pessoa, do contexto e do tempo” (KREBS, 2006, p. 43).

Com esta visão, o primeiro elemento comum sobre os processos associados à educação superior percebido nos modelos teóricos sobre persistência estudantil, pode ser identificado

pelas **Orientações Vocacionais / Profissionais**, em relação à área profissional na qual o estudante inicia sua aproximação a partir da matrícula no curso superior.

Tinto foi um dos primeiros a atentar para este aspecto em seu desenvolvimento teórico inicial (TINTO, 1975). Para o autor, a orientação tem um duplo sentido, pois engloba tanto a possível orientação vocacional recebida por um profissional, a partir de testes psicométricos ou o próprio aconselhamento, quanto a própria orientação que o indivíduo vai construindo a partir de suas inserções e interações sociais. Este entendimento também é compartilhado por Bean (1983) e Bean e Metzner (1985), pois apresentam este elemento como amplamente documentado a partir da extensa revisão na literatura, conduzida por eles. Nesse mesmo sentido, Pascarella (1980) incorpora as orientações pessoais como elemento associado às características de *background*.

Com essas orientações recebidas e/ou construídas durante os processos de interação social, os estudantes tendem a desenvolver **intenções e metas educacionais**, as quais orientam e focalizam a condução dos processos acadêmicos. Tinto (1975) destacou que os estudantes que desenvolvem e possuem intenções e metas claras, demonstram maior probabilidade de persistir nos estudos. Por sua vez, Pascarella (1980) também aborda a importância desse componente para a persistência estudantil e trata dos mesmos utilizando os termos “Orientações Pessoais”, “Metas” e “Valores e interesses”. Bean e Metzner (1985), embora não utilizem a expressão intenções, também inseriram em seu modelo o conceito “Metas Educacionais”, esta como importante característica de entrada que, segundo o modelo, exerce influência direta na probabilidade de “saída” do estudante (BEAN e METZNER, 1985).

No entanto, foi Tinto (1975; 1997) quem dedicou grande atenção a este aspecto. Em seu primeiro modelo, já salientava sua importância, todavia, em sua atualização mais recente, a ênfase é tão evidente que aparece duas vezes em seu diagrama teórico explicativo. Para o autor, as metas e intenções constituem um dos principais elementos que conferem o caráter longitudinal de sua proposta.

Dessa forma, para Tinto (1997) as intenções, metas e compromisso e, também as expectativas, interagem todo o tempo com as experiências realizadas no sistema acadêmico e social. Segundo sua teoria, os estudantes apresentam metas e intenções iniciais e estas tendem a se modificar em função do tempo, motivo pelo qual há uma dupla inserção no modelo explicativo, colocadas em distintos momentos temporais na trajetória acadêmica, como aspectos de transição longitudinal.

Dessa forma, entre os principais elementos responsáveis pelas mudanças observadas nos estudantes estão as **experiências acadêmicas**. Tinto (1997) ao distinguir dois níveis de

interação social – o *sistema acadêmico* e o *sistema social* – destaca as experiências acadêmicas e as **interações sociais**, enquanto elementos decisivos para o nível de integração que os estudantes desenvolvem ao longo da trajetória acadêmica. Nessa mesma linha, Bean (1983), Pacarella (1980), Bean e Metzner (1985), Bean e Eaton (2001) demonstram concordância com os conceitos propostos por Tinto, mesmo que destaquem outros construtos e fatores em suas proposições explicativas.

Pascarella (1980) baseou suas hipóteses no contato informal que os estudantes estabelecem no ambiente acadêmico com diferentes atores. Entre estes, destaca o papel das interações com os professores, sobretudo em momentos extraclasse, como determinantes da decisão de persistir ou abandonar. Também salienta a importância do contato informal entre pares, a partir das interações realizadas ou em experiências diversas, como as atividades de lazer, por exemplo. Para o autor, os contatos informais e as atividades diversas fortalecem-se mutuamente e conduzem a resultados educacionais positivos.

Tinto (1975) também salientou a **adaptação normativa e burocrática** como um dos aspectos importantes no processo de adaptação dos estudantes no ambiente universitário. O autor caracteriza o ambiente acadêmico como um sistema próprio, detentor de seus próprios valores e normas, os quais tendem a ser distintos das experiências sociais e escolares prévias à educação superior. Sendo assim, este quesito demonstra grande importância pois representa mais um fator no qual necessita haver adaptação por parte dos estudantes.

Para esse autor (TINTO, 1975; 1983; 1997), as experiências realizadas no ambiente acadêmico e as interações sociais conduzem os estudantes a desenvolverem determinados níveis de integração. A teoria de Tinto (1975) e seus delineamentos posteriores (1983; 1997) estabelecem como construto central a **Integração Acadêmica** e a **Integração Social**. Estes dois níveis integrativos desempenham papel complementar. Ainda assim, é possível observar estudantes extremamente integrados academicamente, mas pouco integrados socialmente, em virtude do baixo nível de interação estabelecida com os pares e professores. Contrariamente, estudantes também podem demonstrar elevado nível de integração social e academicamente apresentar baixa produtividade, baixo nível de participação e desempenho nas atividades acadêmicas (TINTO, 2000).

Bean e Metzner (1985) reconhecem a importância do construto integração acadêmica, no entanto, focalizam-se mais fortemente sobre as variáveis de integração social, como as relações entre pares, as amizades e demais interações com pessoal acadêmico, sejam estes professores ou pessoas de setores administrativos. Este entendimento também é compartilhado por Pascarella (1980), visto que o mesmo constitui o elemento central de seu modelo

propositivo. Importante também salientar que contemporaneamente, o recente modelo proposto por Bean e Eaton (2000; 2001) considera os construtos integração acadêmica e integração social como resultados intermediários que conduzem a atitudes mais sólidas frente à instituição.

Entre essas atitudes, destaca-se o conceito de **Comprometimento Institucional** e **Comprometimento com as metas**. O primeiro, associa-se com a capacidade do estudante em desenvolver sentimentos e percepções positivas em relação à universidade. Cabrera e colaboradores (1992; 1993) aproximam o comprometimento ao conceito de lealdade, de forma que muitos estudos sobre retenção/persistência estudantil buscaram demarcar as variáveis com maior correlação para a lealdade com a instituição.

Já em relação ao comprometimento com as metas, este fator demonstra possuir uma característica endógena, uma vez que os estudantes necessitam desenvolver níveis adequados de comprometimento com as próprias metas estabelecidas, pois este indicativo apresenta correlação positiva com a persistência estudantil. Ocorre que, muitas vezes, o não estabelecimento de metas claras e objetivas, dificulta de maneira importante o comprometimento pessoal (TINTO, 1997).

Cabrera, Nora e Castañeda (1993) encontraram que o encorajamento da família e amigos, bem como a integração acadêmica e a integração social, exercem influência direta sobre o comprometimento institucional. Já em relação ao comprometimento com as metas, os fatores que demonstraram maior correlação foram a integração acadêmica e social e o próprio comprometimento institucional. Dessa forma, comprometimento institucional e comprometimento com as metas demonstraram exercer influência mútua, um sobre o outro, resultados que confirmam o modelo da integração acadêmica de Tinto.

Para Astin (1984), a efetiva demonstração de comprometimento pode ser observada a partir dos níveis de **envolvimento** com as tarefas acadêmicas. Como já apresentado, Astin considera o envolvimento como o elemento chave para o sucesso estudantil e, conseqüentemente, para a persistência do estudante em seus objetivos e metas educacionais. Envolvimento acadêmico, para Astin (1984, p. 297) refere-se à “energia física e psicológica que os estudantes mobilizam para as experiências acadêmicas”.

Este conceito, possui uma dimensão qualitativa e outra quantitativa. De um lado, o aspecto qualitativo pode ser compreendido pela qualidade do esforço empregado pelo estudante, sua dedicação, seu empenho. Por outro lado, o aspecto quantitativo representa a quantidade efetiva de tempo dedicado às tarefas, à participação e à frequência às aulas (ASTIN, 1984). Esse aspecto central, é também defendido por Tinto (1983; 1997), bem como por

inúmeros pesquisadores contemporâneos sobre o tema (KUH; KINZIE; SCHUH; WHITT, 2005; PASCARELLA; TARENZINI, 2005; PACE, 1990).

Todos os processos comentados até aqui, certamente, interferem na qualidade da **aprendizagem** dos estudantes. Para Tinto (1999, p. 6):

[...] a condição mais importante que promove a retenção dos alunos é a aprendizagem. Estudantes que aprendem são estudantes que ficam. Instituições bem sucedidas na construção de ambientes que educam seus alunos são instituições que são bem sucedidas na retenção de seus alunos.³⁴

Cabrera, Castañeda, Nora e Hengstler (1992), também salientaram a importância deste aspecto, de forma a tensionar a comunidade científica envolvida no tema a incorporar nos estudos este importante elemento para o desenvolvimento estudantil. Para Astin (1984) a aprendizagem é diretamente proporcional à qualidade e quantidade com que os estudantes se envolvem nas atividades acadêmicas. Da mesma forma, Tinto (1997) destaca que a aprendizagem está diretamente associada à qualidade do esforço, bem como à qualidade das experiências institucionais, acadêmicas e sociais que conduzem à integração do estudante. Bean e Metzner (1985) não se referem diretamente à aprendizagem em seu modelo baseado na compreensão de estudantes não-tradicionais.

No entanto, em sua apresentação contemporânea, Bean e Eaton (2001) põem em destaque a aprendizagem, considerando-a como um resultado intermediário dos processos associados à persistência estudantil. Além disso, buscam detalhar os processos psicológicos associados ao desenvolvimento cognitivo. Destaca-se também que Pascarella (1980), embora não mencione diretamente o termo aprendizagem, o faz através do conceito desenvolvimento intelectual. Dessa forma, ainda que com diferentes visões, é consensual entre os teóricos abordados a importância da aprendizagem estudantil para a permanência na educação superior.

Considerando que a aprendizagem precisa ser quantificada, dentro da cultura acadêmica e, como forma de atribuir grau em cada disciplina, módulo ou curso em que um estudante se inscreve, também é destacado pelos teóricos a importância do desempenho acadêmico para a continuidade nos estudos, bem como, para a qualidade formativa. Ainda assim, mesmo que muitas vezes o desempenho acadêmico não apresente um retrato fiel do nível de aprendizado desenvolvido, este aspecto, além de consistir em uma necessidade, representa um desafio para a comunidade acadêmica.

³⁴ Tradução livre de: *the most important conditions that fosters student retention is learning. Students who learn are student who stay. Institutions that are successful in building settings that educate their students are institutions that are successful in retaining their students.*

Todos os teóricos abordados consideram o desempenho como um fator determinante para a persistência ou abandono da universidade. O modelo teórico de Tinto (1975) não apresenta o desempenho de forma explicitada, nem mesmo em seus delineamentos mais recentes (TINTO, 1983; 1997). Ainda assim, este aspecto é sempre desenvolvido e textualmente apresentado pelo teórico em seus trabalhos. Talvez esta característica seja reflexo da excessiva ênfase colocada nesse aspecto nos estudos anteriores à década de 1970 e, além disso, explica-se pelo fato da proposta de Tinto estar centrada na integração acadêmica e social.

Importante método para mensurar a influência do desempenho sobre a decisão de permanecer ou desistir no curso superior foi proposto por Astin (1978), ao introduzir o conceito de desempenho médio (*grade point performance* - GPA). Este consiste no simples cálculo da média a partir das notas obtidas pelos alunos nas disciplinas cursadas. Bean e Metzner (1985) ao se apropriarem deste raciocínio, reportaram que as variáveis de *background* tendem a exercer um efeito direto sobre o desempenho, de forma que, a escolarização prévia, a quantidade de créditos matriculados, entre outras variáveis, exerce importante influência sobre o rendimento acadêmico.

Para Bean e Eaton (2001) o desempenho, é considerado como um resultado intermediário e relaciona-se com as interações ambientais, com os processos psicológicos, com os resultados psicológicos que, por sua vez, incidem e refletem sobre os resultados quantitativos da aprendizagem. Efeito similar é defendido por Pascarella (1980), sendo que para ele, a qualidade dos contatos informais estabelecidos tende a refletir sobre a qualidade do desempenho. Por último, para Cabrera, Nora e Castañeda (1993) o desempenho é influenciado pelo comportamento financeiro, como a capacidade de suportar os custos da universidade, bem como, pela percepção quanto às dificuldades em suportar estes custos, por exemplo. De forma análoga, os autores também defenderam que o encorajamento familiar e os níveis de integração acadêmica e social influenciam diretamente os resultados acadêmicos.

Dessa maneira, há também consenso entre os autores quanto ao rendimento acadêmico. No entanto, também é importante destacar que os estudantes desenvolvem e nutrem percepções acerca de seus resultados e estes fatores são tão importantes quanto o próprio desempenho. Estas **percepções**, constituem características de fundo psicológico e são, principalmente, defendidas por Bean e Metzner (1983) e Bean e Eaton (2001). Os mesmos descrevem estes fatores em relação às percepções quanto às próprias habilidades e capacidades, enquanto elementos associados ao desempenho e, ainda, à aderência e continuidade dos processos acadêmicos.

Entre os principais conceitos, abordam a autoeficácia, a atribuição de causalidade e as estratégias de *coping*. Em relação à *autoestima*, Bean (1983) a define como a própria valoração e apreço pessoal, condição que envolve o autoconceito e a autoimagem. Dessa forma, estudantes que nutrem conceitos positivos e possuem uma autoimagem positiva tendem a ser mais persistentes e demonstram maior capacidade de enfrentamento quanto às tarefas acadêmicas. Já em relação à autoeficácia, Bean e Eaton (2001) a consideram como o fator psicológico de maior importância.

O conceito de *autoeficácia* é defendido pelos autores na perspectiva de Bandura (1993), o qual a define como a percepção quanto à habilidade para agir em determinada direção na intenção de obter resultados. Segundo os autores, se trata de uma variável motivacional, relacionada com apreciações, crenças normativas e comportamentos passados. Assim, questões como “Eu tenho confiança de que posso desempenhar bem as tarefas acadêmicas”?; “O que as pessoas importantes para a minha vida pensam sobre frequentar a universidade”?; “Eu possuo experiências acadêmicas e sociais que me tenham preparado para ser bem-sucedido(a) na universidade”? Segundo os autores, questões dessa natureza exemplificam o nível de autocrítica e questionamento quanto ao próprio desempenho, que tende a ocorrer de forma permanente, à medida que os processos se desenvolvem, sejam eles relacionados à escolarização prévia ou às próprias experiências acadêmicas (BEAN; EATON, 2001).

Outro fator psicológico abordado pelos autores reside nas estratégias de *coping*. Estas são definidas como estratégias de enfrentamento das situações acadêmicas e escolares. Tais processos podem levar à condução de comportamentos que fazem com que os estudantes se aproximem ou se afastem das tarefas (*approach/avoidance*). E, ainda, as percepções em relação à atribuição de causalidade também são salientadas pelos autores, que as conceituam como a percepção quanto à causalidade dos acontecimentos e resultados acadêmicos (BEAN; EATON, 2001). Os autores exemplificam que quando os estudantes tendem a atribuir os seus maus resultados aos fatores externos, como culpabilizar os docentes, por exemplo, são comportamentos que podem estar associados com a maior probabilidade de abandonar os estudos. Em contrapartida, quando o *locus* de causalidade possui orientação interna, os estudantes tendem a perceber que os resultados são produtos de seus próprios esforços, de forma que percebem que eles próprios são os principais responsáveis pelo seu sucesso. Este tipo de orientação demonstra maior associação com os comportamentos orientados à persistência.

Ainda entre os elementos perceptivos, também se verifica a **satisfação acadêmica**, entendida como uma síntese de todas as percepções anteriores e, sobretudo, do sentimento em relação aos resultados da aprendizagem e do rendimento. O construto satisfação é apresentado

por Tinto (1975) já em seu modelo inicial, de forma que defende a ideia de que esta interação de forma constante com os acontecimentos ocorridos no ambiente acadêmico e sendo por eles também influenciada.

Pascarella (1980) integra a satisfação em um conjunto de fatores associados aos resultados educacionais. Bean e Metzner (1985), por sua vez, tratam da satisfação como um resultado psicológico, juntamente com a percepção de “*utilidade*” da graduação, do comprometimento e do nível de “*stress*”. Contudo, a satisfação parece ser uma síntese perceptiva na qual os estudantes, ao refletirem sobre os resultados educacionais obtidos, bem como, ao reverem os processos e o nível de participação e envolvimento desempenhados, os integram como produto perceptivo final.

Por fim, todos esses fatores apresentados e discutidos em relação aos processos, como as orientações, intenções e metas, as experiências realizadas no ambiente acadêmico, as interações sociais, a adaptação normativa, a integração acadêmica e social, o envolvimento com as atividades, o comprometimento com as metas e com a instituição, a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, o desempenho acadêmico e as diversas percepções quanto aos resultados educacionais, irão influenciar no desenvolvimento da **intenção de persistir**.

A intenção de persistir foi alvo de maior compreensão pelas teorias a partir dos anos 1990, visto que os primeiros modelos sobre retenção estudantil abordavam como resultado final a própria saída do estudante (*dropout*). Tinto, em 1975, considerou como produto final a “decisão de abandonar”. Pascarella (1980) buscou ampliar este conceito para “decisão de persistir ou abandonar”, investindo, ainda na década de 1980, esforços na direção de focalizar a persistência estudantil. Nessa direção, as revisões realizadas por Vincent Tinto (1983; 1997) passaram a incorporar a intenção de persistir como elemento prévio à decisão final de abandonar ou persistir.

Cabrera, Nora e Castañeda (1993), em seu modelo integrado com base nas perspectivas de Tinto e Bean, encontraram que a intenção de persistir é diretamente influenciada pelo comprometimento institucional e pelo comprometimento com as metas. Por sua vez, estes últimos são afetados por praticamente todos os fatores prévios. Contemporaneamente, o modelo de Bean e Eaton (2001) também manteve a intenção de persistir como uma atitude resultante dos processos anteriores, a qual se desenvolve previamente à decisão final de continuar os estudos. Assim, as teorias e modelos investigados, consideram que antes mesmo de uma decisão final quanto à continuidade nos estudos, os acadêmicos tendem a desenvolver a intenção de persistir, como um indicativo que se mostrou robusto ao longo dos anos para mensurar a persistência estudantil.

A terceira dimensão a ser analisada consiste na identificação de aspectos específicos do **Contexto** na visão dos modelos explicativos, sendo estes também interpretados a partir da Teoria Bioecológica. Inicia-se a análise buscando esclarecer a ênfase dada por cada teoria quanto aos elementos contextuais em que ocorrem as interações e experiências acadêmicas.

Na visão de Tinto (1975; 1983; 1997) o contexto se apresenta de forma complexa, a partir da influência social exercida por diferentes sistemas. Conforme já apresentado, seu modelo teórico aponta dois sistemas contextuais distintos – o sistema social e o sistema acadêmico. Mesmo que estes não expliquem a totalidade das influências socioambientais, a teoria busca separar aquelas ocorridas no ambiente acadêmico, das de âmbito geral ocasionadas pelo sistema social mais amplo, o qual inclui o núcleo familiar e a cultura. A essa última esfera, Tinto (1997) define como “comunidades externas” à universidade.

Bean e Metzner (1985) consideram que as características de *background* são todas resultados dos contextos em que são produzidas e, ainda assim, apresentam um bloco de variáveis ambientais, as quais incluem aspectos como finanças, horas dedicadas ao trabalho, encorajamento externo, responsabilidades familiares e oportunidades para transferência. No entanto, o modelo explicativo não situa esses elementos em seus contextos específicos.

Pascarella (1980) também dá importância para os elementos contextuais, estes focalizados a partir da ótica dos contatos informais estabelecidos no ambiente acadêmico. Assim, considerando que o modelo prioriza as interações ocorridas no campus, os demais elementos contextuais figuram como variáveis de entrada, como o “*background* familiar” e “escolaridade prévia” (PASCARELLA, 1980). Visão similar é apresentada por Bean e Eaton (2001), pois o modelo da retenção estudantil por eles delineado concentra-se de forma explícita no “ambiente institucional” e nos processos e resultados decorrentes das interações e experiências neste contexto.

Para Astin (1984) os fatores ambientais (*environment*) são definidos a partir das vivências realizadas no contexto específico da instituição, como as experiências acadêmicas e curriculares e as interações sociais entre pares. Por outro lado, o modelo de Cabrera, Nora e Castañeda, por se tratar de um desenho integrativo, pautou-se por definir os principais fatores influentes na permanência estudantil. Ainda assim, abordam a importância dos fatores ambientais e definem os elementos “encorajamento da família e amigos” e “comportamento financeiro” como os principais fatores ambientais abordados.

Com base nos modelos teóricos analisados quanto aos aspectos contextuais, foi possível estabelecer os seguintes aspectos comuns: contexto socioeconômico, suporte familiar, suporte institucional, feedback, contexto profissional/mercadológico, mudanças contextuais.

Entre essas comunalidades, o **contexto socioeconômico** é reconhecido como aspecto fundamental por todos os teóricos, ainda que ele tenha sido estudado com maior ênfase por Cabrera e colaboradores a partir da década de 1990. Esses autores definem o comportamento financeiro como um conjunto de aspectos ligados à capacidade pessoal e familiar de suportar os custos provenientes da realização de um curso superior. Este aspecto, conforme já mencionado, apresentou correlação direta com a integração acadêmica e com o rendimento, isto é, quanto mais favorável for o comportamento financeiro do estudante e seu contexto familiar, há maior probabilidade de desenvolver integração e desempenhar rendimento. Ainda assim, os autores não puderam concluir que as atitudes financeiras exerçam influência direta sobre a intenção de persistir (CABRERA, NORA, CASTAÑEDA, 1993).

O aspecto **suporte familiar** também é trazido por Cabrera, Nora e Castañeda (1993) quanto ao encorajamento da família e amigos. Esse fator demonstrou forte associação com os construtos integração e comprometimento. Bean e Metzner (1985) referem a este mesmo conceito como “encorajamento externo”. Tinto (1997) reconhece o suporte familiar como fundamental para o prosseguimento nos estudos, mas este não aparece explicitado em seu diagrama teórico-conceitual, da mesma forma que Bean e Eaton (2001) e Pascarella (1980), que apontam a influência familiar somente como elemento de *background*.

Quanto ao **suporte institucional**, este demonstra ser um fator de grande direcionamento contemporâneo sobre o tema, conforme as recentes produções de Tinto (2006; 2012) e Seidman (2012). Diversas práticas institucionais relacionadas com suporte aos estudantes são defendidas, atualmente, como formas de delineamento de programas de ação institucional e intervenção sobre os estudantes. No âmbito dos modelos teóricos analisados, Tinto (1997) reconhece o importante papel da instituição em oferecer condições para que os estudantes desenvolvam níveis mais elevados de integração acadêmica e social. Para ele, este aspecto precisa ser tratado, tanto nas atividades curriculares formais, quanto em eventos informais que desenvolvam nos estudantes sentimentos de pertencimento e integração.

Em contrapartida, apesar dos teóricos defenderem a intervenção institucional como elemento indispensável para estimular a persistência, os modelos não apresentam de forma explícita este suporte. Como dito, a ênfase nas ações institucionais tem sido uma vertente recente da produção acadêmica sobre o tema, que vem se apresentando com uma tendência contemporânea.

Bean e Eaton (2001), ao destacarem os processos e resultados psicológicos associados às estratégias de aprendizagem, apontam o *feedback* como um elemento imprescindível para que os estudantes nutram percepções saudáveis acerca de suas competências, bem como, em

termos da autoeficácia, estratégias de aproximação das tarefas (*coping*) e atribuição de causalidade. Neste aspecto, destacam o papel dos docentes como principais incentivadores, contexto em que o *feedback* realizado de forma contínua, exerce em relação aos resultados educacionais e níveis de participação estudantil. O mesmo, desempenha um papel crucial para o desenvolvimento de orientações motivacionais internas e autodeterminadas.

Outra forma de refletir sobre o contexto, reside nas características profissionais e mercadológicas do campo ou área de conhecimento em que os acadêmicos ingressam na educação superior. Pascarella (1980) salienta que a partir das diversas interações produzidas no ambiente acadêmico e nas diversas experiências sociais, os estudantes tendem a desenvolver determinadas **aspirações pela carreira** profissional, de forma a confrontar as aspirações existentes no momento do ingresso. Muitas vezes, os contextos associados à profissão se apresentam distintos daqueles inicialmente imaginados ou idealizados. Esse aspecto evidencia que, os estudantes modificam suas orientações de forma longitudinal, à medida que interagem acadêmica e socialmente. Estes aspectos de mudança longitudinal, serão abordados na próxima dimensão, a qual realiza uma reflexão em torno do fator *tempo*.

A partir das diferentes visões e ênfases sobre os aspectos contextuais, percebe-se que a maior parte dos autores focaliza os processos com maior intensidade no contexto acadêmico, embora reconheçam a força e a importância das variáveis produzidas no contexto social ampliado, bem como, no contexto familiar. Neste cenário, acredita-se que a Teoria Bioecológica apresente potencial para auxiliar na compreensão desses processos, especialmente no que se relaciona aos aspectos contextuais.

Conforme já abordado, Bronfenbrenner (1996) considera o ambiente social como um sistema interconectado, composto por 4 subsistemas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Esses níveis ambientais, nos quais os indivíduos desenvolvem interações múltiplas, são considerados como sistemas mutuamente influentes. Para Schmitt e Santos (2013) e Schmitt (2014) a distinção entre os níveis socioambientais possibilita refletir quanto aos processos nos quais os estudantes atravessam ao longo da trajetória acadêmica, de forma a facilitar as múltiplas influências e forças atuantes nos diferentes níveis contextuais. Um aprofundamento em relação à esta compreensão será apresentada nas seções seguintes dentre os resultados desta tese.

Como quarta e última dimensão abordada nesta análise, apresenta-se também uma discussão em torno dos aspectos relacionados ao **Tempo**. Para Bronfenbrenner (1996), o tempo é uma variável fundamental para o desenvolvimento humano, pois este influencia os processos proximais, seja a partir das experiências do passado, seja pelas expectativas e projeções futuras.

Como já abordado, o desenvolvimento necessita ocorrer em bases temporais estáveis e duradouras, a partir de interações progressivamente mais complexas. Dessa forma, o desenvolvimento ocorre a partir de mudanças e continuidades, sendo o tempo um dos principais elementos dinamizadores nesse processo.

Os modelos de retenção estudantil, especialmente os delineados por Tinto (1975; 1997) e Bean (1980), destacam o caráter longitudinal dos processos associados à persistência estudantil. Esses modelos propõem que os estudantes apresentam características iniciais compatíveis com seus contextos e experiências educacionais prévias e, com este aparato, desenvolvem metas e intenções que se orientam à escolha pelo curso de graduação. Tinto (1975; 1997) sinaliza que a partir do ingresso, os estudantes estabelecem interações nos âmbitos institucional e social, que desencadeiam o desenvolvimento de níveis de integração acadêmica e social.

