

o r g a n i z a d o r e s

Andréa de Carvalho Peireira

Claudete da Silva Lima Martins

Pedro Fernando Teixeira Dorneles

Sonia Maria da Silva Junqueira

Formação acadêmico- profissional:

contribuições do Mestrado
em Ensino da Unipampa
para a pesquisa em educação



o r g a n i z a d o r e s

Andréa de Carvalho Peireira

Claudete da Silva Lima Martins

Pedro Fernando Teixeira Dorneles

Sonia Maria da Silva Junqueira

Formação acadêmico- profissional:

contribuições do Mestrado
em Ensino da Unipampa
para a pesquisa em educação

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

| | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Pires de Morais <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |



7

*Bianca Vasconcelos do
Evangelho Franco
Pedro Fernando Teixeira Dorneles
Guilherme Frederico Marranghello
Leonardo Albuquerque Heidemann*

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE OS MODELOS PROPOSTOS POR VINCENT TINTO

INTRODUÇÃO

Inúmeros trabalhos e pesquisas, com um aumento significativo nos últimos anos, vêm estudando o tema “evasão no ensino superior”, tanto em âmbito nacional quanto internacional (SOUSA; MACIEL, 2016). No entanto, conforme destacam esses autores, nacionalmente ainda há necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, que se apresenta como um fenômeno multifacetado, muitas vezes sem definição clara, o que ocasiona inúmeros equívocos (CUNHA; MOROSINI, 2013).

Mesmo com a implementação de políticas e programas, que possibilitaram uma expansão do ensino superior e, conseqüentemente, um aumento significativo de matriculados em universidades públicas e privadas, ainda existem cursos com baixos índices de diplomação. Um exemplo são os cursos de Licenciatura em Física, que apresentam índices elevados e massivos de evasão discente, formando poucos alunos por semestre (HEIDEMANN; GIONGO; MORAES, 2020; LIMA JUNIOR, 2013; HEIDEMANN; ESPINOSA, 2020; LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012; SOUZA, SÁ; CASTRO, 2019).

Esse cenário evidencia que apenas facilitar o acesso ao ensino superior, sem suporte econômico e/ou social ao estudante e sem ação voltada a sua permanência no curso, não garante sua diplomação ou persistência. Contudo, é importante destacar que pesquisas têm mostrado que, independentemente do contexto socioeconômico, as experiências e vivências na universidade são muito importantes na decisão de evadir ou persistir (EVANGELHO *et al.*, 2019; HEIDEMANN; ESPINOSA, 2020; LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012; PIGOSSO; RIBEIRO; HEIDEMANN, 2020; PALHARINI, 2004; BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003).

Tais fatos vão ao encontro do que Vincent Tinto, um dos mais renomados teóricos do tema, vem propondo desde 1975, quando desenvolveu seu Modelo de Integração do Estudante (TINTO, 1975). Desde então, o autor realiza pesquisas sobre evasão e permanência, destacando e argumentando que não é suficiente proporcionar aos alunos apenas acesso à universidade: é preciso também dar-lhes suporte para que tenham realmente uma oportunidade, pois a integração dos alunos ao sistema acadêmico e social da universidade, bem como suas experiências no âmbito institucional, serão julgadas por eles, com base em suas crenças e valores, que influenciam suas decisões de evadir e/ou persistir (TINTO, 1975; 2012; 2017).

Contudo, durante as buscas para a revisão da literatura da dissertação da primeira autora (FRANCO, 2019), foi possível identificar que a maioria dos artigos, teses e dissertações (aproximadamente 72% dos documentos analisados) em âmbito nacional (com um recorte temporal de 2008 a 2018 e com a utilização de descritores como: “evasão” e “Física”) não adotam referencial teórico explícito, ou os que o fazem, geralmente abordam de forma sucinta.

A dissertação da primeira autora do presente trabalho (FRANCO, 2019) foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Bagé. Ao longo das análises dos trabalhos, realizou-se uma categorização de acordo com os temas centrais em comum: (i) Fatores; (ii) Programas e Políticas Públicas e (iii) Relatos (FRANCO, 2019). Foi possível identificar diversos estudos que estão preocupados apenas em constatar e analisar os fatores e causas da evasão, sem se preocuparem, na maioria das vezes, com ações institucionais e a integração dos alunos no ambiente da universidade.

