

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Teorias do Abandono na Educação Superior:
fundamentos, natureza e limites

Leonardo Barbosa e Silva

UBERLÂNDIA

2025

LEONARDO BARBOSA E SILVA

Teorias do Abandono na Educação Superior:
fundamentos, natureza e limites

Tese apresentada à comissão especial
instituída pelo Conselho do Instituto de
Ciências Sociais da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito para a promoção
na carreira docente para a classe de Titular.

UBERLÂNDIA

2025

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586t
2025 Silva, Leonardo Barbosa e, 1975-
 Teorias do abandono na educação superior [recurso eletrônico] :
 fundamentos, natureza e limites / Leonardo Barbosa e Silva. - 2025.

 Tese (Promoção para classe E - Professor Titular) - Universidade
Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Sociais.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.pr.2025.1>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Ciências Sociais. I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto
de Ciências Sociais. II. Título.

CDU: 30

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074

Leonardo Barbosa e Silva

Teorias do Abandono na Educação Superior: fundamentos, natureza e limites

Tese apresentada à comissão especial instituída pelo Conselho do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a promoção na carreira docente para a classe de Titular

Uberlândia, 09 de dezembro de 2025

Comissão Especial

Titulares

Camila Lima Coimbra (membra interna / presidente)

Maria Vieira Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte / membra externa)

Pricila Kohls-Santos (Universidade Católica de Brasília / membra externa)

Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina / membro externo)

Suzi Camey (Universidade Federal do Rio Grande do Sul / membra externa)

Suplentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Universidade Federal de Uberlândia / membro interno)

Edineide Jezine (Universidade Federal da Paraíba/ membra externa)

A Heládio José de
Campos Leme, meu
eterno mestre.

Agradecimentos

Esse trabalho foi um dos maiores desafios da minha vida acadêmica. Para além da infinitude dos objetos de pesquisa que sempre tornará o trabalho acadêmico incompleto, o tamanho do desafio está sobretudo relacionado ao que resolvi chamar de Maldição de Vincent Tinto. Mais de cinquenta anos nos separam da obra seminal de Tinto. Daquele momento até hoje, ele e tantas outras pessoas perceberam os limites das reflexões em nosso campo científico e na aplicação de nossas conclusões. Daí, ensaiar a crítica a uma Teoria que está de pé a, pelo menos, cinquenta anos é, sem dúvida, um grande desafio. A crítica acadêmica me ajudará a avaliar o que fiz, permitindo sanar as lacunas. Para as passagens que algum acerto pode ser visto, devo render meus mais sinceros agradecimentos a quem pude pelo convívio pessoal ou lido, extrair as lições materializadas aqui.

A lista de dívidas é grande. As dívidas afetiva e morais sempre ficam para a família, assim Lelena e Luiza estiveram todos os dias ao meu lado para fazer a tese. Aguentaram firme meu aborrecimento e minha empolgação. Me encheram de amor e sentido para a vida. Minha mãe, meu pai e meu irmão são pilares desde meus primeiros dias até hoje. A dívida social pode ser representada na figura da UFU, instituição que tanto amo e que garantiu acessos essenciais para a vida de pesquisador e, por meio do Tesouro Nacional, subsidiou meu estágio no Centro de Estudos Sociais de Coimbra (CES). Ao CES, em especial à figura da professora Ana Seixas, devo todo o suporte para a pesquisa que desaguou na tese.

Ainda dentro da UFU, aprendi muito com colegas. Me ajudaram a lidar com dimensões variadas da vida acadêmica, incluindo aquelas diretamente relacionadas com a pesquisa. Devo muito à Patrícia, Silvia, Gilberto e Renata com quem convivi para realizarmos pesquisas, e Pedro que me ajudou a lidar com os limites pessoais com manuseio de banco de dados.

Também tenho dívidas com outras instituições. Do Fonaprace e da PROAE/UFU levarei uma dívida eterna. Fui batizado como gestor nelas e delas retirei todo ânimo para pensar a permanência estudantil. Agradeço também os ensinamentos extraídos do convívio com a UFES, universidade que tive o prazer de aprender com seus esforços em entender e enfrentar o abandono. Também devo menção à Red-Guia e seus Congressos Latino-Americanos sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES), espaço de onde tirei muita inspiração e uma rede de colaboração fundamental.

Um agradecimento especial deve ser guardado para o Observatório de Políticas Públicas, grupo de pesquisa que coordenei e tanto me honrou compor. Foi nele que o desejo de estudar o abandono nasceu, bem como dele extraí as teses mais importantes para escrever esse trabalho. Quem dele fez parte vai se identificar em várias passagens, pois vivemos uma usina de leituras e ideias. Seguramente tratou-se da melhor experiência coletiva de pesquisa que já vivi. Foi para mim uma escola em muitos aspectos e em várias dimensões da vida. E, por isso, preciso fazer menção aos nomes de Camila, Fafá, Daniela, Natália, Sérgio, Vitorino, Gil, Carla, Gabriela, Elora, Jhon, Lais, Felipe, Maria Eduarda, Marisa, Nilton, Antônio e Daniele. Mais recentemente, órfão do OPP que encerrou suas atividades, me vinculei ao grupo Pólis, coordenado por duas pessoas fantásticas a quem devo experiências ímpares: Maria Vieira e Leonice.

Dentre os grandes momentos vividos no OPP, destaco a realização de uma conversa em separado com Dilvo Ristoff e Vera Cepeda. Ao Dilvo, sempre que posso, rendo a homenagem por ter lido, pela primeira vez, uma análise tão humanizada sobre o abandono como um fluxo acadêmico em busca da felicidade. Isso mudou minha vida e a forma como vejo o objeto. Vera, de outro lado, é uma das maiores referências que tenho. Ela me lembra a intelectualidade mais clássica, aquela que consegue refletir, contextualizar e problematizar com argúcia todo o tempo em que com ela se convive. Que privilégio!

Na trajetória de estudos, apesar da timidez tradicional na vida privada, na vida acadêmica nunca tive muito pudor para me aproximar e pedir ajuda. E, vários colegas me estenderam a mão e me ajudaram a refletir sobre meu tema. Gostaria de fazer menção a Tristan McCowan, da University of Northampton, Inglaterra, colega que muito me ajudou a refletir sobre a história da educação superior, suas finalidades e, principalmente, sobre o direito à ela. Outra menção absolutamente inesquecível deve ser feita a Fernando Acevedo Calamet. Colega da Universidad de la Republica do Uruguai, Fernando me impressionou por dois motivos. Primeiramente, pela qualidade e sofisticação da reflexão crítica. Quem puder ler minha tese, comprovará o que digo nas passagens que utilizei, mas sugiro que o leia diretamente. Em segundo lugar, impressionou-me a coincidência de algumas conclusões de nossos trabalhos. Há neles, muito embora nunca tenhamos nos lido, vários pontos de convergência, geralmente utilizando caminhos diferentes.

Quero guardar um espaço especial para agradecer ao conjunto de estudantes que dividiram comigo essa trajetória. Foram dezenas que passaram por orientações de Iniciação Científica, Trabalhos de Final de curso, Mestrado e Doutorado. Gostaria que se

vissem nesse trabalho. Eu não seria capaz de construí-lo sem que vocês tivessem me ajudado. Meus sinceros agradecimentos à Aline, Beatriz, Jéssica, Maria Fernanda, Natanael, Lucy, Ana Carolina, Gustavo, Natália, Maria Laura, Matheus, Maria Gabriela, Lays, Júlia, Rafaela, Geandra, Stéfani e Felipe. Há inúmeros e inúmeras estudantes que também mereceriam citação. Eram aquelas pessoas que assistiram minhas aulas e me viam ensaiar algumas ideias sobre meu tema, sempre buscando delas a sensibilidade de quem vive o cotidiano da permanência. Mesmo sem citação direta, sintam-se agradecidos e agradecidas. Muito do que responderam me ajudou a pensar o abandono.

Por fim, um momento reservado aos amigos e irmãos da vida. Quanto mais envelheço menos amigos eu tenho, por isso devo cada vez mais valorizá-los. Meus amigos sabem que cobro um preço caro pela amizade. Divido muitas das minhas angústias e reflexões iniciais como se fosse igualmente importante para eles. Nisso sou intenso, para azar deles. Foram infinitas as vezes que leram em nossos grupos de mensagem provocações científicas sobre o que eu estudava. Respondiam minha dúvida com generosidade. Às vezes, o que eu pedia era uma opinião e me entregavam uma cavalaria. A contribuição teórica e metodológica vinha casada com doses gigantescas de provocação, zombaria e sarcasmos, como fazem os bons amigos. Tenho com Sidarta, Cristhian e Edilson uma dívida eterna.

Resumo

Esta tese revisa criticamente a Teoria do Abandono na educação superior, com foco nos modelos clássicos de Spady e Tinto. O objetivo é analisar os fundamentos, limites e implicações desses modelos, propondo alternativas teóricas e metodológicas mais contextualizadas. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica narrativa e análise documental, abrangendo estudos nacionais e internacionais. A teoria do abandono, inspirada em Durkheim, entende o abandono como falha de integração acadêmica/social, associando-o ao desvio e fracasso institucional. As críticas apontam reducionismo metodológico, descontextualização, colonialidade do conhecimento e negligência sobre as trajetórias individuais e fatores externos. Propõe-se uma abordagem multidimensional, que considere contextos sociais, institucionais e subjetivos, distinguindo abandonos problemáticos (privação de direito e descumprimento das finalidades da educação superior) de fluxos típicos. Recomenda-se redefinir o conceito de abandono, superar a dicotomia sucesso/fracasso e adotar métodos mistos. A tese defende que nem todo abandono deve ser visto como desvio, alguns como parte legítima da trajetória formativa, exigindo políticas públicas e avaliações institucionais sensíveis à diversidade e à realidade latino-americana.

Palavras-chave: Teoria do abandono; Educação superior; direito à educação; desvio; sucesso acadêmico.

Abstract

This thesis critically reviews the Dropout Theory in higher education, focusing on the classical models of Spady and Tinto. The aim is to analyze the foundations, limits and implications of these models, proposing more contextualized theoretical and methodological alternatives. The methodology is based on narrative literature review and documentary analysis, covering national and international studies. The theory of abandonment, inspired by Durkheim, understands abandonment as a failure of academic/social integration, associating it with institutional deviation and failure. The criticisms point to methodological reductionism, decontextualization, coloniality of knowledge and neglect of individual trajectories and external factors. A multidimensional approach is proposed, which considers social, institutional and subjective contexts, distinguishing problematic dropouts (deprivation of rights and non-fulfillment of the purposes of higher education) from typical flows. It is recommended to redefine the concept of abandonment, overcome the success/failure dichotomy, and adopt mixed methods. The thesis argues that not all dropouts should be seen as deviations, some as a legitimate part of the formative trajectory, requiring public policies and institutional evaluations sensitive to diversity and the Latin American reality.

Keywords: Dropout theory; Higher education; Right to education; Deviation; Academic success.

Lista de tabelas

Tabela 1 - Formas de mensuração do abandono entre as universidades federais do Brasil - 2021 ____ - 201 -

Tabela 2 - Composição demográfica racial da população matriculada na educação superior e total do Brasil segundo o Censo da Educação Superior (2025) e Censo Nacional (2022) _____ - 228 -

Lista de figuras

<i>Figura 1 - Primeira geração de estudos sobre o abandono na Educação Superior: contexto, características e autores (as)</i>	- 33 -
<i>Figura 2 – Esquema do modelo teórico de explicação do abandono na educação superior de William Spady (1970-1)</i>	- 47 -
<i>Figura 3 – Esquema do modelo teórico do abandono na Educação Superior de Vincent Tinto (1975)</i>	- 61 -
<i>Figura 4 – Esquema dos subsistemas de Talcott Parsons</i>	- 67 -
<i>Figura 5 - Esquema do Modelo da Teoria do Abandono de Vincent Tinto de 1993</i>	- 90 -
<i>Figura 6 - Histórico do abandono na Educação Superior na agenda de governos e instituições</i>	- 94 -
<i>Figura 7 – Esquema representativo da Teoria do Abandono e suas ondas de revisão teórica</i>	- 100 -
<i>Figura 8 - Esquema da rotulação do abandono na Educação Superior</i>	- 187 -
<i>Figura 10 - Fluxo na educação superior para nova definição de abandono</i>	- 263 -

Lista de Quadros

Quadro 1 - Quadro comparativo das ondas de revisão da Teoria do Abandono – 1980, 1990 e 2000 - 113

-

Quadro 2 - Categorização sugestiva para nova abordagem sobre o abandono na educação superior - 248

-

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	- 16 -
-------------------	---------------

PARTE I – APRESENTAÇÃO DA TEORIA DO ABANDONO	- 25 -
---	---------------

1. CONTEXTO DE SURGIMENTO DA TEORIA DO ABANDONO	- 26 -
--	---------------

1.1. O CONTEXTO DO NASCIMENTO	- 26 -
-------------------------------	--------

1.2. A PRIMEIRA GERAÇÃO DE ESTUDOS DO ABANDONO: OS PRIMÓRDIOS DA TEORIA	- 32 -
---	--------

2. A TEORIA DO ABANDONO	- 39 -
--------------------------------	---------------

2.1 O QUE É O MODELO SPADY DE EXPLICAÇÃO DO ABANDONO?	- 46 -
---	--------

2.2 INTEGRAÇÃO SOCIAL COMO CHAVE DO ENTENDIMENTO DA TEORIA DO ABANDONO	- 51 -
--	--------

2.3 O “MODELO TINTO” DE EXPLICAÇÃO DO ABANDONO	- 55 -
--	--------

2.4 PARSONS COMO POSSÍVEL REFERÊNCIA DA TEORIA DO ABANDONO	- 64 -
--	--------

2.5 ABANDONO COMO UM DESVIO: A INFLUÊNCIA DE ROBERT MERTON	- 78 -
--	--------

2.6 ATUALIZAÇÕES DE VINCENT TINTO À TEORIA DO ABANDONO	- 83 -
--	--------

3. TEORIAS REVISORAS, SUBSIDIÁRIAS E CRÍTICAS	- 93 -
--	---------------

3.1 O CONTEXTO DA REVISÃO DA TEORIA DO ABANDONO	- 93 -
---	--------

3.2 REVISÕES NOS ANOS 1980: A ONDA DA TESTAGEM ESTATÍSTICA	- 100 -
--	---------

3.3 REVISÕES NOS ANOS 1990: A ONDA DA INCORPORAÇÃO DE MODELOS	- 104 -
---	---------

3.4 REVISÕES NOS ANOS 2000: A ONDA DO IMPASSE	- 107 -
---	---------

3.5 NOTAS SOBRE AS ONDAS DE REVISÕES E AS LEITURAS CRÍTICAS	- 115 -
---	---------

PARTE II – A CRÍTICA À TEORIA DO ABANDONO	- 121 -
--	----------------

4. PARA UMA CRÍTICA DA TEORIA DO ABANDONO	- 122 -
--	----------------

4.1 A CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA	- 123 -
------------------------------	---------

4.2 A CRÍTICA METODOLÓGICA	- 129 -
----------------------------	---------

4.2.1 OS LIMITES DA ABORDAGEM QUANTITATIVA: MODELOS ESTATÍSTICOS, REGISTROS ADMINISTRATIVOS E SURVEYS	- 129 -
---	---------

4.2.2 OS LIMITES DAS ABORDAGENS TRANSVERSAIS	- 137 -
--	---------

4.2.3 OS LIMITES DAS ABORDAGENS DESCONECTADAS DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS OU DE POLÍTICAS PÚBLICAS	- 143 -
--	---------

4.3 A CRÍTICA TEÓRICA	- 150 -
-----------------------	---------

4.3.1 CRÍTICAS AO USO DA TEORIA DO SUICÍDIO DE DURKHEIM	- 151 -
---	---------

4.3.2 CRÍTICA À ASSOCIAÇÃO DO ABANDONO AO DESVIO	- 172 -
--	---------

4.4 CRÍTICA AO LÉXICO E ÀS DEFINIÇÕES VIGENTES	- 200 -
--	---------

4.4.1 O PARADOXO DO LÉXICO: DIVERSIDADE DE TERMOS E INESPECIFICIDADE DAS OCORRÊNCIAS	- 200 -
--	---------

4.4.2 AS DEFINIÇÕES E A INESPECIFICIDADE NO QUE TANGE À CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA	- 210 -
--	---------

**PARTE III – SUGESTÕES E APONTAMENTOS PARA UMA TEORIA DO ABANDONO
ALTERNATIVA** - 217 -

**5. ENSAIANDO OS PRIMEIROS PASSOS DE UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA: A
CONTEXTUALIZAÇÃO** - 218 -

5.1 PARA PENSAR NOVAMENTE UMA UNIVERSIDADE NECESSÁRIA - 219 -

5.2 UMA REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA - 225 -

5.3 QUANDO O ABANDONO É UM PROBLEMA? - À PROCURA DE OUTRA ROTULAÇÃO - 233 -

5.3.1 QUANDO O ABANDONO FERE O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR - 239 -

5.3.1.1 ROTULANDO A PARTIR DA DIMENSÃO DO DIREITO - 244 -

**5.3.2 QUANDO O ABANDONO SIGNIFICA O NÃO CUMPRIMENTO DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR** - 249 -

5.3.2.1 ROTULANDO A PARTIR DA DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - 259 -

CONCLUSÕES E INDICAÇÕES PARA O FUTURO - 266 -

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 269 -

Introdução

A história da teoria do abandono na educação superior pode ser, em parte, descrita como a história da reflexão acadêmica sobre a não diplomação. Em que pesem esforços presentes no século XXI para deslocar a atenção do abandono para a retenção (CALAMET, 2021), reter ou abandonar são duas ações entendidas pelo mainstream do campo científico como relativas a lograr ou não o diploma.