No entanto, para Tinto (1997), com o passar do tempo as intenções e metas iniciais tendem a se modificar. E esta modificação, quando muito divergente com a desenvolvida inicialmente, pode colocar os estudantes em conflito. Da mesma forma, as expectativas desenvolvidas no momento inicial vão sendo confrontadas com as experiências e interações realizadas, podendo resultar em processos de frustração e desilusão com a universidade. Segundo Tinto (1997; 2006) expectativas muito elevadas estão mais propensas a desencadear processos de desilusão nos estudantes. Estes dois processos – o desenvolvimento de intenções e metas e as expectativas – são as características nas quais o aspecto longitudinal do modelo de Tinto fica mais evidente.

Em relação aos aspectos temporais, Pascarella (1980) já sinalizava a importância de se considerar a influência das experiências do **passado** como variável relacionada às características de *background*. De certa maneira, mesmo que esta característica não esteja explicitada em alguns modelos, pode-se constatar que há consenso quanto a este item nos delineamentos de Tinto (1975; 1983; 1997), Bean e Metzner (1985) e Astin (1984).

A influência do tempo também é detectada na proposta de Bean e Eaton (2001), especialmente quando analisado suas explicações quanto aos processos educacionais promovidos no ambiente acadêmico. Para os autores, à medida que se estabelecem as interações sociais e se oportunizam as experiências acadêmicas, estas fortalecem os processos e resultados psicológicos, como as percepções de autoeficácia, as estratégias de *coping* e a atribuição de causalidade. Segundo os autores, as experiências acadêmicas devem oportunizar o desenvolvimento de autoeficácia positiva, aproximação das tarefas e causalidade interna, para que se possa caminhar na direção da persistência (BEAN e EATON, 2001).

Conforme Astin (1984), o envolvimento estudantil é um aspecto que em diversas direções apresenta características temporais. Sendo o envolvimento a quantidade de energia física e intelectual direcionada para determinado objeto, este direcionamento requer dedicação de tempo. Em seu aspecto quantitativo, o tempo pode ser mensurado pela quantidade de horas dedicadas aos estudos. No entanto, em seu aspecto qualitativo, este se expressa pela qualidade com que cada parcela do tempo é utilizada e otimizada.

Dessa forma, dentre as teorias exploradas nesta análise, Astin (1984) parece ter sido quem mais dedicou atenção ao comportamento desempenhado pelos estudantes no momento presente, destacando o envolvimento como fator crucial para a qualidade dos processos acadêmicos. Destaca-se também, que contemporaneamente outros teóricos procuram abordar esta questão, a partir de outros conceitos, como é o caso de Kuh e colaboradores (2005) ao proporem o conceito de engajamento.

No entanto, como contraponto da valorização temporal no momento presente, parecem ter sido pouco explorados pelos teóricos sobre retenção/persistência estudantil na educação superior os aspectos que se direcionam ao tempo futuro. Estes fatores carecem maior desenvolvimento nos modelos sobre persistência estudantil na educação superior, especialmente no que toca o tema das expectativas e perspectivas futuras desenvolvidas pelos estudantes e suas associações com a permanência estudantil.

Por fim, como forma de síntese, apresenta-se um quadro comparativo com os principais aspectos comuns identificados entre os modelos teóricos analisados, classificados a partir dos construtos elementares do modelo PPCT.

Quadro 9 – Aspectos comuns e sua representatividade nos modelos explicativos

Aspectos / Elementos / Dimensões		Tinto (1975;1997)	Bean & Metzner (1985)	Bean & Eaton (2001)	Astin (1984)	Pascarella (1980)	Cabrera et al. (1993)
PESSOA	Características demográficas e familiares	X	X	X	X	X	X
	Condição financeira		X	X	X	X	X
	Relações com o trabalho		X	X			
	Background escolar	X	X	X	X	X	
	Habilidades, competências e conhecimentos	X	X	X	X	X	X
	Traços pessoais – personalidade		X	X			
	Percepção inicial		X	X			
	Expectativas quanto à universidade/curso	X	X	X		X	
PROCESSO	Orientações e vocacionais/Escolhas profissionais	X	X	X	X	X	
	Intenções e metas educacionais	X	X	X	X	X	X
	Experiências acadêmicas	X	X	X	X	X	X
	Interações sociais	X	X	X	X	X	X
	Adaptação normativa / burocrática	X		X		X	
	Integração Acadêmica	X	X	X	X	X	X
	Integração Social	X	X	X	X	X	X
	Envolvimento	X	X	X	X		
	Comprometimento com as metas	X	X	X	X	X	X
	Comprometimento institucional (lealdade)	X	X	X	X	X	X
	Satisfação Acadêmica		X	X		X	X
	Aprendizagem/desenvolvimento cognitivo	X	X	X	X	X	X
	Desempenho/Rendimento acadêmico/GPA	X	X	X	X	X	X
	Percepções (autoeficácia, coping, causalidade)		X	X			
Intenção de persistir	X	X	X			X	
CONTEXTO	Fatores ambientais		X	X	X	X	
	Contexto socioeconômico		X	X	X	X	X
	Suporte familiar – encorajamento da família e amigos		X	X			X
	Suporte institucional	X	X	X	X	X	X
	Feedback educacional			X			
	Aspirações pela carreira / contexto da profissão			X		X	
TEMPO	Expectativa temporal para obtenção das metas		X				
	Tempo dedicado aos estudos		X	X	X		
	Expectativas e perspectivas futuras	X	X			X	
	Experiências do passado					X	

Fonte: o Autor (2015)

A partir da análise realizada, apresentada de forma sintética no Quadro 9, foi possível detectar 33 aspectos comuns abordados nos modelos explicativos mais relevantes, desenvolvidos sobre o tema da persistência/retenção estudantil, no contexto estadunidense. Entre esses aspectos, percebe-se o maior volume de fatores associados aos processos acadêmicos, enquanto aqueles mais perseguidos pelos teóricos em suas respectivas proposições. Em seguida, verifica-se também uma certa ênfase nas características da pessoa, enquanto a segunda dimensão com a maior quantidade de itens comuns. No entanto, os aspectos relacionados aos contextos e, especialmente, a influência dos aspectos temporais, são visivelmente abordados com menor ênfase por estes modelos teóricos.

Entre as teorias mais contemplativas, destacam-se as proposições de Bean e Eaton (2000; 2001) e Bean e Metzner (1985), enquanto aquelas que demonstraram abranger a maior quantidade dentre os itens analisados. Esta característica deve-se, provavelmente à própria intencionalidade da proposição dos autores em buscar oferecer um modelo abrangente, que abarcasse uma significativa quantidade de fatores ambientais, processuais e individuais. Mesmo que essas teorias repousem sobre construtos oriundos do campo da Psicologia e das Teorias da Aprendizagem, as mesmas oferecem um olhar atento sobre os processos das interações sociais estabelecidas no contexto da educação superior.

Por sua vez, as teorias de cunho sociológico, como as de Tinto (1975) e Astin (1984), mostraram-se restritivas em relação à quantidade de aspectos explicativos. Entretanto, as mesmas se mostram muito precisas ao enfatizarem os construtos integração acadêmica e envolvimento, respectivamente, enquanto elementos chave nos processos associados à permanência estudantil. Sobre esses construtos, inúmeras investigações confirmatórias foram conduzidas, sendo os resultados amplamente documentados na literatura.

Ressalta-se também, dentre as teorias sociológicas, que o modelo proposto por Pascarella (1980) também demonstrou uma grande diversificação em relação à cobertura dos itens analisados. Ainda que o olhar central resida sobre os fatores de interação social, este autor procurou ampliar o olhar em relação às variáveis da pessoa e do ambiente institucional, em suas relações formais e informais.

Por fim, comenta-se também o modelo integrado proposto por Cabrera, Nora e Castañeda (1993), que apesar abrangerem uma menor quantidade de elementos, auxiliam de forma significativa para ressaltar os elementos com maior força estatística como os aspectos financeiros e familiares, os construtos integração acadêmica e social, comprometimento, satisfação, aprendizagem e rendimento, enquanto influentes na intenção de persistir.

5.2 MAPEAMENTO DE VARIÁVEIS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA

O segundo objetivo específico desta tese orientou-se em “mapear e categorizar as principais variáveis relacionadas com a evasão e permanência estudantil na educação superior, dentre a produção de conhecimento recente no contexto latino-americano e brasileiro”. Sua intencionalidade, esteve motivada na tentativa de visualizar de forma ampliada os principais aspectos influentes a partir das produções latino-americanas contemporâneas sobre o tema.

Para tanto, a metodologia adotada envolveu a revisão bibliográfica sistemática, bem como, a definição de um *corpus* de análise. O contexto compreendeu tanto as produções brasileiras, a partir de teses, dissertações e artigos originais publicados em periódicos *Qualis A* e *B*, no período compreendido entre 2000 e 2015, bem como a produção recente na América Latina. Em relação a este último contexto, tomou-se como representativo as publicações realizadas nas primeiras quatro edições da *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* – CLABES.

Entre as produções brasileiras sobre o tema, integraram a análise 4 (quatro) Teses, 8 (oito) Dissertações e 23 (vinte e três) artigos. No contexto das Conferências CLABES, a análise foi realizada a partir de 07 (sete) trabalhos referentes à primeira edição, 24 (vinte e quatro) referentes à segunda, 36 (trinta e seis) e 27 (vinte e sete), referentes à terceira e quarta edições, respectivamente. Além dessas, também foram selecionados aproximadamente 20 (vinte) trabalhos a partir do repertório bibliográfico do Projeto ALFAGUIA e das produções decorrentes do próprio projeto. Dessa forma, o conjunto do material analisado envolveu aproximadamente 150 (cento e cinquenta) trabalhos.

O foco desta etapa consistiu em identificar, dentre os resultados encontrados pelas investigações, as principais variáveis influentes sobre o fenômeno. No entanto, além de identificá-las, a meta também consistiu em categorizar esse conjunto de variáveis/fatores, de forma a possibilitar uma visão sintética e integradora acerca da multiplicidade dos elementos encontrados.

Ressalta-se que nos trabalhos prévios de Schmitt (2014) e Schmitt e Santos (2013) já haviam sido identificadas 89 variáveis distintas, as quais foram categorizadas em seis dimensões. No entanto, entre as principais limitações encontradas, destaca-se a dificuldade de estabelecer critérios para realizar a categorização, a qual, nesta oportunidade foi realizada por critério semântico. Assim, de acordo com o conteúdo e sentido em cada uma das variáveis, os

principais aspectos identificados foram: pessoais, socioeconômicos, processos e resultados acadêmicos, profissionais e mercadológicos, institucionais e relacionais.

No âmbito da tese, procurou-se conduzir a classificação a partir do modelo PPCT, conforme resultados apresentados anteriormente. Dessa forma, considerando a interpretação bioecológica, as principais variáveis identificadas foram classificadas a partir dos elementos PESSOA – PROCESSO – CONTEXTO – TEMPO.

Os resultados do processo de análise possibilitaram a identificação de 102 variáveis, ampliando as 89 variáveis identificadas nas etapas prévias desta investigação (SCHMITT, 2014; SCHMITT; SANTOS, 2013). Considerando que a dimensão Contexto, foi aquela para a qual se percebeu a maior quantidade de variáveis, optou-se em organizá-las de acordo com o contexto externo e interno à instituição, conforme tendência verificada na própria literatura. Dessa forma, a distribuição das variáveis por dimensão, ficou assim definida:

- Pessoa – 22 variáveis;
- Processo – 32 variáveis;
- Contexto Externo – 24 variáveis;
- Contexto Institucional – 20 variáveis; e
- Tempo – 4 variáveis.

O primeiro bloco de variáveis compreende a dimensão da Pessoa, cuja compilação de variáveis pode ser visualizada no Quadro 10. Entre essas variáveis prevalecem os aspectos demográficos, dentre os quais se destacam a idade, o gênero, a etnia, a escolaridade dos pais, a composição da unidade doméstica, quantidade de irmãos, filhos ou dependentes, entre as principais variáveis. Quanto à idade, os estudos não se apresentam conclusivos, entretanto aponta-se uma tendência de alunos mais jovens apresentarem menor probabilidade para evasão. Esta menor probabilidade também é detectada para o gênero feminino, sendo esta tendência, verificada com maior força em diversos estudos (FELICETTI; FOSSATTI, 2014; PEREIRA JÚNIOR, 2012; ALFAGUIA, 2013; MERCURI; FIOR, 2012; LÓPEZ, 2013).

Quanto à etnia, muitos trabalhos procuraram evidenciar a probabilidade de abandono aos estudos segundo a variável raça ou grupo étnico. Estudos latino-americanos apontam a maior prevalência de abandono em populações indígenas, quando comparadas com descendentes hispânicos (VELASQUEZ, 2011). Nos estudos brasileiros, esta tendência não é verificada, embora existam resultados que apontam para a menor probabilidade de evasão para indivíduos caucasianos.

Em relação à composição familiar, os principais aspectos destacados pela literatura são a quantidade e a posição entre os irmãos, a existência de filhos e/ou dependentes, bem como a composição da unidade doméstica. Esses aspectos impactam na capacidade dos estudantes e suas famílias em suportarem os custos provenientes da educação superior, bem como, a disponibilidade de tempo para a educação superior, em virtude da necessidade de auxiliar ou mesmo prover as necessidades familiares.

Quadro 10 - Variáveis influentes associadas à dimensão PESSOA

Variáveis	Autores
<u>Variáveis demográficas</u>	
Idade	PEREIRA JÚNIOR, 2012; SILVA, 2013; FELICETTI; FOSSATTI, 2014; MERCURI; FIOR, 2012; LÓPEZ, 2013.
Gênero	PEREIRA JÚNIOR, 2012; FELICETTI; FOSSATTI, 2014.
Etnia	VELASQUES; LÓPEZ; GOMES CIFUENTES, 2012.
Estado civil	ADACHI, 2009; LOPEZ, 2013.
Escolaridade dos pais	ADACHI, 2009; SAMPAIO, 2011; ALFAGUIA, 2013.
Quantidade de irmãos	ALFAGUIA, 2013.
Posição entre os irmãos	ALFAGUIA, 2013; LÓPEZ, 2013.
Filhos e/ou dependentes	ADACHI, 2009; ALFAGUIA, 2013; LÓPEZ
Com quem vive	ADACHI, 2009; SAMPAIO, 2011; LÓPEZ, 2013.
Quantidade de pessoas que vivem na Unidade Doméstica	SAMPAIO, 2011; LÓPEZ, 2013.
<u>Escolaridade Prévia</u>	
Tipo de instituição de procedência	BRISSAC, 2009; ADACHI, 2009; SAMPAIO, 2011; ARRIAGA et al. 2011.
Nível de preparação prévia	ARRIAGA et al. 2011; LÓPEZ, 2013; ALFAGUIA, 2013.
Idade de conclusão do Ensino Médio	SAMPAIO, 2011; ARRIAGA et al. 2011.
Tempo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso na universidade	SAMPAIO, 2011; ALFAGUIA, 2013.
Histórico de evasão em níveis educacionais prévios	ADACHI, 2009; ARRIAGA et al. 2011; ALFAGUIA, 2013; LÓPEZ, 2013.
Experiências prévias na educação superior	ADACHI, 2009; ALFAGUIA, 2013.
Histórico de evasão na educação superior	ADACHI, 2009; ALFAGUIA, 2013; LÓPEZ, 2013.
<u>Hábitos e Condições de Saúde</u>	
Condições de saúde	ANDRIOLA, et al. 2006; SILVA FILHO, 2007; ANDRIOLA, 2006.
Problemas de saúde na família	ANDRIOLA, et al. 2006; SILVA FILHO, 2007; ANDRIOLA, 2006; BARDAGI; LOPES, 2011.
Consumo de Álcool	VELÁSQUEZ; MEJÍA, 2014.
Consumo de Drogas	VELÁSQUEZ; MEJÍA, 2014.

Fonte: o Autor (2015)

Em relação à escolaridade prévia, é bastante relatada a probabilidade de abandonar os estudos de acordo a procedência escolar. Em geral, os estudos apontam que os estudantes provenientes de escolas públicas apresentam maior probabilidade para abandonarem seus

cursos na educação superior (BRISSAC, 2009; ADACHI, 2009; SAMPAIO, 2011). O estudo de Castro (2012) apontou que entre os estudantes evadidos que concluíram o ensino médio em escolas privadas, a tendência desta evasão foi em direção à outras carreiras de maior prestígio social. O estudo também apontou a tendência de os estudantes provenientes de escola pública apresentarem menor rendimento acadêmico e, além disso, estarem mais propensos ao fracasso escolar (CASTRO, 2012). Por sua vez, Adachi (2009) apontou para as variáveis relacionadas ao histórico de evasão em níveis educacionais prévios, bem como, às experiências prévias na educação superior, dentre elas o histórico de evasão.

Outro fator bastante documentado na literatura reside no intervalo de tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na educação superior. Os estudos apontam que os estudantes que apresentam maiores intervalos temporais, estão mais propensos a abandonarem os estudos na educação superior, visto que esses estudos sinalizam para a desadaptação às rotinas de estudo, bem como, às demais contingências da vida familiar (SAMPALIO, 2011; ALFAGUIA, 2013). Ainda como variáveis de ordem pessoal, destacam-se os hábitos e as condições de saúde. Andriola et al. (2006) reportaram que entre os principais motivos de evasão se encontram os motivos relacionados à doenças e alterações na saúde tanto pessoal, quanto familiar.

Por fim, destacam-se também os hábitos em relação à alimentação e consumo de substâncias ilícitas. Quanto a estas últimas, destaca-se o trabalho de Velasquez e Mejía, (2014) que identificaram relações entre o consumo de álcool e drogas com a probabilidade de abandonar os estudos. Segundo os autores, estudantes que possuem hábito de consumir essas substâncias com regularidade, apresentam duas vezes maior a probabilidade de evadirem de seus cursos de graduação.

O segundo bloco de variáveis compreende os processos associados à educação superior. Este bloco reuniu uma grande quantidade de itens, totalizando 32 variáveis distintas. Essas estão compreendidas por uma série de aspectos, ligados às orientações profissionais/vocacionais, aos aspectos relacionados ao ingresso, matrícula, hábitos de estudos, nível de integração acadêmica e interações sociais, bem como, fatores associados aos resultados acadêmicos e psicológicos. Esses aspectos são detalhados no Quadro 11, a seguir.

Um dos aspectos mais evidenciados nos estudos sobre evasão/abandono na educação superior reside nas orientações profissionais/vocacionais, visto que consistem em um dos primeiros processos que se associam com a intenção de realizar um curso universitário. Muitos estudos latino-americanos, se ocuparam em evidenciar as relações deste tipo de orientação com a continuidade nos estudos. É unânime entre os pesquisadores que a falta de orientações

profissionais, bem como, a falta de clareza em relação à vocação, consiste em um importante aspecto para a definição das atitudes e comportamentos que conduzem a realização de um curso de graduação de forma exitosa.

Quadro 11 - Variáveis influentes associadas à dimensão PROCESSOS

Variáveis	Autores
<u>Orientações Vocacionais / Profissionais</u>	
Orientação pessoal clara/objetiva	BARDAGI, 2007; SILVA et al., 2012; LEHMAN, 2014; TONTINI; WALTER, 2014; GOLDENHERSH; CORIA; SAINO, 2011.
Aconselhamento familiar	BARDAGI, 2007; GOLDENHERSH; CORIA; SAINO, 2011.
Orientação vocacional / Orientação profissional recebida	BARDAGI, 2007; SILVA et al., 2012; SCHMITT; SANTOS, 2013.
<u>Ingresso</u>	
Tipo de ingresso (processo seletivo, vestibular, outras formas de ingresso)	CARDOSO, 2008; BRISSAC, 2009; ZAGO, 2006; ARRIAGA et al. 2011.
Densidade - Relação candidato/vaga	BRISSAC, 2009; ADACHI, 2009; ZAGO, 2006.
Percepção de dificuldade para o ingresso	CARDOSO, 2008; BRISSAC, 2009; ZAGO, 2006.
Desempenho em exames de ingresso	BRISSAC, 2009; ADACHI, 2009; ZAGO, 2006; SILVA, 2013.
Desempenho em provas nacionais (Enem)	CARDOSO, 2008; ADACHI, 2009; ZAGO, 2006; SILVA, 2013.
<u>Matrícula</u>	
Quantidade de créditos/disciplinas matriculadas no período atual)	ALFAGUIA, 2013; LÓPEZ, 2013; SCHMITT, 2012, 2013.
<u>Hábitos de estudo</u>	
Autorregulação da aprendizagem	GOLDENHERSH; CORIA; SAINO, 2011.
Estratégias cognitivas	POLYDORO, et al., 2001.
Enfrentamento/Procrastinação/Absenteísmo	POLYDORO, et al., 2001; BARDAGI, 2007.
<u>Relações interpessoais</u>	
Relações entre pares	CASTRO, 2012; PEREIRA JÚNIOR, 2012; BARBOSA, 2013; SILVA et al., 2012.
Relações com os docentes	CASTRO, 2012; PEREIRA JÚNIOR, 2012; BARBOSA, 2013; SILVA et al., 2012; SILVA; MAINIER; PASSO, 2005.
Relações com o coordenador do curso	ANDRIOLA, 2006.
<u>Integração</u>	
Integração Acadêmica	POLYDORO, 2000; BARDAGI, 2007; CASTRO, 2012; PEREIRA JÚNIOR, 2012; BARBOSA, 2013; POLYDORO, et al., 2001; SANTOS, et al., 2013; FELICETTI; CABRERA; MOROSINI, 2014.
Integração Social	POLYDORO, 2000; CASTRO, 2012; PEREIRA JÚNIOR, 2012; BARBOSA, 2013; POLYDORO, et al., 2001; SANTOS, et al., 2013; FELICETTI; CABRERA; MOROSINI, 2014.
<u>Variáveis Acadêmicas - Resultados</u>	
Rendimento acadêmico - Desempenho	BARDAGI, 2007; SCHMITT; SANTOS, 2013; CABALLERO, CASTILLO, ÁLVAREZ, 2011.
Frequência às aulas	LÓPEZ, 2013; ALFAGUIA, 2013; SILVA FILHO, 2013; ANDRIOLA, 2006; POLYDORO, 2000.
Quantidade de créditos/disciplinas aprovadas	SILVA FILHO; 2007; SILVA, 2013; POLYDORO, 200; ALFAGUIA, 2013; CABALLERO, CASTILLO, ÁLVAREZ, 2011.
Quantidade de créditos/disciplinas reprovadas	SILVA FILHO; 2007; SILVA, 2013; LÓPEZ, 2013; ALFAGUIA, 2013. CABALLERO, CASTILLO, ÁLVAREZ, 2011.
Quantidade de créditos trancados ou cancelados	POLYDORO, 2000; SILVA, 2013; ALFAGUIA, 2013; LÓPEZ, 2013.

Quadro 11 – Continuação - Variáveis influentes associadas à dimensão PROCESSOS

<u>Resultados Psicológicos</u>	
Experiências prévias de sucesso / fracasso	POLYDORO, et al., 2001; ARRIAGA et al. 2011; ALFAGUIA, 2013.
Expectativas quanto aos resultados	BARDAGI, 2007; ARRIAGA et al. 2011; ALFAGUIA, 2013.
Autoconceito (autoestima e autoimagem)	SCHMITT; SANTOS, 2013; SANTOS; DICONCA; COLLAZO, 2012.
Autoeficácia	POLYDORO, et al., 2001; SCHMITT; SANTOS, 2013; SANTOS; DICONCA; COLLAZO, 2012.
Percepção de esforço desempenhado	POLYDORO, 2000; POLYDORO, et al., 2001; SANTOS; DICONCA; COLLAZO, 2012. SCHMITT, 2012.
Satisfação	BARDAGI, 2007; GAIOSO, 2005; MARQUES, 2008; SILVA et al., 2012; LEHMAN, 2014; POLYDORO, et al., 2001; SANTOS, et al., 2013.
Comprometimento com a instituição	GAIOSO, 2005; CISLAGUI, 2008; MARQUES, 2008; PEREIRA JÚNIOR, 2012; FELICETTI; CABRERA; MOROSINI, 2014; ARRIAGA et al. 2011.
Percepção de utilidade do curso de graduação	POLYDORO, 2000; ANDRIOLA et al., 2006; ARRIAGA et al. 2011; SCHMITT, 2012.
Motivação para prosseguir nos estudos	BARDAGI, 2007; KRUEL, 1988; POLYDORO, et al., 2001; MOROSINI et al. 2011; SCHMITT; SANTOS, 2013; SANTOS; DICONCA; COLLAZO, 2012. SCHMITT, 2012.
Nível de Estresse	BARDAGI, 2007; POLYDORO, et al., 2001.

Fonte: o Autor (2015)

Outras investigações, detiveram-se nos aspectos relacionados ao ingresso, seus tipos e modalidades. Considerando-se as inúmeras formas de ingresso na educação superior, haja visto, as diferentes políticas e práticas observadas nos diferentes contextos, essas produzem diferentes mecanismos que influenciam o comportamento dos estudantes ao longo do curso. Verifica-se que quanto maior a dificuldade enfrentada pelos estudantes para ingressarem em determinado curso, como por exemplo um processo seletivo com elevada densidade de candidatos por vaga, menor tende a ser a probabilidade de abandonar, visto que haverá maior valoração dos estudantes em relação à ocupação da sua vaga.

Em outra direção, alguns estudos buscaram analisar a probabilidade de abandono de acordo com a carga acadêmica, isto é, com a quantidade disciplinas/créditos matriculados em um determinado período acadêmica e a compatibilidade desta matrícula com as demais esferas da vida pessoal dos estudantes, como as responsabilidades com trabalho e família (ALFAGUIA, 2013; LÓPEZ, 2013).

Outros pesquisadores, sobretudo aqueles apoiados em vertentes ligadas ao desenvolvimento psicológico e aos processos de aprendizagem, buscaram enfatizar as estratégias cognitivas adotadas pelos estudantes. Entre essas estratégias, destacam-se a maneira como os mesmos enfrentam as inúmeras atividades e tarefas inerentes à vida universitária, que resultam em diferentes processos associados ao grau de aproximação ou afastamento em relação às tarefas (POLYDORO, 2001; SANTOS, DICONCA, COLLAZZO, 2012).

No entanto, forte tendência é verificada na produção latino-americana quanto à sustentação teórica do fenômeno do abandono estudantil ser realizada a partir de bases

sociológicas. Entre os princípios teóricos utilizados, é possível detectar uma predominância do uso dos modelos teóricos delineados, sobretudo, por *William Spady* e *Vincent Tinto*. Conforme visto anteriormente, esses autores defendem que a qualidade das interações sociais no ambiente acadêmico está em grande medida ligada aos processos de continuidade ou interrupção dos estudos. Nesse sentido, muitos trabalhos basearam-se nas relações interpessoais estabelecidas entre os estudantes com seus pares, docentes e demais pessoas no *campus*.