Fica nítido que, mesmo o modelo de Tinto sendo um dos mais conhecidos e até mesmo utilizado nas pesquisas sobre evasão e/ou persistência, grande parte dos trabalhos vão de encontro à propos-

ta do autor, que direciona e aponta como relevante focar não só em características institucionais e nem só individuais, mas na integração entre ambas, estudando os alunos que ainda não evadiram. Para isso, é preciso analisar suas motivações, metas e objetivos, crenças de autoeficácia (confiança na capacidade de cumprir as demandas da graduação), senso de pertencimento (sentimento de pertencer ao curso e ao âmbito acadêmico no qual estão inseridos) e suas percepções de currículo (concepções acerca da importância dos componentes e da matriz curricular do curso, bem como as percepções sobre a valorização do processo ensino-aprendizagem pelos professores).

Neste contexto, visando contribuir com pesquisas que pretendem trabalhar com este tema, temos por objetivo apresentar o referencial teórico utilizado por Franco (2019). Abordaremos de modo sucinto o modelo e algumas ideias de Tinto (1975; 2017) e buscaremos responder às seguintes questões de pesquisa: *(i) Quais os benefícios de utilizar o modelo de Tinto atualmente? (ii) Por que podemos utilizá-lo em nossas pesquisas sobre evasão e/ou persistência?*

APRESENTANDO O MODELO DE INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE E O MODELO DE MOTIVAÇÃO DA PERSISTÊNCIA DO ESTUDANTE DE VINCENT TINTO

Bacharel em Física e Filosofia pela *Fordham University*, Mestre em Física e Matemática pelo *Rensselaer Polytechnic Institute* e Ph.D. em Educação e Sociologia pela Universidade de Chicago, Vincent Tinto é um ilustre professor da Universidade de Syracuse. Seu trabalho é reconhecido por pesquisas e escritos sobre o ensino superior e particularmente sobre o sucesso dos alunos, o impacto das comunidades de aprendizagem no crescimento e na realização dos alunos, temas

estes apresentados em seus livros e que lhe possibilitaram receber inúmeros prêmios e reconhecimentos.

Em meados da década de 1970, Tinto já destacava que, mesmo existindo vários trabalhos, na literatura, voltados para pesquisar sobre a evasão no ensino superior, em grande medida, estes fracassavam em razão (i) da atenção inadequada dada às questões de definição, que induziram os pesquisadores a agrupar formas de comportamento que são de caráter muito diferente, como, por exemplo, agrupar desistentes permanentes com estudantes cuja evasão pode ser temporária ou uma transferência para outras instituições e (ii) pela conceituação inadequada do processo de evasão (que pode ser observada até os dias de hoje), cujos modelos se limitam a declarações de como os indivíduos e/ou as características institucionais se relacionam com o abandono. E o autor deixa claro que:

Enquanto o primeiro requer pouco mais do que uma simples comparação das taxas de abandono entre indivíduos com diferentes características de capacidade e status social, este último requer o desenvolvimento de um modelo longitudinal teórico que vincule várias características individuais e institucionais ao processo de evasão escolar (TINTO, 1975, p. 3, tradução nossa).

Assim, fazendo uma analogia à teoria do suicídio de Durkheim (1961) e utilizando noções sobre a análise de custo-benefício, Tinto (1975) formula um modelo teórico que visa explicar a interação entre indivíduo e instituição. De acordo com a teoria do suicídio desenvolvida por Durkheim, indivíduos que não se sentem, ou que não estão muito integrados à sociedade, bem como aqueles que apresentam uma interação pessoal insuficiente com outras pessoas do convívio social, tendem a ter mais probabilidade de suicídio (TINTO, 1975). Da mesma forma, Tinto baseia-se na teoria de custo-benefício, que afirma que as pessoas tendem a empregar seus esforços em atividades que maximizem a proporção entre benefícios e custos, ou seja, se a pessoa per-

ceber que há uma forma alternativa de investir seu tempo, sua energia e seu recurso que lhe traz mais benefícios que custos ao longo do seu curso superior, ela estará mais propensa a permanecer do que a evadir.