A princípio, pode parecer trivial e justa a preocupação centrada na diplomação ou na certificação de saberes e habilidades que credenciam indivíduos à ocupação de cargos. Afinal, em regra, o que se esperava de quem ingressou na vida estudantil universitária é que a conclua com méritos e dela se utilize para vender sua força de trabalho.

No entanto, a aparente trivialidade esconde um reducionismo perigoso em duas dimensões. A primeira dimensão da redução é de natureza formativa e encaminha-nos a desprezar as várias outras finalidades da educação superior. Em geral, as demais finalidades estão atenuadas com princípios civilizacionais que incorporam e superam em muito a instância do emprego (BRIGHOUSE; MCPHERSON, 2015; DIAS SOBRINHO, 1999, 2013). Dizem respeito, outrossim, a comportamentos e valores importantes para a vida coletiva e sancionados nos contratos sociais.

Por seu turno, a segunda dimensão é derivada da primeira, tem importância menor para a vida social, mas é central para essa pesquisa. Ela circunscreve à compreensão do abandono. Ao se tomar a diplomação para o emprego como razão única da vida universitária, a saída sem conclusão é geradora da compreensão de fracasso (pessoal, institucional e / ou social) e de desperdício. Uma vez que a diplomação é solitariamente a finalidade única da vida universitária, não resta margem para qualquer tipo de juízo que a relativize. Ela é sempre, em qualquer condição, um problema, um mal a ser evitado.

Não é novo o questionamento acerca da redução da educação superior à diplomação. Ronald Dore (1997), em seu *The Diploma Disease* (A doença do diploma, em tradução minha), lançado em primeira edição no ano de 1976, já alertava que nem toda escolaridade é educação e que grande parte dela é mera obtenção de qualificação. Vivia-se, de acordo com Dore, uma doença do qualificacionismo, uma luta irrefletida sobre a diplomação para o mercado de trabalho. Carpeaux também nos ajuda a pensar a situação quando defende que

não cabe à Universidade formar crentes nem sequer sugerir convicções, mas dar ao estudante capacidade para escolher a sua convicção. Já abundam os homens cegamente convictos, muito “práticos”, “úteis” para os serviços do Estado, da Igreja, dos partidos e das empresas comerciais. Pode ser que todas essas instituições lamentem, em breve, a abundância de homens convictos e a falta de homens livres. Então, acusar-se-á amargamente o utilitarismo das universidades modernas. O utilitarismo é o inimigo mortal da Universidade (CARPEAUX, 1999, p. 212).

Também Horkheimer levou água ao moinho da crítica quando, após seu retorno do exílio e reflexões sobre a barbárie autoritária, dedicou alguns textos à realidade da universidade. Neles salientava a preocupação em devolver a ela o papel da formação (*bildung*) à uma instituição que deveria dialogar com seu tempo e com as necessidades da sociedade, para além da formação estritamente técnica. Dizia ele que

(...) a tecnicização do estudo ainda não progrediu tanto a ponto de a espiritualidade do conteúdo a ser apreendido tê-lo deixado por inteiro. Desenvolver o discernimento numa ordem razoável [sinnvolle Ordnung], à qual o estudo outrora levou, ainda não se tornou mera apropriação de macetes intelectuais de modo que, em vez de educação para a ciência, tivéssemos de falar apenas na aquisição de práticas de dominação. Ainda persiste um parentesco interno entre o objeto da aula, o conhecimento organizado e a teoria, de um lado, e as forças específicas do ser humano como ser de razão [Vernunftwesen], de outro. Por isso, entre ambos ainda ocorre uma interação produtiva (Horkheimer apud KLEIN, 2014, p. 179) .

Outra contribuição importante para a mesma ideia foi dada por Darcy Ribeiro em seu *A universidade Necessária* (RIBEIRO, 1975), escrita no exílio no Uruguai e a pedido da Universidade da República. O título da obra é, por si, instigante, uma vez que sugere que a universidade responde a uma necessidade, deixando quem lê com a inquieta dúvida de saber qual seria.

Cabe ressaltar que Ribeiro está assentando a universidade num contexto histórico e espacial, portanto, ao falar da universidade não está a fazer um exercício universalizante, mas historicizado. Interessa-o a universidade latino-americana em seu contexto e para uma determinada sociedade.

Argumentava ainda que, nessa direção, a educação superior cumpre cinco papéis fundamentais: 1) contribui para a soberania nacional (rompendo com a dependência interna e externa); 2) gera ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento

nacional; 3) produz conhecimento dos problemas regionais, nacionais e internacionais para sua superação; 4) cultiva, promove e divulga o legado intelectual da civilização; e 5) realiza a formação profissional. Tais papéis permitiriam à universidade latino-americana se livrar do caminho de mimetizar os passos de suas congêneres europeias ou estadunidenses. Especificamente sobre o dilema da formação científica versus a formação profissional, Ribeiro entende que se trata de uma falácia. Afinal,

O ensino profissional não se opõe, entretanto, ao científico. Ao primeiro, corresponde à docência das aplicações de princípios científicos a determinados campos da atividade humana. Como tal, tem muitas exigências extracientíficas, como o treinamento em certas rotinas, cujo ensino criterioso é também tarefa insubstituível da universidade (RIBEIRO, 1975, p. 135).

Desse modo, se a universidade se encontra assentada num contexto latino-americano de importante necessidade de desenvolvimento autônomo, enormes desigualdades sociais, demanda por uma cidadania ativa, ela não pode furtar-se de formar para o trabalho e para a ciência. Assim como formar para as technicalidades e para o humanismo. Noutras palavras, não se pode conceber em nosso continente uma educação universitária restrita ao processo treinador de força de trabalho.

Essa perspectiva dotada de um desejo de olhar criticamente as hierarquias globais e reconhecer particularidades autênticas e necessárias, também alimenta a abordagem descolonial¹. A esse respeito, Santiago Castro-Gomez redigiu um texto sobre a descolonização da universidade. Muito embora seu foco estivesse sobre a tese de que a forma como a instituição tem tratado o conhecimento é muito semelhante à forma com que a colonialidade do pensamento se consolidou, o autor contribui com o debate em tela na medida em que sugere que para um continente marcado por um passado colonial e uma severa desigualdade social, é fundamental que a universidade seja capaz de, por meio da transdisciplinaridade, promovendo um diálogo de saberes, descendo do lugar do “ponto zero”, aquele no qual o cientista se afasta do objeto para se imunizar das influências dos sentidos e proferir a verdade. Seria o ponto zero o lugar de quem olha de forma neutra e não afetada, de onde se emana o juízo único. A semelhança para o lugar e o juízo divinos é adequada.

¹ Na ausência de possibilidade de abrir um justo espaço para a caracterização e diferenciação da terminologia que caracteriza o pensamento decolonial, descolonial e pós-colonial, será feita uma junção caricatural didaticamente expressa no termo descolonial

No entanto, nos lembra Castro-Gomez, diferentemente da figura divina, o juízo humano sempre será somente um juízo, entre tantos, mas nunca o juízo. Com efeito, descer do ponto zero significa também assumir uma postura de defesa da transculturalidade, dialogando e praticando articuladamente com os conhecimentos excluídos e ignorados. Note-se que os compromissos de tornar a universidade transdisciplinar e transcultural são antitéticos em relação à hiperespecialização do saber, ou, nas palavras do próprio autor, da babelização ou departamentalização do conhecimento (CASTRO-GOMEZ, 2015) típica da formação focada exclusivamente na preparação técnica para o mercado de trabalho.

Parece ser isso que Walter Mignolo quis dizer com o termo pluriversalidade da universidade. Isto é, uma instituição capaz de responder à necessidade de seu tempo, mas não à necessidade dos grupos dirigentes, afinal de contas é preciso questionar quem define o que é necessário num dado tempo. Mignolo advoga uma universidade plural e capaz de viver e recriar os conhecimentos e valores que sucumbiram diante da crença de que o estilo de vida ocidental corresponde ao ponto final da história da civilização (MIGNOLO, 2015).

Esse papel histórico que tem sido cumprido pela universidade latino-americana, espelhando de forma pouco crítica os caminhos trilhados no norte global, não é capaz de enfrentar os dilemas da sociedade em que se encontra. Não é capaz de preparar a sociedade para superar suas travas coloniais, os legados autoritários e a famigerada desigualdade social. Nesse sentido, parece urgente que a formação tenha um conteúdo diretamente ligados a esses gargalos civilizacionais. Trata-se, sem dúvida, de bem mais do que saber quais habilidades da força de trabalho são reclamadas pela empresa X ou Y. Trata-se de um conteúdo ético capaz de dar condição para cada pessoa egressa firmar-se como agente da transformação. E dessa forma, parece razoável que tal formação se faça na garantia do direito à educação e de uma educação para os direitos.

As nossas universidades eurocêtricas não formam pessoas responsáveis pelas suas comunidades e muito menos ativas no cuidado da sociedade e da natureza. Pelo contrário, preparam-nos para o mercado e para funcionarem dentro das leis da produtividade, do cálculo do custo-benefício, da competitividade, da acumulação e da concentração. Desenvolvimento e crescimento econômico são palavras que passam sem crítica na academia, assim como a ideia de um progresso em que parar o ritmo da acumulação significa decair e desaparecer. Mesmo as categorias mais fecundas para a compreensão do drama da história, como a própria perspectiva da colonialidade do poder, perdem o valor de uso

da sua capacidade crítica e passam a circular como mercadorias teóricas fetichizadas numa academia cada vez mais mercantilizada e regida pela lógica da produtividade e do individualismo. O sentido crítico das categorias desaparece nos protocolos de produção e circulação do conhecimento que acompanham a lógica do capital nesta modernidade colonial tardia (SEGATO, 2015, p. 136, tradução minha).

Caminhando mais um pouco, também é relevante recordar José Dias Sobrinho ao atentar para fato de que a Universidade tem se colocado cada vez mais a serviço do mercado, num estreitamento de relações entre educação e economia que prioriza alguns aspectos formativos em detrimento de outros. Os aspectos priorizados são aqueles relativos à preparação para o trabalho. Os secundarizados inscrevem-se no âmbito da construção da autonomia, de padrões mais elevados de democracia e de justiça social. Desse modo, a universidade estaria deixando de tomar como referência o desenvolvimento da sociedade e a formação para a cidadania e, por outro lado, especializando-se na autonomização da técnica, na competitividade individual, na instrumentalização econômica e na operacionalidade profissional (SOBRINHO, 2005).

Por óbvio, não se trata de negar a finalidade da formação para o mercado de trabalho, todavia de negá-la como finalidade única ou última. Ela deve conviver com as demais finalidades, respondendo aos anseios sociais que condicionam as práticas universitárias. Caso contrário, ver-se-á a transformação de uma instituição social em mera organização. Para ilustrar a diferença entre ambas, Chauí advoga que

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Como organização, a universidade orienta-se prioritariamente pela eficiência, por fazer o uso de seus recursos para produzir diplomas, ser reconhecida, receber recursos e

estar bem ranqueada por isso. Em última instância, simula-se um quase-mercado de diplomações marcado por uma competição áspera entre as partes. Ao fim e ao cabo, a lógica da competição se introjeta nas entranhas da vida universitária, retirando outros sentidos e deixando aqueles relativos ao mercado de trabalho. Não por outra razão, Freire reconhece que “É uma imoralidade (...) que se sobreponham, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado” (FREIRE, 2007, p. 100).

Com efeito, a redução da finalidade da educação superior à diplomação é, na primeira dimensão indicada, um comprometimento da vida coletiva. Na dimensão reflexiva desse texto, confina a avaliação das universidades à mensuração dos diplomas, projetando como cenário ideal a conclusão do curso por parte da totalidade de ingressantes. Qualquer resultado diferente desse sinaliza algum tipo fracasso.

A perspectiva predominante entre as Teorias do Abandono pressupõe que estudantes universitários (as) deveriam constituir, por regra, uma trajetória de aprovação e diplomação. Espera-se uma conduta adequada a essa "regra" coletivamente interiorizada. Desse modo, a interação social, as escolhas, os resultados acadêmicos e a própria trajetória são avaliadas pela teoria mainstream do Abandono a partir da chave cumprimento ou descumprimento da "regra". É essa concepção que nos permite concluir que a noção dominante no campo científico está alinhada a um paradigma normativo (Wilson apud Coulon, 1995, p. 27). Tal paradigma interpreta a interação social como governada por um sistema de regras, observando comportamentos de aceitação ou afastamento do sistema normativo. O mesmo ocorre com a teoria do Abandono, pois seu movimento interpretativo recorre justamente à avaliação do desvio ou da frustração da regra. Para embasar suas constatações, o paradigma normativo recorre à explicação sociológica dedutiva, justamente construída para extrair generalizações a partir dos casos específicos.

Por outro lado, ao observar o abandono a partir da descrição da trajetória pelo ator, é possível perceber que sobre um contexto complexo, familiar, profissional, acadêmico e social, o estudante produz sua compreensão da situação para a tomada de decisão. Os relatos dão conta de que a saída sem diplomação ocorreu a partir de várias situações que ativaram, com alguma gradação, sentimentos, entendimentos, realinhamento de desejos. Não se percebe um gesto condicionado por uma regra fixa, ou por uma proibição ou mesmo uma expectativa coletivamente construída apontando para a necessidade compulsória da diplomação. A própria necessidade da diplomação é reinterpretada no caminho, migrando da missão inescapável à percepção de processo formativo suficiente

mesmo que interrompido antes do diploma. Tais sinais parecem apontar para a necessidade de olhar o fenômeno pelo prisma da interpretação dos efeitos da interação na trajetória e não pelo descumprimento da regra ou pelo cometimento de um desvio.

As Ciências Sociais são ciências encantadoras. Seus objetos guardam em si uma complexidade ímpar, normalmente reclamando uma conduta modesta da pesquisa, pois as descrições ou explicações sempre deixarão dezenas de aspectos por serem expostos ou causas por serem descobertas. A dificuldade não se encontra somente no tamanho gigantesco que uma pequena relação social possui, mas também nas suas inúmeras conexões e camadas.

Cada conduta humana, atravessada pelo contexto em que se insere, pode revelar dimensões sociais variadas, combinadas ou sobrepostas por dimensões individuais ou psicológicas, e tudo isso operando em um corpo fisiologicamente particular. Se estivéssemos no campo da matemática, se poderia dizer que estamos diante de uma equação com infinitas variáveis.

Justamente por isso, uma vez que os objetos são ordenadores do método de pesquisa, cada ferramenta metodológica, método ou técnica de pesquisa está posta sobre o vão desafio de esgotar o inesgotável. Assim, vivendo de uma pesquisa sempre resignada, resta-nos a gratidão, a solidariedade e a generosidade de partir de algo incompleto para entregar outro algo ainda incompleto.

Essa é uma maneira de observar o abandono na educação superior. Para tentar contribuir com a missão de adicionar um tijolo na construção do conhecimento acerca desse fenômeno, optou-se por colocá-lo, antes de tudo, diante do desafio teórico tratar de sua natureza. Não é nova a reclamação no campo científico de estudo do abandono a ausência de um aporte teórico mais robusto.

O abandono é um fenômeno muito complexo dada sua capacidade de sintetizar inúmeras determinações, separadamente ou sobrepostas. Fenômenos tão complexos reclamam, como objeto, uma abordagem que contemple o máximo de determinações. Curiosamente, boa parte da produção teórica sobre o abandono tem trabalhado com o levantamento de variáveis associadas ou causais, com o fito de subsidiar sistemas de predição, colhendo dados secundários dos registros administrativos ou realizando surveys (CALAMET, 2023). Os resultados, em geral, indicam uma larga produção científica de achados dissonantes, cada qual enfatizando a descoberta do papel predominante de um ou algumas variáveis.

Entretanto, devemos nos perguntar sobre o volume da dissonância, sobre a dificuldade de encontrar regularidades mais sintéticas e, sobre a possibilidade de estar procurando o fenômeno errado ou da forma errada. Se não as duas coisas ao mesmo tempo.

Se se observa o que habitualmente se procura, se verá que, geralmente, as pesquisas sobre o abandono estão focadas no levantamento de perfil dos casos de perda de vínculo com a educação superior antes da diplomação. Interessa saber também qual é a forma habitual de se procurar os perfis do abandono. Com frequência são mobilizadas modelagens estatísticas, umas mais, outras menos sofisticadas, para associar ou indicar nexos causais entre variáveis dependentes e independentes extraídas de registros administrativos ou surveys.

Todo esse esforço teórico e metodológico tem sido mobilizado para sanar um grande incômodo, algo que se pode chamar de problema. Antes de tudo, parece ponto pacífico na bibliografia especializada reconhecer que o abandono é um problema. Calamet (2023) apontou que o campo científico indica o abandono como um problema com repercussões pessoais (frustrações, traumas, redução das oportunidades de emprego e problemas de saúde mental), institucionais (perda de receita e avaliação externa negativa) e sociais (desperdício de dinheiro público, demandas frustradas por força de trabalho qualificada etc.).