Esse nível de interações estabelecidas, de acordo com Tinto (1975; 1987; 1993) permite aos estudantes desenvolverem níveis de integração nas esferas sociais e acadêmicas. Dessa forma, além dos aspectos ligados ao nível das interações, muitas pesquisas latino-americanas também estiveram suportadas no construto integração acadêmica e social (POLYDORO, 2000; BARDAGI, 2007; PEREIRA JUNIOR, 2012; BARBOSA, 2013; SANTOS et al, 2012).

Outra subcategoria importante, diz respeito aos resultados acadêmicos. A correlação destes com o abandono estudantil é fortemente relatada na literatura (CINDA, 2006; ALFAGUIA, 2013; LÓPEZ, 2013). O principal indicador de resultado tem sido associado ao rendimento acadêmico, variável que se apresenta inversamente proporcional à evasão estudantil. Diversos estudos apontam que estudantes que desempenham notas elevadas na faculdade estão menos propensos a abandonar. Inversamente, quanto menor o for o rendimento acadêmico, maior será a probabilidade de reprovação, variável que correlaciona positivamente com o abandono estudantil (CINDA, 2006; SCHMITT; SANTOS, 2013; CABALLERO, CASTILLO, ÁLVAREZ, 2011).

Alguns estudos também apontam para o comportamento dos estudantes em relação ao trancamento, seja este em relação à determinados créditos, de forma isolada, ou ao trancamento total do curso (POLYDORO, 2000; ARRIAGA et al. 2011). Polydoro (2000) salienta que estudantes que realizam trancamento, possuem elevada probabilidade de abandonar, visto que em seu estudo se mostrou pequena a parcela de estudantes que retornou ao curso, após o trancamento total de matrícula. Desta forma, o trancamento, entendido como um afastamento provisório, tem se mostrado uma variável que apresenta forte associação com o abandono definitivo.

Também em relação aos resultados, destacam-se ainda os de cunho psicológico. Estes envolvem as expectativas quanto aos resultados acadêmicos e resultados da aprendizagem, as experiências prévias em relação ao êxito ou fracasso, as percepções de autoestima, autoeficácia, satisfação, percepção de qualidade, percepção de utilidade do curso superior para a vida profissional e pessoal, o nível de motivação para prosseguir nos estudos, e ainda, o nível de estresse associado às rotinas de estudo. Esse conjunto de processos psicológicos, ainda que

constituam elementos subjetivos e, em sua maioria, de difícil detecção e avaliação, constituem importantes aspectos que se associam com a continuidade dos estudos.

O terceiro bloco de variáveis, engloba aspectos relacionados ao ambiente externo à instituição de ensino superior, conforme os 25 itens apresentados do Quadro 12, a seguir. Esses itens estão compreendidos pelas subcategorias contexto socioeconômico, contexto familiar, contexto geográfico e contexto mercadológico. Em relação ao contexto socioeconômico, os principais aspectos estão relacionados com o extrato socioeconômico, a renda familiar e pessoal, o nível de independência financeira, a percepção quanto à dificuldade de suportar os custos da faculdade, as mudanças financeiras, bem como, a inadimplência com a instituição, entre as principais variáveis. Também estão inclusas nestas, o tempo dedicado ao trabalho, a compatibilidade de horários entre trabalho e estudos, enquanto aspectos de impactam de forma significativa a intenção de prosseguir nos estudos.

Em relação ao contexto familiar, destacam-se os aspectos associados ao suporte recebido pelos estudantes quanto ao apoio dos pais em relação à escolha do curso, o apoio para a realização das tarefas acadêmicas e apoio de amigos e outros familiares. Também no contexto familiar, a literatura específica sinaliza que as questões de saúde na família representam importante variável associada ao abandono dos estudos. Esses aspectos, incluem também as mudanças na estrutura familiar, que tendem a afetar os estudantes de forma significativa.

Outros estudos destacam o contexto geográfico do estudante como fator de influência. Este inclui especialmente a distância da residência, bem como do local de trabalho. Além da distância, também é mencionado o tipo de transporte utilizado pelo estudante e, especialmente, o tempo necessário para o deslocamento até o campus. (ADACHI, 2009; ARRIAGA et al. 2011).

Também em relação ao contexto externo, importante destacar os aspectos profissionais e mercadológicos que se manifestam no contexto sociocultural. Entre eles a valoração da profissão/carreira elegida é um importante aspecto orientador dos estudantes na condução dos processos acadêmicos. Muitas vezes, à medida que os estudantes progredem na trajetória acadêmica, pode se estabelecer conflitos entre as percepções relacionadas com o campo profissional de determinada área com as expectativas iniciais em relação a este próprio campo.

Quadro 12 - Variáveis influentes associadas ao CONTEXTO EXTERNO

Variáveis	Autores
<u>Contexto Socioeconômico</u>	
Classe Econômica / Extrato	VARGAS; DE PAULA, 2013; ZAGO, 2006; SAMPAIO, 2011; ZAPATA, 2012.
Renda familiar bruta	POLYDORO, 2000; ADACHI, 2009; SAMPAIO, 2011; ZAPATA, 2012.
Renda pessoal	ADACHI, 2009; SAMPAIO, 2011; FELICETTI; CABRERA; MOROSINI, 2014;
Renda per capita - família	ADACHI, 2009; SAMPAIO, 2011; ZAPATA, 2012.
Nível de independência financeira	POLYDORO, 2000; SAMPAIO, 2011; ZAPATA, 2012.
Apoio financeiro de pais ou adultos referentes	POLYDORO, 2000; GAIOSO, 2005; SAMPAIO, 2011;
% de responsabilidade sobre os custos acadêmicos	POLYDORO, 2000; CARDOSO, 2008; SAMPAIO, 2011;
Percepção pessoal e familiar quanto à dificuldade de suportar os custos	ADACHI, 2009; SAMPAIO, 2011;
Financiamento ou Bolsas Institucionais / Governamentais	CARDOSO, 2008; VARGAS; DE PAULA, 2013; SILVA, 2013; FELICETTI; FOSSATTI, 2014; AMARAL; OLIVEIRA, 2011; FELICETTI; CABRERA; MOROSINI, 2014;
Compatibilidade com o trabalho	POLYDORO, 2000; KRUEL, 1988; GAIOSO, 2005; CARDOSO, 2008; VARGAS; DE PAULA, 2013; SAMPAIO, 2011; TONTINI; WALTER, 2014;
Tempo dedicado ao trabalho	POLYDORO, 2000; KRUEL, 1988; ADACHI, 2009; VARGAS; DE PAULA, 2013; TONTINI; WALTER, 2014;
Mudanças financeiras	POLYDORO, 2000; SILVA FILHO et al. 2007; GAIOSO, 2005; SAMPAIO, 2011; MOROSINI et al. 2011;
Inadimplência com a instituição	SILVA, 2013;
<u>Contexto familiar</u>	
Apoio dos pais quanto à escolha do curso	ANDRIOLA et al, 2006; GAIOSO, 2005; ALFAGUIA, 2013.
Apoio para a realização das tarefas	GAIOSO, 2005; MOROSINI et al. 2011;
Apoio de amigos ou outros familiares	ALFAGUIA, 2013; SCHMITT, 2013.
Problemas de saúde na família	ADACHI, 2009; ANDRIOLA, 2006.
Responsabilidades familiares	POLYDORO, 2000; VARGAS; DE PAULA, 2013;
Mudanças familiares	POLYDORO, 2000; SILVA FILHO, 2007; ANDRIOLA, 2006.
<u>Contexto geográfico</u>	
Localização da residência (distancia da instituição)	ADACHI, 2009; ARRIAGA et al. 2011; LÓPEZ, 2013
Localização do trabalho (distancia da instituição)	ADACHI, 2009;
Tipo de transporte que utiliza	ALFAGUIA, 2013; 2014; SCHMITT, 2013.
<u>Contexto Mercadológico</u>	
Valoração social da carreira escolhida	LIMA JÚNIOR, 2013; GAIOSO, 2005; PEREIRA JÚNIOR, 2012; LEHMAN, 2014; MOROSINI et al. 2011; ARRIAGA et al. 2011;
Empregabilidade	GAIOSO, 2005; PEREIRA JÚNIOR, 2012; FELICETTI; CABRERA; MOROSINI, 2014; MOROSINI et al. 2011;

Fonte: o Autor (2015)

De forma análoga, a empregabilidade e as oportunidades percebidas pelos estudantes em relação ao curso/área de atuação profissional, também podem resultar em motivos para a descontinuidade, visto que, a falta de oportunidades, as condições laborais e a rentabilidade, são fatores que podem reorientar as próprias escolhas iniciais. Dessa forma, os aspectos

mercadológicos e profissionais constituem potentes influências na direção da continuidade ou abandono dos cursos de graduação pelos estudantes.

O quarto bloco de variáveis refere-se ao Contexto Interno, este compreendido como o próprio ambiente institucional, enquanto local em que ocorrem a maior parte dos processos associados à realização do curso universitário. Este bloco reuniu 20 variáveis, agrupadas em três subcategorias – contexto institucional, qualidade do curso e características dos docentes.

Quadro 13 - Variáveis influentes associadas ao CONTEXTO INSTITUCIONAL

Variáveis	Autores
<u>Contexto Institucional</u>	
Qualidade da instituição	CISLAGUI, 2008; MARQUES, 2008; BARDAGI; LOPES, 2011; CABALLERO; CASTILLO, ALVARÉZ, 2011; ALFAGUIA, 2013;
Infraestrutura	CISLAGUI, 2008; MARQUES, 2008; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; ALFAGUIA, 2013;
Serviços institucionais de apoio	ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006;
Regras e normativas institucionais	ALFAGUIA, 2013; SCHMITT, 2013.
Localização / facilidade de acesso	ARRIAGA et al. 2011; LÓPEZ.
Programas de bem-estar universitário	BARDAGI, 2007;
Apoio psicopedagógico	SANTOS, DICONCA, COLLAZZO, 2012
Oportunidades de trabalho no campus	VILAS BÔAS, 2003;
Segurança no campus	
<u>Qualidade do curso</u>	
Matriz curricular	MARQUES, 2008; LÓPEZ, 2013; ALFAGUIA, 2013; ANDRIOLA, 2006
Duração do curso	SCHMITT, 2013; ANDRIOLA, 2006; ALFAGUIA, 2013.
Percepção da qualidade do ensino	CISLAGUI, 2008; LÓPEZ, 2013; ALFAGUIA, 2013; FELICETTI; FOSSATTI, 2014.
Conceito avaliativo (conceito de curso – CPC/CC)	BARDAGI; LOPES, 2011;
Nível de informações sobre o curso e profissão	ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; MARQUES, 2008; SILVA et al., 2012;
Disponibilidade de materiais específicos	ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006;
Qualidade de instalações físicas e espaços específicos do curso	CISLAGUI, 2008; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006;
<u>Características dos Docentes</u>	
Titulação dos docentes	ALFAGUIA, 2013; SCHMITT, 2013
Qualificação dos docentes / Experiência dos docentes	CISLAGUI, 2008; MARQUES, 2008; LEHMAN, 2014;
Metodologias utilizadas em aula	LEHMAN, 2014; POLYDORO, 2000; SANTOS, DICONCA, COLLAZO, 2012
Clima da aula	BARDAGI, 2007; LEHMAN, 2014; SCHMITT, 2013

Fonte: o Autor (2015)

O contexto institucional envolve variáveis associadas à qualidade da instituição de ensino, sua infraestrutura, sua localização e facilidade de acesso, oferecimento de serviços de apoio, programas de bem-estar e apoio psicopedagógico, segurança no campus, entre outros aspectos conforme detalhados no quadro acima (Quadro 13). Estas características são fundamentais para o desenvolvimento de um curso com qualidade, bem como, para

compreendem dimensões importantes sobre as quais os estudantes desenvolvem níveis de satisfação, comprometimento e lealdade.

Os aspectos relacionados com a qualidade do curso também constituem em uma das principais dimensões associadas ao abandono/permanência estudantil. Aspectos como a organização da matriz curricular, a duração do curso, a disponibilidade de materiais e recursos específicos, a percepção de qualidade desenvolvida em relação ao mesmo, os conceitos avaliativos desempenhados pelo curso em relação às agências de acreditação e avaliação externa, entre outros. Também importante destacar as questões referentes ao nível de informação que os estudantes possuem acerca do próprio curso ou profissão elegida. Estes tem sido apontados como variáveis de importante impacto sobre a evasão estudantil (ANDRIOLA et al. 2006).

Ainda em relação ao contexto institucional, destacam-se as variáveis ligadas às características do corpo docente. Estas são relatadas na literatura em relação à titulação dos docentes, a qualificação e experiência dos mesmos, as metodologias utilizadas em sala de aula, o clima da aula e a facilidade de acesso aos professores a partir de contatos informais estabelecidos no *campus*. Muitos estudos têm relatado o fundamental papel desempenhado pelos docentes, enquanto um dos principais atores quanto à continuidade das metas educacionais por parte dos estudantes de graduação (CISLAGUI, 2008; MARQUES, 2008; LEHMAN, 2014; POLYDORO, 2000; SANTOS, DICONCA, COLLAZO, 2012; SCHMITT, 2013, 2014).

Por fim, o quinto e último grupo de variáveis de acordo com a classificação embasada nos construtos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, consiste nos aspectos temporais associadas à evasão, abandono e permanência estudantil.

Quadro 14 - Variáveis influentes associadas ao TEMPO

Variáveis	Autores
Tempo dedicado aos estudos (extraclasse)	MOROSINI et al. 2011; POLYDORO, 2000; ALFAGUIA, 2013.
Disponibilidade de tempo	TONTINI; WALTER, 2014; MOROSINI et al. 2011; SCHMITT, 2013.
Metas orientadas ao futuro	GAIOSO, 2005; SCHMITT, 2012; SCHMITT, 2013.
Expectativas futuras	BARDAGI, 2007; SCHMITT; SANTOS, 2013; SCHMITT, 2012; SCHMITT, 2013.

Fonte: o Autor (2015)

Denota-se que estes aspectos foram muito pouco abordados nos estudos, sendo pouquíssimos os trabalhos que consideram esta variável de forma abrangente. Apenas aspectos como o tempo dedicado aos estudos e a disponibilidade de tempo, apresentam-se mencionados na literatura analisada. Ainda, em relação ao tempo futuro, destaque para as questões associadas às expectativas futuras quanto à carreira e profissão, bem como, as metas orientadas ao futuro (BARDAGI, 2007; GAIOSO, 2005; SCHMITT; SANTOS, 2013; SCHMITT, 2012; SCHMITT, 2013).

Dessa forma, a partir do conjunto das 102 variáveis reportadas, fica evidente a maior dedicação desta literatura em relação aos aspectos processuais, às variáveis de ordem pessoal e os associados aos contextos externos e interno à instituição de ensino. É possível perceber que, ainda que existem inúmeros visões sobre o tema no contexto latino-americano, prevalece neste o olhar focado em aspectos negativos do fenômeno, muito mais focado em compreender o abandono/evasão e tentar evita-lo.

Como visto no bloco anterior dos resultados desta tese, que se focaram na perspectiva metateórica em torno dos principais modelos explicativos, bem como, na evolução do conhecimento sobre o tema, no capítulo introdutório da revisão bibliográfica, a literatura norte-americana apresentava esta mesma tendência, focada na compreensão e tentativa de evitar as perdas estudantis, ainda nas décadas de 1960 e 1970. Gradativamente, à medida que o conhecimento no campo foi acumulando e evoluindo, esta visão foi sendo superada, inicialmente por uma transferência do enfoque sobre o sujeito que abandona os estudos, para a capacidade institucional em reter os seus estudantes.

Paralelamente ao desenvolvimento dos estudos com enfoque institucional (*retention*), também foram surgindo as perspectivas em torno do estudante, mas com novo enfoque, centrado nas características, condições e fatores associados à persistência e sucesso estudantil (*persistence*). Contemporaneamente e, independente do enfoque (*retention* ou *persistence*), foi sendo percebido pela comunidade científica a necessidade de conduzir mudanças no contexto das instituições, visto que culpabilizar os estudantes ou mesmos avançar nos estudos teóricos sobre o tema, não traria uma efetiva melhoria nos índices de permanência.

Alguns pesquisadores, concluíram que apesar do nível de conhecimento ter evoluído de forma significativa nos últimos 40 anos, não houveram melhorias nos índices de permanência, indicadores estes que se mantêm estáveis no contexto norte-americano já por muitas décadas (TINTO, 2012; CABRERA et al. 2014; SEIDMAN, 2012). Dessa forma, surge uma nova tendência que passa a redefinir o campo científico, muito mais focada na transformação institucional, bem como, em modelos de intervenção e ação institucional.

A partir deste contraste de visões observadas no campo científico, especialmente quando contrastada as tendências norte-americanas com a produção de conhecimento no contexto latino-americano, é possível perceber que esta visão centrada no abandono/evasão, esteve muito mais orientada em abordar aspectos relacionados com a falta de condições, com as dificuldades encontradas pelos estudantes nos processos acadêmicos, as condições ambientais desfavoráveis ou ainda a necessidade de desenvolver alertas precoces para a identificação da probabilidade de evasão.

Por outro lado, os estudos orientados pelo paradigma da permanência, focalizaram-se muito mais nas características e condições para promover comportamentos e atitudes proativas nos estudantes, estes entendidos como principais responsáveis por seus processos de aprendizagem. Também, em relação ao enfoque institucional, verifica-se a tendência de uma responsabilidade compartilhada, entre os compromissos mútuos assumidos pelos estudantes e instituições, estas últimas entendidas como corresponsáveis pela garantia de condições para promover a permanência e o sucesso estudantil.

Esta polaridade percebida no campo científico, a partir da observação de seus enfoques negativos e positivos, possibilitou o desenvolvimento de uma hipótese de que, a partir da dualidade e oposição entre os conceitos em estudo, poder-se-ia compreender o fenômeno em estudo como um binômio, com dois polos distintos e antagônicos, mas que poderiam compreender uma única unidade de análise.

A partir do adensamento na literatura e dos resultados até aqui construídos, verifica-se esta possibilidade como parcialmente procedente. Por um lado, é possível afirmar que a tentativa procede no sentido de que em última análise, independente do enfoque, o fenômeno em estudo é o mesmo. O assunto se pauta sobre os estudantes e sobre a continuidade e qualidade dos processos acadêmicos, independente da perspectiva estar centrada no estudante ou na instituição. Como visto, a primeira orientação de qualquer estudante deve estar centrada na permanência. Da mesma forma, deve residir nas instituições o desejo de fomentar a permanência e o sucesso estudantil.

Entretanto, ao contrastar a produção latino-americana, centrada nos conceitos de abandono/evasão, com o desenvolvimento das teorias sobre retenção/persistência estudantil, é possível verificar que embora pareça semelhante, as causas e fatores associados à evasão e à permanência não são exatamente as mesmas. Como visto, a amplitude de variáveis associadas à evasão é muito maior, quando comparada com os aspectos que se orientam para a promoção da permanência.

Esta visão também é compartilhada por Tinto (2006, p. 4), quando aponta que:

Muito do nosso trabalho possibilitou assumir a suposição implícita de que o conhecimento sobre os motivos pelos quais os alunos abandonam os estudos é equivalente a conhecer o motivos pelos quais os alunos permanecem e obtem sucesso. O processo de permanência não representa o espelhamento da imagem do processo de abandono. Mesmo que se pense que os dois processos estão necessariamente relacionados, saber os motivos pelos quais os alunos deixam seus estudos não pode ser diretamente traduzido em saber como auxiliar os estudantes a permanecer.³⁵

Com este entendimento, reforçado pela percepção de Tinto (2006; 2012), bem como de outros teóricos (SEIDMAN, 2012; CABRERA et al. 2014), ainda que possa representar um avanço considerar a polaridade dos resultados da produção científica sobre o tema como uma única de análise, é preciso ter muito cuidado em como fazê-lo. Destaca-se aqui, a necessidade de desenvolver clareza conceitual, e ao fazê-lo de forma consciente e madura, provavelmente estará implícito a este movimento a orientação do pesquisador de forma mais focalizada em um ou outro paradigma.

³⁵ Much of our work makes the implicit assumption that knowing why students leave is equivalent to knowing why student stay and succeed. The process of persistence is not the mirror image of the process of leaving. Thought the two are necessarily related, knowing why students leave does not directly translated into knowing to do help students stay.

5.3 ESTUDO DE CASOS: PERMANÊNCIA NA VISÃO DOS ESTUDANTES

Como terceiro objetivo específico desta tese, apresenta-se um estudo de casos a partir da percepção de estudantes de graduação quanto aos aspectos, considerados por eles, como importantes para a permanência em seus cursos e na instituição investigada. Esta etapa da pesquisa teve como objetivo, além de identificar os aspectos mais relevantes na visão dos estudantes, também verificar a associação dessas percepções com os fatores delineados nas teorias sobre persistência estudantil, analisadas anteriormente. Ainda assim, em consonância com o objetivo primário desta tese, utilizar-se-á também a teoria bioecológica para a interpretação dos resultados.

Participaram desta etapa da pesquisa 24 estudantes de uma instituição comunitária, privada e confessional, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Os alunos estavam em situação regular de matrícula nos cursos de Administração, Biomedicina, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física – Bacharelado, Educação Física Licenciatura, Farmácia, Fisioterapia, Turismo, Jornalismo, Música – Licenciatura, Nutrição, Pedagogia, Psicologia e Publicidade e Propaganda.

A composição dos sujeitos esteve representada por 13 homens e 11 mulheres, com idades entre 19 e 32 anos. A média etária se estabeleceu em 23,0 anos, sendo esta ligeiramente menor para as estudantes do gênero feminino (22,7), quando comparado com os estudantes do gênero masculino (22,9 anos).

Quanto à escolaridade no ensino médio, 62,5% foram procedentes de instituições públicas, enquanto que 37,5% deles provenientes de escolas privadas. Entre as mulheres, verificou-se que 72,5% realizaram o ensino médio em escolas públicas, percentual registrado em 77% para os homens, enquanto que a procedência de escolas privadas foi de 27,3% e 23% para mulheres e homens, respectivamente.

A composição amostral possibilitou também obter participantes com diferentes perfis socioeconômicos, observando diferentes comportamentos financeiros no que se relaciona com a forma e composição do pagamento dos custos universitários. Alguns deles demonstraram possuir total dependência financeira dos pais ou familiares, outros apresentaram uma dependência parcial e, ainda, alguns declaram-se totalmente independentes. O Quadro 15 ilustra as principais características dos alunos participantes, descritas de forma qualitativa.

Quadro 15 – Descrição das principais características dos estudantes participantes.

Perfil		Características dos Estudantes
Caso 1	Administração Masculino, 19 anos.	Seu sonho sempre foi fazer administração e abrir seu próprio negócio. A Família paga integralmente sua faculdade. Cooperação com apoio ao trabalho do pai é condição para o pagamento. A mãe é sua maior incentivadora em relação aos estudos.
Caso 2	Turismo Feminino, 21 anos.	Levou dois anos para escolher o curso. Enquanto decidia teve apoio da família para viajar. Está muito contente com o andamento da faculdade. Espera se encontrar com o curso e se realizar na área profissional.
Caso 3	Jornalismo Masculino, 20 anos.	Seu sonho era fazer o curso de Música, mas não teve apoio na família para esta escolha. Assim, resolveu cursar Jornalismo para se especializar em Jornalismo Musical. Trabalha durante o dia para pagar 1/3 da faculdade.
Caso 4	Educação Física-Bac. Feminino, 20 anos.	Está cursando o primeiro ano. Ingressou na instituição porque foi a que conseguiu com a nota do ENEM. Família não tem condições financeira de pagar. O ProUni representou uma grande oportunidade. Tem medo que o Governo cancele o programa.
Caso 5	Biomedicina Feminino, 22 anos.	Tentou vestibular para Medicina na Federal por 2 anos. Não conseguiu passar. Família apoiaria caso tivesse desejado tentar por mais tempo. Resolveu fazer um curso correlato.
Caso 6	Educação Física-Lic. Masculino, 20 anos.	Não se imagina fazendo outra coisa. Considera que a certeza da escolha e a vontade são os elementos essenciais para continuar estudando.
Caso 7	Educação Física-Bac. Masculino, 22 anos.	Para ele, a Tia é a pessoa mais importante pois além de pagar a faculdade, dá todo apoio. Considera a escolha do curso como o principal aspecto para a permanência.
Caso 8	Fisioterapia Feminino, 23 anos.	Seu desejo era fazer medicina, mas ao decidir pela segunda opção depois de duas tentativas no vestibular, foi vendo que a segunda opção se tornou a primeira. Hoje não se imagina cursando medicina.
Caso 9	Pedagogia Feminino, 27 anos.	Ficou 6 anos sem estudar porque na época a prioridade era a faculdade do marido e o filho. Seu desejo sempre foi ser professora, mesmo que algumas vezes, a família não tenha concordado. Considera a determinação a coisa mais importante
Caso 10	Música Masculino, 29 anos.	O pai queria que tivesse feito Direito. Tentou por 1 ano e meio em outra universidade. Mas precisava de algo que fizesse sentido em sua vida. A música é o seu projeto de vida. Hoje a família não interfere em suas escolhas.
Caso 11	Serviço Social Feminino, 21 anos.	Sempre se sensibilizou com contextos sociais vulneráveis. Sua faculdade é paga pela avó, com ajuda da mãe. Sente falta de uma maior participação do pai em sua vida.
Caso 12	Música Feminino, 22 anos.	Toca instrumentos musicais desde os 6 anos. É filha de professora de música. Acredita que a paixão pelo que se faz move a vida. Vê a música em tudo, esta é sua maior paixão.
Caso 13	Direito Masculino, 25 anos.	Tentou vestibular na federal por 3 anos. Hoje trabalha e paga a faculdade integralmente. Os pais não possuem condições de auxiliar financeiramente, mas deles recebe apoio moral para continuar. Considera que sua determinação é o que o faz continuar.
Caso 14	Fisioterapia Feminino, 24 anos.	Trancou a faculdade há dois anos atrás quanto teve filho e casou. Hoje continua no curso motivada pela vontade de mudar de área no trabalho. A família apoia ao cuidar do filho.
Caso 15	Publicidade e Propag. Masculino, 23 anos.	Teve muita dúvida a respeito da escolha pelo curso. Quando houveram mudanças no emprego do pai, teve que trancar a faculdade. Hoje vê o período trancado como positivo, pois teve tempo de pensar e acertar a escolha pela profissão.
Caso 16	Administração Masculino, 25 anos.	Veio do interior do Estado para tentar a vida na capital. Mora com a avó, que lhe dá todo apoio, inclusive financeiro. Acabou trancando o curso por um ano, após muitas reprovações. Um tratamento médico auxiliou nas questões cognitivas.
Caso 17	Psicologia Masculino, 24 anos.	Há um ano teve que trancar o curso por dificuldades financeiras. Na época seu irmão estava se formando e foi difícil manter os dois. Agora, o foco da família é garantir a sua faculdade.
Caso 18	Farmácia Masculino, 26 anos	Paga sua faculdade sozinho e sente orgulho por isso. Gosta de não depender da família e ter uma vida independente. Para ele o principal aspecto é a certeza da área de atuação na área.
Caso 19	Educação Física-Bac. Masculino, 20 anos.	Acredita que a força interna para vencer as dificuldades seja o aspecto mais importante para seguir nos estudos. É bolsista PROUNI e mora junto com a avó, desde que a mãe faleceu.
Caso 20	Nutrição Feminino, 23 anos.	Seu desejo é ser uma excelente profissional. A bolsa PROUNI possibilitou fazer o curso sem ter que trabalhar. Sua família tem poucos recursos financeiros, mas tem todo o apoio para os estudos.
Caso 21	Pedagogia Feminino, 20 anos.	Sempre gostou de estar com crianças, por isso escolheu o curso, mesmo ciente das dificuldades da profissão. Consegue se manter na faculdade por razão da bolsa PROUNI
Caso 22	Música Masculino, 22 anos.	Se mantém no curso pelo auxílio financeiro da família. Recebe todo o apoio dos pais. Acredita na superação e na força de vontade.
Caso 23	Psicologia Feminino, 32 anos.	Ficou 10 anos sem estudar porque precisou ajudar nas despesas de casa desde de muito nova. Escolheu este curso pela bolsa PROUNI e porque gosta de ajudar as pessoas.
Caso 24	Ciências Contábeis Masculino, 22 anos.	A família sempre apoiou, mas queriam que fizesse outro curso. Mesmo assim, continuam apoiando.