Deste modo, Tinto (1975), considerando a universidade como um sistema social de valores e estruturas sociais próprias, trata a evasão de maneira análoga ao suicídio, ou seja, interações insuficientes com os membros que compõem o sistema universitário e a falta de concordância com os padrões e valores predominantes na coletividade deste sistema tendem a potencializar a decisão do indivíduo de evadir. Contudo, Tinto destaca que a decisão de sair da faculdade pode surgir de uma retirada voluntária ou por níveis insuficientes de desempenho acadêmico e greves estudantis. Além disso, o indivíduo pode conseguir uma boa integração no domínio social da universidade e ter uma integração insuficiente no domínio acadêmico e vice-versa.

Porém, a simples aplicação da teoria do suicídio ao fenômeno da evasão não produz uma teoria que ajude a explicar como pessoas diferentes adotam formas diferentes de abandono. Em vez disso, esse modelo mais descritivo apenas torna específicas as condições em que ocorrem os vários tipos de evasão. Logo, se o objetivo é desenvolver um modelo teórico de evasão que procure explicar o que leva pessoas diferentes a formas variadas de evasão e/ou permanência, é necessário conhecer não apenas as características básicas dos indivíduos, mas suas expectativas e motivações, isto é, *status* social, trajetória acadêmica, raça, etnia, expectativas de carreira e motivação para o desempenho acadêmico.

Neste contexto, um modelo de evasão deve levar em consideração o nível e a intensidade das expectativas dos estudantes, visto que:

[...] o comprometimento com metas educacionais de um indivíduo, é uma importante variável de entrada no modelo de evasão porque ajuda a especificar as orientações psicológicas que o

indivíduo traz consigo para o ambiente universitário [...] (TINTO, 1975, p. 6, tradução nossa).

Ainda com relação às expectativas educacionais, é necessário saber se essas envolvem componentes curriculares específicos ofertados em uma ou outra instituição, o que pode fazer com que o estudante frequente a instituição em que esse componente é ofertado.

Assim, Tinto formula seu modelo teórico sobre a evasão argumentando que ela pode ser considerada um processo longitudinal de interações entre indivíduos, sistemas acadêmicos e sociais da universidade em que as experiências podem influenciar os objetivos e compromissos institucionais levando o estudante a permanecer ou a evadir. De acordo com Lima Junior (2013):

Em comparação com seus contemporâneos, Tinto teve a vantagem de elaborar um modelo que permitisse ao mesmo tempo: (1) o tratamento acadêmico e empiricamente produtivo das razões institucionais da evasão; (2) o diagnóstico das instituições que apresentam altos índices de evasão; (3) o delineamento de diretrizes para orientar a implantação de programas de fomento à permanência (LIMA JUNIOR, 2013, p. 199).

Tinto (1975) destaca que as pessoas que ingressam no ensino superior trazem consigo seus vários atributos, como: etnia, orientação sexual e habilidades, suas experiências pré-universitárias, como médias de notas e conquistas escolares, e seus antecedentes familiares, como *status* social e valores. Além disso, o autor enfatiza que todos esses atributos influenciam no desenvolvimento das expectativas, dos objetivos e dos compromissos educacionais dos alunos, que são indicadores e reflexos de suas experiências, decepções e satisfações vivenciadas no ambiente escolar, de modo que a interação entre essas variáveis pode ser utilizada para explicar transferências, permanências e evasões.

No decorrer de sua síntese teórica, Tinto (1975) relata sobre as pesquisas de sua época sobre evasão, destacando duas categorias. A primeira é referente às características individuais, entre elas: (i) *status* socioeconômico, (ii) histórico familiar, (iii) experiências educacionais passadas e (iv) compromisso com o objetivo de se formar, de concluir a faculdade. A segunda é relativa à interação no ambiente institucional, em que se enfatiza que o resultado da evasão e/ou permanência não está relacionado apenas com as características individuais e com os itens destacados acima, mas que a evasão deve ser vista como um processo longitudinal de interações entre os indivíduos e a instituição.