A associação do abandono à ideia de um problema é inegável. Hoje, indicadores de abandono encontram-se entre critérios de avaliação de instituições de ensino, de ranqueamento das melhores oportunidades educacionais, de financiamento governamental das próprias instituições. Também ocupa lugar privilegiado entre programas de governo e justificativas para implementação de políticas de permanência nacionais ou locais.

Antes de tomar o abandono como um problema, parece razoável dar um passo atrás para previamente refletir sobre duas questões: o que é de fato o abandono e porque ele deve ser visto como um problema. Essa pesquisa propõe a abertura de uma antessala, um gesto de retorno à origem, de um recuo ao fundamento primeiro do objeto. Se se está diante de um problema, um erro ou um desvio, cabe saber por que o abandono é um desvio? Se se está diante de uma ação de estudantes, sobretudo jovens, cabe saber quem são os estudantes e quem são os (as) jovens. Se se está diante da interrupção de um processo formativo, cabe saber que processo formativo é esse.

Por essas razões, propõe-se estudar o abandono a partir da sociologia do desvio, a trajetória estudantil a partir da sociologia da juventude e da educação, para, então, recolocar o abandono num lugar repensado.

A presente pesquisa pode ser entendida como um ensaio teórico e como tal sentiu-se mais livre para levantar os e refletir sobre os dados e informações. Adotou uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica narrativa e pesquisa documental. Se verá que aproveitou a oportunidade para tecer também reflexões, quase se aventurando numa metalinguagem. A pesquisa se orienta pelo princípio da adequação entre objeto, teoria e método (FLICK, 2013), valorizando o artesanato científico (BECKER; MILLS) e recusando o fetichismo metodológico. A análise considera os níveis estrutural, institucional e individual, buscando compreender o abandono não como simples indicador de ineficiência, mas como expressão de múltiplas realidades educacionais, sociais e pessoais, especialmente no contexto latino-americano marcado por desigualdades e colonialidade epistêmica.

Esta tese está estruturada em três partes: A apresentação da, a crítica à e os apontamentos sugestivos à Teoria do Abandono. A escolha por essa estrutura vai causar uma sensação de *deja vu*, pois algumas categorias terão que ser visitadas três vezes, para serem apresentadas, criticadas e reformadas. No entanto, espera-se que assim divididas possa trazer didatismo e clareza para quem se interessar pela leitura e não for experiente no tema.

Na primeira parte, os capítulos articulam a análise crítica e histórica da Teoria do Abandono na educação superior, com especial atenção aos modelos explicativos clássicos, suas revisões e críticas contemporâneas e está dividida da seguinte forma: (1) o contexto de surgimento da Teoria do Abandono; (2) os modelos fundacionais de Spady e Tinto; e (3) as sucessivas revisões teóricas feitas pelo campo científico ao longo do tempo.

A segunda parte foi reservada para (4) a crítica epistemológica, metodológica e teórica à visão hegemônica sobre o tema e será sucedida pela terceira e última parte na qual se sugerem (5) propostas para uma abordagem alternativa, mais contextualizada e plural. As conclusões sistematizam a crítica e as sugestões, assim como anteciparam as lacunas como sugestões para pesquisas futuras.

PARTE I – Apresentação da Teoria do Abandono

1. Contexto de surgimento da Teoria do Abandono

1.1. O contexto do nascimento

O abandono na Educação Superior é um tema multidisciplinar, multidimensional e ocupante das agendas governamentais e acadêmicas de grandes frações do globo terrestre. Hoje, pesquisadores (as), instituições de ensino e órgãos multilaterais estudam e refletem sobre o fenômeno e suas possíveis soluções. Contudo, nem sempre foi assim. Houve um tempo em que o abandono não figurava entre temas que preocupam governos, gestores (as) e os campos científicos. Não era um problema social, sociológico ou público². Das poucas referências bibliográficas que sistematizaram a história do tema, parece haver um consenso de que até os anos 1930, o abandono não assumia a condição de problema (social, científico ou público).

Como o referencial existente é estadunidense, há uma grande chance de que um viés histórico, como tantos outros na história da ciência, esteja aqui estabelecido, sobretudo porque os registros de reformas universitárias na América Latina, ainda que não tenham sido sistematizados para o fim de um levantamento sobre a história do abandono, dão conta de que a permanência era um problema social e se transformou em problema público em 1918, em Córdoba, na Argentina. A esse respeito, basta lembrar de que na síntese das reivindicações dos (as) estudantes estava “assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso”, tal como nos recorda Oliveira e Azevedo (2008).

Já no Brasil³, a preocupação com a permanência estudantil tem sua primeira manifestação oficial dentro do governo Washington Luis, com a publicação do Decreto nº 5.612/1928, que autorizou a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, cujo objetivo era “facilitar a vida material dos patricios na capital francesa (sic)” (BRASIL, 1929).

De volta à bibliografia tradicional, ela argumenta-se que o abandono não se encontrava na agenda social, acadêmica e institucional pelo fato de que as instituições de

² Quando determinada situação produz tensões, conflitos, constrangimentos e sofrimentos na vida social, pode-se dizer que se está diante de um problema social. Quando esse problema toma a atenção de sociólogos e sociólogos, torna-se um problema sociológico. E, por fim, quando ele é tomado como um problema de governos, assumindo lugar em sua agenda, chama-o de problema público (SECCHI, 2016).

³ Para melhor percepção das contradições dessa medida e da história das políticas de permanência no Brasil, conferir Imperatori (2017), Kowalski (2012) e Silva et. al (2020).

ensino eram muito pouco numerosas, tanto quanto eram poucos seus (suas) frequentadores (as). Restrita a uma minoria muitíssimo reduzida, a educação superior e seus resultados não traziam à sociedade, em geral, e aos governos, em particular, grandes preocupações acerca do volume das diplomações ou mesmo das saídas sem diplomação (RAMIREZ; BERGER; LYONS, 2012). Ao que tudo indica, a atenção ao abandono está diretamente relacionada aos desdobramentos da Crise de 1929 sobre os Estados Unidos, num primeiro momento, e à expansão do sistema universitário daquele mesmo país, num segundo momento.

Como se sabe, a Crise de 1929 atingiu em cheio o novo centro do capitalismo mundial, levando à bancarrota parte da indústria e dos serviços estadunidenses. A recuperação passava pela chave keynesiana presente nas políticas do *New Deal* de Roosevelt, desdobrada na opção pela aceleração do desenvolvimento industrial. A indústria precisava de um corpo técnico preparado para a inovação requerida. Foi nesse contexto que o governo do Estados Unidos, por meio de seu escritório de educação, encomendou o primeiro estudo nacional sobre o abandono. Ele foi intitulado *College Student Mortality* (Mortalidade de estudantes universitários, em tradução livre) e redigido por John McNeely em 1937. A partir desse marco, a produção acadêmica e o interesse pelo tema não pararam mais. Entretanto, os anos subsequentes não deram a paz necessária para que o relatório de McNeely tivesse efeito. A II Guerra Mundial não tardou a acontecer, trazendo a reorganização dos padrões hegemônicos globais e mais demandas para a educação superior.

Em meio às tensões da Guerra Fria e suas corridas tecnológicas, o governo estadunidense implementou políticas públicas que redesenharam faculdades e universidades. Merecem destaque algumas ações governamentais. Em 1944, veteranos (as) de guerra foram estimulados (as) a ingressar em faculdades, produzindo um fluxo novo e volumoso de acesso (MORAES, 2013). Nos anos 1950, foram implementados planos de expansão das instituições públicas, ampliando vagas e cursos. Os anos 1970 e 1980 foram marcados pelo crescimento do setor privado e pela implementação de ações afirmativas. As ações geraram uma ampliação das vagas, mas também a diversificação do público (RAMIREZ; BERGER; LYONS, 2012).

A expansão e a diversificação do público estão, normalmente, associadas a transformações relevantes na rotina das instituições. Esforços de acomodação das novidades são confrontados com limites estruturais e situações de conflitos, resultando em períodos turbulentos de crescimento (TROW, 1970). Essa adolescência do sistema de

educação superior estadunidense, na qual o corpo cresce e ainda parece não estar pronto para lidar com seu novo tamanho, tende a produzir desgastes tais como abandonos. Não há novidade, nem surpresa, na associação entre processos de expansão e ampliação do abandono. Surpreendente seria se a associação não fosse feita⁴.

Os processos de expansão foram bastante abordados por Trow (2010, 1970, 2007). Muito embora sua modelagem não sirva adequadamente para pensar todas as realidades de expansão vivenciada no globo terrestre, o fato de tê-la elaborada a partir da realidade dos EUA pode ajudar a compreender o processo de nascimento da Teoria do Abandono. Trow destacou três fases no processo de expansão, são elas as fases elitista, massificada e universalizada.

A fase elitista corresponde àquele momento em que o acesso era restrito a uma pequena elite, até 15% da população em “idade universitária”, orientada para a formação de elites dirigentes, em instituições pequenas e seletivas. O processo de massificação, por seu turno, corresponde ao crescimento das matrículas para um patamar superior aos 15% da população em “idade universitária”, podendo chegar aos 50%. As instituições típicas desse momento são mais diversificadas, apresentando a presença de instituições públicas e institutos politécnicos. Ao invés de dedicar-se exclusivamente à formação das elites dirigentes, as instituições respondiam positivamente aos apelos por formação profissional oriundos do mercado de trabalho. Esse foi, justamente o processo vivenciado pelos EUA nos anos 1950 a 1970. Por fim, a universalização se dá quando o público matriculado supera os 50% da população em idade típica e a educação superior tende a ser compreendida como um direito social (TROW, 2007). As instituições são bastante diversificadas, com grande peso da rede privada e a presença crescente da educação a distância.

Note-se que a massificação ocorrida nos EUA entre os anos 1950 e 1970 ampliou o tamanho do sistema, também alterou o perfil de suas instituições. O pioneirismo expansionista estadunidense pode explicar não só o fato de enfrentar primeiro as dores do crescimento, como ter que refletir mais detidamente sobre um dos desdobramentos da própria expansão: o abandono.

⁴ Merece nota o fato de o Brasil ter implementado o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), uma política de expansão das instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2007), na qual um dos objetivos era justamente a redução do abandono. Isso não coloca em xeque o programa, somente evidencia uma contradição sobre um de seus objetivos.

Esse contexto de ascensão do abandono na agenda governamental e acadêmica coincide com a consolidação de fenômenos intelectuais importantes. Registre-se que se vivia um período de transição entre a tradição mais quantitativista da sociologia estadunidense da primeira metade do século XX e a crescente presença do estrutural funcionalismo de Parsons e Merton. O novo e o velho figuraram concomitantemente por um tempo, fertilizando aos seus modos as produções sobre a educação.

Um exemplo ilustrativo foi a vitalidade das reflexões de Bobbitt e Tyler sobre o currículo. Tomando a experiência estadunidense do começo do século XX, o primeiro concebia a escola como uma fábrica taylorista, necessitando estabelecer padrões para melhorar os resultados. Nesse sentido,

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações (TADEU, 2016, p. Documento do Kindle).

A corrente tradicional do currículo nos EUA foi dominante até os anos 1980. Emulando a lógica fabril, entendiam que não caberia discutir abstratamente as finalidades da educação, mas, simplesmente, elencar as habilidades a serem desenvolvidas na escola para suprir as demandas do mundo do trabalho, bem como avaliar tecnicamente os resultados alcançados. Diluídas as individualidades, as trajetórias educacionais díspares e as dificuldades particulares são ignoradas, restando somente um resultado quantificado em sucesso ou fracasso.

Desse modo, se pode imaginar que as Teorias do Abandono emergiram num terreno que se negava a pensar a permanência para além da assimilação das habilidades para o trabalho. Além da teoria do currículo, a sociologia estadunidense era dominada, no período entre Guerras, por um forte componente quantitativo e empirista, para não dizer também de certa aversão à teorização. Diz Rocher que

O caráter predominante da sociologia americana dessa época é seu empirismo. Não um empirismo teórico ou radical, mas empirismo de fato, praticado com um fervor e um entusiasmo que tornavam a dúvida quase impossível. Havia a favor da pesquisa empírica uma predisposição muito favorável, constituída por uma “veneração” pelos fatos que não tinham sido nem falseados nem camuflados por um quadro teórico ou conceitual preconcebido. A teoria era muitas vezes assimilada à filosofia, a uma doutrina social ou ao que era

chamado com desprezo “a metafísica” e apresentava-se como a estranha antítese da pesquisa científica (ROCHER, 1976, p. 21).

Dentro do cenário social estadunidense, a Universidade de Chicago se destacava como um dos grandes centros de elaboração de conhecimento sociológico, em particular de sociologia urbana aplicada aos grandes e pequenos centros. Dentre as agendas de pesquisa, as questões que envolviam os fenômenos da desorganização social, do crime e das patologias sociais interessavam acentuadamente seu corpo de pesquisadores e pesquisadoras (ROCHER, 1976). Além de sua inclinação quantitativista, empirista e especialmente curiosa pelo desvio, a sociologia dos Estados Unidos desse período também se caracterizou por outros dois elementos, a preferência por estudos de realidades não generalizáveis e o desinteresse pela história das ideias.

Assim, por um lado, valorizavam os estudos monográficos capazes de descrever as realidades imediatamente observáveis. Por outro lado, empurravam estudantes a procurarem artigos recentes em periódicos científicos e negligenciassem os escritos clássicos, normalmente associados a uma “cultura supérflua e perigosamente dogmática (ROCHER, 1976).

Parsons acredita que a ciência não se faz somente com a pesquisa empírica; ela precisa ser enquadrada por um pensamento teórico que fornece as intuições, as hipóteses, as relações lógicas, as interpretações explicativas e, finalmente, os fundamentos da previsão científica. Por várias vezes Parsons se insurgiu contra a concepção de ciência que vê nos “fatos brutos” acumulados pelo pesquisador uma transposição exata da realidade. Mostra com razão que o que se chama um fato já é uma reconstrução da realidade realizada através de imagens conscientes ou inconscientes, conceitos ou teorias (ROCHER, 1976, p. 25).

É possível observar uma enorme semelhança entre o padrão de comportamento científico estadunidense da primeira metade do século XX e as marcas profundas dos primeiros escritos sobre o abandono. Logo se verá como eram excessivamente quantitativistas, descritivos e carentes de (ou avessos à) teoria.

Até esse momento, se pode perceber que a ascensão do abandono às agendas governamental e acadêmica se deu entre os anos de 1930 e 1970. Dentro desse intervalo temporal encontra-se o período que é comumente denominado de Os Trinta Anos de Ouro do capitalismo, ou os Trinta Gloriosos (FIORI, 1998). Essa alcunha foi estabelecida a partir da constatação de índices de crescimento econômico extraordinários acompanhados por avanços significativos nos direitos sociais, sobretudo no centro capitalista. A proteção

social e o investimento público foram geridos por um modelo de estado keynesiano e de inspiração socialdemocrata (BEHRING, 2003; ESPING-ANDERSEN, 1991; PEREIRA, 2016). Socialmente, Hobsbawn (1995) reconhece que uma boa parte do mundo atravessou uma verdadeira revolução, primeiramente porque se observou um dos mais rápidos e volumosos processos de esvaziamento do campo e crescimento dos centros urbanos. Em segundo lugar, e de forma

muito mais universal, foi o crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior. (...) A explosão de números foi particularmente dramática na educação universitária, até aí tão incomum que chegava a ser demograficamente negligenciável, a não ser nos EUA (HOBSBAWM, 1995, p. 289–290).

O boom de universidades e de estudantes conflitou com as estruturas pouco adequadas para assimilar o rápido crescimento, tornando-se um terreno fértil para agitações. Aliás, elas têm lugar de destaque no período em análise. A juventude de um modo geral foi protagonista das grandes mobilizações que envolveram os anos 1960. Sua agenda teve uma relação direta, mas não exclusiva com o ambiente universitário. O Maio de 1968 francês tem seu lugar de destaque, mas deve ser igualmente acompanhado pelas manifestações por igualdade racial e sexual, pelo pacifismo, pela luta contra as ditaduras, pela ação de independência e fim dos regimes coloniais. Tudo isso acompanhado por rápidas transformações nas estruturas familiares, no lugar social da mulher, na relação com os prazeres e o corpo (HOBSBAWM, 1995). Em conjunto, as agitações faziam das universidades lugares privilegiados para o conflito.

Do ponto de vista produtivo, foi marcado pela hegemonia de padrões de produção tayloristas e fordistas (HARVEY, 2000). Em termos geopolíticos, a Guerra Fria deu o tom das disputas internacionais polarizadas entre os EUA e a URSS durante o breve século XX (HOBSBAWM, 1995). Para a América Latina, o período também guardou situações especiais, principalmente por reservar uma janela de oportunidade para o desenvolvimento nacional, para a industrialização e para o crescimento econômico. As contradições do período para o continente expressam-se na ascensão de regimes autoritários e a manutenção de padrões muito elevados de desigualdade. Essa realidade histórica e intelectual sofreu uma mudança significativa durante a década de 1970. Entretanto, os anos que sucedem serão observados mais adiante, quando será necessário pensar o contexto de revisão da Teoria do Abandono. Por ora, parece suficiente observar o quadro que compõe o contexto de surgimento dessa teoria.