Fonte: o Autor (2015)

Entre os acadêmicos, 5 (cinco) deles foram participantes do ProUni e outros 2 (dois) participantes do Programa FIES. Também se obtiveram estudantes bolsistas de programas e projetos institucionais.³⁶ Procurou-se, também, na composição amostral obter estudantes de distintos momentos no curso, entre calouros, outros em estágio intermediário e alguns, próximos da previsão de formatura. Essas características diversas, foram privilegiadas na composição amostral, na tentativa de obter variabilidade nas percepções a partir dos diferentes perfis de estudantes.

Com os dados, coletados a partir de entrevistas individuais orientadas por um roteiro semiestruturado, o material verbal foi transcrito e analisado de forma transversal e comparativa, isto é, analisou-se as respostas de cada sujeito individualmente, para posteriormente, realizar a análise de elementos convergentes e divergentes a partir das distintas percepções. Com este processo, possibilitou-se identificar alguns conjuntos de informações que demonstraram potencial para serem agrupadas em categorias. Assim, a partir do método de análise e categorização dos resultados, foi possível estabelecer as seguintes unidades de análise, as quais são apresentadas a seguir: 1) Orientações e Metas: a certeza da escolha; 2) Disposições: vontade, dedicação, envolvimento e motivação; 3) Os níveis socioambientais; e 4) O contexto institucional e a importância dos docentes.

5.3.1 Orientações e Metas: a certeza da escolha

Os aspectos ligados às orientações e metas relacionadas com a escolha pelo curso de graduação, constituem-se como importantes elementos na realização de um curso superior. Conforme abordado anteriormente, este reside em um dos primeiros processos associados à educação superior, sob a ótica dos estudantes. Os estudantes participantes demonstram distintas percepções quanto a este aspecto, entretanto, verifica-se que o mesmo se encontra entre suas principais preocupações.

Para alguns, este processo se apresenta como uma construção gradual, estabelecido ao longo da vida, muitas vezes, com influência das experiências realizadas na infância e adolescência. Esta característica pode ser observada no relato de uma estudante de Pedagogia, de 21 anos, que afirma que na escola “ficava observando as *profes*, desde pequeninha. Gostava de ajudar a cuidar dos colegas, cuidar da turma. Já me imaginava professora ali, com uns 8 ou

³⁶ PIBID e PRO/PET Saúde.

9 anos” (**Caso 21**). Relato semelhante é apresentado por outra estudante, de 21 anos, que optou pelo curso de Serviço Social:

Desde pequena, ficava impressionada com moradores de rua, favelas, abrigos, albergues [...] fui me interessando em conhecer essas coisas e ver como as pessoas vivem, como lutam para sobreviver em condições precárias. Acho que temos muito a contribuir e essa intervenção do profissional de serviço social é muito importante no contexto das famílias, ou falta de famílias que é o que mais se vê. (**Caso 11**)

Os relatos acima apontam para a construção do processo de escolha pelo curso como sendo influenciado pelo percurso de vida, a partir das múltiplas experiências. Também é possível observar, no comportamento dos estudantes que, ainda que haja decisão construída quanto à escolha pelo curso, os estudantes mostram-se em constante mudança quanto aos prováveis espaços de atuação na área escolhida, conforme o depoimento a seguir:

Meu objetivo sempre foi fazer Direito, desde criança. Adorava ver os tribunais nos filmes. Especialmente da parte criminal. Mas hoje não quero atuar nessa área hoje. Gosto da parte de Direito comercial. Defesa do consumidor, esse tipo de coisa. Tem muita coisa irregular em relação à maneira como as coisas são comercializadas. Acho que tem campo para atuar nessa área. (**Caso 13**)

O caso do estudante de Direito, de 25 anos, demonstra que, mesmo que a escolha tenha sido influenciada por gostos e interesses desenvolvidos na infância, estes interesses vão sendo lapidados à medida que se estabelece o contato e conhecimento das diversas possibilidades de atuação profissional. Esta característica ficou, também, evidente no depoimento de um estudante de Bacharelado em Educação Física:

Sempre quis o curso de educação física. Gosto muito de futebol, futsal. Joguei muito na minha infância... adolescência... Então... minha meta era abrir uma escolinha de futsal. Mas, com o curso acho que tô mudando. Não descarto esse projeto... mas, tem outras coisas que estou gostando agora. (**Caso 7**)

A partir destas visões, percebe-se que as orientações e metas, inicialmente desenvolvidas, vão sendo modificadas à medida que o tempo e as experiências acadêmicas e sociais se estabelecem. Esta característica, que é reforçada pelos estudos contemporâneos de Tinto (1997; 2006), dão força para a necessidade de incorporar o elemento tempo nas investigações associadas aos processos acadêmicos. Esta necessidade é, também, reforçada pelo modelo bioecológico do desenvolvimento humano.

Para outros, observa-se que a escolha, além de ser um processo individual, também apresenta determinados níveis de regulação dos pais. Para a estudante de Pedagogia de 20 anos, esta escolha não foi tranquila, pois mesmo que sua orientação estivesse clara, apresentou dificuldades de aceitação familiar e falta de encorajamento, quanto à sua decisão.

Acho que por gostar de criança e me sentir bem quando estou com elas, fui vendo que poderia seguir essa profissão. Eu sei das dificuldades, do salário baixo, dos compromissos... tudo isso”. Meus pais nunca concordaram com a minha escolha. Falam das dificuldades, da falta de reconhecimento, da questão financeira. Mas tenho perseverança. Acredito na minha intuição. (**Caso 21**)

Situação semelhante foi enfrentada pelo estudante de Jornalismo, 20 anos, que sempre se mostrou “apaixonado pela música”. Este estudante (Caso 3) relatou ter sofrido forte desaprovação, especialmente do pai, quando informou que desejava cursar música na universidade. Por sua vez, o desejo do pai era matricular o filho em uma carreira de maior tradição, prestígio social e rentabilidade. Dessa forma, pouco a pouco, o plano inicial foi sendo modificado, até que enxergou a possibilidade de atuar na área do Jornalismo Musical. Hoje, consegue atuar de forma exclusiva nesta área, já com rentabilidade suficiente para se manter, de forma independente da família.

Quanto a este aspecto, a rentabilidade e oportunidades profissionais, acadêmicos demonstram se manter atentos quanto às tendências do mercado. Para o estudante de Ciências Contábeis, 22 anos, o olhar no mercado se torna muito evidente, quando aponta:

Minha expectativa era ter o diploma para conseguir um bom emprego. Mas isso não é bem assim. Vejo que é mais importante termos um bom currículo, do que um diploma. Claro... o diploma as vezes é necessário, dependendo da vaga. Mas vejo as empresas contratando gente que tem experiência diversificada. Então... minha expectativa é fazer um bom curso. (**Caso 24**)

Outros estudantes relatam as dúvidas, incertezas e angústias quanto à escolha pela profissão e pelo curso de graduação. Para a estudante de Turismo, 21 anos, a dúvida se mostrou bastante persistente após a conclusão do ensino médio. Em seu relato afirma:

Demorei uns dois anos para decidir. Nesse meio tempo, fiz um intercâmbio na Inglaterra para trabalhar o inglês e também viajar. Depois que voltei, algumas coisas ficaram mais claras pra mim [...] Hoje, minha intenção é poder me encontrar na área em que vou atuar. Não me imagino trabalhando fechada em um escritório, ou em uma rotina igual todos os dias. Minha expectativa era e é me qualificar para estruturar um negócio na área. (**Caso 2**)

Para o estudante de Publicidade e Propaganda de 23 anos, não havia certeza quanto à escolha pelo curso no momento inicial. Para ele:

[...] quando entrei não tinha tanta certeza do curso, mas achava que era o que mais tinha a ver comigo. Tive muita dúvida, acho que nos primeiros dois ou três semestres. Depois fui vendo que era isso mesmo. Mas demorei para ter essa certeza. (**Caso 15**)

Este estudante, além de lidar com a dúvida por alguns semestres, também enfrentou um período de dificuldade financeira na família, que resultou no trancamento do seu curso por um período. Diante do ocorrido, hoje apresenta a capacidade de visualizar aspectos positivos frente ao seu trancamento, conforme segue:

Como tive dúvida... acho que a certeza do curso certo para mim é importante. O tempo que parei, me fez logo ter vontade de voltar. Quando as coisas se organizaram, vi que não tive mais dúvida. Quem sabe se não tivesse parado, não teria tido tempo para pensar e ver que estava no caminho certo. (**Caso 15**)

Em outras situações a primeira opção de escolha tende a se mostrar impeditiva, especialmente quando isso implica na tentativa de obtenção de uma vaga em concorridos processos de seleção nas universidades públicas. Nesse sentido, uma estudante de Biomedicina, 22 anos, faz o seguinte depoimento:

Eu tentei vestibular para medicina por dois anos na federal. Mas não consegui. Na verdade, fiquei muito longe de conseguir. Conheço gente que está tentando há 8 anos. Não quero isso pra mim. Se não consigo hoje com minha capacidade, não vou levar oito anos até entrar num curso superior. (**Caso 5**)

Situação semelhante enfrentou outra estudante, do curso de Fisioterapia, de 27 anos:

Sempre quis fazer um curso na área da saúde. Quando criança queria ser médica. Tentei vestibular para medicina mas não passei. Fiz duas tentativas. No primeiro ano, fiz o vestibular na federal para Medicina e para Fisioterapia aqui na instituição. Então escolhi a fisioterapia como “segunda opção”. O problema é que virou a primeira. Desisti de fazer vestibular para medicina. Hoje vejo que ao invés disso quero continuar a estudar. Fazer um mestrado, quem sabe dar aula na faculdade. Assim... pensando, vejo como meus planos iniciais se modificaram. Mas para melhor... me sinto bem com a direção das coisas. (**Caso 9**)

Conforme o relato acima, com o conhecimento e experiência adquiridos na área, esta estudante desenvolveu um novo caminho e, mesmo que distinto do inicial, hoje acredita estar no lugar certo, de forma convicta quanto à sua opção.

Dessa forma, de acordo com os inúmeros relatos ilustrados pelos estudantes participantes, percebe-se que o processo de escolha é visto pelos mesmos como um dos fatores mais importantes, associados à permanência estudantil. Esta visão também fica evidente a partir da opinião de um estudante de Farmácia, de 18 anos, quando relata que o mais importante é “a meta [...] o objetivo que a gente coloca pra gente mesmo. Acho que a gente precisa estar sempre olhando para ele. Assim fica mais fácil alcançar” (Caso 18). Para a estudante de Pedagogia, 27 anos, esta percepção também fica evidente, quando esclarece:

Não consigo me imaginar fazendo um curso, sem saber se é o que quero para meu futuro [...] uma coisa que me incomoda são alguns colegas que vem pra cá sem saber o que estão fazendo. Isso me irrita, porque queremos ouvir os professores, entender o que está sendo estudado e esse povo fica só conversando bobagem. (Caso 9)

Por fim, destaca-se a visão de um estudante de Psicologia (caso 17) quanto à importância da definição das metas e objetivos que se orientam para a carreira profissional. Para ele:

[...] se encontrar no curso e estar seguro da profissão, para mim, é o ponto mais importante. Tem que saber o que se quer, saber onde se quer chegar. A certeza do objetivo... vejo esta como uma escolha muito importante... talvez... a principal escolha para a vida. (Caso 17)

Assim, as orientações e metas em direção à escolha profissional e, conseqüentemente, pelo curso de graduação, revelam-se como um processo no qual há influências de múltiplos fatores. Estes, demonstram estar associados com as experiências prévias realizadas em diversos momentos da história pessoal, com a escolaridade prévia, com o *background* familiar, com a influência e desejo dos pais, com o encorajamento dos mesmos frente às escolhas, com as percepções quanto às capacidades, bem como, pelos fatores econômicos e mercadológicos.

Nesse ambiente, de múltiplas influências, a escolha pelo curso mostra-se como um dos mais importantes processos e, talvez o primeiro deles, associados às dinâmicas que se estabelecem previamente ao momento do ingresso, podendo este também perdurar por um longo período de tempo. Assim, sob a ótica bioecológica, é possível visualizar que o processo de escolha por um curso se desenvolve a partir da articulação entre as características da pessoa com as influências e experiências contextuais, sendo estas mediadas pelo tempo.

5.3.2 Disposições: vontade, envolvimento e motivação

Bronfenbrenner considera como *disposições* um conjunto de características pessoais que representam a possibilidade de colocar os processos proximais em movimento. Estes processos podem, a partir das disposições, serem continuados, ou mesmo, descontinuados. Para a teoria, a partir das características pessoais, definidas como *recursos biológicos*, somam-se as *disposições*, além da *demanda*, enquanto características definidoras do construto pessoa (BRONFENBRENNER, 1996).

Em seu sentido literal, uma disposição pode ser definida como “condição física ou espiritual” para realizar determinada atividade³⁷. Outras definições, apontam para “um estado de espírito favorável”, relacionado com entusiasmo, aptidão e “vontade para atingir um objetivo”³⁸. Com este entendimento, inicia-se a análise da segunda categoria relacionada a este estudo de casos. Os principais aspectos a serem abordados enquanto disposições, de acordo com a visão dos alunos, consistem na vontade, na dedicação, no envolvimento e na motivação.

Entre os aspectos mais significativos, destaca-se a vontade para se dedicar e se envolver com as tarefas acadêmicas. Muitos estudantes percebem esta vontade interna como promotora dos resultados obtidos na educação superior. Como exemplo, a percepção do estudante de Administração (caso 1), que aos 19 anos, comenta que:

[...] a nota que a gente tira é resultado da dedicação. Vejo que se me dedico mais, tiro notas melhores. Se estudo pouco, consigo passar. Não rodei em nada até agora. Algumas cadeiras são mais difíceis, mas o que gosto mesmo são das que permitem colocar em prática o que se aprende. (Caso 1)

A partir de sua fala, é possível detectar que a vontade é afetada pelas suas preferências, uma vez que o aspecto prático e a aplicabilidade do conhecimento demonstra ser um dos fatores que se associa à vontade de estudar.

A vontade de se dedicar e as percepções relacionadas com a dedicação, são relatadas pelos estudantes com muita frequência. Entre os pesquisados, destaca-se a visão de um estudante de Educação Física, 22 anos, matriculado no 5º semestre do curso, que esperava que a universidade fosse exigir maior dedicação aos estudos. Segundo ele:

As vezes no início a gente tem uma ideia diferente, que vai ser mais difícil, que os professores vão exigir demais. Pensava isso antes. Mas agora vejo tudo de maneira muito tranquila... Claro, tem que estudar para passar e para aprender. (Caso 7)

³⁷ Dicionário Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>

³⁸ Sinônimos.com. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br>>

Este mesmo estudante relata, “até gosto de estudar, mas tenho preguiça as vezes. Tenho sono e muitas vezes prefiro dormir”. Ele afirma não ter “nada que o atrapalha para os estudos”, pois o mesmo não trabalha e tem a possibilidade de se dedicar em tempo integral. Ainda assim, mesmo com a indisposição percebida em alguns momentos, afirma que o interesse pelos estudos é influenciado, também pelas suas preferências e percepções quanto à qualidade das aulas, pois segundo ele,

faço o melhor que posso... tá as vezes não.... tenho preguiça. É que tem cadeiras que são bem mais interessantes, então a gente se puxa mais nessas. Tem professores melhores em algumas também. **(Caso 7)**

Contexto semelhante para a disponibilidade aos estudos é apresentado por uma estudante de 20 anos, que realiza o 2º semestre do curso de Nutrição. Esta, enxerga o tempo que tem disponível e o fato de não ter que trabalhar como favoráveis para a obtenção de seus objetivos. Na percepção dela,

me dedico muito. Não trabalho, minha família me ajuda com os gastos da faculdade. Não pago a mensalidade, porque consegui o Prouni. Essa bolsa foi muito importante para mim, porque não preciso trabalhar para pagar a faculdade. **(Caso 20)**

Para outros estudantes, trabalhar de forma concomitante com os estudos, demonstra ser um importante aspecto que influi na vontade e na possibilidade de se dedicar, conforme relato do caso abaixo, que afirma que sua disposição é afetada pela energia que dedica ao trabalho:

O problema é que chego muito cansado e durmo quase as manhãs inteiras. Mesmo nas noites que não trabalho, acabo trocando o dia pela noite. Tem dias que acordo só de tarde. Meus coroa já tão acostumados. **(Caso 6)**

Para o caso 3, um estudante de Jornalismo de 20 anos, a disponibilidade de tempo parece ser uma das principais dificuldades para a realização de um curso superior. Ainda assim, é algo que ele enfrenta diariamente e procura persistir orientado por suas metas. Para o mesmo:

Adaptação aos estudos... isso é um pouco mais difícil porque exige tempo... E tempo é escasso. Trabalhar e estudar não é fácil. Mas é possível... bem possível, basta querer. **(Caso 3)**

Ainda em relação ao aspecto da disponibilidade de tempo, merece ser destacado um trecho da entrevista de uma estudante de Fisioterapia, 7º semestre, que vem, já há dois anos,

enfrentando dificuldades para realizar as tarefas acadêmicas devido ao trabalho e à dedicação aos compromissos com o filho. Para ela:

Tarefas acadêmicas... faço o mínimo necessário. Não porque não quero, mas pelo tempo que é curto. Me revezo entre o trabalho e o filho. O que sobra é pra faculdade. Uma pena, porque não era isso que eu tinha planejado. Mas a vida da gente muda. **(Caso 14)**

Estes aspectos relacionados à disponibilidade de tempo, conforme salientado pelos entrevistados, também são fortemente defendidos por Astin (1984), quando destaca que o emprego do tempo nas atividades acadêmicas possui uma dimensão quantitativa e outra qualitativa. Como já abordado, a quantitativa pode ser expressa numericamente, a partir da quantidade de tempo dedicado, enquanto que a qualitativa diz respeito à qualidade com que este tempo é empregado. Conforme visto pelos depoimentos, esses dois aspectos envolvidos com o tempo impactam a disposição dos estudantes de diferentes formas.

Para alguns, há uma evidente disponibilidade maior de tempo, sendo esta, associada com a não necessidade de trabalhar. Ainda assim, para o perfil dos não-trabalhadores, a disposição para estudar também é afetada pelas vontades de exercer outras atividades, quer sejam de lazer ou mesmo a vontade de descansar. Já em relação aos estudantes trabalhadores, fica evidente que estes lidam com o cansaço e com a falta de tempo de uma maneira muito significativa. Dessa forma, a vontade e a disposição para os estudos são fatores que tendem a por em movimento as tarefas e atividades acadêmicas, superando as dificuldades que se evidenciam no compartilhamento com as demais necessidades da vida, como o trabalho e as responsabilidades familiares, por exemplo.

Um exemplo representativo desta condição pode ser visto a partir da exposição do estudante de Jornalismo, que trabalha para auxiliar os pais nos custos universitários. De acordo com ele, o tempo que dedica ao trabalho é,

[...] em média oito horas por dia. As vezes um pouco mais, mas compenso nos dias seguintes. Então não sobra muito tempo para estudar. O tempo em casa, tento relaxar um pouco. Tento acompanhar bem as aulas, para não precisar estudar muito fora do horário. **(Caso 3)**

Outro exemplo, que ilustra um perfil que, cada vez mais, representa a maioria dos estudantes, pode ser identificado na fala de uma acadêmica do curso de Psicologia:

O trabalho consome a gente. Chego aqui já cansada, todos os dias. Mas aí, com um bom café, dá um ânimo... e vamos de novo... no final da noite chego em casa demolida. Aí começa tudo outra vez. Os horários dão certo... dá bem direitinho... O problema é o cansaço. **(Caso 23)**

Também na perspectiva de Astin (1984), o envolvimento é o fator chave para a permanência estudantil. Em uma de suas principais proposições, defende que a quantidade e qualidade do tempo empregado aos estudos são diretamente proporcionais aos resultados da aprendizagem. Este aspecto do envolvimento é percebido pelos estudantes especialmente quando decidem se aproximar de experiências que tenham relação com as suas escolhas profissionais. Esta foi uma decisão do estudante de Educação Física – Licenciatura, de 22 anos, quando da oportunidade de participar de um programa que o colocaria em maior contato com a sua futura realidade profissional.

Entrei no PIBID, não pelo dinheiro da bolsa, como alguns colegas, mas porque pensei que seria uma oportunidade de estar na escola e aprender mais... Me envolver... Tô gostando muito. A cada dia vejo coisas novas e sei que posso ajudar.

(Caso 7)

Para Astin, o envolvimento representa, acima de tudo, o direcionamento de energia física e mental para a realização das tarefas acadêmicas. Entretanto, as atividades decorrentes das demais necessidades da vida, também demandam energia, fato que acaba por comprometer a disponibilidade de energia física e mental, que deveriam ser dedicadas aos estudos. Este entendimento fica evidente na percepção da estudante do curso de Bacharelado em Educação Física, cursando o 3º semestre:

Bom, tenho ido bem. Notas boas. Faço tudo o que os profes pedem. Gostaria de conseguir estudar mais, mas chego em casa muito cansada. O trabalho é cansativo. São muitas horas em pé... cansa. Estava querendo diminuir as horas de trabalho, mas por enquanto não dá. **(Caso 4)**

Outros estudantes, mesmo com possibilidade de se envolver em diversas atividades, reportam dificuldades para conseguirem obter o melhor aproveitamento nas atividades acadêmicas. No caso do estudante de Administração, 26 anos, alguns impedimentos de ordem cognitiva surgiram quando do aumento expressivo da quantidade de horas dedicadas aos estudos e oportunidades relacionadas ao seu curso na instituição. Segundo ele, o excesso de atividades relacionadas ao curso, trouxe consequências e passou a conhecer características em si, que desconhecia.

Ano passado tive que trancar, porque vinha reprovando muito... não conseguia me concentrar e estudar, vivia cansado. Estava fazendo muita coisa aqui... No semestre seguinte a mesma coisa... Então procurei ajuda médica e com o tratamento que faço hoje, me sinto bem melhor e voltei a ter concentração nas aulas e nas atividades.

(Caso 16)

Para esse aluno, hoje o foco está centrado em sua saúde física e cognitiva e, dessa forma, encara o envolvimento com as atividades de uma forma mais tranquila e amena.

Acho que se a saúde está bem, tudo fica bem. O que me facilita é estar tranquilo. Se ficar muito preocupado, se ficar estressado, eu travo e não consigo estudar. Preciso ir com calma. Agora to fazendo menos cadeiras. Foi um pedido do meu psiquiatra para a gente fazer um teste. Tá dando certo, porque me sinto bem melhor. **(Caso 16)**

Além das questões associadas com o envolvimento, os entrevistados destacam a motivação como um elemento essencial para a disposição aos estudos. Para a estudante de Educação Física – Bacharelado, 2º semestre, 20 anos, o gosto pessoal interfere bastante em sua motivação:

Gosto do meu curso, gosto da profissão que escolhi, mas tem matérias que não gosto tanto. Acabo estudando e me envolvendo com aquelas que me motivam mais. **(Caso 4)**

Para o estudante do curso de Direito, 25 anos, a motivação também reside em uma qualidade importante para a manutenção das atividades no curso. Segundo ele:

Acho que a determinação, a motivação da gente é o que mais conta. Luto para pagar minha faculdade. Na verdade, a gente se espreme nessa fase. Tem tanta coisa que eu quero fazer. Mas priorizei a faculdade. Depois vou ter tempo pra tudo. Ganhar dinheiro e guardar dinheiro fica maioria aqui. **(Caso 13)**

Dessa forma, a motivação para os estudos se apresenta como uma das principais características destacadas pelos estudantes, figurando juntamente com a vontade, a dedicação e o envolvimento com as atividades acadêmicas. Assim, esta categoria definida como disposições, representa, em última análise, o quanto os alunos se apresentam dispostos a enfrentar os desafios e condições associadas ao objetivo de realizar um curso superior. Fica evidente, que na maior parte dos casos, esta disposição acadêmica concorre com as demais necessidades de investimento de energia e tempo, em outras atividades associadas aos múltiplos ambientes os quais os estudantes estão inseridos.

5.3.3 Os Níveis Socioambientais

Esta categoria de análise apresenta a percepção dos estudantes quanto aos principais aspectos que influenciam a permanência estudantil, de acordo com os distintos níveis socioambientais, propostos pela Teoria Bioecológica. Os estudantes, ao longo do período de

realização de um curso superior, vivenciam diversas interações, em múltiplos ambientes. Esses ambientes exercem influências diretas e indiretas sobre os processos, bem como, nos resultados dessas interações neles realizadas.

Conforme já explicitado, para a Teoria Bioecológica, são quatro os níveis socioambientais que interferem nos processos associados ao desenvolvimento humano. Para Bronfenbrenner (1996; 2011) o primeiro destes níveis e, também, o mais imediato, consiste no contexto físico e social imediato, o qual inclui pessoas, lugares, objetos, símbolos e atividades na qual a pessoa realiza experiências diretamente (BRONFENBRENNER, 2011). Este nível corresponde às interações estabelecidas no núcleo familiar e nas relações imediatas.

Um estudante possuirá diversos microssistema, podendo ser estes, ilustrados pelos microssistemas da vida familiar, das relações com o trabalho, bem como o microssistema estabelecido com a instituição de ensino superior ou, ainda, microssistema associados à locais de lazer, entretenimento, grupos de amigos, entre outros. As influências parentais e do núcleo de pessoas de convívio direto do estudante, configuram um potente grupo de variáveis que influem na decisão de evadir/permanecer nos estudos. Estas envolvem, desde o nível de apoio recebido por estes membros da família, pessoas próximas e amigos, até os fatores socioeconômicos que suportam a realização de um curso superior.