Desta forma, Lima Junior (2013) destaca que:

O modelo de Tinto, de natureza sociológica, é dito interacionista por que evita duas posições extremas. A primeira delas imputa ao estudante, e somente a ele, as razões de sua evasão, tratando a evasão como resultado de deficiências individuais (socialmente adquiridas ou não) que o aluno traz em sua bagagem ao ingressar no ensino superior. [...] Sem negar o fato de que a evasão pode ser controlada por variáveis individuais, Tinto se afasta também daqueles que responsabilizam única e exclusivamente a instituição de ensino pela evasão de seus alunos. [...] defende a posição equilibrada de que é na interação entre alunos e instituição de ensino que podemos encontrar as razões institucionais da evasão (LIMA JUNIOR, 2013, p. 199-200).

Ou seja, no modelo de Tinto (1975), a evasão e/ou permanência está diretamente ligada não só a características individuais, mas principalmente à interação acadêmica e social entre alunos e instituição, sendo que a evasão ocorre quase que predominantemente quando o aluno falha em se integrar aos sistemas acadêmicos e sociais da universidade. Mas, o que são estes sistemas?

O sistema acadêmico é o primordial, por seu propósito ser a educação formal e as práticas de ensino. Ele é composto por alunos, professores, técnicos, funcionários, sendo os locais que o

constituem as salas de aulas, os laboratórios, as bibliotecas, etc. E o sistema social é aquele que compreende o cotidiano dos alunos, sua casa, seus espaços de lazer e convivência. Estes sistemas não se reduzem um ao outro, mas estão interligados, de forma que qualquer acontecimento importante que ocorra em um deles pode influenciar o outro (LIMA JUNIOR, 2013).

Agora que já compreendemos os sistemas acadêmicos e sociais, precisamos entender a integração acadêmica e a integração social. A (i) integração acadêmica pode ser medida por meio do desempenho do estudante (notas) e seu desenvolvimento intelectual (desenvolvimento pessoal e acadêmico), sendo o desempenho uma forma extrínseca de recompensa pela participação do estudante nas atividades e o desenvolvimento intelectual uma forma intrínseca: (ii) a integração social é a interação do estudante com grupos formais ou informais (comunidades de alunos e atividades extracurriculares, por exemplo) e com os docentes e o corpo administrativo da instituição. Assim, de acordo com Tinto (1975, p. 19-20, tradução nossa), “[...] integração social, como integração acadêmica, envolve noções de ambos os níveis de integração e de graus de congruência entre o indivíduo e seu ambiente social”. Além disso, Tinto destaca que as características da instituição, como: recursos e infraestrutura, mesmo em menor nível, também se mostram relacionadas às taxas de evasão.

Na Figura 1, apresentamos o Modelo Teórico proposto por Tinto, em que o autor destaca como atributos de entrada: (i) *background* familiar, (ii) competências e habilidades e (iii) escolarização anterior. Segundo Tinto, estes atributos estão conectados às características individuais dos estudantes, como família, habilidades (se estão ao encontro do que é solicitado ou não pelo curso), as experiências escolares anteriores à graduação; e fatores iniciais, que influenciam diretamente nas metas/compromissos dos estudantes. Ou seja, os atributos de entrada (que são pré-institucionais) interferem nas (i)