1.2. A primeira geração de estudos do Abandono: os primórdios da Teoria

Como se viu em muitas revisões bibliográficas (COPE; HANNAH, 1975; IFFERT, 1957; MORRISON; SILVERMAN, 2012; RAMIREZ; BERGER; LYONS, 2012; SEIDMAN, 2012), a origem histórica da produção científica acerca do abandono na educação superior remonta a década de 1930, notadamente o trabalho de McNeely (1938). Trata-se de um boletim que apresenta resultados de pesquisa institucional promovida pelo Ministério da Educação do Estados Unidos (*Office of Education of USA*) entre os anos 1935-1936. O empreendimento foi realizado em parceria com 60 universidades e em 32 estados. Com objetivo manifesto de contribuir com a inserção laboral e elevação dos rendimentos de trabalhadores, a pesquisa colocou-se como uma resposta aos efeitos da Grande Depressão de 1929. O estudo comprometeu-se em analisar as causas dos abandonos na educação superior, entretanto externava pioneiramente a compreensão de que não se tratava de uma perspectiva proibitiva do abandono, somente uma compreensão de que as saídas representavam um dos grandes desafios das instituições.

Além de definir o abandono como mortalidade, concepção que perdurará em vários estudos até os dias de hoje, o texto se dedicou a abordar aspectos centrais associados ao abandono, tais como a proporção não diplomados (as), de formados (as) e o tempo de permanência, a proporção dos que transferem, o tempo que alguns levam para retornar após o abandono, a diferença de volumes de abandono entre instituições de tipos diferentes e sobre os fatores individuais e ambientais são determinantes para a saída.

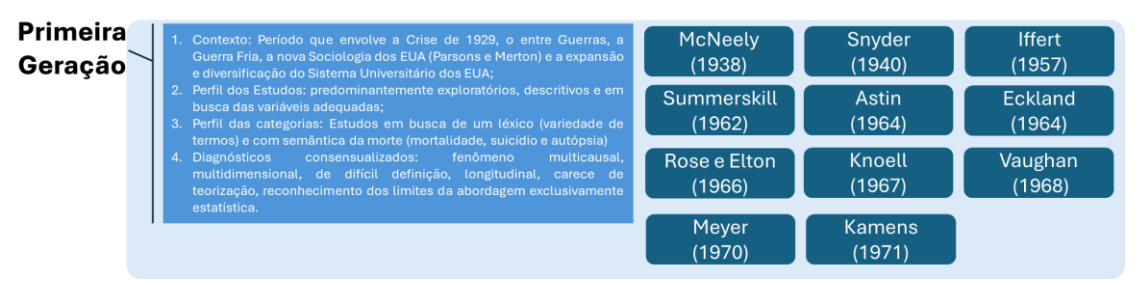
Percebe-se ser um estudo comparativo e amplo, cobrindo várias instituições estadunidenses, diferentemente da maioria das pesquisas do campo que vieram na sequência, geralmente focadas numa única instituição. Para mensurar o fenômeno, a pesquisa discriminou o que denomina mortalidade bruta e mortalidade líquida. A primeira é representada pela totalidade de discentes que perderam seu vínculo, já a segunda retira da primeira os volumes de transferidos e reingressos, uma vez que não foram perdidos para o Ensino Superior. Aqui fica clara a abordagem do estudo pioneiro, ele optou por uma perspectiva sistêmica, que analisa o abandono como uma saída do Ensino Superior e não de uma instituição ou curso.

Um dos grandes obstáculos para McNeely foi baixa confiabilidade das bases de dados, sobretudo pela falta de mecanismos de coleta da informação pelas universidades ou pela falta de registro do motivo do abandono. Esse obstáculo acompanhou e acompanha o campo científico até os dias de hoje.

De uma forma geral, pode-se resumir que o texto inaugural do campo 1) possuiu uma cobertura é nacional, 2) preocupou-se com a discriminação dos casos de evasão problemáticos e não problemáticos, 3) percebeu problemas nas fontes dos dados e 4) empenhou-se na busca da *causa mortis* acadêmica.

Dos trabalhos iniciais até os anos 1970, a produção científica dedicou-se a descrever o fenômeno (SPADY, 1970). Desde que Kamens, Spady e Tinto exararam o primeiro alerta e chamaram a atenção para a necessidade de que os estudos de abandono aportassem mais teoria, o campo científico respondeu e modelos teóricos foram criados para explicar a saída da universidade antes da diplomação. Para análise dos modelos, há boas sínteses em trabalhos publicados (HOVDHAUGEN; KOTTMANN; THOMAS, 2015; KEHM; LARSEN; SOMMERSEL, 2019; KNOELL, 1966; MARSH, 1966; MORRISON; SILVERMAN, 2012; PALOMINO; ORTEGA, 2023; PANTAGES; CREEDON, 1978; PELTIER; LADEN; MATRANGA, 2000; SANTOS; PEREIRA; PILATTI, 2024; TERENCEZINI; PASCARELLA, 1980) e que usualmente os categorizam pela causa determinante do abandono priorizada no estudo. Entretanto, também é possível fazê-lo pelo sentido do movimento das teorias dentro do próprio campo. Talvez se possa falar em gerações de obras ou ondas. Aqui se arriscará falar em uma geração pioneira (dos anos 1930 ao início dos anos 1970) antecedendo a Teoria do Abandono e uma sucessão de ondas revisoras.

Figura 1 - Primeira geração de estudos sobre o abandono na Educação Superior: contexto, características e autores (as)



Fonte: elaboração própria

A porta aberta por McNeely foi atravessada por um conjunto importante de estudiosos e estudiosas. Por se tratar de estudos pioneiros, o caráter exploratório e

descritivo é inescapável. Knoell (1966) descreve em revisão bibliográfica o campo científico dividido da seguinte forma: 1) estudos censitários (preocupados com montantes de evasões), 2) estudos de autópsia (preocupados em definir as causas do abandono), 3) estudos de caso (preocupados com o perfil do abandono em uma única instituição de ensino superior) e 4) estudos preditivos (preocupados em estabelecer o perfil do abandono e prever ocorrências futuras). Parece ser uma feliz categorização, uma vez que ainda hoje é possível ver obras com naturezas semelhantes.

Um dos consensos extraídos dos trabalhos pode ser descrito no reconhecimento da dificuldade de enfrentar o tema. Inicialmente, um elemento decisivo é a natureza multicausal. Várias revisões de bibliografia atestavam tal descoberta como ponto de convergência nas produções do período (KNOELL, 1966; MARSH, 1966). Em alguns casos, foi percebida uma enorme diversidade de motivadores, muitos de origem individual. Esta foi uma das conclusões de Snyder (1940).

Depois de estudar o caso do Los Angeles City College⁵, a autora concluiu que não haveria um padrão claro de personalidade, motivação e contexto socioeconômico, sobretudo em virtude do registro de causas múltiplas e complexas e da ausência clara de diferenças entre evadidos (as) e não evadidos (as), utilizados como grupo controle.

Para chegar a essa conclusão, Snyder utilizou técnicas mistas. Esse tipo de combinação de técnicas é raro no campo científico, muito embora parece ser, desde os primeiros anos de existência do campo, a melhor escolha. Talvez, justamente por usar a combinação de técnicas Snyder percebeu que a complexidade dos resultados não permitiria uma conclusão tão claramente objetiva.

Por seu turno, Iffert (1957) manifestou algo semelhante⁶. Num típico estudo de autópsia, ele observou que, usando as categorias de motivações para encontrar as razões do abandono, foi possível encontrar um universo de multicausalidade composto de zonas cinzentas em que as razões se sobrepunham ou não permitiam clareza para definir os limites entre elas. Outra descoberta importante de Iffert diz respeito ao processo de

⁵ Estudo realizado com 3 mil estudantes evadidos (as) em uma instituição comunitária com cursos de dois anos de duração. Foram utilizados como corpus de pesquisa os registros administrativos da instituição, as respostas de survey aplicado no momento do abandono e o conteúdo de entrevistas com conselheiros acadêmicos.

⁶ Iffert estudou 8000 ingressantes do ano de 1950 em 147 instituições de ensino superior (públicas, privadas, confessionais etc.). Ele analisou os registros institucionais relativos à vida acadêmica e survey sobre motivação, satisfação com a instituição, finanças etc.). Destacou variáveis relativas a fatores acadêmicos (desempenho no ensino médio, testes de colocação, notas no ensino superior), fatores socioeconômicos (renda familiar, autossustento, bolsas de estudo), motivação para ingressar (25 razões categorizadas em: acadêmicas, ocupacionais, pessoais, sociais e tradicionais) e satisfação com serviços institucionais (orientação, tamanho das turmas, atividades extracurriculares).

mudança de área de interesse durante um curso de graduação. Aproximadamente metade dos (as) estudantes ingressantes trocavam de temas de interesse e nutriam trocar também de área. Essa constatação é particularmente importante para reconhecer que o processo de definição de carreira (um dos processos que ocorre em ambiente universitário, mas não o único) não é necessariamente linear e estável. A sua instabilidade é típica e compõe o cenário que torna a transferência uma ação igualmente típica. Cabe ao campo pensar sobre abandono à luz dessa tipicidade.

Esse estudo de Iffert foi desenvolvido a partir da mais pura preocupação estadunidense do período pós-Guerra acerca dos abandonos. Para ele, o montante de estudantes não concluintes representava um enorme desperdício de força de trabalho num momento histórico tão delicado para o país.

A ideia de que o abandono representa desperdício vai se consolidar em toda a história do campo. Summerskill (1962) sintetizou que os estudos do campo nascente são, geralmente, motivados pelas ideias de que o abandono é gerador de desperdício (de tempo, energia e dinheiro), de dificuldades financeiras das instituições que cobram mensalidades e da construção de uma imagem negativa de instituições com alta evasão são criticadas, independentemente da qualidade do ensino. Entretanto, sua grande contribuição aparece no esforço de sistematizar as causas do abandono⁷.

A preocupação com as dificuldades metodológicas do campo teve participação especial em suas conclusões, pois revelaram ser os maiores obstáculos para decifrar a causalidade das saídas sem diplomação. Dizia ele que o campo ressentia-se da falta de teorização num campo predominantemente marcado por estudos descritivos de dados administrativos. Daquilo que foi possível concluir sobre suas análises, sintetizou que o abandono é um fenômeno multicausal e, por sua natureza, requer abordagem multidisciplinar para entender suas complexidades. A recomendação da multidisciplinaridade nas abordagens foi encontrada em vários estudos e relatada em revisões de bibliografia (MARSH, 1966).

A menção às dificuldades metodológicas vai integrar cada vez mais frequentemente os textos do campo. Um exemplar referencial nesse sentido é o texto denominado Uma fonte de erro em estudos de atrito na faculdade (tradução minha), de

⁷ Os estudos de Summerskill foram realizados a partir de uma revisão bibliográfica de 35 estudos sobre o abandono, análise documental de registros acadêmicos, análise de respostas de surveys e entrevistas com estudantes que abandonaram e análise estatística de desempenho acadêmico, dados socioeconômicos e de motivação.

Bruce Eckland (1964). Eckland foi um dos grandes críticos dos estudos transversais e focados em uma única instituição⁸. Argumentava ele que o estudo transversal e de caso não é capaz de captar os movimentos de transferência e reingresso, subestimando os muitos casos de diplomação “tardia”. Por sua perspectiva, não seria prudente concluir sobre o perfil do abandono somente se valendo de dados acadêmicos, status socioeconômico e de motivação, pois eles eram instáveis e modificáveis depois do reingresso.

Outro texto relevante para a crítica metodológica foi aquele intitulado Outra visão sobre o abandono da faculdade (em tradução minha), de Rose e Elton (1966). Nele se pode observar a preocupação sobre a tendência de agrupar saídas sem diplomação de naturezas muito diferentes sob um mesmo termo, o *dropout*. Trata-se de mais um texto⁹ de autópsia com o foco em traços de personalidade determinantes da saída (ansiedade, introversão, sociabilidade, anuência, maturidade etc.), diferenciando os casos de abandonos no primeiro semestre, abandonos com bom desempenho no primeiro ano, permanentes no primeiro ano com baixo e permanentes no primeiro ano com elevado desempenho.

A mesma crítica, mas por caminhos diferentes, foi elaborada por Vaughan (1968) quando ele defendeu que estudantes que abandonam podem fazê-lo de forma voluntária ou compulsória¹⁰ (por baixo desempenho), portanto não caberia denominar os fenômenos distintos por um mesmo termo. A diferença encontrada nos grupos distintos era de natureza cognitiva e de personalidade, sendo os abandonos voluntários marcados desempenho acadêmico mais elevado, mas problemas de desconfiança e egocentrismo, já os abandonos compulsórios caracterizados por baixa “capacidade acadêmica” conjugada com traços de impulsividade e instabilidade emocional. Nas palavras do próprio autor,

Os alunos que foram dispensados por motivos acadêmicos diferiram em vários aspectos daqueles que se retiraram por outros motivos que não acadêmicos. O

⁸ Seu trabalho foi realizado com uma amostra de 1.180 homens da Universidade de Illinois que haviam se matriculado em 1952 e foram acompanhados por 10 anos. Também foram usados os conteúdos das respostas a surveys aplicados em correspondências por correio, registros administrativos universitários. Os dados de Illinois foram comparados aos resultados de um estudo similar realizado na Universidade Vanderbilt com acompanhamento de 7 anos.

⁹ Estudo realizado com 195 ingressantes da Universidade de Kentucky em 1963, pareados por sexo, habilidade acadêmica e curso. Foram aplicados testes de personalidade e os resultados foram analisados a partir de estatística inferencial.

¹⁰ Estudo realizado na Universidade de San Francisco ao longo de 5 anos, com amostra de 78 estudantes com abandono compulsório, 62 com abandono voluntário e 141 como grupo controle. Foram realizados testes cognitivos e de personalidade e sobre os resultados foram feitos testes de média “t” e estatística descritiva.

agrupamento das duas amostras sob o título comum de desistência tendeu a obscurecer essas diferenças (VAUGHAN, 1968, p. 687–8, Tradução minha).

Diferentemente dos autores até o instante, Astin (1964) será mais taxativo na existência de um perfil mais claro e bem definido¹¹. Dizia ele que o perfil típico seria representado por discentes oriundos de contextos socioeconômicos mais baixos, de notas mais baixas no ensino médio, de se preocupavam em se diplomar em instituições mais respeitadas e se candidatam a relativamente menos bolsas de estudo. Além disso, no que tange à personalidade, o perfil era claramente desviante e representado por pessoas mais distantes, egocêntricas, impulsivas e assertivas.

Ainda que sem sucesso na tentativa de teorizar sobre o fenômeno do abandono, os estudos que se aproximavam de 1970 e avançavam um pouco na década, já apontavam os primeiros ensaios de teorização. Meyer (1970) é um desses casos. Ele foi um dos primeiros estudiosos do campo a sugerir uma teoria da integração social na educação superior. Ele acreditava que a universidade poderia ser vista como uma organização de socialização, difusão e introjeção de valores. Quanto mais os (as) estudantes estivessem alinhados (as) aos valores institucionais, maior seria a tendência de persistência e diplomação.

Avançando sobre os anos 1970, a obra de Kamens (1971) buscou associar a permanência e o abandono a dois elementos: o prestígio e o tamanho da instituição. Kamens defendeu a tese de que haveria uma relação positiva entre o tamanho da instituição e a propensão de retenção dela. O núcleo do argumento está na afirmação de que grandes instituições podem criar expectativas de inserção social e econômica melhores. A crítica forte aos seus achados encontra-se na pequena amostra utilizada. Na verdade, é comum observar a crítica sobre a ausência de rigor no método estatístico de comprovação das teses da primeira geração.

De maneira geral e partindo para uma síntese dos trabalhos pioneiros, é possível dizer que, em geral eles têm um perfil dos estudos predominantemente exploratórios, descritivos e estavam em busca das variáveis adequadas. Acerca de suas categorias empregadas, mostraram-se em busca de um léxico (variedade de termos) e com semântica

¹¹ O estudo de Astin contou com uma amostra de 6.660 estudantes (4.472 meninos e 2.188 meninas) selecionados em exames de mérito realizados em 1957. Trata-se de uma amostra muito específica. Os dados analisados envolviam as respostas de um Survey enviado pelo correio. As questões do formulário envolviam aspirações educacionais, planos vocacionais e status socioeconômico. Também foram acessados testes de aptidão e registros acadêmicos do ensino médio que haviam sido obtidos anteriormente. Por fim, foram usados registros administrativos.

da morte (mortalidade e autópsia). Metodologicamente, mostraram-se ainda incapazes de desenvolver uma teoria do abandono e empregavam métodos e técnicas variadas, em alguns casos mistas, mas predominantemente com análise estatística de registros administrativos e respostas de surveys. De modo amplo, produziram alguns diagnósticos muito constantes, tais como a) indicar que o abandono deve ser tomado como um fenômeno multicausal, multidimensional; b) reconhecer o objeto de estudo como de difícil definição; c) compreender que o objeto requer abordagem multidisciplinar e longitudinal; d) reclamar teorização e indicar os limites da abordagem exclusivamente estatística.