Bronfenbrenner sinaliza que um microssistema próspero deve ser capaz de prover suporte para a realização de uma determinada meta ou projeto de vida. Para ele, este ambiente imediato apresenta recursos que convidam, permitem ou inibem a realização de interações temporalmente sustentáveis e progressivamente mais complexas, em relação ao ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1993). Assim, as pessoas que participam das relações imediatas do estudante, possuem um papel muito relevante para a qualidade e continuidade das atividades acadêmicas.

No entanto, o microssistema não se restringe somente à esfera familiar e pessoas do núcleo imediato da pessoa. No entendimento aplicado ao contexto da educação superior, o próprio relacionamento do estudante com a instituição constitui um microssistema próprio, uma vez que as interações estabelecidas entre o estudante e o ambiente universitário, se dão de forma direta, em sua forma física ou na representação das interações sociais. Da mesma forma, o relacionamento com o ambiente com as instituições nas quais os estudantes-trabalhadores atuam, também representa outro microssistema. Sendo assim, um estudante poderá participar de diversos microssistemas, de forma simultânea, mesmo que para alguns deles, possa existir um peso maior ou um grau de importância mais elevado, em dado momento.

A integração desses microssistemas, entendidos como nichos específicos de desenvolvimento, é representada pelo *mesossistema*, o qual evidencia as múltiplas dimensões de participação direta do estudante no meio social. Os demais níveis – o *exossistema* e o *macrossistema*, são de caráter externo ao sujeito, visto que o mesmo não participa de forma efetiva desses espaços, ainda que os mesmos afetem o curso dos processos de desenvolvimento.

No caso da educação superior o mesossistema consiste num nível crucial, pois é nele que se integram todas as relações sistemáticas e temporalmente mais estáveis que os estudantes desempenham. Assim, o mesossistema estaria representado pela integração dos diferentes nichos de desenvolvimento que o estudante está inserido em determinado momento de sua vida.

A realização de um curso universitário é, sem dúvida, uma das mais importantes fases de desenvolvimento cognitivo, social, cultural e profissional pela qual passa um indivíduo. Neste nível de articulação, no qual participam as instituições de ensino para cada estudante, pode se verificar o impacto dessas instituições na constituição do sujeito e, em que medida a instituição potencializa a permanência ou pode corroborar para sua evasão. A decisão de continuar ou não os estudos universitários, por exemplo, afetam mutuamente a instituição e o estudante, além de outros elementos de seus microssistemas.

Da mesma forma, muitos acontecimentos que ocorrem no terceiro nível, o **exossistema**, podem gerar modificações na configuração momentânea, podendo afetar e impactar na condição de permanecer nos estudos. Bronfenbrenner (2011, p. 23) conceitua o exossistema como uma extensão do mesossistema que envolve

estruturas sociais específicas formais e informais que não contêm a pessoa em desenvolvimento, mas que influencia ou acompanha os ambientes imediatos no qual a pessoa se encontra e, portanto, delimita, afeta ou mesmo determina o que lá ocorre.

O exossistema pode ser entendido pelos microssistemas dos pais dos estudantes, ou mesmo dos próprios docentes da instituição, por exemplo. Se algo significativo modifica no nível imediato dos pais ou dos docentes, isto desencadeia reações no nível do microssistema individual, podendo impactar na decisão de permanecer ou não nos estudos, mesmo que o fato ocorrido seja completamente exógeno ao estudante.

Por sua vez, o **macrossistema** pode ser entendido como o nível socioambiental que engloba todos os outros. Ainda que haja diferentes formas de interpretá-lo, dependendo da abrangência da aplicação da teoria bioecológica ou, ainda, da fase de desenvolvimento em que determinado estudo possa ter sido embasada, visto que os estudos de Bronfenbrenner apresentaram uma significativa evolução, que resultou em diversos ajustes realizados no

modelo. Com este entendimento, adotou-se nesta tese uma compreensão contemporânea do microsistema apresentada por Lerner (2011, p. 23) um de seus principais colaboradores:

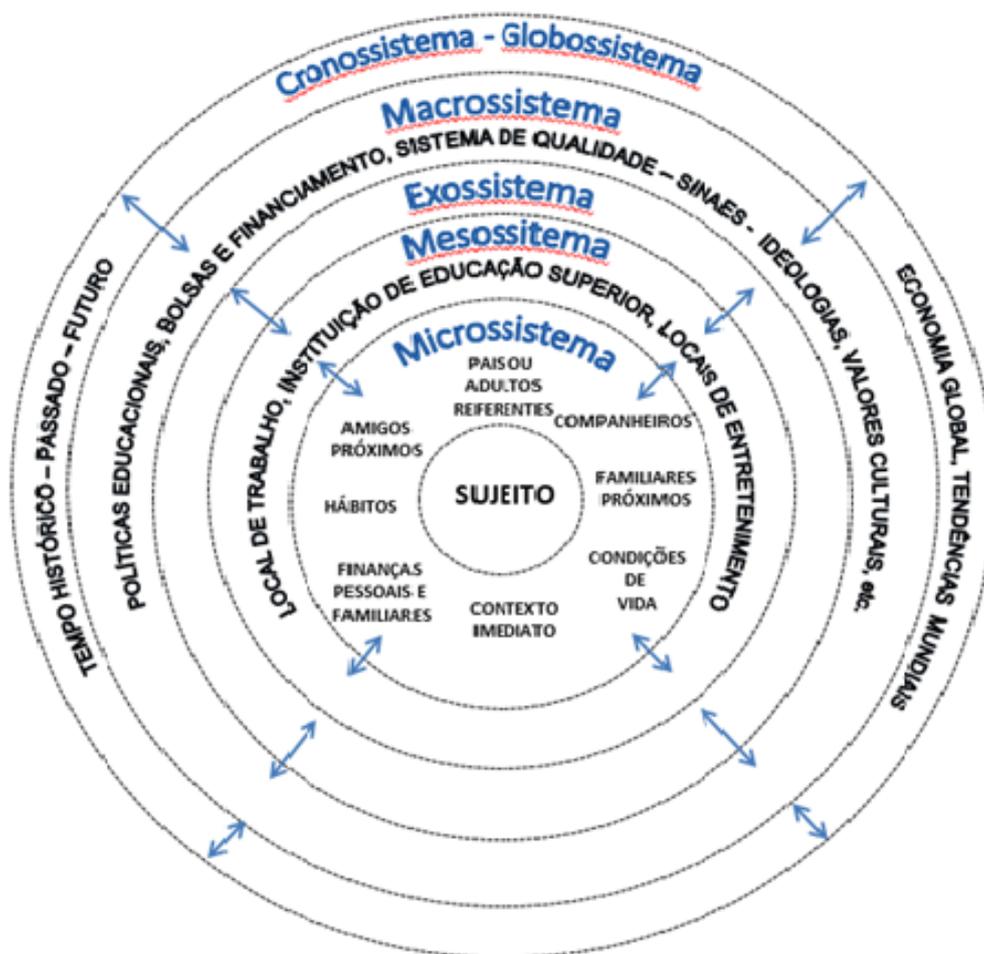
[...] o macrossistema é o nível que engloba todos os outros da ecologia do desenvolvimento humano; este nível envolve a cultura, as macroinstituições, como o governo federal, e as políticas públicas. O macrossistema influencia a natureza das interações em todos os outros níveis.

Assim, a condição de permanência poderá ser direta ou indiretamente afetada pelas condições do macrossistema, sendo este representado pela economia, pela cultura, pelas ideologias e políticas de macro instituições, por exemplo. A influência das políticas nacionais nas ações institucionais é um bom exemplo para compreender o impacto direto que podem desencadear na vida do estudante. Oportunidades institucionais mediadas por políticas nacionais, oportunidades de bolsas, financiamento estudantil e programas governamentais são importantes incrementos na busca por concluir os estudos, quando esses conseguem atingir determinados perfis de estudantes. E, ainda, de forma mais ampliada, macro modificações em termos econômicos, tecnológicos, culturais, movimentos sociais, entre outros aspectos, mesmo que absolutamente exógenos, produzem efeitos massificados que, em maior ou menor grau afetam as condições momentâneas relacionadas com a consecução dos estudos.

Nesta direção, a representação ecológica associada ao tema da permanência estudantil pode auxiliar na compreensão deste fenômeno, uma vez que, ao situar os distintos elementos em estratos ambientais, permite-se visualizar e compreender as zonas em que o estudante poderá encontrar apoio ou enfrentamento para a continuidade da missão de concluir seus estudos superiores. Como forma de sintetizar os efeitos dos diferentes níveis socioambientais, a Figura 11 apresenta uma síntese dos principais elementos em cada um dos subsistemas.

Com esta visão, buscou-se apresentar as principais características e percepções dos estudantes quanto às influências ambientais percebidas, de forma a classifica-las em cada um desses níveis. Nesse sentido, faz-se importante lembrar que, para a teoria bioecológica, esses níveis são entendidos como interconectados e mutuamente influentes, ainda que, a visão contemporânea de Bronfenbrenner (2011) aponte para a relativização da demarcação entre um ambiente e outro. Segundo o autor, “essas linhas são, por vezes, translúcidas e elástica”, ressaltando ser perigosa qualquer tentativa de determinar com exatidão a extensão e os limites de cada uma delas.

Figura 11 - Diagrama dos níveis socioambientais aplicados ao estudo da permanência.



Fonte: Adaptado de SCHMITT; SANTOS, 2013.

Neste entendimento, inicia-se a análise a partir de seu nível mais imediato. Independente do perfil do estudante, o microsistema sempre representará o nível socioambiental mais impactante, visto que é nele que as principais relações diretas se estabelecem (BRONFENBRENNER, 1996). Em relação a este nível, é possível verificar que diferentes perfis de estudantes, tendem a apresentar configurações diversificadas em seus microsistemas.

O microsistema familiar representa importante mecanismo de apoio na realização de um curso na universidade. Entre os diferentes tipos de microsistemas, talvez, o familiar é o que apresente a maior possibilidade de variações quanto ao tipo de configuração. Estas possibilidades são tão amplas quanto são as possibilidades de variação na organização das famílias. Assim, percebem-se microsistemas típicos, na situação em há a presença do pai, mãe e cônjuge, se for o caso, enquanto principais apoiadores. Também se percebem distintas variações em relação à uma configuração típica. E, ainda, há aqueles estudantes que apresentam

elevados graus de independência familiar, situação na qual, possivelmente, outros microssistemas representarão grande importância para este perfil de estudante.

A importância dos pais é bastante relatada pelos acadêmicos que apresentam configurações típicas de família. Para o estudante de Administração, o pai e a mãe representam as principais figuras de apoio, mesmo que este apoio se manifeste de diferentes formas:

Minha mãe sempre me incentivou a estudar e buscar aquilo que tivesse vontade. Meu pai não incentiva muito, mas me incentiva em outras coisas, como os esportes.
(Caso 1)

Visão semelhante é relatada pela estudante de Turismo, 21 anos que, além de receber apoio nos estudos, comentou que quando estava em dúvida quanto à escolha profissional, sua família a incentivou a fazer um intercâmbio. O pai custeou toda a viagem. A mãe mantinha o contato mais frequente. Para ela, sua família representa a principal força, quando o assunto é incentivo aos estudos, pois na visão dela,

[...] minha família... Tudo! Meus pais são exemplos. Sempre me apoiaram muito e acompanharam os estudos. Desde de criança. Não ia ser agora que iria mudar. Se não fossem eles, eu não seria nada. (Caso 2)

Outro exemplo é observado no relato de outra estudante, que cursa o 8º semestre do curso de Fisioterapia:

Minha família... meu pai, faz tudo por mim. Paga toda minha faculdade, e todo o material que preciso. Minha mãe me dá o apoio, assim... mais emocional. (Caso 8)

Ou ainda, de acordo com a estudante de Educação Física, 20 anos, que será a primeira em sua família a possuir um título universitário (caso 4). A família considera este fato como “um acontecimento especial”, pois este sempre representou o sonho dos pais, que veem na filha mais nova, a oportunidade de alcançar um dos objetivos da família.

Me incentivam, meu pai, minha mãe... Meus irmãos já não moram mais em casa. Sou a caçula. Meu pai disse que vai se orgulhar muito de mim quando eu me formar. Sabe,, na minha casa não tem ninguém formado em faculdade. Então vou ser a primeira da minha família. Acho isso gratificante. Poder ter a oportunidade que meus pais não tiveram, pois sempre trabalharam muito cedo e não conseguiram mais estudar. (Caso 4)

Também se observam diferentes composições familiares nos alunos participantes. Entre alguns estudantes, quando na ausência dos pais, por motivos diversos, algum parente próximo desempenha este papel, prestando apoio e incentivando.

Tenho minha dinda que me ajuda com tudo. Paga tudo para mim. Minha dinda tem um padrão de vida muito bom. Ela é médica, tem consultório próprio, ganha bastante dinheiro. Moro com ela desde que minha mãe morreu. Meus pais já estavam divorciados há muito tempo. [...]tenho pouco contato com meu pai. Quem ajuda mesmo é minha dinda. Tenho tudo... ela é como fosse minha mãe. Os filhos dela, são meus irmãos... são meus primos na verdade, mas é igual a irmão... não muda nada! Tenho tudo... faculdade paga... tudo, só falta me formar. **(Caso 7)**

Outra estudante, do curso de Serviço Social, 21 anos, relata a ausência do pai, mas tem como suporte a mãe e a avó. De acordo com ela, há um clima de colaboração e apoio mútuo em sua casa e sente que, a partir do suporte que recebe, possui a obrigação de cooperar no ambiente familiar, bem como, se empenhar na realização de seu curso.

Lá em casa a gente tenta se ajudar em tudo. Minha vó paga a maior parte da minha faculdade. Minha mãe paga o resto e meu dinheiro uso para os custos com materiais, esse tipo de coisa. Dá certo. Sinto a obrigação de me empenhar por gratidão a elas. Para ter meu próprio dinheiro, trabalho em um negócio comercial que é da família. **(Caso 11)**

No entanto, muitas vezes, mesmo num microsistema composto pelo modelo tradicional de família, existem momentos de dificuldades, que se manifestam em diversas ordens. No caso do estudante de Psicologia, 21 anos, terceiro semestre, sua matrícula precisou ser interrompida por um semestre, no momento em que seu irmão mais velho estava no período de formatura na universidade. Ele relata que recebe todo o suporte possível, mas que os pais enfrentaram muitas dificuldades para suportar os custos da faculdade dos dois filhos, de forma simultânea.

Meus pais dão força e a gente faz uma vaquinha para conseguir pagar a faculdade. Até dois anos atrás, era mais difícil, pois éramos eu e meu irmão na faculdade... eu acabei até trancando um semestre para aliviar meu pai, porque meu irmão além de se formar, também teve custos com a formatura. Agora penso diferente... mesmo se a coisa estiver difícil não vou parar. **(Caso 17)**

O apoio familiar, sem dúvida, representa um dos principais fatores para a permanência estudantil, não só em termos financeiros, mas no sentido do apoio e do incentivo quanto às escolhas. Cabrera, Nora e Castañeda (1993) reforçam que o encorajamento dos pais se mostra com um fator de grande impacto sobre a integração acadêmica e, também, quanto aos resultados e à intenção de persistir.

Nessa direção, assim como o encorajamento dos pais se mostra uma variável potencialmente influente, o desencorajamento ou mesmo a falta de apoio, coloca os estudantes em uma condição de angústia. Situação assim, apresentou o estudante de Jornalismo, quando relatou as dificuldades enfrentadas com os pais, quando manifestou seu desejo em realizar um curso distinto do imaginado e desejado por seu pai.

Cheguei a pensar no curso de Música... O problema é que não tive muito apoio em casa, porque meu pai pensa que não conseguiria me manter da música... Ele acha que o estilo musical que gosto não me traria dinheiro. (**Caso 3**)

Este mesmo estudante, relatou se sentir incomodado quanto ao controle exercido pelos pais. Manifestou também, que a comparação de seu desempenho escolar e acadêmico com o seu irmão, que sempre se mostrou mais estudioso, é uma situação que gera desconforto, conforme relatou:

Tenho um certo “controle” dos meus pais em relação aos estudos. Isso é bom, mas também é ruim. Meu pai paga minha faculdade, mas exige que eu me empenhe. Minha mãe fica tentando controlar se tá tudo indo bem, porque meu pai pede para ela. Meu pai trabalha muito e está pouco em casa, mas quando está fica me vigiando. Acho que tem o lado bom, porque preciso disso. Se ninguém me cobrar, não vou estudar. Só quero tocar, ouvir música ou sair com os amigos. Mas tô aprendendo que preciso equilibrar as coisas. Meu pai tá certo, mas as vezes isso me incomoda. Tenho um irmão que já tá se formando em Direito. É o CDF da família, coisa que eu não sou. Então acho que meu pai no fundo quer que eu me torne um estudioso como meu irmão. Então... essa pressão, quando passa dos limites... é bem ruim. (**Caso 3**)

Outros estudantes descrevem situações semelhantes, no que toca o processo de escolha e decisão sobre o curso. Para o estudante de 22 anos, do curso de Ciências Contábeis, este momento também representou um período de tensão e desconforto, mas que com o tempo, a família passou a aceitar melhor suas escolhas.

Me apoiam... já foi pior, porque eles queriam uma coisa que eu não me sentia à vontade. Hoje estamos na paz. (**Caso 24**)

Ainda em relação ao microsistema, suas diferentes configurações também podem ser percebidas quanto ao nível de independência dos pais. É possível detectar estudantes que demonstram uma independência parcial, enquanto outros desenvolveram um elevado grau de independência. No caso do estudante de Música, fica evidente que para encontrar a tranquilidade em relação à pressão dos pais, o caminho encontrado por ele foi estabelecer um nível mais elevado de autonomia, conforme segue:

Minha família largou do meu pé. Meus pais confiam em mim. Hoje moro sozinho num apê do meu pai aqui na cidade baixa. Não pago aluguel, consigo me sustentar. Faço questão também de pagar minha faculdade. Meu pai me ajuda com grana, mas tento guardar tudo que ele me dá. **(Caso 10)**

Mesmo que os laços familiares se mantenham, e que a independência não seja completa, se torna claro no relato deste estudante que, atualmente, com a autonomia conquistada, demonstra estar mais tranquilo e capaz de perseguir suas escolhas. Semelhante percepção possui o estudante de Música, anteriormente comentado (caso 10), no que se refere à tensão vivida no início do curso e a estabilidade vivenciada no momento atual, após a aceitação da família quanto às suas escolhas.

Minha família me respeita. E eu respeito eles. Vivo do meu jeito. Visito meus pais toda a semana. Temos nossas diferenças. Meu pai é muito certinho, muito quadrado... com todo o respeito. Mas hoje tô bem assim, ele me ajuda com grana e essas coisas. Tento não usar. Hoje minha família não interfere nos meus estudos.
(Caso 10)

Os casos acima demonstram que, muitas vezes, a gradativa independência da família se apresenta como um processo natural, fazendo com que os jovens estabeleçam seus próprios modos e condutas quanto às suas opções relacionadas à carreira e à vida. Outros estudantes, também relatam dificuldades e, até atritos familiares, como um dos aspectos que traz desconforto em relação à vida acadêmica. O estudante de Farmácia, 26 anos, revela que necessitou adquirir sua independência para ter tranquilidade e poder seguir “seu próprio caminho”. Segundo ele,

[...] nunca tive uma vida muito fácil. Alguns problemas na família. Mas isso todo mundo tem né. Lá em casa é uma brigaçada entre os irmãos. Então o que faço é tentar ser o mais independente que posso. Vou fazendo a faculdade mais devagar, mas faço com meu próprio esforço. Pago totalmente minha faculdade. Não dependo de ninguém. **(Caso 18)**

Dessa forma, o microsistema familiar representa a principal instância de apoio que pode receber um estudante, em relação às pessoas de seu convívio íntimo. A importância deste ambiente se torna evidente, sobretudo, quando analisado os aspectos de suporte financeiro, apoio emocional, incentivo quanto às escolhas profissionais e encorajamento quanto ao enfrentamento dos processos acadêmicos.

Mesmo que o microsistema familiar não seja o único nicho de desenvolvimento de um estudante, este se mostrou o mais importante na visão dos entrevistados. No entanto, outros microsistemas também exercem influência direta, entre eles, especialmente o relacionado com

a instituição de ensino e com as pessoas de direto convívio no ambiente acadêmico. Este nível de relacionamento será abordado na próxima categoria desta análise.

O nível seguinte, segundo a teoria bioecológica, consiste no mesossistema, o qual representa a integração dos diferentes microsistemas em que os estudantes se inserem em seus processos de vida, durante o período de realização do curso. Algumas vezes, esta inserção se dá em virtude da necessidade de suportar os próprios custos na universidade. Para o estudante de Jornalismo (caso 3) foi estabelecido um acordo com seus pais, de que cada membro da família pagaria uma parte da mensalidade. Dessa forma, se inserir em um ambiente de trabalho para auxiliar na sustentabilidade de seu projeto de vida, foi a alternativa para a continuidade dos estudos. Segundo o relato deste estudante,

Eu trabalho em uma loja de instrumentos musicais. Trabalho com atendimento e vendas. Gosto do que faço, mas não me vejo até o fim da vida fazendo isso. Meu pai sempre fala que é preciso ter o próprio dinheiro, porque ele trabalha desde os 15 anos. Eu comecei a trabalhar esse ano pra ajudar no pagamento da faculdade. Pago 1/3, e o restante meu pai e minha mãe pagam. (**Caso 3**)

No caso deste estudante, mesmo que a família considere que o ideal seria não ter que trabalhar, esta condição também corrobora com as crenças e os valores da própria família, de que o trabalho é uma necessidade na vida. Assim, o desejo deste estudante é, “o quanto antes, encontrar uma oportunidade na área do Jornalismo”, pois assim, dessa maneira, segundo ele “o curso e o trabalho andam juntos” (caso 3).

Para a estudante de Psicologia, a principal dificuldade enfrentada na articulação de seus diferentes espaços de convívio reside na organização do tempo pessoal, para “dar conta de tudo” (caso 9). Assim, o tempo para os estudos, fica comprometido, pois muitas vezes “precisamos priorizar a família e o trabalho”. Segundo ela,

[...] sou sempre muito determinada, mas... não tenha o tempo que eu queria para estudar e me dedicar em casa e no tempo de sobra. Mas trabalhando e com filho, é difícil articular tudo. O tempo que estou aqui precisa ser aproveitado ao máximo. Pois esta é a realidade que tenho... preciso lidar bem com ela. (**Caso 9**)

Assim, os estudantes percebem que há um nível de articulação entre as diversas dimensões de sua vida e que, a inserção em diferentes espaços representa um desafio para os estudos. Assim, para muitos, os estudos não representam a principal atividade em suas organizações de vida. Ele acaba sendo mais um elemento na complexa integração quando se lida com diferentes níveis de responsabilidade que recaem sobre a pessoa.

Em relação aos ambientes externos, as influências do exossistema são também percebidas pelos alunos, uma vez que os entrevistados reconhecem que os acontecimentos externos aos seus nichos de atuação direta, podem interferir de forma significativa na permanência nos estudos superiores. Esta relação ficou mais evidente nos estudantes que possuem maior nível de dependência de seus pais ou adultos referentes.

Para alguns desses estudantes, mesmo que exista uma clara *intenção de persistir*, atitude apontada como resultante dos processos acadêmicos por muitos teóricos (TINTO, 1997; CABREA; NORA; CASTAÑEDA, 1993; BEAN; EATON, 2001), os acontecimentos alheios ao estudante, algumas vezes, resultam em processos de interrupção desses processos. Para o estudante de Publicidade e Propaganda, esta foi uma realidade, quando diante de uma mudança no contexto financeiro de seu pai, conforme relata:

No terceiro ano de curso, tive que trancar por um ano. Tranquei porque a grana lá em casa encurtou. Teve umas mudanças no trabalho do meu pai.... E com o que eu ganhava eu não consegui pagar. Então trancar foi a solução. Foi bom até, porque pude pensar nesse tempo. As vezes dentro do curso não se tem tempo de pensar.
(Caso 15)

Para o estudante de Psicologia (caso 17), conforme relatado, a proximidade da formatura de seu irmão, fez com que seus pais tivessem que redefinir sua matrícula na faculdade, para poder suportar os custos do último semestre do filho mais velho. Este foi um acordo entre os membros da família, que enfrentaram muitas dificuldades financeiras neste período. Ainda que este estudante não tenha ficado satisfeito com a solução encontrada, foi preciso sacrificar seus planos para favorecer o momento do irmão. Hoje, há um “comprometimento de toda a família”, que passa a enxergar a sua faculdade, com uma “meta da família” (caso 17).

Também, para a estudante de Pedagogia, de 26 anos, a realidade contextual se apresenta complexa, visto que se divide entre trabalho, filho e os cuidados com a casa. A mesma, possuía planos de ingressar antes no ensino superior, mas somente conseguiu fazê-lo aos 25 anos. Esta estudante relata que “um momento ruim no trabalho do meu marido mudou todos os meus planos. [...] tive que ajudar a sustentar a casa e empurrar para a frente meus objetivos” (caso 9). Assim, a partir de acontecimentos externos aos seus nichos específicos de desenvolvimento, a alternativa foi prorrogar sua matrícula para um momento familiar mais oportuno.

Contudo, os acontecimentos externos, ocorridos no nível do exossistema impactam o desenvolvimento dos planos, bem como, das condições para realização do curso. Entre os principais efeitos, verifica-se que os de ordem financeira são os mais lembrados na percepção

dos estudantes, de forma que mudanças no trabalho dos pais e cônjuges representaram o principal fator associado às influências deste nível socioambiental, na visão dos entrevistados.

Nesta mesma direção das influências ambientais externas à interação direta da pessoa, o macrosistema associa-se aos valores culturais, à cultura, à organização política, à macroeconomia, às políticas públicas, aos programas governamentais, entre outros aspectos. No caso da educação superior, importante papel desempenham as políticas específicas, sejam aquelas relacionadas com o Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES ou às inúmeras políticas de favorecimento ao acesso, como o Prouni, o FIES, entre outros programas.

No caso de estudantes de instituições privadas, entre as políticas que diretamente influenciam a trajetória acadêmica estão, especialmente, o Prouni, o FIES, bem como os programas de fomento às bolsas de estudo. Quanto aos participantes desta investigação, estes relataram ser beneficiados de forma direta por estes programas, muitas vezes, sendo por intermédio dessas políticas que a realização do curso superior tenha se tornado possível.