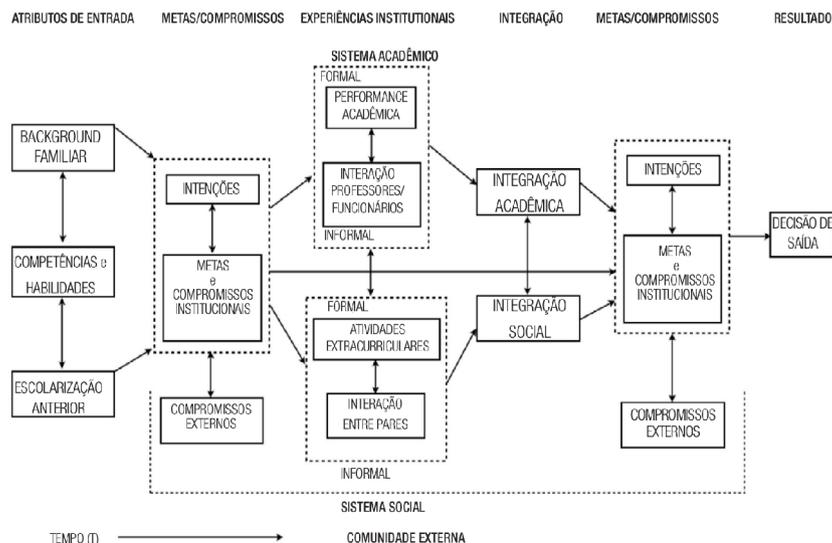
Intenções e (ii) Metas e/ou Compromissos Institucionais, sendo os compromissos externos também influenciadores destes parâmetros.

Consequentemente, tanto as intenções quanto as metas e compromissos institucionais, atuam sobre o sistema acadêmico e interferem: (i) na performance acadêmica, (ii) na interação dos alunos com os professores e funcionários da instituição, (iii) nas atividades extracurriculares e (iv) na interação com os pares. Os alunos que possuem a intenção de concluir um curso de graduação e dedicam-se para alcançar suas metas e objetivos demonstram compromisso com a instituição, com o curso e com as atividades e tendem a obter melhor integração acadêmica e social.

Essa integração, por sua vez, também influencia as intenções, metas e compromissos institucionais dos alunos, isto é, as experiências no âmbito acadêmico também trazem consequências que se relacionam diretamente com a decisão do estudante de evadir e/ou permanecer.

Podemos perceber que o autor leva em consideração o sistema acadêmico e o sistema social, além das experiências pré-universitárias e as experiências que ocorrem durante o período acadêmico, enfatizando assim, que a decisão de evadir e/ou permanecer é um processo que associa tanto características individuais como características institucionais.

Figura 1 – Modelo de integração do estudante proposto por Tinto em 1975.



Fonte: Tinto (1975) *apud* Massi; Villani (2015).

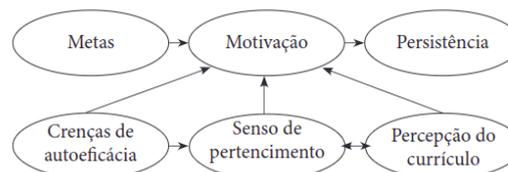
Contudo, Tinto (2017) salienta que nossa visão acerca da retenção dos alunos ainda está moldada predominantemente por teorias cujo foco está nas ações institucionais. Assim, o autor nos propõe analisar a perspectiva dos estudantes, e enfatiza que os alunos não querem evadir, mas sim persistir.

Para ele: “[...] embora o interesse da instituição seja aumentar a proporção de alunos que se formam, o interesse do aluno é concluir um curso com frequência sem levar em conta a instituição [...]” (TINTO, 2017, p. 1, tradução nossa).

Dessa forma, é necessário que os alunos empreendam seus esforços, para persistir, mesmo frente a obstáculos e desafios. Também é necessário ter motivação. Entretanto, esta é frequentemente influenciada pelas experiências do aluno, que resultam da interação

com seus objetivos, suas crenças de autoeficácia, seu senso de pertencimento e suas percepções de currículo (Figura 2).

Figura 2 - Modelo de Tinto (2017) de motivação e persistência e/ou evasão dos estudantes.



Fonte: Tinto (2017, tradução nossa).

Nesse contexto, Tinto (2017) argumenta que as metas/objetivos, as crenças de autoeficácia, o senso de pertencimento e a percepção de currículo influenciarão na motivação, que, por consequência, intervêm na decisão do aluno de persistir. Além disso, as crenças de autoeficácia influenciam no senso de pertencimento que influi na percepção de currículo e é influenciado por ela. Mas o que significam todos estes termos?

Começemos então pelos objetivos. Eles estão diretamente relacionados com as metas que os estudantes têm de se formar, concluir a graduação. Contudo, apenas essa condição não é suficiente para garantir que o aluno persista e conclua, visto que as experiências durante a graduação intervêm nos objetivos e motivações.