2. A Teoria do Abandono

De acordo com o entendimento expresso nesse trabalho, William Spady e Vincent Tinto são os dois fundadores do que se está chamando de Teoria do Abandono. Como já se viu, entende-se por Teoria do Abandono o complexo teórico que explica a perda de vínculo com a educação superior sem diplomação a partir da compreensão de que o sistema educacional tem funcionamento semelhante ao sistema social no que tange à integração de seus membros, daí a perda de vínculo sem diplomação expressa a falha de elementos de coesão. Em última instância, a falha está relacionada aos conflitos entre valores e expectativas do indivíduo e os valores e expectativas da instituição de ensino. Logo, o estudante de integração falha não alinhou seus valores aos institucionais e é um desviante em termos de conduta esperada.

Toma-se como ponto de partida aqueles que parecem ser os textos que primeiramente trouxeram um arcabouço teórico mais sofisticado para articular os vários estudos pretéritos que, como afirmava Knoell (1966), faziam as autópsias, os censos, os estudos de caso ou os estudos preditivos. Tais estudos carentes de uma teoria de suporte inundaram o campo científico de variáveis desarticuladas, incapazes de apontar organicamente para uma lógica do fenômeno. Essa lógica só poderia ser exposta com a construção de uma teoria. De acordo com Merton, uma teoria

(...) é mais do que uma simples generalização empírica - um conceito isolado resumindo uniformidades de relações observadas entre duas ou mais variáveis. Uma teoria compreende um conjunto de suposições, das quais foram derivadas as próprias generalizações empíricas (MERTON, 1970, p. 57).

A teoria é o “núcleo firme” de um programa de investigação científica, cercado de um “cinturão protetor” de hipóteses e teorias auxiliares articuladas, tal como sugeriu Lakatos (LAKATOS, 1987; LAKATOS et al., 1979). Ou seja, quando Spady e Tinto reclamavam a falta de uma teoria, eles estavam a pedir mais do que um estudo generalizante a partir de relações observadas empiricamente. Clamavam por um corpo explicativo coerente, sucedâneo do estágio descritivo. Desse modo, poder-se-ia concluir que os estudos sobre o abandono antes de 1970 encontravam-se num momento pré-teórico, ainda tateando sobre o fenômeno, buscando explorá-lo e descrevê-lo, antes de

explicá-lo. Recorrendo novamente a uma das importantes referências teóricas de Spady e Tinto,

Somente quando tais conceitos se relacionam entre si em forma de sistema é que começa a aparecer a teoria. Os conceitos, pois, constituem as definições (ou prescrições) do que se deve observar; são as variáveis entre as quais devem ser procuradas as relações empíricas. Quando as proposições se relacionam entre si logicamente, está formada uma teoria. A escolha de conceitos que orientam a coleta e a análise de dados é, naturalmente, crucial para a pesquisa empírica. Pois, para citar truísmo importante, se os conceitos são escolhidos de maneira que não haja relação entre eles, a pesquisa será estéril, por meticolosas que sejam as observações e as inferências subsequentes. Este truísmo é importante porque implica que os verdadeiros processos de tenteio na pesquisa empírica talvez sejam relativamente infrutíferos, já que o número de variáveis que não estão relacionadas em forma significativa é indefinidamente grande (MERTON, 1970, p. 158).

Portanto, a uma teoria do abandono corresponderia um conjunto de estudos que trouxessem à lume conceitos forte, significativa e empiricamente interrelacionados, acerca da saída sem diplomação. Tais conceitos devem dialogar para elucidar a lógica da ação e sua dependência em relação a outras variáveis, ao contexto ou à situação. Desse modo, poder-se-ia constituir uma reposta mais generalizante acerca da tendência prevalente em casos específicos.

Parece ser justamente esse o esforço presente nos artigos *Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis*¹² (SPADY, 1970), *Dropouts from higher education: Toward an empirical model*¹³ (SPADY, 1971) e *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*¹⁴ (TINTO, 1975). São três trabalhos que, conjuntamente, cumprem o papel de revisar a produção bibliográfica até aquele momento, reconhecer e reclamar a ausência de teorização acerca do abandono na educação superior e, finalmente, por tentar vencer essa mesma lacuna adaptando a ideia de integração social presente na teoria do suicídio de Durkheim.

Respeitando a cronologia das publicações, deve-se partir de Spady, aquele a fincar a pedra fundamental. Willian G. Spady nasceu em Portland, em 1940, numa família de imigrantes russos. Formou-se na universidade de Chicago em 1967 e foi docente em

¹² Abandonos do ensino superior: Uma revisão e síntese interdisciplinar (tradução minha).

¹³ Abandonos do ensino superior: Em direção a um modelo empírico (tradução minha).

¹⁴ Abandono do ensino superior: Uma síntese teórica de pesquisas recentes (tradução minha).

Harvard a partir de então. Seus trabalhos se concentram na área da educação, com diálogos importantes com a psicologia e a sociologia. Provavelmente, Spady hoje seja mais reconhecido por ser o maior nome relacionado à Educação Baseada em Resultados do que sobre a Teoria do Abandono. Seguramente, trata-se de uma injustiça.

Recorrendo às primeiras produções do autor, pode-se dizer que foi na sua tese de doutorado em 1967 que, de forma inaugural, os primeiros passos da Teoria do Abandono foram dados. A ela, Spady deu o título *Peer Integration and Academic Success: The Dropout Process among Chicago Freshmen*¹⁵ e já trazia o emprego da teoria da integração social presente na obra *O Suicídio de Durkheim* para explicação dos abandonos de estudantes ingressantes. Os artigos de 1970 e 1971 foram, em parte, publicações dos resultados da tese (HADER, 2011).

Todavia, a temática do abandono não durou muito tempo nas atenções de Spady, pois ele resolveu se dedicar às pesquisas sobre currículo ainda na segunda metade da década de 1970. Desde então, não se interessou em dar prosseguimento às pesquisas no tema que fundou a teoria.

Não obstante a comprovação fática do pioneirismo, o próprio Spady dá pistas sobre as possíveis razões para o esquecimento do campo científico acerca de sua paternidade em uma entrevista realizada em 2010 para a dissertação de mestrado de John Hader. Diz Spady que

Há uma história muito delicada e embaraçosa relacionada à minha dissertação e àquele primeiro artigo. Um sujeito chamado Vincent Tinto basicamente pegou meu modelo teórico, colocou seu nome nele, fez um tipo de estudo sobre desistências e o chamou de modelo Tinto. Como ele fez isso, eu não sei. Quero dizer, eu não protestei, o quê? Não gritei “plágio” ou o que quer que se grite. É como se, de repente, ele estivesse escrevendo artigos sobre o modelo Tinto, e o modelo era meu... A única vez que o vi fazer apresentações desse modelo, e a única vez que o vi, ele se chamava modelo Tinto... Tudo o que sei é que Tinto foi apenas a primeira vez em que literalmente vi meu trabalho na tela, e outra pessoa havia colocado seu nome nele. E foi assim: Isso me parece muito familiar... Não foi a primeira nem a última vez que me emprestaram meu

¹⁵ A tese de Spady (Integração de colegas e sucesso acadêmico: O processo de evasão entre calouros de Chicago – tradução minha) não está disponível em formato eletrônico. Foi feito contato com o próprio Spady em troca de mensagens para conseguir o texto. No entanto, a informação conseguida indica que há somente uma versão impressa na Universidade de Columbia e ainda inacessível para o trabalho em tela. Merece registro o fato de que, na mesma troca de mensagens, Spady confirmou seu pioneirismo para a Teoria do Abandono em relação a todos os demais estudos que usaram a Teoria do Suicídio de Durkheim para interpretar a saída da educação superior sem diplomação.

trabalho. Foi um choque... Eu apenas usei o conceito de “integração social”. Certamente dei todo o crédito ao Sr. Durkheim por ter criado esse conceito. Não é que eu estivesse afirmando algo novo, mas estava tentando ver se isso ajudava a explicar o dilema em Chicago... Esse é um capítulo encerrado (HADER, 2011, Tradução livre).

Fica claro que, no depoimento resiliente de Spady¹⁶, a história da Teoria do Abandono surgiu das suas mãos, mas tem sido atribuída a Tinto boa parte da paternidade. Muito embora reste evidente que é Spady, e não Tinto, o autor que inaugura a Teoria do Abandono, nesse trabalho serão trazidos ambos os autores para a seara da fundação pois tem-se o entendimento que o campo científico tem operado com essa teoria, principalmente, a partir dos textos de Tinto. Ou, mais propriamente, tem chamado o modelo teórico pela alcunha “Modelo Tinto”. Portanto, os acréscimos, revisões ou interpretações de Tinto devem ser reconhecidas como parte do ponto de partida.

Uma vez que não se teve acesso à dissertação de Spady¹⁷, o estudo em tela foi desenvolvido a partir somente dos artigos de 1970 (aquele predominantemente preocupado com a revisão bibliográfica, com a apresentação da modelagem) e 1971 (aquele destinado à aplicação do modelo em amostra da Universidade de Chicago).

Como já foi observado, Spady (1970) reconhecia que boa parte da bibliografia de então carecia de rigor metodológico e sofisticação teórica. Ainda que nenhum estudo possa cobrir toda a complexidade das variáveis do abandono, Spady propôs uma integração multidisciplinar de abordagens para ampliar a capacidade de análise. Ele também advertiu que boa parte dos estudos não fazia uso devido das variáveis que impactam sobre evasão, pois recorriam a testes de correlação entre elas sem definir qual operava determinantemente.

Apesar de soar enfadonho, tem importância elencar rapidamente os achados de Spady em sua revisão bibliográfica de 1970, afinal será possível, de uma só vez, demonstrar o momento pré-teórico em que se encontrava o campo científico estadunidense e perceber como algumas descrições do fenômeno já se encontravam

¹⁶ Em trocas de mensagens entre o final de janeiro e o início de fevereiro de 2025, com o desejo de renovar os juízos sobre a conduta de Tinto, enviei a Spady uma imagem da nota de rodapé do artigo de Tinto (Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research) no qual o autor rende a ele o mérito pioneiro do uso da Teoria de Durkheim. Ao que tudo indica, depois de trocar de campo científico, Spady não teve a oportunidade de acessar a obra seminal de Tinto.

¹⁷ Na mesma troca de mensagens citada acima, foi possível saber que a dissertação de Spady só estava disponível em modelo impresso e em sua versão impressa na Universidade de Columbia, depositada em 1967 para a banca de defesa.

consolidadas. Aliás, não só estavam consolidadas como os mesmos resultados continuam a povoar as publicações acadêmicas do final do século XX e início do XXI. A insistência em replicar os mesmos resultados, em um museu de grandes novidades, é parte daquilo que se denominou de Maldição de Vincent Tinto e nosso castigo de Sísifo (SILVA, 2024). Essa maldição e seu castigo serão objeto de melhor análise nas linhas que se seguem.

Se se tomar o trabalho de McNeely (1938) como o primeiro estudo sistemático sobre o abandono, é possível dizer que em um pouco mais de trinta anos de produção bibliográfica nos Estados Unidos já se havia encontrado algum consenso sobre os fenômenos observados em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Não só o abandono havia ascendido na agenda de pesquisa nacional, como alguns aspectos de seu perfil já estavam claros.

Um deles dizia respeito ao fato de que encontrar uma definição para o abandono, ou mesmo um termo consensual, não era uma tarefa fácil. Spady notou existir duas definições para o abandono, ambas recorrentes e muito aceitas: 1) uma que tratava o abandono como a saída da instituição em que se matriculou e 2) outra que tratava dos casos de estudantes que nunca conseguiram diplomação. Ponderou o autor que a primeira definição era mais apropriada para a administração das instituições e mais facilmente operacional. Todavia, inadequada e insuficiente do ponto de vista da capacidade elucidativa. A crítica do autor focou-se na incapacidade da definição de incorporar estudantes que se formam após transferência ou após um período fora da universidade (reingressos)¹⁸. Por outro lado, também listou uma longa bibliografia que enfatiza necessidade de distinguir o abandono forçado daquele que foi espontâneo.

No fundo, o que Spady nos convida a refletir é sobre a natureza daquilo que se pretende definir. Se se deseja definir o fenômeno como perda de vínculo administrativa, preocupando-se exclusivamente com o registro de entrada e saída, ou a preocupação deve ser menor com os registros administrativos e maior com a obtenção ou não do diploma.

Não ignorando a importância de decidir sobre os aspectos listados acima, Spady acrescenta outro, de patamar ainda mais complexo. Ele nos convida a pensar sobre o

¹⁸ Para ilustrar a Maldição de Tinto, particularmente no que tange à replicação de resultados, pode-se recorrer ao noticiário de um Jornal de grande circulação no Brasil que comunicou os achados científicos acerca da “evasão real” no Brasil. Diz ele que “Uma das maiores contribuições do estudo é investigar, com maior profundidade, o perfil dos alunos que deixam de estudar no ensino superior e que não voltam a se matricular depois em outro curso ou instituição. Isso é extremamente relevante para as políticas públicas, pois o indicador oficialmente divulgado pelo Inep é a taxa de desistência do curso, que mostra o nível de abandono, mas não capta se o aluno migrou para outro curso ou instituição e, dessa forma, deu continuidade aos estudos”(GÓIS, 2024).

processo decisório em sua compulsoriedade ou espontaneidade. Ora, a complexidade maior da reflexão requerida está em mergulhar nas condições da saída e nos seus motivadores. À primeira vista, pode-se pensar que seria basicamente um problema de autópsia, nas palavras de Knoell (1966), ou seja, de estudos dedicados ao levantamento da *causa mortis* acadêmica. Mas pode significar mais. Para designar uma saída como forçada ou espontânea é preciso saber sobre a vontade ou sobre a fonte da decisão, e essa nem sempre se encontra presente no registro administrativo do desvínculo.

A natureza da força também importa. Pode-se estar diante de uma saída forçada pelo descumprimento de regras da instituição de ensino, assim derivando de uma sanção administrativa ou uma expulsão. Por outro lado, a força contra a vontade de ficar pode vir de outros lugares, situações, pessoas ou instituições. Seja qual for a origem da força, ela se coloca contra o desejo de ficar e, claramente, exige-se que seja caracterizada de uma forma diferente. Entretanto, os problemas não terminam aí, pois dentre os abandonos espontâneos também seria possível elencar um conjunto de motivos de naturezas muito distintas que obrigariam diagnósticos igualmente diferentes.

É relevante destacar que a preocupação de Spady é, em alguma medida, trivial, uma vez que anuncia a necessidade redundante de precisão da definição. Sem ela, o campo científico vai tratar de fenômenos diferentes usando os mesmos nomes ou vai encontrar quantificações diferentes para a mesma ocorrência. Em outras palavras, corre-se o risco de viver em uma Babel, numa torre que está sendo construída para se alcançar o céu, no entanto, erguida por pessoas que falar línguas diferentes. A confusão não permitiria avançar no objetivo.

Outro aspecto muito importante percebido por Spady em seu levantamento bibliográfico é o fato de que boa parte dos estudos sobre abandono não leva em consideração o contexto do estudo. Ao observar o sistema de educação superior dos EUA, ele percebe que a variabilidade do perfil institucional oferece a quem estuda opções diferenciadas, por exemplo, quanto à natureza administrativa da instituição (pública, privada ou comunitária) ou a duração do curso (2 ou 4 anos). Essas duas especificidades ilustradas fazem muita diferença no status dos cursos, nos critérios de seleção e no perfil do corpo discente. É sabido que as instituições de 4 anos possuem status mais elevados e os critérios de seleção são mais rigorosos. Isso faz com que estudantes ingressem em instituições de 2 anos como tática para alcançar o ingresso em outra de 4 anos. Logo, parte do abandono em instituições de cursos de 2 anos pode ser entendida como transição educacional ampliada, não podendo ser automaticamente equivalida aos abandonos em

instituições de cursos de 4 anos. As lições de Spady a esse respeito demonstram que o campo científico deveria evitar um tratamento indiferenciado para os abandonos, em especial, deveria cuidar atentamente do contexto em que ocorre o fenômeno.

Seguindo o levantamento bibliográfico de Spady, ele também percebeu que os trabalhos científicos confluíam para a ideia de que marcadores sociais estavam associados aos comportamentos de permanência ou abandono. Estavam em destaque atributos como a escolaridade de pais (muito embora, recentemente, se perceba em estudos sobre trajetória escolar o uso da escolaridade da mãe como variável independente), o ambiente urbano como local de moradia, o padrão mais dialogado das relações familiares e a qualidade da formação escolar anterior ao ingresso.

Assim como os marcadores sociais de contexto familiar foram muito frequentes nas produções anteriores a Spady, também foram aquelas que abordavam o interesse em permanecer e diplomar como uma variável independente relevante. Apesar da dificuldade de precisar o interesse, retirando os elementos mais abstratos e de complexa interpretação dada sua subjetividade, os estudos salientavam que estudantes com diplomação possuíam maior intensidade em suas aspirações e seus interesses intelectuais (dar importância por estar em uma universidade ou manifestar desejo de ingressar futuramente na pós-graduação), assim como demonstravam maior clareza e realismo em relação às suas metas acadêmicas. Essas descobertas foram acompanhadas dos dados sobre desempenho nas avaliações, gerando uma associação entre maior desempenho e permanência, assim como menor desempenho e abandono.