Para a estudante de Educação Física de 20 anos, o ProUni representou fundamental importância, conforme relata:

Minha família me dá apoio, me incentiva. Mas meus pais nesse momento não conseguem me ajudar com os custos. Foi por isso que precisei fazer o ProUni. Meu pai me ajuda com o dinheiro pro ônibus. Ele diz que eu tenho que guardar dinheiro. Então coloco o que posso na poupança. Está sendo ótimo essa oportunidade do Prouni. Então tenho que valorizar. Fiquei com muito medo este ano com esses cortes do governo. Pensei que poderia perder minha bolsa. Mas até agora tá tudo certo.
(Caso 4)

Outro estudante (caso 19), comenta que “sem o ProUni, não conseguiria estar aqui hoje. “Eu teria que adiar os planos de fazer educação física. Acho que isso ia demorar bastante pra conseguir”. Percepção semelhante também é compartilhada pela estudante de Pedagogia, que cursa o 2º semestre. Para ela,

A bolsa é muito importante para mim. Todo mundo teve muito medo lá em casa... com essa situação do Prouni. Ainda bem que não perdi minha bolsa. Espero que o governo não corte as bolsas, porque se isso acontecer, não sei como será. (Caso 21)

Outros estudantes, tiveram sua condição financeira facilitada em virtude do Programa de Financiamento da Educação Superior – o FIES.

Mesmo com o FIES, tem muito gasto. Tem o transporte, tem os materiais, impressão, xerox, livros... muita coisa. Então...fica pesado, tem que saber planejar o dinheiro.
(Caso 20)

Por sua vez, o estudante de Música, 22 anos, que também aderiu ao FIES, relata que este foi um mecanismo para realizar seu sonho de maneira mais rápida. Pois, se tivesse que pagar integralmente a faculdade, levaria mais tempo para se formar. Segundo ele,

O FIES me deu condições de fazer meu curso com maior velocidade. Pelo meu plano pretendo concluir em 5 anos, 5 anos e meio. Se não tivesse essa facilidade do financiamento, acho que levaria mais de 10 anos para me formar. (**Caso 16**)

Estes mesmo estudantes, que relataram os benefícios e facilidades decorrentes da adesão ao financiamento, também manifestaram preocupação com a situação deste programa para os próximos anos. De acordo com o estudante de Ciências Contábeis:

Tive medo e estou com medo. A situação do país é preocupante. Acompanho os indicadores econômicos, gosto disso. Por isso escolhi esse curso. Mas o cenário não é bom. Desde que sou consciente dessas coisas, nunca vi a economia brasileira deste jeito. Acho que o país tem condições de se recuperar e vai passar por isso. Mas tenho medo, não sei o que vai acontecer com o FIES. (**Caso 24**)

As manifestações e preocupações dos estudantes quanto à instabilidade econômica, são talvez, um dos melhores exemplos de como uma mudança em um contexto socioambiental distante aos estudantes, podem produzir significativo impacto para a continuidade nos estudos. No caso dessas políticas de incentivo à educação superior, fica evidente que as mesmas desempenham significativo suporte na vida desses estudantes e, provavelmente, a continuidade desses programas, é o que garantirá a permanência, para estes perfis de estudantes. Em contrapartida, uma possível descontinuidade ou perda da condição conquistada, pode representar a descontinuidades, visto que a demanda pelo apoio governamental, decorre das características pessoais, familiares e contextuais desses estudantes.

5.3.4 O Contexto Institucional e a Importância dos Docentes

Como última categoria de análise a partir dos casos, destacam-se os aspectos mais relevantes na percepção dos entrevistados quanto aos fatores associados ao contexto institucional. A partir da interpretação bioecológica, o ambiente acadêmico representa, para os estudantes, um microsistema específico que possui características contextuais próprias, suas normas, valores e condições que o caracterizam e o definem. Essas características institucionais, quando somadas com as características da pessoa, oportunizam interações acadêmicas, sendo

que estas constituirão os processos proximais que conduzirão ao desenvolvimento das habilidades, competências e conhecimentos relacionados com a carreira elegida.

Diversos fatores no contexto institucional se mostram influentes em relação à permanência estudantil, entre eles, as condições de infraestrutura, a qualidade das instalações, os recursos disponíveis, a qualidade dos docentes, os serviços de apoio, entre inúmeras qualidades e características das instituições. Dessa forma, esta unidade de análise procurou reunir a visão dos estudantes em relação às possíveis estratégias ou práticas institucionais orientadas à permanência estudantil.

De acordo com a percepção dos estudantes, foi possível detectar dois aspectos, considerados por eles como os mais relevantes quanto a este quesito. Estes foram a infraestrutura e o papel dos docentes. Em relação à infraestrutura, importante destacar que, no caso da instituição investigada, os acadêmicos reportam a qualidade do ambiente, o clima e também algumas deficiências associadas à infraestrutura e necessidades de manutenção dos espaços.

Os alunos destacam o ambiente acadêmico como muito favorável para os estudos. De acordo com o estudante de Música, 29 anos:

O ambiente aqui é muito bom. Este clima, o verde, as árvores, os prédios antigos. Isso é inspirador. Prefiro isto do que prédios muito modernos. Acho que a modernidade, a tecnologia, são coisas importantes, mas acho que se precisa resgatar alguns valores anteriores, coisas que se perderam com a tecnologia. Aqui, sinto que estas coisas são preservadas. **(Caso 10)**

Para a estudante de Bacharelado em Educação Física, 20 anos:

O lugar é demais, clima ótimo, lindo. Me sinto muito bem aqui. Quando posso, gosto de vir para cá, sentar nesses bancos, embaixo das árvores. É muito inspirador e motivante. Não é só sala de aula, tem todo esse lugar [...] **(Caso 4)**

Mas, ainda que a qualidade do ambiente seja uma característica unânime entre os estudantes, os mesmos apontam deficiências e a necessidades de maiores cuidados com as instalações, como a falta de reparo e manutenções. Esta visão pode ser resumida pelo depoimento do estudante de Direito, quando expõe:

A instituição tem um espaço muito bom... está bem localizada, mas faltam alguns cuidados, coisas simples de resolver... pequenas manutenções que fariam diferença. Os alunos percebem e comentam. Poderia ser melhor. **(Caso 13)**

Dessa forma, os acadêmicos consideram o ambiente acadêmico, no que se refere ao aspecto físico, como um fator importante para o bem-estar. Igualmente, apontam necessidades associadas à melhorias, cuidados e manutenção das condições e recursos disponíveis. Assim, a qualidade, as condições e os recursos associados ao espaço físico constituem um dos fatores em torno dos quais os estudantes desenvolvem percepções de qualidade em relação à instituição.

Quanto a este aspecto, Bean e Metzner (1985) introduziram como variável influente na persistência estudantil a oportunidade para a transferência. A comparação das condições de infra-estrutura entre instituições concorrentes, seja talvez, o aspecto mais observado entre os estudantes. As edificações, instalações, recursos disponíveis, condições dos espaços, serviços de apoio, entre tantas outras características, tendem a ser comparados entre as instituições, especialmente no momento do ingresso, mas também, ao longo do curso.

Algumas vezes, os relacionamentos e amizades que os estudantes mantêm durante a trajetória acadêmica são fatores influentes para a possibilidade de mudança, pois muitos deles podem também estar realizando um determinado curso em outra instituição, influenciando uma possível transferência. Como dito, neste aspecto, os fatores mais lembrados pelos estudantes residem nas condições de infraestrutura, na precificação, na estrutura curricular e na qualidade percebida.

Entretanto, o fator mais importante na visão dos participantes tem foco no papel dos docentes. Estes são mencionados, especialmente em relação ao incentivo e motivação em relação às atividades acadêmicas. Segundo os alunos, os docentes representam a principal força que se associa ao apoio no ambiente acadêmico.

De acordo com a estudante do curso de Turismo,

[...]escolhi essa faculdade porque tenho alguns amigos que se formaram aqui. Falam muito bem do curso, do clima de família que existe aqui. Consigo sentir isso também. A gente tem proximidade com os professores e isso facilita muito. Tem outras instituições que mal se consegue conhecer os professores. Aqui é exatamente ao contrário. (Caso 2)

Como visto, os docentes são apontados pelos acadêmicos como um dos principais aspectos relacionados à qualidade do curso e da instituição como um todo. No caso do exemplo acima, este acadêmico menciona a proximidade com os docentes como aspecto essencial para a qualidade das interações realizadas no ambiente acadêmico, sejam estas realizadas em atividades diretas de aula (BEAN; METZNER, 1985; BEAN; EATON, 2001), ou ainda em espaços e momentos informais (PASCARELLA, 1980).

Na visão dos estudantes, os professores consistem também em importante mecanismo para desenvolver níveis motivacionais mais elevados. O estudante de Educação Física, 22 anos, aponta que:

Os professores. Como disse, tem uns melhores, outros um pouco piores. Mas são eles que despertam na gente a vontade. Tem uns que motivam bastante. Então fica mais fácil. **(Caso 7)**

Outros acadêmicos reportam o papel desempenhado pelos professores no que diz respeito ao acompanhamento. Neste quesito, a variável frequência às aulas consiste em uma condição importante para o bom aproveitamento nas atividades curriculares. De acordo com os estudantes, o acompanhamento, o controle e a preocupação demonstrada pelos professores, são lembrados como um cuidado fundamental. Conforme o relato do estudante de Educação Física:

Noto que os professores se preocupam com a gente. Se a gente falta mandam e-mail, até já me ligaram uma vez que faltei duas semanas inteira porque estava doente. Acho isso legal. **(Caso 6)**

Esta percepção também é destacada por outro estudante, que cursa o 2º semestre no mesmo curso. Segundo ele,

Os professores são preocupados com a gente. Tão sempre de olho, vendo se a gente tá aprendendo. [...] a gente vê que tão preocupados com a gente. Quando faltei e acabei trancando, recebi vários e-mails, ligação dos professores [...] me senti valorizado. **(Caso 19)**

Os acadêmicos, quando perguntados sobre possíveis ações e estratégias institucionais, também destacam a ação dos docentes como uma das principais ações institucionais relacionadas com a permanência dos estudantes. Para a estudante de Pedagogia, de 21 anos, a principal ação da instituição reside na atuação dos professores. Para ela,

[...] os professores, pra mim, são o mais importante. São eles que estão com a gente, que motivam que incentivam. Então se isto é estratégia, acho precisa continuar. **(Caso 21)**

O aluno de Psicologia, também destaca este aspecto, quando afirma que:

Acho que essa preocupação com os alunos precisa continuar... sempre... quanto mais melhor. Porque temos muitas dificuldades na vida... se não tiver alguém acompanhando e incentivando, é muito fácil desistir. **(Caso 19)**

No entanto, apesar de destacarem a ação dos docentes como fundamental para incentivar a permanência aos estudos, os acadêmicos entrevistados demonstraram dificuldades em informar ações, práticas e estratégias institucionais relacionadas com o estímulo a permanência. A opinião do estudante de Música, de 29 anos, é representativa do que pôde ser observado no conjunto dos entrevistados, quando afirma: “Estratégias, não vejo. Eu vejo dedicação das pessoas, dos professores” (Caso 10).

Dessa forma, os participantes demonstraram muita dificuldade em apontar práticas e ações institucionais, sendo estas reconhecidas na figura do professor. No entanto, reconhecem a qualidade da instituição e, em geral, apontam estarem satisfeitos com sua escolha e com as características da mesma. Esta percepção pode ser sintetizada pelo seguinte depoimento:

Acho que a instituição é muito boa e se esforça para fazer tudo direito. Não tenho do que me queixar. Não é o tipo de faculdade que só se preocupa em pegar o dinheiro dos alunos. Aqui tem valores, tem princípios, tem história [...] (Caso 18)

Outros aspectos em relação aos demais atores do ambiente acadêmico, são lembrados por alguns estudantes. Para a acadêmica de Educação Física, o papel do coordenador do curso foi destacado, quando enfrentou dificuldades em relação à matrícula:

Acho que os professores são ótimos. O coordenador do curso também é muito legal e atencioso. Tive uns problemas com a matrícula, cadeiras que foram canceladas. Pensei que não ia conseguir estudar naquele semestre. O coordenador do curso resolveu tudo pra mim, bem rápido. Me senti valorizada, depois de tantos problemas. (Caso 4)

E ainda, os estudantes também relatam algumas ações isoladas como aulas inaugurais, palestras, semanas acadêmicas e demais atividades extracurriculares, como importantes momentos que impactam na qualidade da formação e na possibilidade de melhor identificar e conhecer as opções e potencialidades do mercado de trabalho. No entanto, mesmo que estas ações tenham sido mencionadas, ficou clara a dificuldade dos estudantes em perceber ações institucionais integradas no que diz respeito ao incentivo à permanência estudantil.

Por fim, destaca-se o relato manifestado pelo estudante de música que vê, além da importância do professor, a própria responsabilidade do aluno, como produtor dos resultados associados aos processos acadêmicos. Para este acadêmico, do curso de Música:

O incentivo dos professores é importante. Mas... aluno é o responsável. A instituição pode ajudar, mas no fim, é por nossa conta. (Caso 22)

Esta percepção reforça o posicionamento de Bean e Metzner (2001) quando apontam a influência dos processos psicológicos para permanência estudantil. Segundo eles, dentre estes aspectos destaca-se a atribuição de causalidade, que consiste no reconhecimento da responsabilidade quanto aos resultados, podendo ser esta de orientação interna ou externa. Dessa forma, quando os estudantes percebem que suas próprias atitudes e comportamentos consistem no principal aspecto relacionado ao sucesso e aos bons resultados, esta percepção correlaciona de forma positiva com a permanência estudantil.

5.4 DIAGRAMA BIOECOLÓGICO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Os resultados, até aqui descritos, estiveram pautados em três etapas. A primeira realizou uma análise meta-teórica em torno dos principais modelos explicativos sobre retenção e persistência³⁹ estudantil. A segunda esteve focalizada nas múltiplas variáveis destacadas na literatura latino-americana e brasileira. E a terceira, apresentou percepções quanto à diversos aspectos associados à permanência, na visão de estudantes.

Como produto final da tese e, na busca por atingir o objetivo final, apresenta-se um diagrama teórico-conceitual, construído à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de *Urie Bronfenbrenner*. Com ele, busca-se integrar os aspectos comuns evidenciados nas teorias sobre persistência estudantil, com os construtos centrais da Teoria Bioecológica, significados a partir das evidências empíricas analisadas no estudo de casos.

Ainda que se tenha optado pela representação diagramática para a materialização do objetivo final desta tese, salienta-se que esta opção foi adotada em razão da tentativa de estabelecer uma síntese, diante da complexidade e multifatorialidade do objeto em estudo. Entende-se que a partir de tal síntese, pode-se avançar na direção de resumir a quantidade de informação, bem como, tornar possível colocar diante dos olhos um esquema que represente a interação entre os elementos pessoa-processo-contexto e tempo.

Compartilha-se aqui, o pensamento de Yunes e Juliano (2010) quando expõem as fragilidades e limitações na utilização desses recursos representacionais:

Bronfenbrenner nunca publicou um desenho, figura ou um diagrama que ilustrasse estes sistemas. Entretanto, muitos seguidores de suas ideias vêm apresentando suas diferentes visões gráficas do ecossistema humano[...]. Deve-se ressaltar que, algumas vezes, estas figuras mais confundem do que ajudam na compreensão do modelo, pois trazem uma ideia de que os ambientes estão numa distância maior ou menor da pessoa, ou que são mais ou menos relevantes na vida do indivíduo. Isso está longe de aproximar-se da verdadeira acepção do modelo bioecológico, e talvez seja por isso que o próprio Bronfenbrenner jamais tenha apresentado um diagrama. (YUNES; JULIANO, 2010, p. 354-355)

³⁹ Adotou-se aqui o emprego original dos termos, visto que estes foram os mais utilizados no campo científico no contexto internacional. Salienta-se, conforme abordado no capítulo 2, o conceito de retenção associa-se à capacidade institucional em reter seus alunos, ao passo que o termo persistência é compreendido em uma perspectiva individual, do estudante que persiste. No Brasil, as produções científicas se estruturam em torno do conceito de evasão e permanência, de tal forma que não há uma correspondência terminológica direta entre os conceitos abordados no país, em relação à produção internacional.

Inicialmente, importante retomar que as teorias sobre retenção/persistência estudantil na educação superior muito avançaram ao longo dos últimos 40 anos, sendo este desenvolvimento mais intensivo entre as décadas de 1970 e 1990. No entanto, ainda que tenham avançado, as mesmas demonstram fragilidade quanto ao potencial em contextualizar as múltiplas influências ambientais que, inevitavelmente, influenciam os processos de persistência. Ainda que este seja um aspecto reconhecido e desenvolvido em alguns modelos teóricos (BEAN; METZNER, 1985; TINTO, 1983; 1997), suas representações diagramáticas não alcançam explicar a importância, a magnitude e a força com que os fatores ambientais exercem influência sobre os estudantes.

Menor força representacional, ainda, é detectada em relação aos aspectos temporais. Tinto (1983; 1997) foi, talvez, quem mais se aproximou de uma proposta com caráter longitudinal, ao hipotetizar que as expectativas iniciais, as intenções e metas, bem como, o comprometimento desenvolvido com a instituição e com as próprias metas modificam-se temporalmente, à medida que as interações acadêmicas e sociais se estabelecem ao longo da trajetória acadêmica.

Bean e Eaton (2001) também sinalizam que quanto maior a qualidade da experiência educacional estabelecida, os processos psicológicos, como a percepção de autoeficácia, as orientações motivacionais internalizadas e autorreguladas, bem como a tendência de se aproximar de forma efetiva das tarefas e atividades acadêmicas serão reforçadas, à medida em que também tendem a produzir resultados acadêmicos positivos. Por sua vez, esses resultados fortalecerão os processos psicológicos, os quais resultam no aumento da qualidade nas interações, promovendo níveis mais elevados de integração acadêmica.

Assim, a circularidade e retroalimentação proposta por Bean e Eaton (2001) é entendida como resultado da qualidade das experiências ocorridas ao longo do tempo e, que estas tendem a produzir resultados positivos, sejam estes, acadêmicos ou psicológicos. No entanto, ainda que o aspecto temporal seja detectado, a representação do tempo é entendida somente em relação aos efeitos da qualidade da interação sobre os resultados acadêmicos e psicológicos, os quais em última análise, influem na intenção de persistir.

Astin (1984), também enfatizou os aspectos temporais, sendo estes entendidos na ótica da intensidade e qualidade do envolvimento no momento presente. Para ele, quanto maior e melhor for o investimento de energia por parte dos estudantes em relação aos processos de aprendizagem, melhores serão os resultados educacionais. Além do tempo presente, Astin (1984) e os demais teóricos (TINTO, 1975; 1983; PASCARELLA, 1980; BEAN; METZNER, 1985; BEAN; EATON, 2001) focalizaram o tempo passado, ao afirmarem a importância das

experiências prévias, como a escolarização e o *background* familiar para o enfrentamento dos processos acadêmicos. Ainda assim, as influências do tempo futuro, como o desenvolvimento de perspectivas em médio e longo prazo, e a importância das metas orientadas ao futuro, são elementos praticamente inexplorados nesses modelos teóricos.

Maior ênfase nesses modelos é dada às características individuais dos estudantes e aos processos associados à vida acadêmica. Prevaecem neles as representações pautadas em diagramas que estabelecem relações lineares entre determinados fatores. Tais representações, não demonstram a capacidade de contextualizar os aspectos socioambientais de forma condizente com a maneira com que estes influenciam e impactam os estudantes. E, ainda, em geral, carecem em integrar os aspectos temporais de forma integral, sendo este entendido pela mediação das experiências do passado, do presente e das orientações ao futuro.

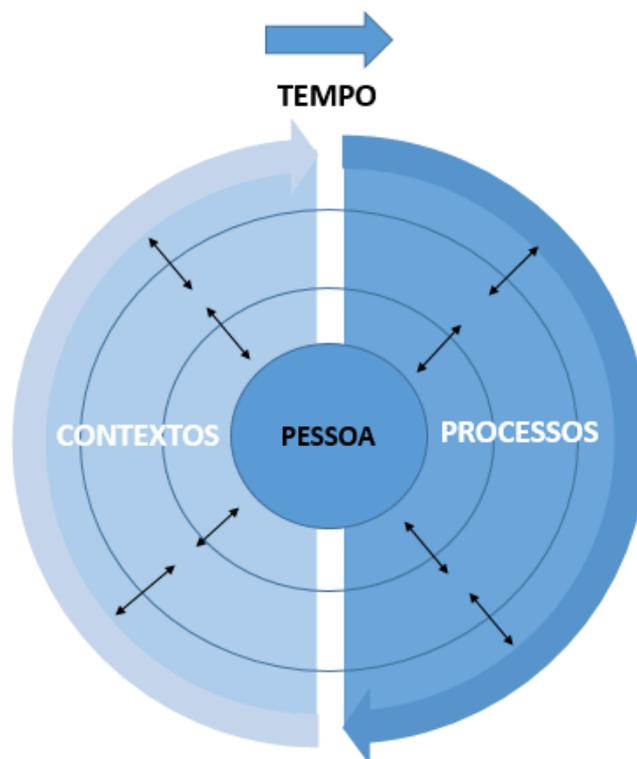
Por sua vez, a Teoria Bioecológica estabelece o contexto e o tempo como dois aspectos imprescindíveis para as análises de processos relacionados com o desenvolvimento humano. Em relação aos aspectos contextuais, a teoria preconiza os múltiplos níveis socioambientais. Em relação ao tempo, este é compreendido como dinamizador dos processos de desenvolvimento, seja pelo tempo do passado, do presente ou do futuro.

Dessa forma, acredita-se que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano apresente características potenciais para avançar em relação às diversas abordagens teóricas analisadas, de forma a possibilitar a realização de uma síntese e integração a partir das comunalidades identificadas anteriormente no desenvolvimento desta tese.

Nos modelos explicativos sobre persistência estudantil, predomina a ênfase sobre os aspectos da **Pessoa** e suas interações realizadas nos **Processos** associados à trajetória acadêmica. A partir da perspectiva bioecológica, compreende-se que o desenvolvimento da pessoa e suas características são mediadas, constantemente, pelas diversas forças socioambientais, em harmonia com as forças e disposições internas. Dessa forma, a partir da reciprocidade entre indivíduo e ambiente, os processos que a pessoa vivencia ao longo de determinados períodos de sua vida, são influenciados pelas características da pessoa, dos contextos e do tempo.

Sob o ponto de vista representacional, a pessoa é inserida no diagrama em uma posição nuclear, sendo ela afetada pelas múltiplas forças do ambiente – representadas pelos níveis micro-meso-exo-marcossistema, conforme Figura 12.

Figura 12 - Representação dos elementos Pessoa-Processo-Contexto-Tempo



Fonte: O Autor (2015)

Esta representação ilustra a integração entre os quatro elementos do modelo PPCT. Nesse entendimento, os processos estão, continuamente, sendo influenciados por estas forças e, além delas, pelas influências temporais, que atuam como dinamizadoras nos processos de continuidades e mudanças que promovem o desenvolvimento.

Além da integração entre os construtos essenciais do modelo PPCT, enquanto etapa intermediária, identificaram-se quatro componentes básicos a partir das comunalidades entre os modelos explicativos sobre persistência estudantil. Esses elementos, denominados como mecanismos básicos, são representados na Figura 13. Os quatro mecanismos básicos são definidos como: 1) características da pessoa; 2) desenvolvimento de intenções e metas educacionais; 3) interações nos processos acadêmicos; e 4) Resultados educacionais.

Esses mecanismos apresentam características dinâmicas, que operam de forma integrada e, portanto, são mutuamente influentes. A integração, analogamente representada por um sistema de engrenagens, possibilita identificar que a rotação de cada mecanismo em torno de seu próprio eixo, desencadeia movimentos reativos nos mecanismos adjacentes. Os movimentos circulares, produzem deslocamentos, por vezes, em sentido horário e anti-horário. Esta dinâmica é influenciada pelo tempo do passado, do presente e do futuro.

Figura 13 – Componentes básicos orientadores da proposta integrativa



Fonte: O Autor (2015)

Com este olhar, supera-se a lógica da linearidade que tende a estabelecer relações de causa e efeito de um fator sobre o outro, bem como as interrelações que esses fatores estabelecem, de forma linear, entre si. Nesta concepção foram construídos os principais modelos sobre retenção/persistência estudantil na educação superior, independente de suas propriedades, sejam elas de caráter hipotético ou confirmatório.

Entretanto, também é preciso compreender que os mecanismos supracitados, a partir de suas interações circulares e dinâmicas, são permanentemente influenciados pelos contextos em que se inserem e se produzem. A teoria bioecológica assume que indivíduos e ambiente são indissociáveis (BRONFENBRENNER, 1996). As interações entre pessoa e ambiente são recíprocas, isto é, a pessoa produz seu próprio desenvolvimento pelo resultado de suas ações, que também produzem impacto no ambiente.

A partir da indissociabilidade entre indivíduo-ambiente e, da interdependência entre os processos e os níveis socioambientais, defende-se nesta tese, ser possível desenvolver um nível de integração abrangente, com potencial para abarcar os inúmeros fatores apontados, ao longo dos anos, pelas teorias sobre persistência estudantil. Neste entendimento, passa-se a especificar

o que se denominou como **Diagrama Bioecológico da Permanência Estudantil na Educação Superior**, o qual é apresentado na Figura 14.