Assim, os alunos serão afetados positivamente ou negativamente pelas experiências na faculdade e é para estas experiências que Tinto (2017) atenta, visto que:

[...] supomos que os alunos iniciam a faculdade com, pelo menos até certo ponto, o compromisso de concluir sua graduação na instituição na qual se inscrevem a pergunta é quais experiências influenciam sua autoeficácia, senso de pertencimento e percepções do valor ou relevância de seus

estudos e, por sua vez, sua motivação para persistir (TINTO, 2017, p. 3, tradução nossa).

Já as crenças de autoeficácia, como indicado pelo próprio nome, são as crenças que o aluno tem, em si mesmo, acerca de sua capacidade de ter êxito em suas tarefas, e elas influenciam na maneira como o indivíduo trata suas metas, objetivos, tarefas, desafios e experiências. A autoeficácia é a base para a construção da permanência do aluno, pois os estudantes devem acreditar em seu potencial para o sucesso nas atividades da graduação, de modo que aqueles cuja autoeficácia é alta mesmo frente a obstáculos se dedicarão mais para concluir seus objetivos e tarefas. Entretanto, apenas a elevada crença de autoeficácia não garante seu sucesso se ele não possuir as habilidades acadêmicas necessárias para as atividades.

Segundo Tinto (2017):

É importante reconhecer, no entanto, que os desafios à autoeficácia podem afetar todos os alunos [...] Mesmo aqueles que entram na faculdade com confiança em sua capacidade de ter sucesso podem encontrar desafios que contribuem para enfraquecer seu senso de autoeficácia. [...] Isso é particularmente verdadeiro durante o primeiro ano crítico, já que os alunos procuram se ajustar às demandas elevadas da educação universitária (TINTO, 2017, p. 4, tradução nossa).

Outro fator que influencia a motivação dos alunos e por consequência sua permanência na universidade é o senso de pertencimento, isto é, o aluno se sentir pertencente, importante, valorizado no ambiente universitário. O senso de pertencimento deriva das interações acadêmicas e sociais diárias dos alunos com seus colegas, professores, funcionários e administradores da instituição, de modo que os estudantes que se sentem mais pertencentes tendem a persistir e até mesmo a motivar outros colegas a permanecerem no curso (TINTO, 2017).

Por fim, temos a percepção de currículo, que também é um fator que interfere na motivação dos alunos e na decisão de persistirem. Tinto (2017) destaca que os estudantes precisam perceber que a relevância dos assuntos e a qualidade do currículo valem os esforços empregados, a motivação despendida e a decisão de persistência.

Desse modo,

As percepções da qualidade e relevância do currículo refletem uma interação complexa entre uma variedade de questões, incluindo métodos de ensino do corpo docente, qualidade institucional percebida e preferências e valores do estilo de aprendizagem do aluno (TINTO, 2017, p. 6, tradução nossa).

Porém, mesmo os alunos mais motivados podem, por fatores externos e experiências além da universidade, ser forçados a evadir. Analogamente, “[...] é possível que alguns alunos possam persistir mesmo quando há pouco senso de pertencimento ou relevância percebida do currículo (TINTO, 2017, p. 6, tradução nossa)”.

Todavia, apenas conhecer e compreender esses fatores não é suficiente para garantir a persistência dos alunos. É necessário buscarmos meios e formas para as instituições ampararem seus alunos para que eles adquiriram habilidades acadêmicas, esclareçam suas metas e, acima de tudo, tratem os temas autoeficácia, senso de pertencimento e percepções de currículo.

Nem todos os alunos que ingressam em uma instituição de ensino superior acreditam que concluirão seus estudos. Mais ainda, essas crenças dos estudantes mudam constantemente, de modo que devem ser construídas, reforçadas e mantidas durante toda a jornada acadêmica pelas instituições. Por meio de intervenções, monitoramento, avaliações frequentes acerca do desempenho dos alunos e apoio acadêmico e até mesmo social, elas podem auxiliar os alunos a obter sucesso principalmente nas salas de aula e nos

primeiros anos de graduação (os mais difíceis, devido à adaptação ao ambiente institucional).