Além disso, os aspectos emocionais também estiveram presentes nos estudos de época, sendo traduzidos por Spady como elementos que indicavam a maturidade pessoal e a associava ao “sucesso” ou ao “fracasso” acadêmicos. Dizia Spady que desistentes apareciam nos estudos com baixos níveis de motivação, independência, autoestima, envolvimento, flexibilidade, controle de impulso, racionalidade, autoconfiança e responsabilidade. Além disso, também eram frequentes trabalhos que apontavam desistentes como pessoas com maior probabilidade de apresentarem ansiedade, depressão e desajustes.

Por fim, Spady analisa o aspecto que marcará profundamente seu modelo teórico, qual seja, a integração social e acadêmica de estudantes que permanecem ou abandonam o ensino superior. Constata ele que os estudos e revisões bibliográficas são razoavelmente concluintes de que estudantes denominados de “bem-sucedidos” geralmente travam relações sociais “profundas e não profanas” no universo acadêmico. Por profundidade se

entende a realização de amizades, a participação em atividades no campus e o envolvimento com colegas e docentes que levem água para o moinho do desempenho acadêmico. Na outra ponta, o excesso de envolvimento com a vida social roubaria tempo, disciplina e atenção de estudantes e profanariam a atividade acadêmica.

Em síntese, até 1970, de acordo com Spady, a produção bibliográfica estadunidense sobre o abandono na educação superior apresentava um grande volume de obras ao qual carecia: a) de aporte teórico; b) de definição; c) de tratamento para os reingressos, transferências e interrupções de estudo; e d) de diferenciação de abordagem para as especificidades contextuais. Entretanto, produziam um certo alinhamento de achados sobre o perfil de quem abandona, em especial os marcadores de a) contexto familiar vulnerável; b) baixo nível de interesse demonstrado em permanecer ou diplomar; c) perfil de imaturidade e desajustes emocionais; e d) reduzida integração social na universidade ou mergulho em uma integração profana.

2.1 O que é o modelo Spady de explicação do abandono?

Diante de uma grande quantidade de variáveis associadas ao abandono e uma ausência de teoria capaz de articulá-las na íntegra ou parcialmente, Spady lançou-se na aventura de tentar compor um quadro explicativo selecionando-as e concatenando-as. Sua opção foi privilegiar aquelas variáveis (e não todas) que, em sua avaliação, explicariam melhor o fenômeno.

Antes mesmo de se detalhar cada variável e seu papel na decisão de sair sem diploma, vale a pena enfrentar a concepção geral do modelo. Entende Spady que o

Ponto de partida básico é a suposição de que o processo de evasão escolar é mais bem explicado por uma **abordagem interdisciplinar** que envolve uma interação entre o **aluno e seu ambiente universitário específico**, no qual seus **atributos** (ou seja, disposições, interesses, atitudes e habilidades) são expostos a **influências, expectativas e demandas** de uma variedade de fontes (incluindo cursos, membros do corpo docente, administradores e colegas). A interação resultante oferece ao aluno a oportunidade de assimilar as experiências de sucesso (SPADY, 1970, p. 77, tradução minha, grifos meus).

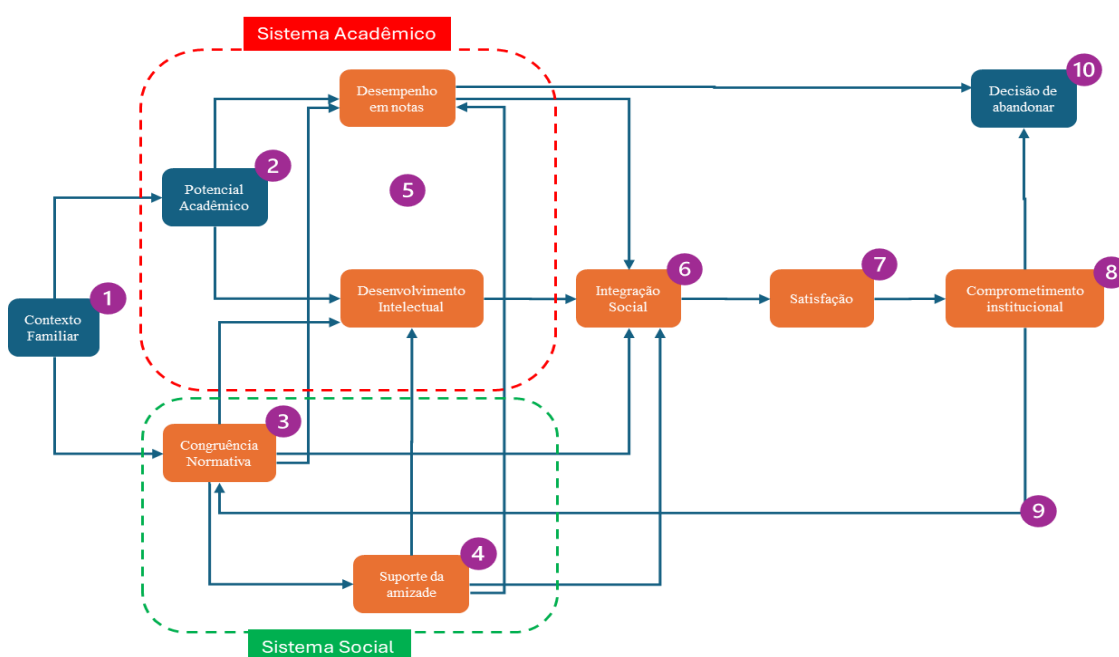
Trocando em miúdos, é na interação entre estudante e ambiente universitário que reside a explicação da permanência ou não até a conclusão definitiva do curso. Assim, o

ambiente universitário é compreendido como um sistema social razoavelmente autônomo que é composto pela própria instituição de ensino, seu corpo administrativo, docentes e discentes. São nas relações internas, ainda que a partir de diferentes contextos pessoais, que se define o que se denomina de sucesso e fracasso acadêmicos.

Cada estudante, com uma origem familiar peculiar, é portador de atributos. Tais atributos são tratados como dados a priori, com variável externa ao sistema social “instituição educacional”. Assim, cada estudante ingressa no sistema com uma trajetória de educação formal, um núcleo familiar com determinado nível educativo, marcadores sociais variados (renda, sexo, raça etc.), inclinações, preferências, habilidades e expectativas. No ambiente acadêmico, esses atributos serão submetidos a um conjunto de exigências típicas do processo de escolarização, mas particulares diante da especificidade de cada instituição.

Haveria aquelas instituições com um perfil mais humanista, outras de perfil mais técnico. Há as comunitárias e as particulares. Aquelas de dois anos e as de quatro anos. Suas histórias e culturas institucionais. Também perfis administrativos e docentes, assim como tipos de associações de estudantes e suas práticas e tradições. A vida social no sistema é fortemente marcada por traços particulares e as relações sociais vão gerar para quem ingressa a exigência de adaptação para se incorporar. É a forma como cada discente responde às exigências com seus atributos que sela seu destino na instituição.

Figura 2 – Esquema do modelo teórico de explicação do abandono na educação superior de William Spady (1970-1)



Pode parecer um pouco abstrato ou genérico. Para reduzir essa impressão, um caminho é mergulhar no mesmo modelo a partir do esquema sugerido pelo próprio autor, reestilizado na Figura 2. O esquema foi integralmente mantido em seus balões, termos (traduzidos livremente) e direções e sentidos das setas. Foram adicionadas as cores, os balões tracejados e os números indicativos do encadeamento causal dos fatos. Para tornar tudo mais didático, optou-se por seguir os numerais. Durante a apresentação dos numerais como momentos da vida acadêmica, serão apresentadas também as sete variáveis (balões em cor laranja) elencadas por Spady como definidoras da permanência ou do abandono. Recomenda-se a quem lê a atenção especial, no esquema teórico, às sete variáveis¹⁹, em especial à terceira:

1. O desempenho em notas;
2. O desenvolvimento intelectual;
3. A congruência normativa;
4. O suporte de amizade;
5. A integração social;
6. A satisfação com a experiência; e
7. o compromisso com o sistema social da faculdade.

Tudo começa com o Momento 1, ou seja, o ingresso de estudantes na instituição de ensino a partir de seus contextos familiares. Tais estudantes, como visto anteriormente, são portadores de atributos trazidos de suas famílias. Esses atributos caracterizam social e psicologicamente cada estudante, compondo um perfil que será submetido ao ambiente universitário. Aqui caberia uma rápida observação. Como Spady parte de uma perspectiva parsoniana, ele interpreta os vários contextos sociais como organismos razoavelmente independentes. Então, o contexto familiar expressaria um sistema social e a instituição de ensino outro sistema social. A visão compartimentalizada leva, necessariamente, a uma leitura igualmente fragmentada do sujeito.

Cada abandono será analisado à luz da situação vivida dentro da instituição e não como uma situação global que reúne os aspectos da vida universitária, mas também

¹⁹ Entre o estudo de 1970 e o estudo de 1971 há uma diferença sobre o número de variáveis do modelo teórico. No primeiro, Spady elenca 7 variáveis, já no segundo lista 10. A diferença pode ser encontrada na transformação dos demais balões do esquema também em variáveis de análise, entre elas: a) contexto familiar, potencial acadêmico e decisão de abandonar. Como essas variáveis são citadas no segundo estudo, mas ainda se encontram hierarquicamente abaixo das demais, optou-se por manter o entendimento fiel ao estudo de 1970.

aqueles relativos à vida religiosa, afetiva, profissional, financeira, familiar, emocional etc. Em última instância, esses aspectos são atributos dados, externos e estanques a serem tensionados pelas exigências do sistema social e acadêmico de cada instituição. Eles cumprem somente o papel de herança carregada para dentro da instituição.

Já todos os demais elementos externos não cumprem papel algum. Não há lugar no esquema explicativo para as políticas públicas de governos locais, regionais ou nacionais. Sejam elas políticas de permanência, diretamente associadas à manutenção de vínculos, ou políticas que indiretamente podem estar associadas à decisão de abandonar ou ficar, como é o caso de políticas de transporte, de habitação ou de renda, só para ficar em poucos exemplos, nenhuma é levada em consideração para se pensar nosso objeto. Também não aparece como variável a situação do mercado de trabalho.

E, para terminar a enumeração de ausências, está igualmente omissa a perspectiva estudantil sobre sua trajetória. Os projetos, trajetórias, valores e condições pessoais somente interessam se estiverem em congruência com a norma, caso contrário são alimentadores do desvio. Sublinha-se, enfim, para não pairar dúvida: aos olhos de Spady, a dinâmica do abandono é fundamentalmente interna à instituição. E é por essa razão que o contexto familiar não é textualmente elencado por Spady como uma das sete variáveis a serem analisadas, bem como quaisquer outras que operam externamente são sequer mencionadas.

Continuando a interpretação da Figura 2, tem-se que, ao ingressar numa instituição de ensino superior, cada pessoa vivenciará dois sistemas paralelos: o sistema acadêmico e o sistema social. O sistema acadêmico (retângulo tracejado em vermelho) corresponde ao processo educacional no qual discentes se envolvem com as aulas, buscam aprender os conteúdos e perseguem as “recompensas” desejadas, ou o desempenho em notas, ou o desenvolvimento intelectual. Um ou uma estudante trará consigo um conjunto de atributos que determinará seu potencial acadêmico (Momento 2). Dependendo do contexto familiar de onde vem, cada estudante poderá ter um maior ou menor potencial acadêmico. Seu potencial será justamente comprovado pelo desempenho em notas ou pelo desenvolvimento intelectual.

A diferença entre as duas recompensas é simples (Momento 5). As notas refletem uma medida quantitativa do aproveitamento nas disciplinas, enquanto o desenvolvimento intelectual trata do aperfeiçoamento cognitivo, sem mensuração em notas, resultante da trajetória acadêmica. Estudantes podem ingressar no ambiente universitário com intuítos mais utilitários materializados no currículo ou histórico escolar. Assim, sua busca será

sempre por notas mais elevadas. Para o caso de não obter um rendimento mínimo exigido pelas normas acadêmicas, é possível que ocorra o desligamento compulsório²⁰. Ele corresponderia ao tipo de abandono não espontâneo e encontra-se registrado na ilustração da Figura 2. Já, por outro lado, é possível que existam estudantes que ingressam com desejo de obter mais conhecimento. Para essas pessoas, as notas podem ter significado importante, mas não refletem necessariamente o que aprenderam.

Olhando agora o outro sistema do que é formada a vida social em uma instituição de ensino superior, tem-se o sistema social (retângulo tracejado em verde). Esse é caracterizado pelas relações sociais travadas em seu interior entre estudantes e entre estudantes e as demais pessoas que trabalham na instituição. Aqui encontra-se o coração da explicação de Spady sobre o abandono.

O sistema social de uma instituição de ensino é analisado como um organismo que luta incessantemente por sua vida. Ele deseja perpetuar-se e, para tanto, o primeiro passo é manter suas partes coesas e integradas. Nesse sentido, é relevante saber qual seria a mecânica da coesão entre estudantes e como garantir que eles e elas fiquem na instituição até o encerramento do ciclo da diplomação.

²⁰ Cabe recordar que o próprio Spady não reserva uma parte de seu texto para limpar o terreno da confusão de definições que predominava no campo científico sobre o qual escreve.

2.2 Integração social como chave do entendimento da Teoria do Abandono

O paralelo entre a vida social e a vida universitária seria direto. Em sociedade, a integração de cada pessoa ao coletivo exprime-se por um alinhamento individual com os valores morais (momento 3) e uma filiação aos coletivos (momento 4). Quanto ao alinhamento aos valores morais, em uma instituição de ensino se tem um quadro geral de normas escritas e não escritas. As escritas estão dispostas em regimentos e estatutos. O desrespeito a elas seria, antes de tudo, sinal de pouco alinhamento entre estudante e instituição. Mas também redundariam em sanções que poderia desaguar na expulsão, e essa seria uma das formas de abandono.

Por outro lado, as normas não escritas corresponderiam às exigências estabelecidas à coletividade para que se fossem mantidos um certo perfil institucional, as ênfases formativas, rigores e valores. O alinhamento à dimensão não escrita das regras também seria um sinal de coesão importante. E, por seu turno, assim como o respeito às normas escritas, traria conforto e satisfação a quem se alinha.

A dupla condição de alinhamento, com as normas escritas e não escritas, é chamada por Spady de congruência normativa. Com efeito, enquanto no Sistema Acadêmico o “sucesso” é expresso em notas e em desenvolvimento intelectual, “no sistema social, o ‘sucesso’ é definido primeiramente por ter atitudes, interesses e disposições de personalidade que sejam basicamente compatíveis com os atributos e influências do ambiente” (SPADY, 1970, p. 77, tradução minha).

Como é comum em estudos de influência positivista, a natureza e o conteúdo das normas não são problematizados. Se justas, legítimas ou democráticas, pouco importa. Elas são dadas na situação. Existem e devem ser respeitadas, pois isso correspondem à própria condição de existência da sociedade. Portanto, as possíveis ponderações sobre desalinhamento entre a norma e as condutas das pessoas deve gerar reação negativa sobre as pessoas. Seu papel esperado é sempre o alinhamento. Logo, os desalinhamentos acabam por denotar desajuste, erro, falha ou, para usar um termo ainda a ser mais bem trabalhado, um desvio.

Importa esclarecer que, assim como se verá em Tinto, é o próprio Spady que menciona a situação de desalinhamento como desvio. Diz ele que

O modelo, conforme representado, implica uma sequência temporal definida e descreve as supostas conexões causais diretas entre pares de variáveis. Seus

aspectos mais problemáticos envolvem o significado e a operacionalização da congruência normativa, uma vez que muito está implícito nesse único componente. Ele representa não apenas todas as metas, orientações, interesses e disposições de personalidade do aluno discutidas anteriormente, mas também as sequências da interação entre esses atributos e vários subsistemas do ambiente universitário. Por exemplo, um aluno pode entrar na Faculdade A com fortes orientações utilitárias de realização, mas a própria faculdade pode enfatizar um programa de graduação humanista e de desenvolvimento. No sentido mais geral, então, esse aluno poderia ser considerado **normativamente incongruente**. Mas ele pode, como enfatizam Newcomb e Flacks (1964), estabelecer relações estreitas com outros "**desviantes**" que compartilham suas orientações, caso em que o apoio do subgrupo pode ser suficiente para anular as influências mais difusas do sistema geral (SPADY, 1970, p. 78, tradução minha, grifos meus).

É por esse motivo que a congruência normativa está sendo tratada aqui como uma das mais importantes variáveis na Teoria do Abandono de Spady. Como se verá mais adiante, em várias outras obras, ainda que inspiradas em matrizes teóricas anti-positivistas, muitas teorias do abandono posteriores serão erguidas de forma subsidiária às ideias de Spady, em especial à ideia do abandono como desalinhamento de valores de estudantes e valores institucionais. Além do mais, dela partem quatro setas para outras variáveis. Uma vez que Spady havia alertado que as setas expressam nexos de causalidade, deve-se interpretar que a congruência normativa tem papel determinante no desempenho em notas, no desenvolvimento intelectual, no suporte da amizade e na integração social. Nenhuma outra variável guarda tantos nexos de causalidade como essa.