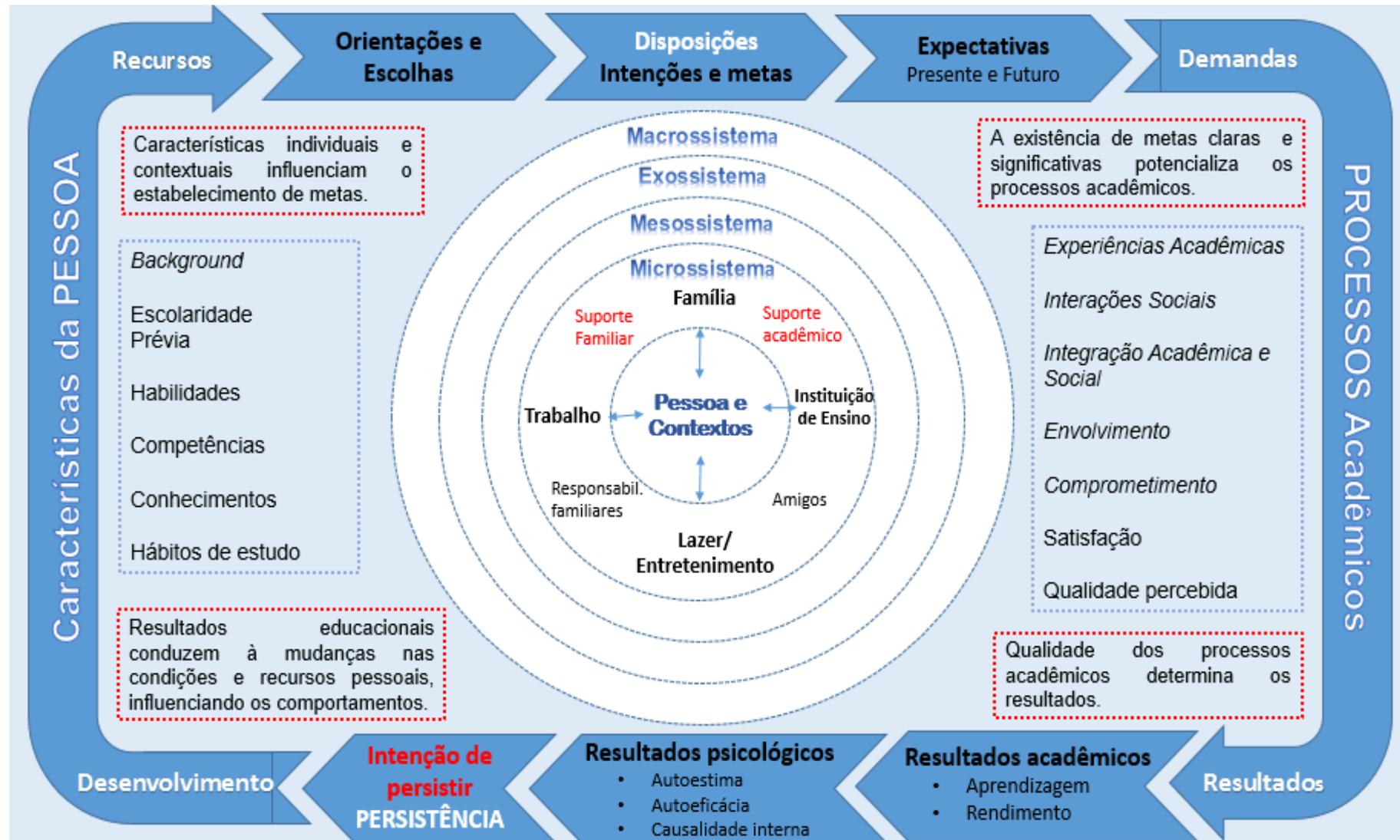
Este diagrama apresenta a integração dos elementos do modelo PPCT, com os aspectos mais relevantes identificados nos modelos teóricos de Tinto (1975; 1983; 1997), Bean e Metzner (1985), Pascarella (1980), Cabrera, Nora e Castañeda (1993) e Bean e Eaton (2001). Estes aspectos foram, anteriormente, categorizados a partir dos construtos Pessoa – Processo – Contexto e Tempo.

A **Pessoa** ocupa lugar de destaque na representação bioecológica, visto que se encontra no centro do diagrama. Ela está mediada pelas múltiplas influências socioambientais. Os **Processos**, no contexto da permanência na educação superior, representam os principais aspectos perseguidos pelos modelos explicativos. Todas as características da Pessoa, bem como, todos os processos são afetados pelos **Contexto**. Este é definido pelo microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. E o **Tempo** atua como força dinamizadora e promotora de continuidades e mudanças nas características da pessoa, nas condições contextuais e nos processos, promovendo o desenvolvimento.

Uma vez situados os construtos do modelo PPCT, o diagrama integrativo (Figura 14) apresenta **quatro mecanismos básicos**: Características da Pessoa, Intenções e Metas, Processos Acadêmicos e Resultados. O primeiro mecanismo expõe as *Características da Pessoa*, as quais estão representados no lado esquerdo do diagrama. Estas características envolvem o *background* familiar e escolar, as habilidades, competências e conhecimentos, os hábitos e experiências de estudo, as percepções quanto às próprias capacidades.

Com este entendimento, explicitam-se as propriedades dos elementos abarcados na representação proposta. Os primeiros aspectos ressaltados na Figura 14 relacionam-se com as **características pessoais**. Estas, apresentadas no lado esquerdo do diagrama, definem o conjunto de aptidões do acadêmico no momento prévio ao ingresso ou num dado momento temporal. Com estes recursos, construídos a partir das interações em múltiplos ambientes, a partir das experiências passadas, os acadêmicos tendem a desenvolver suas escolhas em relação ao curso e ao futuro profissional. Estas **orientações e escolhas**, conforme significadas pelos diversos relatos observados nos estudos de casos, tendem a se organizar em torno da história de vida de cada estudante. Os estudantes necessitam se identificar com as próprias escolhas.

Figura 14 – Diagrama Bioecológico da Permanência Estudantil na Educação Superior – SCHMITT (2015)



Fonte: o Autor (2015)

Muitas vezes, este processo de escolha é conflituoso, com inúmeras interferências, inclusive do próprio núcleo familiar. O primeiro passo para um processo de permanência consiste na própria identificação e significação das escolhas e orientações em direção à área profissional ou campo do conhecimento no qual os estudantes ingressaram em curso superior. Conforme visto nos resultados empíricos, uma das principais preocupações dos estudantes reside em encontrar sentido para suas escolhas, em consonância com seus projetos de vida.

Outras vezes, a falta de projeções em médio e longo prazo, também se constituem como elementos impeditivos da continuidade em determinada carreira ou curso. Como visto, a teoria bioecológica enfatiza a importância dos aspectos temporais como um dos mais relevantes fatores para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, as representações quanto ao futuro profissional e o grau de importância em relação ao estabelecimento de metas orientadas ao futuro, consistem um importante preditor dos comportamentos observados no momento presente. Dessa forma, estudantes com dificuldades em estabelecer projetos e metas futuras e a ausência de perspectiva em médio e longo prazo, tendem a se associar com a falta de motivação e, conseqüentemente, com a possível descontinuidade dos estudos (SCHMITT, 2011; SCHMITT; SANTOS, 2012; 2013).

No diagrama, o tempo está representado pelas setas azuis que se orientam no sentido horário, pela parte externa. Como abordado, na perspectiva bioecológica, o tempo se relaciona com o passado, a partir do *background* pessoal, com as projeções futuras, bem como, com os comportamentos demonstrados no tempo presente. Para Bronfenbrenner, o construto pessoa é mediado por três características definidoras nos processos que conduzem ao desenvolvimento humano. Estes elementos consistem nos *recursos*, *disposições* e *demandas*.

Em consonância com o marco teórico utilizado, essas características são identificadas como condições que colocam em movimento os processos que conduzem ao desenvolvimento acadêmico. Os *recursos*, podem ser entendidos como a síntese das características pessoais e *backgrounds* acima apontados, que irão interferir nos processos de escolha e estabelecimento de intenções e metas.

Estas, por sua vez, estão associadas com as *disposições* para o enfrentamento dos processos acadêmicos. Os estudantes desenvolvem **metas e intenções** de acordo com seus projetos de vida, influenciados de forma direta e indireta por seus contextos de interação social. As disposições, entendidas como um estado psicológico para a condução de determinados objetivos, consistem em importantes elementos dinamizadores, que atuam como forças que impulsiona a condução e continuidade dos processos em direção à obtenção das metas traçadas.

Como outra condição essencial, também entendida como força indutora do desenvolvimento acadêmico, temos a *demand*a, definida por Bronfenbrenner (1996) como o terceiro aspecto definidor das mudanças no desenvolvimento da pessoa. Os estudantes de graduação são demandados pelo ambiente acadêmico, a partir das inúmeras atividades provenientes de cada uma das disciplinas, além das atividades extra-curriculares. Estas demandas são promotoras do desenvolvimento acadêmico, uma vez que geram pressão por produtividade, necessidade de aprendizado e desempenho.

Os acadêmicos vivenciam inúmeros **processos acadêmicos** ao longo da trajetória formativa. Estes processos estão representados no diagrama ao lado direito e envolvem os principais elementos demarcados pelas teorias. Entre os aspectos elementares, os primeiros são as interações acadêmicas e sociais promovidas no ambiente acadêmico. Bronfenbrenner sinaliza que as pessoas apresentam variadas formas de interagir no ambiente e a forma, a intensidade e a força dessa interação é que determina os resultados do desenvolvimento, ao invés de certas características demográficas (BRONFENBRENNER, 2005). A qualidade dessas interações produz diversas atitudes e comportamentos como os níveis de **integração acadêmica e social**, o nível de comprometimento, o grau de envolvimento com as atividades demandadas, a satisfação com a vida acadêmica, com a própria universidade, assim como, a qualidade institucional percebida.

Esses processos acadêmicos, sofrem influência dos diversos níveis socioambientais. Ao longo da trajetória formativa, os estudantes desempenham papéis em diversos microssistema. Entre os mais importantes, conforme significados pelas evidências empíricas desta investigação, pode-se perceber o microssistema familiar, o microssistema associado às relações com o trabalho, os microssistemas associados às atividades de lazer e entretenimento e, especialmente o próprio microssistema estabelecido com a universidade.

Os resultados expostos nos estudos de casos, evidenciam a importância do contexto familiar para a realização de um curso universitário. Este ambiente íntimo mostra-se responsável, não só em suportar os custos, mas principalmente como promotor de apoio, encorajamento e suporte ao longo do processo formativo. Dessa forma, o **suporte familiar** constitui uma das principais forças que, quando presentes, correlacionam de forma positiva com a permanência e sucesso acadêmico.

O microssistema estabelecido com a instituição, é sem dúvida, o mais importante quando o foco de análise são os processos acadêmicos. É nele que ocorrerão todas as interações que são entendidas como promotoras de níveis mais elevados de comportamento. Neste aspecto o **suporte institucional** exerce fundamental influência na qualidade formativa. Os resultados

desta investigação apontam para os docentes como os principais promotores de suporte, apoio e incentivo. Ainda que diversos aspectos possam ser classificados como suporte institucional, como os serviços de apoio, os recursos e condições de infraestrutura, entre outros, na percepção do grupo de estudantes investigados,

Os microssistemas associados com o trabalho mostram exercer forte impacto sobre os estudantes, especialmente no que se relaciona com o envolvimento com as atividades acadêmicas. Compreendendo o envolvimento como a quantidade e qualidade de energia física e mental direcionada para às atividades acadêmicas, percebe-se, no caso dos estudantes-trabalhadores, que o envolvimento com o trabalho canaliza boa parte da disponibilidade dos recursos físicos e mentais, de tal maneira que compromete de forma significativa o envolvimento com as atividades.

No caso dos estudantes não-trabalhadores, que possuem disponibilidade de tempo e, conseqüentemente, maior disponibilidade energética, estes tendem a desenvolver processos mais intensos no que toca o envolvimento e a própria qualidade dos processos e resultados acadêmicos. Ainda assim, estudantes não-trabalhadores também percebem as influências de outros níveis microssistêmicos, como por exemplo atividades de lazer e entretenimento. Com grande frequência é relatado pelos estudantes a falta de vontade para as atividades acadêmicas e a preferência por realizar outras atividades mais prazerosas.

Dessa forma, assim como os microssistemas familiar e institucional podem promover fundamental força no que diz respeito ao apoio, os microssistemas associados ao trabalho e às outras atividades atuam como forças concorrentes à realização das atividades associadas com os processos acadêmicos. Neste sentido, a ênfase de muitos pesquisadores tem sido na direção de conscientizar as instituições a promoverem atividades de lazer no próprio ambiente acadêmico, incentivando o fortalecimento do sentimento de pertencimento e integração acadêmica (TINTO, 2012; PASCARELLA, 1980; SEIDMAN, 2012; ASTIN, 1999).

O nível do Mesossistema representa a integração dos diversos microssistemas no qual os estudantes desempenham papéis ao longo do período universitário. É desta integração que resultam as principais condições para o enfrentamento das atividades acadêmicas, como por exemplo, a disponibilidade de tempo, visto que os níveis microssistêmicos atuam, muitas vezes, como sistema concorrentes. Conforme salientado por Astin (1984), o **envolvimento** representa uma peça chave para o sucesso estudantil e, conseqüentemente, para a permanência. Quanto mais elevado for o nível de envolvimento desempenhado pelos estudantes, maior será a qualidade de todo o processo acadêmico.

Para os estudantes, as influências de nível exossistêmico são percebidas, sobretudo, quando relacionadas com mudanças socioeconômicas no trabalho dos pais, especialmente para os estudantes dependentes financeiramente. Por sua vez, estudantes usuários das políticas públicas, relacionadas à facilitação ao acesso, bolsas ou mesmo financiamento estudantil, tendem a perceber a influência do macrosistema, sobretudo, em momentos de indefinição política ou crise macroeconômica.

Assim, dentre os distintos níveis socioambientais, o microsistema mostrou-se como o nível influenciador promotor dos maiores impactos, pois é nele em que os acadêmicos estabelecem as relações diretas, bem como, é deste nível que os mesmos percebem o apoio direto, entre os quais se destacam o familiar e institucional. Neste cenário das interações imediatas, a família e os docentes, mostraram-se os principais atores capazes de promover incentivo, apoio e suporte a continuidades dos processos na universidade.

Os processos conduzem a **resultados educacionais** e estes podem ser entendidos em dois níveis. O primeiro nível diz respeito aos resultados psicológicos, como a autoestima, as percepções de autoeficácia e a atribuição do *locus* de causalidade. Quanto mais positivas forem as percepções de autoestima e autoeficácia e, ainda, quando os estudantes atribuem causalidade interna quanto aos seus resultados, mais positivos estes se apresentarão. O segundo nível associa-se ao efetivo desempenho, aquele que pode ser mensurado como a aprovação nas disciplinas, o grau obtido a partir das notas nas diversas tarefas acadêmicas, o desempenho médio (GPA).

Para os modelos de persistência estudantil na educação superior, o último fator é representado pela **intenção de persistir** (TINTO, 1997; BEAN, EATON; 2001; CABRERA, NORA, CASTAÑEDA, 1993). Os teóricos abordam que, antes de uma provável desistência ou continuidade, os estudantes ponderam, permanentemente, os resultados obtidos, o nível de aprendizagem, a satisfação com os estudos e com a instituição de ensino, a qualidade percebida, o comprometimento e, sobretudo, a associação dessas experiências e resultados com as características pessoais, com os objetivos e metas e com o projeto de vida.

Por fim, em caráter propositivo, a partir da inspiração bioecológica e do intensivo estudo acerca das teorias sobre persistência estudantil na educação superior, possibilitaram desenvolver as seguintes proposições, em caráter de síntese:

1. As características da pessoa constituem-se como um conjunto de aptidões demonstradas pelos estudantes num dado momento temporal e estas representam os recursos biológicos/cognitivos para o enfrentamento das atividades acadêmicas.

2. As orientações e escolhas quanto à carreira são definidas pelas características pessoais, pelas experiências e influências dos contextos de vida dos estudantes. O estabelecimento de metas e intenções claras definem os comportamentos demonstrados no ambiente universitário.
3. As disposições, compreendidas como a vontade, a motivação, o desejo de desempenhar certos comportamentos e atitudes, são as principais forças individuais que se orientam para as metas.
4. Os acadêmicos são influenciados por diversas forças socioambientais, que atuam de forma direta e indireta, a partir dos níveis micro-mexo-exo e macrossistêmicos.
5. As principais forças externas se produzem nos microssistemas familiar e institucional dentre as quais, se destacam o apoio familiar, o papel dos docentes e o suporte institucional.
6. A Qualidade dos processos acadêmicos como, o nível das interações, o envolvimento, a integração acadêmica e social, o comprometimento com a instituição, bem como, o comprometimento com as próprias metas, são os principais definidores dos resultados acadêmicos.
7. Os resultados acadêmicos apresentam duas dimensões: uma de ordem psicológica/perceptiva, como os níveis de autoestima, autoeficácia e atribuição de causalidade; outra representada pelo efetivo desempenho, como as notas, os graus obtidos, as aprovações/reprovações.
8. A Intenção de persistir é permanentemente ponderada pelos estudantes, a partir da congruência dos processos acadêmicos com os resultados obtidos, com as metas pessoais, com os níveis de satisfação e com a qualidade percebida.
9. Os estudantes modificam-se ao longo da trajetória acadêmica. Esta mudança deve melhorar o conjunto de aptidões iniciais, evidenciando níveis de aprendizagem.
10. Este processo de mudança e constante aprimoramento, mediado pelo tempo, pela qualidade das interações e pelas forças multi-contextuais, consiste no próprio desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

A realização desta investigação possibilitou desenvolver diversas reflexões em torno do campo teórico da Educação Superior, com foco sobre os processos que se orientam para permanência dos estudantes. Tais reflexões foram, ao longo de toda a tese, orientadas pelo olhar bioecológico. Dessa forma, a partir da condução metodológica e da obtenção dos resultados, foi possível construir a seguinte tese: **A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano apresenta potencial para avançar na compreensão do fenômeno da permanência estudantil na Educação Superior, sendo sua principal virtude a capacidade de integrar diferentes abordagens teóricas e, suas principais forças, a possibilidade de evidenciar as múltiplas influências socioambientais, bem como, o papel do tempo como indutor de mudança e desenvolvimento.**

Com esse entendimento, esta abordagem teórica pode representar um novo paradigma interpretativo para este campo de estudos que, a partir de seu grande potencial integrativo, se mostrou capaz de articular distintos elementos teóricos produzidos nos últimos 40 anos. Este potencial foi observado, não só para o tema da persistência e retenção estudantil, mas também, para os conceitos de evasão e abandono, predominantes nos contextos brasileiro e latino-americano, respectivamente, conceitos em torno dos quais a produção científica se mostra ainda mais difusa.

Entre os maiores debates promovidos neste campo ao longo dos anos, foi possível verificar a própria divisão do campo teórico, que buscou se apoiar, ora em teorias sociológicas, ora em teorizações do campo da Psicologia. Por um lado, as teorias de base sociológica focalizaram as interações estabelecidas, o nível de integração do indivíduo nos contextos sociais e acadêmicos, o envolvimento e dedicação às atividades acadêmicas. Por outro lado, os enfoques psicológicos buscaram enfatizar os aspectos ambientais, os fatores externos ao contexto acadêmico, bem como, os processos cognitivo-afetivos que se relacionam com a aprendizagem e com o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos.

No entanto, mesmo que o enfoque sociológico tenha contribuído de forma ímpar para melhor compreender os elementos das interações humanas ou, ainda que as abordagens psicológicas sobre a persistência tenham demonstrado potencial para explicar os fatores ambientais, ambas visões explicam somente parte dos processos associados a este complexo fenômeno que compreende o tema da permanência e da evasão estudantil. Portanto, a proposta desta tese mostra-se coerente, visto que a matriz interpretativa utilizada não reside, nem em

uma perspectiva, nem em outra, mas abarca ambas, uma vez que a Teoria Bioecológica consiste em uma abordagem socioambiental, proveniente do campo da Psicologia Social.

Nessa direção, é possível refletir que o processo formativo na educação superior consiste em uma das mais importantes etapas do desenvolvimento na vida adulta. Assim, compartilhamos com a visão das teorias psicológicas, quando estas destacam que as teorias sociológicas não fornecem evidências suficientes para explicar a totalidade dos processos associados com a permanência estudantil na educação superior. Sendo esses processos implícitos ao desenvolvimento da pessoa, nada mais natural do que buscar compreendê-los a partir de perspectivas embasadas em teorias do desenvolvimento humano.

Ao longo dos anos, as teorias mais relevantes sobre persistência estudantil, focalizaram-se principalmente nas características da pessoa e nos processos realizados no ambiente acadêmico. Por sua vez, a Teoria Bioecológica, conforme destacado no enunciado desta tese, demonstrou que suas principais contribuições explicativas residem nos aspectos contextuais e temporais associados ao tema em estudo.

Quanto ao contexto, este pôde ser compreendido de forma abrangente, ao possibilitar a visualização dos múltiplos níveis socioambientais, os quais exercem influência, em diversas ordens, sobre os processos acadêmicos e sobre a vida dos estudantes. A partir da reflexão sobre os contextos, é possível pensar que as características da pessoa, que se apresentam como recursos e aptidões pessoais, são construídas a partir das interações estabelecidas no ambiente, o qual se apresenta de forma multi-contextual. Igualmente, todos os processos acadêmicos são contextualizados e sofrem influência desses múltiplos níveis.

Entre os níveis socioambientais, importante destacar o papel das interações diretas exercidas e sofridas pelos estudantes no nível microssistêmico. A partir da teoria e das evidências empíricas encontradas, os resultados desta investigação mostram que os microssistemas familiar e institucional/acadêmico são os que afetam de forma direta os comportamentos e atitudes que se orientam para a continuidade nos estudos e para o sucesso estudantil.

Entre as forças atuantes neste nível de interações, papel fundamental é atribuído aos pais e parentes próximos, bem como, aos docentes, enquanto principais atores capazes de promover apoio, suporte e incentivo para o enfrentamento dos desafios acadêmicos. Dessa forma, entende-se que abordar as características pessoais, bem como, os processos associados à vida universitária, de forma isolada, descontextualizada e, fixada no tempo e no espaço, só poderá trazer uma compreensão parcial destes fenômenos. Nessa direção, compreender o ambiente

social como um sistema multi-contextual auxilia a ampliar a compreensão acerca dos processos de permanência estudantil na universidade.

Em relação ao tempo, este se mostra como um importante indutor de mudança, seja nos contextos, nos processos ou mesmos nas características pessoais. As mudanças no processo de desenvolvimento são estabelecidas em função da qualidade das interações estabelecidas ao longo do tempo, que consistem nos processos proximais que conduzem às continuidades e mudanças. Estas, as continuidades e mudanças, em última análise, consistem no próprio desenvolvimento humano.

Os estudantes necessitam se modificar ao longo de um curso universitário. As interações e experiências promovidas a partir do ambiente acadêmico precisam promover aprendizagem. A aprendizagem é uma condição básica para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Para que ela ocorra, as interações e experiências necessitam ocorrer em bases temporais estáveis, em processos duradouros e contínuos, situação que requer envolvimento, em seus aspectos quantitativos e qualitativos.

Em relação às contribuições desta investigação, também é importante ressaltar os avanços em relação à capacidade integrativa. A partir das comunalidades encontradas nos modelos explicativos, foi possível identificar inúmeros fatores associados à permanência dos estudantes. Os construtos **pessoa – processo – contexto e tempo** mostraram-se coerentes ao possibilitar a classificação dos mesmos, a partir desses da Teoria Bioecológica.

Acredita-se que tal integração somente seria possível a partir de uma abordagem qualitativa, reafirmando as opções metodológicas adotadas por este estudo. Salienta-se que, não se está aqui, defendendo a superioridade de determinada abordagem científica. Afinal, muitos dos avanços proporcionados pela acumulação do conhecimento neste campo, somente foram possíveis a partir da combinação das abordagens qualitativas e quantitativas. Entretanto, uma integração de tantos aspectos, quantos foram os reunidos nesta tese, somente se possibilitariam por vias qualitativas, visto que, por vezes, a tendência principal da quantificação reside em sintetizar a quantidade de informação, bem como, em apontar dentre o conjunto de variáveis e fatores, quais os que demonstram maior associação para explicar determinados fenômenos.

Quanto à hipótese inicial desta pesquisa, que propôs analisar o binômio que se estabelece entre os conceitos **evasão-permanência**, persistência-abandono, saída-retenção, pode-se constatar que esta possibilidade é parcialmente procedente. Sob o ponto de vista da ampliação do fenômeno, vê-se nesta proposta a sua maior potencialidade. No entanto, ainda que a ausência de determinadas condições e/ou comportamentos possam estar associados com a evasão, e que a potência de determinadas variáveis pode se associar com a permanência, a

revisão atenta na literatura contemporânea e o nível de exploração teórica realizada nesta tese, permitiram concluir que as variáveis que afetam a permanência não são exatamente as mesmas que impactam sobre a evasão. Dessa forma, mesmo que seja possível avançar na compreensão deste fenômeno enquanto um binômio, balizado por seus conceitos antagônicos, estes não podem ser entendidos de forma espelhada, visto que a imagem de um, não reflete exatamente o retrato do outro.

No caso da evasão e do abandono estudantil, enquanto conceitos predominantes no contexto latino-americano, pode-se perceber que as variáveis são inúmeras e estas se associam muito mais aos fatores negativos do fenômeno. Já no caso do conceito de permanência, este direciona-se para o sucesso estudantil, para a promoção de novas habilidades, competências e conhecimentos, resultando, em última instância, em uma aproximação com o construto desenvolvimento, quer seja em termos cognitivos ou pessoais.

Também é importante ressaltar as percepções em relação ao alcance dos objetivos delineados para esta tese. Quanto a este aspecto, acredita-se tê-los alcançado plenamente. Tais objetivos buscaram dialogar com o tema em estudo a partir de teorias, variáveis, e evidências empíricas coletadas a partir do estudo de casos. O resultado final, conduziu, ainda, para a integração desses elementos em um diagrama teórico-explicativo, de inspiração bioecológica. Acredita-se que esta representação diagramática tenha possibilitado avançar sob o ponto de vista explicativo, ainda que esta investigação tenha se caracterizado como exploratória, sob o ponto de vista de seu delineamento.

No entanto, também se reconhecem as limitações em relação à investigação realizada. Dentre elas, o fato dos resultados, especialmente aqueles associados ao estudo de casos, serem reflexo de um grupo restrito e particular de estudantes. Talvez, a realização de uma coleta de dados a partir de entrevistas com maior profundidade ou, a obtenção de um grupo de sujeitos ainda mais heterogêneo, pudesse ter produzido resultados ainda mais sólidos.

Entre as teorias analisadas, ainda que se tenha buscado as mais significativas e expressivas no contexto dos modelos explicativos da persistência e retenção estudantil na educação superior, outras teorias contemporâneas, como o próprio modelo de ação institucional de *Vincent Tinto*, bem como, a fórmula de retenção proposta por *Alan Seidman*, poderiam representar possibilidades de avanço em relação aos resultados obtidos.

Ainda na direção das limitações e, talvez, a mais significativa, resida no fato da dificuldade em comprovar que a teoria bioecológica possa representar um modelo metateórico para o tema da permanência estudantil, haja visto a grande quantidade de elementos integrados por esta análise. Considerando que estudos de comprovação estatística tendem a resumir a

quantidade de informação, possivelmente alguns elementos comuns identificados entre as teorias, poderiam, por estes critérios, serem excluídos por não demonstrarem força estatística.

Ainda assim, visualiza-se a possibilidade de submeter à comprovação, uma parte significativa desses resultados, especialmente, no que diz respeito à percepção dos estudantes quanto às influências dos distintos níveis socioambientais. Acredita-se que, a partir de um delineamento específico e dotado de um instrumento adequado para capturar as informações perceptivas, seja possível submeter esta dimensão à prova estatística.

Em outra direção, a própria Teoria Bioecológica apresenta outros conceitos que possibilitariam aprofundar os resultados desta investigação. Aspectos como as díades estabelecidas nas relações estabelecidas com os diferentes atores, ou ainda, um aprofundamento dos aspectos temporais, a partir dos conceitos de microtempo, mesotempo e macrotempo.

Enquanto perspectivas para novas pesquisas no campo, os resultados demonstram que o elemento tempo foi, talvez, o menos explorado ao longo da trajetória de estudos sobre persistência/retenção estudantil na educação superior. Considerando ser este um aspecto fundamental para os processos relacionados ao desenvolvimento humano, realizar investigações que melhor evidenciem a influência dos aspectos temporais, poderá representar uma futura linha de investigação.