Desse modo, a (i) oferta de programas de suporte acadêmico que sejam contextualizados com os cursos; (ii) programas de orientação para alunos que têm outras responsabilidades além da instituição; (iii) atividades de ensino que envolvam ativamente o aluno e que o façam interagir com seus colegas e (iv) aprendizagem por meio de tarefas e problemas concretos, se mostram como ações que tendem a aumentar as crenças de autoeficácia e melhorar o desempenho dos alunos, influenciando diretamente em sua decisão de persistir (TINTO, 2017).

Os itens (i) e (ii) são mais abrangentes, sendo necessário o envolvimento de toda a universidade e membros da comunidade acadêmica. Já os itens (iii) e (iv) estão mais relacionados às salas de aula, envolvendo docentes e discentes. Além disso, Tinto (2017) destaca que:

[...] Senso de pertencimento é moldado por um conjunto complexo de forças, não menos do que são o próprio quadro perceptivo da pessoa que é um produto da experiência passada e sua percepção de como os outros no meio percebem [...] (TINTO, 2017, p. 8, tradução nossa).

Devido a esse conjunto de forças, as instituições e seus diferentes agentes podem, de várias maneiras, fomentar o sentimento de pertencer do estudante, por meio de (i) ações administrativas e docentes que promovam interações positivas; (ii) comunidades de aprendizagem com metodologias ativas; (iii) aprendizagem cooperativa, em que os alunos aprendem juntos; e (iv) diversidades de grupos e organizações sociais, de forma que todos os discentes se envolvam em ao menos um grupo (TINTO, 2017).

Visto que a evasão ocorre quase que predominantemente no primeiro ano de graduação, assim como destacam Tinto e vários trabalhos analisados na literatura, colocar em prática os itens destacados acima é essencial para o desenvolvimento, aprendizagem, motivação e persistência dos alunos até a conclusão de seu curso.

Segundo Tinto (2017):

Embora seja evidente que a persistência do aluno é moldada pela percepção que os estudantes têm do valor do material que estão sendo solicitados a aprender, a maneira como as instituições podem abordar essa questão é menos clara (TINTO, 2017, p. 9, tradução nossa).

Trabalhar com a percepção dos estudantes sobre o currículo é uma tarefa um tanto difícil, pois cada aluno tem suas percepções, suas subjetividades, e a instituição, desta forma, deve possibilitar campos de estudos que venham ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, com materiais desafiadores e materiais de apoio, garantindo que o currículo inclua suas vivências e experiências. Desta forma, ele poderá tornar-se significativo e importante, principalmente nos primeiros semestres.

Assim, a utilização de metodologias baseadas em projetos e problemas contextualizados e interdisciplinares, que podem ser abordados em comunidades de aprendizagem é uma forma eficaz de trabalhar a percepção do currículo, de acordo com Tinto (2017).

Nesse contexto, é importante destacar que apenas uma análise comportamental dos alunos não é o suficiente para aumentar suas crenças de autoeficácia, seu senso de pertencimento e suas percepções do currículo. É necessário que as instituições adotem estratégias e metodologias para compreender as percepções dos alunos, de modo a aumentar sua possibilidade de persistência até a conclusão nos cursos de graduação.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, buscou-se abordar algumas ideias centrais da teoria de Vincent Tinto para contribuir com as pesquisas que pretendem trabalhar com o tema da evasão/persistência e mostrando um recorte do referencial utilizado por Franco (2019).

Como enfatizado anteriormente, cabe ressaltar que a maior parte das pesquisas encontradas durante a revisão da literatura de Franco (2019) se restringiam a abordar causas e fatores que justificassem a decisão de evadir do aluno. Entretanto, Tinto (2017) nos sugere olhar pelos olhos dos estudantes e atentar para suas crenças de autoeficácia, seu senso de pertencimento e suas percepções de currículo, pois são os elementos que influenciarão suas motivações e, conseqüentemente, suas decisões de evadir e/ou persistir. Em outras palavras, o que o autor enfatiza é que não devemos nos deter apenas às ações e características institucionais, tampouco apenas às características socioeconômicas dos estudantes, visto que é com base nos valores e crenças inferidos pelos estudantes no decorrer de suas experiências e integrações na universidade que eles decidirão evadir ou persistir.