Uma vez visto o papel da congruência normativa, deve-se completar a análise da coesão no sistema social com a variável suporte da amizade. Ela indica o nível de inserção que cada estudante tem ao se associar a outros cujos valores e interesses são semelhantes. Uma boa lista de amigos e amigas pode gerar a proximidade necessária para desenvolver melhor intelectualmente ou mesmo ter notas melhores. Somada à congruência normativa, tem-se os dois elementos responsáveis pela coesão no sistema social.

Bem, do que se viu até o instante, quatro variáveis, duas no sistema acadêmico (desempenho em notas e desenvolvimento intelectual) e duas no sistema social (congruência normativa e suporte de amizade), cumprem papéis destacados na construção da causalidade da permanência ou do abandono. As quatro desaguam justas na quinta variável, qual seja a integração social (momento 6).

Apesar de ser o desaguadouro de quatro variáveis, quando se volta o olhar para a matriz teórica fonte da análise, ou seja, para a teoria do suicídio de Durkheim, a integração social diz respeito muito mais aos elementos de aceitação das normas e filiação aos coletivos. Isso significa que poderiam estar mais relacionadas ao sistema social do que ao sistema acadêmico. Entretanto, Spady não dá à integração social a condição de variável restrita ao universo do sistema social, pois a estende até o sistema acadêmico. Desta feita, a integração social na universidade é resultado do “sucesso” acadêmico (em termos de recompensas) e “sucesso” social (em termos de alinhamento). Nas palavras do próprio Spady, “Na minha opinião, portanto, a integração total à vida comum da faculdade depende do sucesso em atender às demandas dos sistemas social e acadêmico” (SPADY, 1971, p. 39, tradução minha).

Além disso, a integração social não possui a capacidade de agir diretamente sobre o abandono, ela, primeiramente, quando bem-sucedida, estimula a satisfação do e da estudante com a experiência universitária (Momento 7) e essa, por sua vez, ativa o comprometimento estudantil com a faculdade. Aí sim, se houver o comprometimento com a faculdade, a tendência é que o e a estudante amplie sua congruência normativa (momento 9) e fique. Caso contrário, optará por abandonar (momento 10). Não por outra razão, Spady diz que “Somente quando as forças que influenciam a lealdade à instituição forem compreendidas, eu argumentaria, podem os principais componentes do processo de desistência ser especificados com alguma adequação conceitual” (SPADY, 1971, p. 39, tradução minha).

Dito dessa forma, é possível concluir que a Teoria do Abandono de Spady está sustentada no argumento de que o abandono na educação superior pode percorrer dois caminhos distintos: um diretamente relacionado à expulsão para casos de notas baixas e outro resultado de um processo falho de integração social. O segundo caminho é aquele que recebe a maior atenção e possui seus nexos causais assentados no recebimento das recompensas no sistema acadêmico e no alinhamento com as regras e grupos sociais da instituição. É a partir da integração social que se pode ter satisfação e comprometimento para finalizar o curso e ser diplomado ou diplomada.

Portanto, como já se tornou evidente, a fonte do abandono, em qualquer dos dois caminhos, está na conduta estudantil, em especial em seu desvio de conduta, frustrando as expectativas quanto ao registro de aproveitamento ou ao comportamento social adequado.

Com efeito, se poderia concluir que a Teoria do Abandono em sua primeira versão é uma teoria explicativa da perda de vínculo com a educação superior sem diplomação por uma perspectiva que entende a universidade como sistema social, interpretando o abandono a partir de uma definição simplificadora e como um problema relacionado às condutas desviantes de estudantes em processos de integração ou desempenho.

2.3 O “modelo Tinto” de explicação do abandono

Tinto é um autor muito fértil, pois sua obra está presente desde longa data e, diferentemente de Spady, não trocou de agenda de pesquisa ou campo científico. Desse modo, é possível observar uma numerosa e histórica produção. Para além do volume e presença no tempo, Tinto é também a maior referência internacional sobre abandono ou permanência na educação superior (BRAXTON; SHAW SULLIVAN; JOHNSON, 1997; MORRISON; SILVERMAN, 2012; RAMIREZ; BERGER; LYONS, 2012; SISSON DE CASTRO; TEIXEIRA, 2017). Dificilmente se pode encontrar um trabalho científico sobre abandono que não se valha, direta ou indiretamente, do chamado modelo Tinto.

Das várias perspectivas sobre a persistência do estudante universitário, apenas a Teoria Interacionalista de Tinto tem um desenvolvimento paradigmático. Uma dimensão da estatura paradigmática está centrada no consenso sobre uma determinada teoria para explicar um fenômeno focal (Kuhn, 1962, 1970). A extensão do consenso sobre a relevância da Teoria Interacionalista de Tinto para explicar a persistência dos alunos universitários se manifesta no número de citações dessa teoria. Por exemplo, Braxton, Sullivan e Johnson (1997) observaram que mais de 400 citações e 170 dissertações fazem referência a essa teoria. Em 2004, Braxton, Hirschy e McClendon (2008) registraram mais de 775 citações dessa teoria (BRAXTON; MILEM; SULLIVAN, 2000, p. 73).

Sobre o Brasil, a revisão sistemática conduzida por Stark e Pinto (2025) concluiu de forma semelhante que, desde 2020, entre os estudos sobre evasão no país predominam aqueles que orientam suas análises pelo modelo Tinto (seja o de 1975, seja o de 1993)²¹.

Entretanto, duas observações preliminares devem ser feitas. A primeira reforça a interpretação de que o modelo Tinto é, na verdade, uma adaptação ao modelo Spady. Em segundo lugar, deve-se ter claro que a longa história da produção teórica desse autor foi marcada por revisões nas quais, após um balanço, alguns elementos foram inseridos, substituídos ou excluídos. Haveria, pode-se dizer, até três pontos de inflexão ou revisão teórica na obra. Um nos anos 1990, com o livro *Leaving College*, de 1993, outro nos anos 2000, com o artigo *Research and Practice of Student Retention: What Next?*, de 2006, e,

²¹ A revisão sistemática também percebeu a predominância de estudos de caso em instituições e cursos, com abordagens longitudinais, preditivas e transversais. Também notaram a diversidade de definições sobre a evasão e de mensuradores (STARK; PINTO, 2025).

por fim, na década de 2010 com o artigo *Completing College: Rethinking Institutional Action, de 2012*.

Em que pese a possibilidade de acerto dessa interpretação acerca das transformações na teoria do abandono de Tinto, esse trabalho em tela não poderá, em razão de seu escopo, dedicar-se a comprovar ou detalhar toda a trajetória. Ainda assim, irá assumir a existência de uma primeira versão nos anos 1975, a partir dos artigos *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research* e *A mertonian analysis of school deviance*²². Na sequência, irá fazer menção às revisões teóricas. Por ora, deve-se observar a versão original da teoria do abandono de Tinto.

Como se advogou, tal teoria é uma adaptação da teoria de Spady. A controvérsia da originalidade já relatada anteriormente não deve encontrar em Tinto qualquer tipo de responsabilidade sobre eventual apropriação indevida, sobretudo porque em nota de rodapé de seu *Dropout in Higher Education* fica clara a referência e os agradecimentos a Spady, reconhecido como o primeiro a utilizar a teoria do Suicídio de Durkheim para interpretar o abandono na educação superior.

Já está claro para quem lê que Tinto também se valeu de Durkheim e sua tese que relacionou a frágil integração social e o suicídio. O fez porque, assim como Spady, percebia que a produção bibliográfica até aquele instante era carente de teorização e seu predecessor conseguiu aportar, ainda que de forma adaptada, um fio condutor explicativo para o abandono. Spady foi além da ação descritiva e parecia articular bem as manifestações concretas das saídas à explicação sistêmica e causal.

Entretanto, havia ainda dois outros sentimentos que incomodavam Tinto para além da falta de teorização. Um deles era a ausência de estudos que se ocupassem da definição do fenômeno. Reclamava ele que essa ausência levava os trabalhos a não estabelecerem os limites do objeto, considerando sob a mesma rubrica fenômenos distintos²³. Além disso, também impedia que as reflexões pudessem considerar a particularidade de casos que envolviam um abandono definitivo e um temporário, ou um abandono definitivo e uma transferência, ou ainda um abandono voluntário e um forçado

²² Esse texto foi publicado em parceria com Francis Cullen, à época estudante de mestrado na universidade de Columbia. Cullen teve formação em psicologia e sociologia, mas a maior parte de sua trajetória foi marcada pelos estudos de criminologia. Para efeito prático, sugere-se que quando a obra for descrita como autoria de Tinto, leia-se Tinto e Cullen.

²³ Além de Spady, outros autores antes de Tinto também haviam feito balanços sobre as lacunas dos estudos sobre o abandono, esse é o caso de Rootman (1972). Ele havia sentenciado que os trabalhos até 1972 possuíam 4 lacunas, eram atóxicos, confundiam fenômenos diferentes e os chamava pelo mesmo nome, mobilizavam poucas variáveis para estudar um problema multidimensional e, por fim, centravam-se em um único tipo de socialização de adultos (universidades).

pelo baixo desempenho acadêmico. E o último era a falta entre os estudos de uma abordagem longitudinal, capaz de capturar o fenômeno em seu processo. Para vencer as três lacunas, Tinto escreveu o *Dropout in Higher Education*²⁴.

Nele, Tinto recupera a contribuição de Spady e reforça que o núcleo do argumento de 1970 continuava de pé, isto é, seria possível explicar o abandono na educação superior com um modelo teórico centrado na interação entre estudante e instituição, sobretudo preocupado com a integração acadêmica (congruência normativa) e com a integração social (além do suporte da amizade, também são consideradas agora as relações entre pares e com o *staff* docente e técnico administrativo da instituição).

Até esse instante, pode-se dizer que não há diferença substancial entre os modelos Spady e Tinto. No entanto, Tinto ergue em seu texto alguns apontamentos sobre os limites da teoria durkheiminiana que faltaram a Spady, em particular a dificuldade de compreender as dimensões individuais do suicídio. Carregados tais apontamentos para a Teoria do Abandono, Tinto desejou deixar claro que abordagem da universidade como sistema social capta bem o movimento estrutural, mas deixa passar a contribuição de cada sujeito ao processo de permanência ou de abandono. Para isso, resolve inserir no modelo as contribuições da psicologia social e da economia da educação.

Da psicologia social, Tinto decide incorporar a análise dos atributos psicológicos que se encontram associados às variáveis de contexto social. Sem citar autores referenciais nessa seara, o texto advoga que a origem social do (a) estudante tem papel importante na fixação de atributos psicológicos tais como as expectativas quanto ao processo educacional e a intensidade do empenho para realizar as mesmas expectativas. Aqui poderiam ser listados os esforços para alcançar resultados, o empenho para frequentar as aulas, a resistência diante dos desafios, o compromisso com seus objetivos e com a instituição etc.

Apesar da falta de referência explícita, é possível supor se tratar do movimento de psicologização das dificuldades de aprendizagem que tomou os EUA a partir dos anos 1940 e que desaguou nos anos 1960 na forma de Teoria da Carência Cultural. Patto (2022) o descreve como fábricas de rótulos a partir de uma análise sobre o “fracasso escolar” na educação básica, mas que aqui pode servir para compreender o ambiente

²⁴ Tinto é um caso raro no campo científico que estuda a educação superior, pois anuncia claramente as referências teóricas utilizadas, entretanto, na maioria dos outros estudos do mesmo campo, é necessário inferir a partir das pistas não explícitas quais são as matrizes teóricas que orientam o trabalho (TIGHT, 2004).

intelectual de onde Tinto extraiu referências. Por meio de uma leitura conservadora de ajustamento e normalidade, compreende-se que os indivíduos desajustados são produtos de ambientes familiares vulneráveis, desestruturados e carentes culturalmente. Do contexto de exclusão emergem sujeitos com dificuldades de se adequar ao que reclama o ambiente escolar, resultando nos desajustes e desvios.

Essa dimensão motivacional é trazida para dentro do modelo teórico justamente por entender que ela estava ausente da teoria do suicídio e desfilou entre as críticas feitas ao próprio texto do Durkheim. Apesar disso, Tinto ainda não se sentiu satisfeito ao acrescentar o aspecto psicológico como contribuição do indivíduo ao processo de abandono, também aportou o aspecto racional.

Esse último foi incorporado a partir do uso da Teoria do Custo-Benefício. Essa teoria encontra morada no universo da Economia da Educação e teve nos anos 1960 um volume importante de obras para constituir seu corpo argumentativo mais forte. Dentre seus autores fundadores encontravam-se Theodore Schultz e Gary Becker com seus estudos sobre capital humano, Jacob Mincer e Mark Blaug.

Então, observando a forma como Tinto a descreve é possível entender do que se trata. Diz o autor que

Tal como especificado na teoria da análise custo-benefício, as decisões individuais relativas a qualquer forma de atividade podem ser analisadas em termos dos custos e benefícios percebidos dessa atividade relativamente percebidos em atividades alternativas. Dada a noção de que os custos e os benefícios são de tipo direto e indireto e incluem fatores sociais e econômicos, esta teoria afirma que **os indivíduos dirigem as suas energias para a atividade que é vista como maximizando o rácio entre benefícios e custos numa determinada perspectiva temporal**. No que diz respeito à permanência na universidade, esta perspectiva argumenta que uma pessoa tenderá a abandonar a universidade quando perceber que uma forma alternativa de investimento de tempo, energias e os recursos proporcionam maiores benefícios, em relação aos custos, ao longo do tempo do que a permanência na universidade (TINTO, 1975, p. 97–8, tradução minha, grifos meus).

A teoria do custo-benefício na economia da educação, reduzida aqui à teoria do capital humano, é uma extensão aplicada da teoria econômica neoclássica (MONTEIRO, 2016; MORETTO, 1997; OSPINA, 2015; SOUZA, 2006). Em seus princípios gerais, a teoria neoclássica assume que os indivíduos são portadores de uma racionalidade nata e estática capaz de lhes dar condição de fazer escolhas entre opções que podem trazer no

futuro algum retorno. O cálculo é simples, as decisões são sempre feitas levando em consideração o esforço necessário para auferir maiores retornos. Por óbvio, a pessoa tenderá sempre a escolher a opção que maximizar seus resultados com o menor esforço possível e essa pessoa modelar tem sido chamada de *homo economicus*.

No ambiente educacional, o *homo economicus* teria diante de si uma série de decisões importantes durante sua vida acadêmica tais como acessar, cursar, estudar, frequentar um curso em uma instituição, vis-à-vis o possível retorno em termos de salário, conhecimento, status e inserção no mercado de trabalho. Se o esforço for maior do que a promessa de retorno, o (a) estudante faz outra escolha mais vantajosa. Assim, decidiria, depois de ingressar, se se mantém vinculado até o fim do curso ou se o abandona.

Em que pese o fato de não ser possível desenvolver melhor aqui o significado do uso da Teoria do Custo-Benefício, da Teoria do Capital Humano ou da noção de *homo economicus* para se pensar qualquer aspecto da vida social, é importante, ao menos, fazer duas observações rápidas.

Primeiramente, vale a pena considerar que tal concepção parte de um simulacro sobre a humanidade. Ela abstrai todos os elementos contextuais e processuais para projetar um agente social plenamente racional que, portador de todas as informações necessárias, orienta sua decisão de forma egoísta rumo à maximização de sua realização. Não cabe nessa projeção a ideia de que a racionalidade é um construto histórico e social, assim como a ideia de que irracionalidades associadas às emoções, valores, condições sociais e culturais podem orientar decisões não egoístas, mas, ao contrário, empáticas, altruístas e solidárias. Com efeito, a Teoria do Custo-Benefício foi há muito reconhecida como empobrecedora e limitada (SEN, 1987).

Em segundo lugar, a noção de *homo economicus* carrega consigo uma relação muito especial para o indivíduo e as regras sociais. Ela toma a moralidade por uma perspectiva instrumental, acatando-a como externa se, e somente se, seu respeito trouxer vantagens pessoais. Não se obedece a uma regra porque se introjetou deveres e obrigações durante o processo socializador, mas porque regras dadas, racionalizadas à luz do interesse pessoal, podem ter seu cumprimento vantajoso ou não. Portanto, a noção de moralidade presente no *homo economicus*, bem como a concepção de sociedade subjacente, são chocantes em relação à noção durkheiminiana de moralidade, vida social e conduta individual. O próprio Durkheim havia criticado a perspectiva atomizada e autossuficiente do indivíduo nas Regras do Método Sociológico, quando disse que

Toda a vida econômica, tal como a concebem e a explicam os economistas, sobretudo os da escola ortodoxa, depende, em última instância, deste fator puramente individual: o desejo de riqueza. Trata-se de explicar a moral? Faz-se dos deveres do indivíduo para consigo mesmo a base da ética. A religião? Vê-se nela um produto das impressões que as grandes forças da natureza ou certas personalidades eminentes despertam no homem, etc., etc. Mas tal método só é aplicável aos fenômenos sociológicos desnaturando-os. Para ter a prova disso, basta reportar-se à definição que demos desses fenômenos. Visto que sua característica essencial consiste no poder que eles têm de exercer, de fora, uma pressão sobre as consciências individuais, conclui-se que eles não derivam destas e, por conseguinte, a sociologia não é um corolário da psicologia. Esse poder coercitivo testemunha que eles exprimem uma natureza diferente da nossa, uma vez que só penetram em nós pela força ou, pelo menos, pesando mais ou menos sobre nós. Se a vida social fosse apenas um prolongamento do ser individual, não a veríamos remontar deste modo à sua fonte e invadi-la impetuosamente. Se a autoridade diante da qual se inclina o indivíduo, quando este age, sente ou pensa socialmente, o domina a tal ponto, conclui-se que ela é um produto de forças que o superam e que ele não poderia, conseqüentemente, explicar (DURKHEIM, 2007, p. 103).