Por fim, acredita-se que os resultados proporcionados por esta investigação se direcionam para diferentes interlocutores. Estes incluem principalmente os docentes da educação superior, bem como seus gestores, além dos pesquisadores e demais interessados por este campo de estudos.

Quanto aos docentes, entende-se que a compreensão dos processos acadêmicos associados à permanência e ao sucesso estudantil, possibilitam realizar reflexões que podem ser indutores nos processos de aprimoramento e melhoria das práticas didático-metodológicas. A considerar que os docentes foram percebidos pelos estudantes como os principais atores influenciadores no contexto institucional, a compreensão dos mesmos em relação a estes processos torna-se, cada vez mais necessária.

Em relação aos gestores, estes representam o principal grupo de pessoas capazes de promover mudanças nos contextos institucionais. É a partir deles que será possível repensar os processos institucionais. Estes, mostram-se os principais responsáveis em propor programas, projetos, práticas, estratégias e mudanças institucionais que se orientem para o estímulo e potencialização da permanência dos estudantes. Este aspecto, que reside na capacidade de transformação das instituições, aponta-se como a nova tendência para este campo de estudos.

Por fim, em relação ao campo da pesquisa, sugere-se maior atenção, especialmente aos pesquisadores latino-americanos quanto à importância de focalizar os aspectos positivos da evasão-abandono estudantil na educação superior. É a partir dos conceitos de permanência e sucesso estudantil que estar-se-á se aproximando do desenvolvimento integral da pessoa, sendo os processos da educação superior um fundamental período para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

ALFAGUIA. **Marco conceptual sobre el abandono: hacia la construcción colectiva de un Marco Conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior**. Madrid: Noviembre, 2013.

ALRECK, Pamela L.; SETTLE, Robert B. **The survey research handbook: guidelines and strategies for conducting a survey**. 2.ed. New York: McGraw-Hill, 1995.

AMARAL, Daniela P.; OLIVEIRA, Fátima B. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez., 2011.

ANDRIOLA, Wagner. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.11, n. 40, p. 332-347, 2003.

ANDRIOLA, Wagner B.; ANDRIOLA, Cristiany G.; MOURA, Cristiane P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 365-382, jul./set. 2006.

ARNOLD, Karen D.; LU, Elissa C.; ARMSTRONG, Kelli J. **The ecology of College Readiness**. ASHE Higher Education Report. v. 38, n.5. San Francisco: Jossey-Bass / Wiley Periodicals, 2012.

ARRIGA, Jesús; BURILLO, Vicente; CARPEÑO, Antonio; CASARAVILLA, Ana. Caracterización de los tipos de abandono. I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. **Libro de Actas**. Manágua/Nicarágua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2011.

ARRIAGA, Jesús; BURILLO, Vicente; CAPEÑO, Antonio; CASARAVILLA, Ana. **Libro de Actas**. I Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior – I Clabes. Madrid, 2012.

ARRIGA, Jesús; CARPEÑO, Antonio; CASARAVILLA, Ana. Estudio de la influencia de factores personales y de ingreso en la universidad en el abandono: valorando el riesgo o probabilidad de abandono en la Universidad Politécnica de Madrid. **Libro de Actas**. I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Manágua/Nicarágua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2011.

ASTIN, Alexander W. **Preventing students from dropping out**. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

_____. **Four critical years**. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

_____. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v. 25, n. 4, p. 297-308, 1984.

_____. **Achieving education excellence**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

_____. **What matters in college? Four critical years revisited**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.

BACH, Tatiana M.; WALTER, Silvana A.; FREGA, José R.; MÜLLER, Joer M. S. Fatores de influência na aprendizagem percebida dos alunos de cursos de administração. **Avaliação**, Campinas/SP, v.19, n.1, mar/2014.

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas/SP, v.16, n. 2, p. 355-374, jul.2011.

BANDURA, Albert. Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**, v.28, n. 2, p. 117-48, 1993.

BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas. **Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos**. 2013. 125f. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas. **Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos**. 2013. 125f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BARDAGI, Maurúcia P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BARDAGI, Maruci; HUTZ, Cláudio. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v.14, n.1, p. 95-105, jan./abr. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEAN, John. The synthesis of a casual model of student attrition. **Research in higher education**. v. 12, n. 12, p. 155-187, 1980.

_____. The Application of Model of Turnover in Works Organizations to the Student Attrition Process. **Review of Higher Education**, v.6, n.2, p. 129-148, Winter, 1983.

BEAN, John; METZNER, B.S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 3, p. 485-540, 1985.

BEAN, John; EATON, Shevawn B. The psychology underlying successful retention practices. **Journal College of Student Retention**, v.3, n.1, p. 73-89, 2001.

BEAN, John; EATON, Shevawn B. A psychological model of college student retention. In: BRAXTON, John. **Reworking the departure puzzle: new theory and research on college student retention**. Nashville: University of Vanderbilt Press, 2000. p. 48-61.

BRAXTON, John. M. **Reworking the Student Departure Puzzle**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2000.

BRAXTON, John. M.; SULLIVAN, Anna S.; JOHNSON, Robert. Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. In: SMART, J. S. **Higher Education: Handbook of Theory and Research**. Vol. XII. New York: Aghaton, 1997.

BRISSAC, Rafael M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditores de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. 2009. [s.n.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 12 dez. 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> > Acesso em: 05 de fev. 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados**. Barcelona: Paidós, 1987.

_____. **A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. Ecological models of human development. In: **International Encyclopedia of Education**, 2.ed. New York: Oxford, Elsevier, 1983, p. 37- 43

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. A. The ecology of developmental process. In: DAMON, W.; LERNER, Richard M. (eds.). **Handbook of child psychology**, vol. 1: theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

CABALLERO, Luzmelia B.; CASTILLO, Yelitza B.; ÁLVAREZ, Carlos B. Comparación de las tasas de aprobación, reprobación, abandono y costo estudiante de dos cohortes en carreras de Licenciatura en Ingeniería de la Universidad Tecnológica de Panamá. I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. **Libro de Actas**. Managua/Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2011.

CABRERA, Alberto F., MEJÍAS, Paulina P., FERNÁNDEZ, Lorena. Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión. In: PILLAR, Figuera. **Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción**. Barcelona: Editorial Laertes, 2015.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury.; TERENCEZINI, Patrick T.; PASCARELLA, Ernest.; HAGEDORN, Linda S. Campus racial climate and the adjustment of students to college: a comparison between White students and African American students. **Journal of Higher Education**, v. 70, n.2, p. 134-160, 1999.

CABRERA, Alberto F.; CASTAÑEDA, Maria B. College Persistence: structural equations modelling test of integrate model of student retention. **Journal of Higher Education**. v. 64, n. 2, p. 123-320, 1993.

CABRERA, Alberto F., NORA, Amaury, CASTAÑEDA, Maria B. (1992). The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**. v. 33, n. 5, p. 303-336, 1992.

CABRERA, Alberto F., CASTAÑEDA, Maria B., NORA, Amaury., HENGESTLER, D. The convergence between two theories of college persistence. **Journal of Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury. College students' perception of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: a structural validation approach. **Review of Education Pedagogy**, Cultural, v. 16, n. 3, p. 387-409, 1994.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 123 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CASTRO, Alexandre K. S. S. **Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS**. 2012. 118f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

CASTRO, Alexandre k.; TEIXEIRA, Marco A. A evasão em um curso de Psicologia: uma análise qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.18, n. 2, p. 199-209, abr./jun. 2013.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA. **Repitencia y deserción universitaria en América Latina**. Santiago: Universidad de Talca, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, Braga – Portugal, 2003.

CISLAGUI, Renato. **Um modelo de sistema de Gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 253 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.1, n.2, p. 55-65, 1996.

CRESWELL, John W. **Qualitative Inquiry and Reserch Design: choosing among five approaches**. 2.ed. London: Sage Publications, 2007.

DEMETRIOU, Cynthia. Impediments to Undergraduate Student Success and Retention: Multiple Interacting Factors. **3rd International Personal Tutoring and Academic Advising Conference: Improving student success**. Edge Hill University, Liverpool, UK, Apr. 2009.

DEMETRIOU, Cynthia; SCHMITZ-SCIBORSKI, Amy. Integration, motivation, strengths and optimism: retention theories past, presente and future. In: HAYES, R (Ed). **Proceeding of the 7th National Symposium on Student Retention**. Oklahoma: The University of Oklahoma, 2011, p. 300-3012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The landscape of qualitative research: theories and issues**. 2.ed. London: Sage Publications, 2003.

_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa – **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FACHEL, Jandyra M. G.; CAMEY, Suzy. Avaliação Psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: CUNHA, Jurema Alcides (org). **Psicodiagnóstico V**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 158-170.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, set-dez/2014.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F.; MOROSINI, Marília Costa. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 5, n.13, p. 21-39, 2014.

FELICETTI, Vera; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 265-282, jan./mar., 2014.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, p. 43-60, jan./abr. 2007.

GABARRON, Luis Rodrigues; LANDA, Libertad Hernández. Investigación Participativa. **Cadernos Metodológicos 10**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

GAIOSO, Natalicia P. L. **Evasão discente na educação superior: a perspectiva dos dirigentes e dos alunos**. 2005. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas em pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENHERSCH, Hebe; CORIA, Adela; SAINO, Martín. Deserción estudiantil: una forma de abordaje desde la Universidad Pública. **Libro de Actas**. I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Manágua/Nicarágua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2011.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 160 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília), Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

HADER, John Anthony. **William G. Spady, Agent of Change: an oral history**. Dissertations. Loyola University Chicago, 2011. Disponível em: <http://ecommons.luc.edu/luc_diss/130> [Acesso em: 15 de fevereiro de 2015]

HAGERDON, Linda Serra. How define retention. In: SEIDAN, Alan (Eds). **College Student Retention: formula for student success**. 2.ed. Westport: ACE/Praeger Publishers, 2012.

HURTADO, Sylvia; ALVAREZ, Cynthia; GUILLERMO-WANN, Marcela; ARELANNO, Lucy. A model for Diverse Learning Environments: The scholarship on Creating an Assessing Conditions for Student Success. In: SMART, John. C.; PAULSEN, Michael B. (eds). **Higher Education: Handbook of Theory and Research**. New York:Springer, 2012, v. 27, p. 41-122

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2012**. Brasília: INEP – Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>> [Acesso em: 10 de setembro de 2013]

KOLLER, Silvia Helena. Conversando com Bronfenbrenner. In: Koller, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p 43-51.

KREBS, Ruy Jornada. **Desenvolvimento Humano: teorias e estudos**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

KREBS, Ruy Jornada. **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

KRUEL, Inês R. P. **Evasão no curso de Biblioteconomia da UFRGS – 1979 – 1986**. Porto Alegre: PUCRS, 1988. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1988.

KUH, George D. Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. **Change**, v. 33, n. 3, p. 10-17, 2001.

_____. What we're learning about student engagement from NSSE. **Change**, v. 35, n. 2, p. 24-32, 2003.

KUH, George. D., KINZIE, Jillian; SCHUH, John H., WHITT, Elizabeth J. **Student success in college: creating conditions that matter**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

KUH, George; KINZIE, Jillin; BUCLEY, Jennifer. **What matters to student success: a review of the literature**. National Symposium of Postsecondary student retention: spearheading a dialog on student retention. Indiana: Indiana University Bloomington, 2006.

LEHMAN, Yvette P. Estudo sobre universitários em crise: evasão e re-escolha profissional. **Estudos em Psicologia**, Campinas/SP, v.31, n.1, jan./mar. 2014.

LERNER, Richard M. Urie Bronfenbrenner: contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno. In: BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIMA JUNIOR, Paulo. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 258 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

LOBO, M. B. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. Cadernos ABMES, nº 25, 2012, p. 1-23.

LÓPEZ, Néstor; SALCEDO, Audy; CASARAVILLA, Ana; DICONCA, Beatriz. Percepción social del abandono en latinoamérica y españa. resultados de una encuesta-sondeo de opinión en línea. Libro de Actas. **Libro de Actas**. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., 2013.

MARQUES, Licione T. **Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento**. 2008. 120f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Contabilidade e Economia. Porto Alegre, 2008.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen, B. **Designing Qualitative Research**. 5.ed. London: Sage Publications, 2011.

MENDOZA, Pilar; MALCOLM, Zaria; PARISH, Nancy. The ecology of student retention: undergraduate students and the great recession. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**. v. 16, n. 4, p. 461-485, feb./apr. 2015.

MERCURI, Elizabeth. Fatores preditivos da evasão nos anos iniciais da graduação em uma Universidade Confessional. **Libro de Actas**. II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2012.

MOROSINI, Marília C.; BENSO, Ana; CASARTELLI, Alam; GESSINGER, Rosana.; SCHMITT, Rafael E.; SANTOS, Bettina. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. **Libro de Actas**. II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior – II Clabes. Madrid, 2012.

MORTENSON, Thomas G. Measurement of persistence. In: SEIDAN, Alan (Eds). **College Student Retention: formula for student success**. 2.ed. Westport: ACE/Praeger Publishers, 2012.

MOREIRA, Laura C.; BOLSANELLO, Maria A.; SEGER, Rosangela G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n.41, p. 125-143, jul/set, 2011.

NETO, Orion A.; CRUZ, Flávio; PFITSCHER, Elisete. Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas. **Revista de Educação e Pesquisa em contabilidade**, Brasília, v.2, n.2, p. 54-74, mai./ago. 2008.

NOEL, Lee; LEVITZ, Randi. **Increasing Student Retention**. San Francisco/CA: Jossey-Bass, 1985.

NORA, Amaury. Determinations of Retention among Chicago College Students: A Structural Model. **Research in Higher Education**, v. 26, n.2, p. 31-59, 1987.

NORA, Amaury; ATTINASI, L.C.; MATONAK, A. Testing Qualitative Indicators of Precollege Factors in Tinto's Attrition Model: a Community College Student Population. **Review of Higher Education**, v. 13, s.n.1990.

PACE, Robert C. **The undergraduates: a report of their activities and college experiences in the 1980's**. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, UCLA - Graduate School of Education, 1990.

PASCARELLA, Ernest T.; **How college affects students: Findings and Insights from twenty Years of research**. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1991.

PASCARELLA, Ernest. T.; TERENCEZINI, Patrick. T. **How college affects students: A Third decade of Research**. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 2005.

PEREIRA JUNIOR, Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão**. 2012. 89f. (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

POLYDORO, Soely A.; PRIMI, Ricardo; SERPA, Maria; ZARONI, Margarida; POMBAL, Kelly. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**, v.6, n.1, p.11-17, jan./jun. 2001.

POLYDORO, Soely A. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RENN, Kristen A.; REASON, Robert D. **College Students in the United States: characteristics, experiences and outcomes**. San Francisco: Jossey-Bass / Wiley Imprint, 2013.

RITZER, George. **Metatheorizing in sociology**. Lexington/Massachusetts: Lexington Books, 1991.

_____. Metatheorizing in sociology: explaining the coming of age. In: RITZER, George (org.). **Methateorizing**. Newbury Park: Sage Publications, p. 7-26, 1992.

SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yony; MELLO, Euler; MELO, Andrea. Desempenho no Vestibular, Background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, v.15, n.2, p. 287-309, 2011.

SANTOS, Acácia A.; POLYDORO, Soely; SCORTEGAGNA, Silvana; LINDEN, Maria S. Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.33, n.4, p. 780-793, 2013.

SANTOS, Bettina; DICONCA, Beatriz; COLLAZO, Mercedes. A qualidade da educação superior e suas relações com o ingresso, a motivação e a permanência: uma análise comparativa Brasil-Uruguai. **Libro de Actas**. II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2012.

SCHMITT, Rafael Eduardo. Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro: aplicações preliminares e reflexões voltadas à pesquisa no ensino superior. **Revista Educação por Escrito** - PUCRS, v.1, n.1, p. 5-16, jun/2010.

_____. Motivación para los estudios en distintas áreas del conocimiento: una investigación con académicos de Educación Física brasileños y argentinos. In: CENTURIÓN, Sérgio et al. **Investigaciones en la Educación Física que viene siendo**. Río Cuarto: Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, 2010, p. 52-67.

_____. **Acadêmicos de educação física**: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS. 161 f. Porto Alegre, 2011.

_____. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. **Anais... X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** – ANPEDSUL – Florianópolis, 2014.

SCHMITT, Rafael Eduardo; SANTOS, Bettina. Perspectivas futuras de acadêmicos de educação física e as relações com a motivação aos estudos e permanência estudantil. **Libro de Actas**. II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2012.

SCHMITT, Rafael Eduardo; SANTOS, Bettina Steren. Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. **Libro de Actas**. III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior – III Clabes. México-DF., 2013.

SCHMITT, Rafael; FERNANDEZ, Jussara; SIMIONATO, Margareth; VIEGAS, Luciane. Gestión institucional del abandono en el Centro Universitario Metodista: programa de prevención basado en el abordaje sistémico. **Libro de Actas**. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., 2013.

SEIDMAN, Alan (Eds). **College Student Retention**: formula for student success. 2.ed. Westport: ACE/Praeger Publishers, 2012.

_____. Where we go from here: a retention formula for student success. In: SEIDAN, Alan (Eds). **College Student Retention**: formula for student success. 2.ed. Westport: ACE/Praeger Publishers, 2005, p. 295-316.

SILVA, Adriano M.; SAUAIA, Antônio C. Evasão e qualidade em instituições de ensino superior privadas: uma análise da economia dos custos de transação. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.15, n.4, p. 805-830, out./dez. 2014.

SILVA, Francisca I.; RODRIGUES, Janete P.; BRITO, Ahecio k. A.; FRANÇA, Nanci M. Evasão Escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação**, Campinas/SP, v.17, n.2, p.391-404, jul/2012.

SILVA, Glauco Peres. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas/SP, v.18, n. 2, p. 311-333, jul/2013.

SILVA, Rosenir; MAINIER, Fernando; PASSOS, Fabio. A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 261-277, abr./jun. 2006.

SILVA FILHO, Roberto L.; MOTEJUNAS, Paulo R.; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz C. M. Evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SOUZA, Saulo Aparecido; REINERT, José Nilson. Avaliação de um curso de ensino superior através de satisfação/insatisfação discente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP; v.15, n.1, p.159-176, mar. 2010.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v.1, n. 1, p. 64-85, 1970.

_____. Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, v.1, n. 2, p. 38-62, 1971.

STEBLETON, Michael J. Understanding Immigrant College Students: Applying a Developmental Ecology Framework to the Practice of Academic Advising. **NACADA Journal**. v. 31, n.1, p. 41-54, Manhattan: Spring 2011.

TERENZINI, Patrick T.; CABRERA, Alberto F.; COLBECK, Carol L. et al. Racial and ethnic diversity in the classroom: does it promote student learning? **Journal of Higher Education**, v. 72, n. 5, p. 509-531, 2001.

TIERNEY, William G; Models of minority college-going and Retention: cultural integrity versus cultural suicide. **The Journal of Negro Education**, v. 68, n. 1, p. 80-91, 1999.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**. v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

_____. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.** Chicago: Chicago University Press, 1987.

_____. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **The Journal of Higher Education**, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988.

_____. Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. In: **Trayectoria escolar en la educación superior.** México: ANUIES-SEP, 1989.

_____. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.** 2.ed. Chicago: Chicago University Press, 1993.

_____. From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention. In: **Higher Education: Handbook of Theory and Research.** Vol. XXV, 2010, p. 51-90.

_____. **Completing College: rethinking institutional action.** London: Chicago Press, 2012.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas/SP, v. 19, n.1, p. 89-110, mar/2014.

TURNER, Caroline Sotello. **Racial and ethnic diversity in Higher Education.** Boston: ASHE Reader Series – Pearson Custom Publishing, 2002.

VARGAS, Hustana M.; PAULA, Maria de Fátima. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas/SP, v.18, n.2, p. 459-485, jul. 2013.

VELASQUEZ, Melbin; LOPEZ, Nestor; GOMES CIFUENTES, Dora. Características sociodemográficas y académicas de estudiantes indígenas que abandonaron sus estudios de pregrado entre el año 2000-2010. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia. **Libro de Actas.** II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2012.

VELÁSQUEZ, Carlos; MEJÍA, Jaime. Rendimiento académico y abuso-dependencia de sustancias psicoactivas en los estudiantes de la universidad de antioquia, 2009. **Libro de Actas.** IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Universidad de Antioquia – UdeA, Medellín/Colômbia, 2014.

VILLA BÔAS, Glaucia k. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social** – USP, abril, 2003.

WEIDMAN, John. Undergraduate socialization: a conceptual approach. In: SMART, J. (ed.). **Higher education: Handbook of theory and research.** New York: Agathon, 1989.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Maria Angela M. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, Silvia (org.) **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenções no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

YUNES, Maria Angela M.; JULIANO, Maria Cristina. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas interfaces com a Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.37, p. 347-379, set./dez., 2010.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, mai./ago. 2006.

ZAPATA, John Malver Díaz. Determinantes económicos y sociales de la deserción estudiantil universitaria: Un estudio de Caso. **Libro de Actas**. II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2012.

APÊNDICES



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Estudante!

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa intitulada “EVASÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTEGRANDO TEORIAS, FATORES E PERCEPÇÕES A PARTIR DA COMPREENSÃO ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO”. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e tem o objetivo de “**Integrar diferentes perspectivas teóricas, variáveis e percepções associadas ao fenômeno da evasão/permanência estudantil na Educação Superior, a partir de uma compreensão ecológica do desenvolvimento humano**”. O estudo se justifica pela necessidade de ampliar o nível de conhecimento sobre o tema, bem como contribuir com o campo científico sobre o tema. Espera-se que os resultados possam beneficiar as estratégias e ações institucionais e, além delas, possíveis estratégias individuais que possam ser adotadas para incentivar a permanência estudantil.

Sua opinião é de fundamental importância para essa pesquisa, uma vez que representa a possibilidade de obter diferentes percepções associadas ao tema de pesquisa.

A pesquisa oferece riscos mínimos, uma vez que as informações concedidas serão processadas de acordo com os princípios éticos da pesquisa expostos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todas as informações prestadas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Os responsáveis pela pesquisa comprometem-se em divulgar os resultados somente através de publicações científicas.

Enfatizamos que o Sr.(a) terá a total liberdade para desistir de participar do estudo, a qualquer momento, e que essa decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

O pesquisador, *Rafael Eduardo Schmitt*, RG nº 4078607647, a orientadora dessa pesquisa, *Dr. Bettina Steren dos Santos*, colocam-se inteiramente a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, através dos contatos abaixo indicados.

Eu,,
por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações claras e detalhadas quanto aos objetivos e finalidades do presente estudo, bem como de seus procedimentos. Afirmando, também, que tive esclarecimento sobre a garantia de privacidade quanto às informações que forneci; que receberei uma via deste termo; que estou ciente de que os dados coletados serão divulgados apenas para fins científicos e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Rafael Eduardo Schmitt*

Assinatura do Participante

Bettina Steren dos Santos

Pesquisador: Rafael Eduardo Schmitt – (51) 9348-5594 – rafael.eduardo@acad.pucrs.br

Orientadora: Dr. Bettina Steren dos Santos – (51) 3320-3620 – R: 8253 – bettina@pucrs.br

* Professor de Educação Física, Mestre em Educação, Doutorando em Educação/PPGEdu PUCRS.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS - SEMIESTRUTURADO

Questões orientadoras	
1	Como você define suas características pessoais quando ingressou no seu curso?
2	Quais eram suas expectativas e metas no momento do ingresso?
3	Como foi o processo de escolha pelo seu curso? E pela instituição?
4	Na sua percepção, como está sendo o seu o processo de adaptação ao ambiente universitário?
5	Quais características do seu contexto de vida você vê como favoráveis para permanência aos estudos? E quanto aos aspectos desfavoráveis?
6	Como tem sido o seu envolvimento com as tarefas acadêmicas? E quanto aos resultados da aprendizagem?
7	Em relação à sua organização de vida, como está a compatibilidade com os estudos e as outras atividades?
8	Qual papel desempenha sua família no seu processo de permanência nos estudos?
9	Além de sua família e pessoas próximas, há outros aspectos que facilitem ou dificultem seus estudos?
10	Se tivesse que destacar o aspecto mais importante para a sua permanência nos estudos, qual seria?
11	Em relação à instituição e ao seu curso, você identifica estratégias e ações institucionais que favoreçam a permanência dos alunos?
12	Na sua visão, como a instituição poderia avançar para incentivar a permanência dos alunos?

APÊNDICE C – Solicitação de autorização para a pesquisa

Porto Alegre, 19 de junho de 2015.

À Pró-reitoria de Graduação

Prezado Sr. Pró-Reitor,

Venho, por meio desta, solicitar autorização institucional para a realização de uma pesquisa intitulada, “EVASÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTEGRANDO TEORIAS, FATORES E PERCEPÇÕES A PARTIR DA COMPREENSÃO ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO”.

A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e tem o objetivo de **“Integrar diferentes perspectivas teóricas, variáveis e percepções associadas ao fenômeno da evasão/permanência estudantil na Educação Superior, a partir de uma compreensão ecológica do desenvolvimento humano”**.

Com a realização da mesma, busca-se avançar no entendimento deste complexo fenômeno social que afeta qualquer tipo de instituição de ensino. Além disso, busca-se contribuir com a comunidade científica que se dedica a este tema e, ainda, contribuir com o campo da gestão universitária, a partir da proposição de estratégias e práticas que se orientem para o estímulo à permanência estudantil.

Do ponto de vista metodológico, como uma das etapas da pesquisa, busca-se conduzir um estudo de caso, em uma única instituição de ensino, com vistas a explorar as percepções dos estudantes em relação ao tema. Juntamente a esta solicitação, está sendo entregue uma cópia do projeto de tese, o qual foi defendido e aprovado em Banca Examinadora, no mês de março e, igualmente, aprovado pela Comissão Científica do referido programa, no mês de junho do presente ano.

Salienta-se que os procedimentos metodológicos delineados estão amparados nos princípios éticos previstos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, de forma que o tratamento dos dados e publicações decorrentes da produção da tese se darão de forma a garantir o anonimato, a privacidade e o sigilo em relação às informações pertinentes a esta instituição, bem como, em relação aos sujeitos participantes.

Na certeza de contar com vosso apoio, despeço-me enviando cordiais cumprimentos.

Atenciosamente,

Rafael Eduardo Schmitt

Doutorando em Educação – PPG Edu/PUCRS

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Aprovação – Comissão Científica



SIPESQ
Sistema de Pesquisas da PUCRS



Código SIPESQ: 6657

Porto Alegre, 18 de agosto de 2015.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da FACULDADE DE EDUCACAO da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "EVASÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTEGRANDO TEORIAS, FATORES E PERCEPÇÕES A PARTIR DA COMPREENSÃO ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO" coordenado por BETTINA STEREN DOS SANTOS. Caso este projeto necessite apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e/ou da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP/CEUA, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da FACULDADE DE EDUCACAO