Desse modo, é possível perceber o quão benéfico e relevante é este referencial, pois não se preocupa apenas com a instituição ou apenas com as origens socioeconômicas dos alunos, mas propõe-se a realizar um olhar geral para ambas. Devido a esse exercício, chegou-se ao resultado de que é necessário atentar para as experiências dos alunos, proporcionando-lhes não só acesso à universidade, mas também suporte acadêmico, avaliações e *feedbacks*, além de fomentar e auxiliar a integração acadêmica e social do aluno, em especial dos alunos ingressantes, pois são os alunos que estão vivendo um rito de passagem, ou seja, uma transição da Educação Básica para o Ensino Superior.

Temos como perspectivas ampliar nossos estudos sobre o tema evasão e sobre a teoria e os estudos deste autor, focando em realizar novas leituras e propor novas análises a partir delas.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Sorocaba, v. 8, n. 3, p. 161-189, 2003. Disponível em: A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O CASO DA UFMG | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (uniso.br). Acesso em: 29 set. 2020.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. *Revista Cocar*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 82-89, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/8775>. Acesso em: 30 set. 2020.

DURKHEIM, Émile. *Suicide* (J. Spaulding e G. Simpson, trans). Glencoe: The Free Press, 1961.

EVANGELHO, Bianca Vasconcelos do *et al.* Permanência no curso de licenciatura em física da unipampa campus Bagé: um estudo exploratório com estudantes em fase final de curso. *Revista Thema*, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 501-515, 2019. Disponível em: Revista Thema (ifsul.edu.br). Acesso em: 29 set. 2020.

FRANCO, Bianca Vasconcelos do Evangelho. *Estudo sobre a adoção de metodologias ativas para o enfrentamento da evasão no curso de licenciatura em física da Unipampa*. 2019. 253 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/4755>. Acesso em: 28 set. 2020.

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; ESPINOSA, Tobias. A evasão nos cursos de graduação: como entender o problema?. *Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 4, n. 3, p. 451-459, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1939>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. GIONGO, Sandro Luiz; MORAES, Kaluti Rossi de Martini. Evadir ou persistir? Uma disciplina introdutória centrada no fomento à persistência

nos cursos de licenciatura em física. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 160-188, 2020. Disponível em: 001120385.pdf (ufrgs.br). Acesso em: 29 set. 2020.

LIMA JUNIOR, Paulo Roberto Menezes. *Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação*. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/273077940/Evasao-do-Ensino-Superior-de-Fisica-segundo-a-tradicao-disposicionalista-em-sociologia-da-Educacao>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. OSTERMANN, Fernanda, REZENDE, Flávia. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em física à luz da sociologia de Bourdieu. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012. Disponível em: Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu | Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ufmg.br). Acesso em: 29 set. 2020.

PALHARINI, Francisco de Assis. Elementos para a compreensão do fenômeno da evasão na UFF. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 9, n. 2, p. 61-80, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1268>. Acesso em: 29 set. 2020.

PIGOSSO, Letícia Tasca; RIBEIRO, Bruna Schons; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. A evasão na perspectiva de quem persiste: um estudo sobre os fatores que influenciam na decisão de evadir ou persistir em cursos de licenciatura em física pautado pelos relatos dos formandos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, p. 245-273, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u245273>. Acesso em: 30 set. 2020.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016. Disponível em: 07 EDURN32V4D161689 EXPANSAO Andreia.indd (scielo.br). Acesso em: 26 set. 2020.

SOUZA, Thays Santos; SÁ, Susana; CASTRO, Paulo Alexandre de. Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. *Revista Lusófona de Educação*, Campo Grande, v. 44, n. 44, p. 63-82, 2019. Disponível em: Evasão escolar no ensino superior.pdf (grupolu-sofona.pt). Acesso em: 29 set. 2020.

TINTO, Vicent. Dropout from higher education: A theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, Amityville, v. 45, p. 89-125, 1975.

_____. Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Estados Unidos, Amityville, v. 0, p. 1-16, 2017.

_____. *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.