A bem da verdade, não foi somente em uma obra que Durkheim manifestou sua objeção e preocupação com o egoísmo utilitarista que crescia pela sociedade industrial e que se aninhava tão confortavelmente entre os escritos da economia ortodoxa. Steiner (2009) observou que nos conteúdos de *O Suicídio*, *Da divisão do trabalho social*, nos cursos sobre o socialismo etc., Durkheim reconhecia que o egoísmo inflamava os interesses e as paixões mercantis, produzindo na sequência a perda de referências e situações de anomia. A ausência de freios morais encaminharia os indivíduos ao choque e à guerra contínua, daí a necessidade de regulamentar a vida econômica, cenário privilegiado do exercício do egoísmo. Parece claro que a concepção durkheiminiana de sociedade, e que sustentou a obra *O suicídio*, se contrapõe frontalmente ao liberalismo utilitarista e, portanto, à sua típica visão de ser humano como um *homo economicus*.

Resta, então, a dúvida sobre a compatibilidade percebida na Teoria do Abandono das noções distintas em um mesmo modelo teórico. Entretanto, a falta de pistas de Tinto acerca de uma suposta incompatibilidade não nos permite saber se ela foi percebida, refletida e resolvida na obra.

Por tudo isso, é possível entender que o modelo teórico do abandono elaborado por Tinto continua tendo por núcleo o processo de integração acadêmica (normativa) e

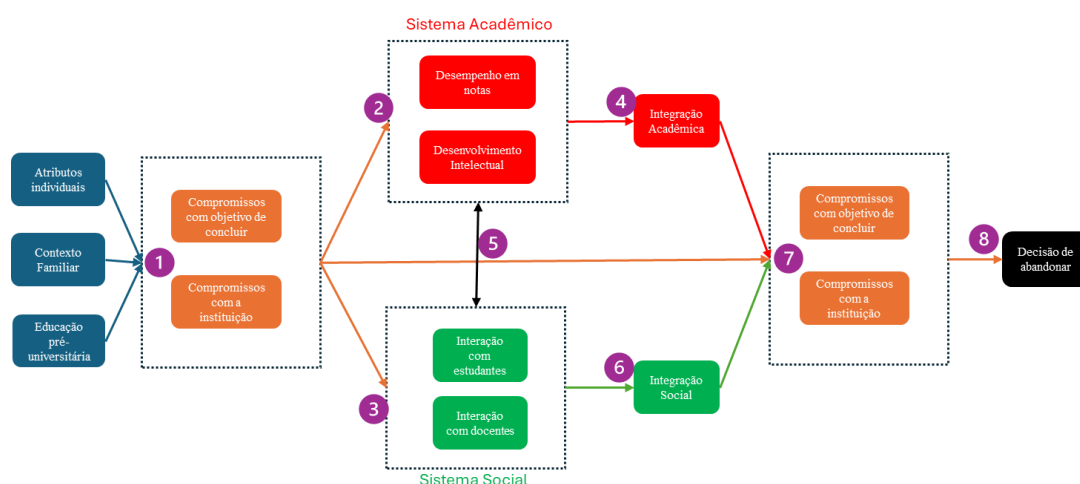
social, tal como o modelo de Spady. Entretanto, o grau de integração depende de um processo longitudinal de relação de cada estudante com seu contexto histórico familiar e com o próprio ambiente interno da faculdade (amizades e corpo docente / administrativo). Em seu trajeto, desde o acesso, compromissos, objetivos, comprometimentos, dedicação, expectativas e cálculos de vantagem podem ser alterados, impactando na integração (acadêmica e social) e, por conseguinte, na permanência.

De qualquer modo, a partir das três fontes constitutivas²⁵ que inspiraram Tinto, é possível descrever o modelo como sendo

como um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e os sistemas acadêmicos e sociais da faculdade, durante o qual as experiências de uma pessoa nesses sistemas (tal como são medidas pela sua integração normativa e estrutural) modificam continuamente os seus objetivos e compromissos institucionais de formas que conduzem à persistência e/ou a formas variáveis de abandono escolar (TINTO, 1975, p. 94, tradução minha).

A exemplo do que foi feito com o modelo de Spady e com o intuito de tornar os modelos cada vez mais claros, esse trabalho também vai expor e descrever o modelo teórico de Tinto a partir de um esquema ilustrativo presente na Figura 3.

Figura 3 – Esquema do modelo teórico do abandono na Educação Superior de Vincent Tinto (1975)



Fonte: elaboração própria a partir da ilustração de Tinto (1975)

Nela se podem perceber os elementos mais importantes do modelo, a saber a integração acadêmica-social, o comprometimento e o cálculo egoísta, todos eles em um

²⁵ São elas: 1) a Teoria do Suicídio de Durkheim, 2) a Psicologia Social e 3) a Teoria do Custo-Benefício da Economia da Educação.

processo longitudinal. Optando por uma descrição mais didática, além das cores nos balões, também foram numeradas as etapas do processo. Seguir a sua ordem facilita a compreensão do modelo. Assim, se tem que o acesso à educação superior é feito por estudantes que carregam um perfil prévio (atributos individuais, contexto familiar e trajetória educacional) que vai influenciar no grau de comprometimento com a conclusão do curso ou com a instituição (1). Um maior comprometimento com a conclusão e/ou com a instituição tende a ampliar o desempenho em notas e/ou o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos (2), e são essas sensações de recompensa acadêmica que deságuam naquilo que Tinto denominou de integração acadêmica (4). Mas também, os mesmos comprometimentos com a conclusão e com a instituição tendem a ampliar a sensação de pertencimento ao grupo de colegas e/ou de acolhimento de docentes e do corpo técnico administrativo (3). As sensações de acolhimento resultam na integração social (6). Uma vez integrado (a) acadêmica e socialmente, cada estudante poderá ver seus resultados em nota, status ou convívio como recompensas. A sensação de estar sendo recompensado (a) em notas ou conhecimento pode influenciar a integração com pares ou com a equipe profissional, assim como a sensação de acolhimento social pode gerar uma sensação de recompensa que gera estímulo para o melhor desempenho acadêmico (5).

Ora, com o passar do tempo dentro de uma instituição de ensino superior, aquele comprometimento com a conclusão e com a instituição pode ser reforçado, mantido ou reduzido, a depender da própria integração acadêmica e social (7). Desta feita, se os compromissos forem mantidos e reforçados, tem-se a tendência de permanência, caso contrário, corre-se o risco do abandono (8).

A título de comparação, o esquema teórico de Tinto, muito embora herdeiro de Spady, ganha elementos de sofisticação. Em primeiro lugar, visualmente parece ser um esquema mais claro e organizado. Em segundo lugar, incorpora elementos explicativos que extrapolam a dimensão da integração, especialmente aqueles de natureza motivacional (psicologia social) e egoístas (economia da educação). Por fim, garante a presença de um fluxo de determinações durante toda a trajetória acadêmica, dando longitudinalidade ao modelo. Em que pese a diferença, alguns aspectos mantem-se com presença determinante. Entre eles merece destacar que a abordagem continua presa a uma matriz teórica parsoniana que interpreta o objeto a partir de sistemas sociais, em outras palavras, no núcleo da explicação mantem-se a integração nos sistemas acadêmico e social. Esse núcleo comum da teoria de Spady e de Tinto permite construir um termo resumitivo que será usado a partir desse momento e denominado de Teoria do Abandono.

Até agora, a Teoria do Abandono foi apresentada levando em consideração os aspectos mais destacados pelas revisões bibliográficas dedicadas a destrinchá-los. No entanto, um aspecto muito importante tem sido deixado de lado pela maioria das obras (se não a totalidade) e seria muito útil analisá-lo e incorporá-lo ao que aqui se tem chamado de Teoria do Abandono. Ele diz respeito à concepção do abandono com um comportamento de desvio do (a) estudante.

2.4 Parsons como possível referência da Teoria do Abandono

Os fundadores da teoria do abandono declararam, desde suas obras seminais, as influências teóricas das quais partiram. Estavam listadas em seus créditos as teorias do Suicídio de Durkheim, a Psicologia Social e a Teoria do Custo-Benefício. Entretanto, ao se deter sobre os textos originais e aqueles que os complementam, realizando uma leitura à contrapelo, é possível encontrar mais fontes teóricas além das anunciadas. Uma delas, ao que tudo indica, é Teoria Geral da Ação Social, os estudos sobre a juventude e os estudos sobre a educação de Talcott Parsons.

Essa pista pode ser encontrada, por exemplo, no artigo que Vincent Tinto e Francis Cullen publicaram em 1975, mesmo ano do texto fundante de Tinto sobre o abandono, intitulado *A Mertonian Analysis of School Deviance* (CULLEN; TINTO, 1975) (Uma análise mertoniana do desvio escolar, em tradução minha). Não obstante soe óbvio pelo título do trabalho que Merton seja outra fonte, e o é, o corpo do texto anuncia mais do que o título. A exemplo de outras obras assinadas por Tinto, nessa também se pode notar uma preocupação evidente com a ausência de teorização acerca dos fenômenos educacionais, mas há, logo no primeiro parágrafo, uma comemoração acerca das novas tendências, ou seja, da tentativa de adaptar alguns paradigmas sociológicos ao universo da educação. Dentre as adaptações comemoradas Tinto e Cullen indicam o *School class as a social system* (A classe como sistema social, em tradução minha), de Parsons (1968).

Talcott Parsons é um dos mais importantes sociólogos estadunidenses do século XX. Seguramente seus textos estiveram entre aqueles que Tinto e Spady leram durante seus períodos de formação. Aliás, dada a grande influência da produção teórica de Parsons no pós Guerra, sobretudo entre os anos 1950 e 1960, seria difícil que alguém do campo científico da sociologia, da política, da psicologia social ou da educação não o tenha lido (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996).

Parsons nasceu em 1902, na cidade de Colorado Springs, no estado do Colorado. Sua formação incluiu imersões e diálogos para além dos limites impostos pela sociologia nacional. Ela era excessivamente presa ao empirismo e desinteressada pela história da sociologia (ROCHER, 1976). Enquanto isso, Parsons navegava pela sociologia francesa, alemã e pela psicanálise freudiana. É por essa razão que o seu construto se diferenciou tanto daquele no qual foi criado, estabelecendo um paradigma importante para seu país.

Será necessário um rápido diálogo com a teoria geral da ação social para que se possam perceber os elementos coincidentes na teoria do abandono de Spady e Tinto. Entende-se a ação social parsoniana como uma conduta humana motivada, conduzida pelos vários significados que seu agente é portador, e inserida numa dada situação. Essa situação envolve desde o ambiente físico até o conjunto de outros atores e outras atrizes sociais. A ação pode ser individual ou coletiva, correspondendo até mesmo às condutas de uma nação. Seja como ação individual ou de um grande coletivo, a ação social pode sempre ser decomposta como em um sistema.

Incorporando as noções das ciências da natureza, em especial da biologia, Parsons admite a ação social como um todo de estrutura, função e processo. Isto é, ela é uma estrutura sistêmica, formada por várias partes que trabalham em conjunto. Além disso, tais partes cumprem papéis (funções) estratégicos na existência da ação, funcionando para sua reprodução. Por fim, a ação, como unidade viva, se transforma, muda e evolui.

Envolta numa rede de outras ações, a ação social compõe um verdadeiro sistema de ações, cujas funções seriam: 1) a adaptação ao meio; 2) a busca pela consecução de objetivos (se organiza para atingir fins); 3) a integração (buscando estabelecer a ordem sistêmica e sua estabilização); e 4) a latência (o oferecimento de ideias e valores motivadores das ações). A cada uma dessas funções corresponde um subsistema do sistema de ação. Da adaptação se tem o sistema orgânico, conhecido como aquele responsável por fornecer os bens de consumo ao sistema social. A ciência responsável por interpretar o organismo biológico seria a economia, ao passo que observaria a produção e circulação dos bens. Para esse subsistema, o meio de troca é a moeda.

Já à finalidade Consecução de objetivos corresponde o subsistema denominado sistema psíquico ou da personalidade. É ele que fornece a motivação, as disposições e as tendências ao sistema social. A ciência responsável por compreender tal subsistema seria a Política, responsável pela observação dos processos decisórios necessários para a organização e mobilização de recursos no sistema social. Por seu turno, seu meio de troca seria o poder.

A partir de agora, as duas últimas finalidades receberão maior atenção, pois parecem centrais no esquema teórico de Spady e Tinto. Ao observar a finalidade chamada integração, Parsons associa a ela o subsistema batizado de sistema social. Ainda que pareça, não se deve confundi-lo com a própria sociedade, uma vez que esta exprime uma realidade concreta e aquele exprime uma construção teórica, abstrata, que serve para analisar redes de interações. Desse modo, pode-se dizer que

(...) o conceito de sistema social é um instrumento de análise: corresponde a uma maneira de perceber o real; não é, porém, o equivalente conceitual de uma realidade concreta. A noção de sistema social situa-se num plano exclusivamente analítico ou abstrato: é uma categoria da teoria geral da ação. (...) um dos postulados essenciais da teoria parsoniana supõe que a noção de sistema social possa ser utilizada para a análise de todas as formas e de todas as dimensões de grupos, de coletividades, de instituições concretas, de associações e de movimentos. Assim pode-se fazer a análise de uma empresa industrial, de uma universidade, de uma classe social, de uma sociedade global como sendo um sistema social (...) (ROCHER, 1976, p. 66–7).

Portanto, o sistema social é o ambiente teórico em que se desenvolve a ação social parsoniana. É sobre ele que se debruçam as teorias sociológicas, interessadas em interpretar um objeto que liga uma pluralidade de atores e atrizes sociais na realização de seus papéis e numa intensa e frequente rede de interações. De forma ainda mais específica, interessa à sociologia a razão da integração. Aliás, em outra obra, Parsons já havia alertado que

Segundo minha concepção, o interesse principal da Sociologia como disciplina teórica reside no problema da integração dos sistemas sociais – incluindo, enfaticamente, os obstáculos que se antepõem à integração e o seu não conseguimento. Daí que ela deva se ocupar de uma ampla variedade de características, fatores e consequências dos “estados integrativos” dos sistemas sociais em muitos níveis, desde as famílias e outros tipos de pequenos grupos, através de muitos níveis intermediários, como as comunidades locais e as organizações formais, até as sociedades totais e mesmo os sistemas de sociedades (PARSONS, 1970, p. 13).

Dito de outra forma, a preocupação central da sociologia parsoniana é a preservação dos vínculos entre os indivíduos e a sociedade em larga escala, ou entre o indivíduo e as pequenas instituições em menor escala. Quais as condições devem garantir tais vínculos e quais devem enfraquecê-los. Intuindo a partir dessa noção, para intelectuais de matriz parsoniana deve ser relevante observar o universo da educação superior, suas instituições, pela perspectiva da integração.

O foco na integração é algo que já havia ganhado destaque na sociologia de Durkheim e em seus estudos sobre as formas de solidariedade. Aqui elas são reanimadas e recolocadas na condição de destaque para a manutenção dos vínculos. Nesse sentido, o sistema social é a residência dos mecanismos de controle, coerção, legalidade e justiça. É

ele que produz os alinhamentos entre indivíduos para que ordenem seu comportamento dentro de um padrão socialmente aceitável. Por conseguinte, seu meio de troca típico é a influência ou a capacidade de produzir adesões.

Por fim, a última finalidade é a latência e seu sistema correspondente é o de cultura. Nesse sistema se desenvolvem os valores e ideias que devem ser interiorizados em cada indivíduo para que ele viva em grupo. Trata-se, portanto, do sistema responsável pela socialização e, justamente por isso, vai encontrar na família e na escola seus primeiros e mais importantes instrumentos. Nesse quesito, Parsons entende que as disciplinas capazes de elaborar sobre a latência e sobre o sistema de cultura é a antropologia e a psicologia social.

Figura 4 – Esquema dos subsistemas de Talcott Parsons



Fonte: elaboração própria

Para que cada indivíduo se identifique com a coletividade em que reside, é preciso que ele comungue do arcabouço valorativo. Logo, seu pertencimento, sentido por si e reconhecido pela coletividade, deriva da devida absorção dos valores do sistema social particular de que é parte. Assim se legitimam as ações e as pertencas. Não por outro motivo, o meio de troca do sistema de cultura é o compromisso com tais valores, de modo que quanto maior o compromisso, maior o pertencimento, bem como seu contrário indicaria o menor pertencimento.

Cada um desses sistemas (ou subsistemas) tem existência relativamente autônoma e interdependente. Ao mesmo tempo que cada um deles teria, dentro de si, um conjunto similar de quatro subsistemas de mesma natureza. Desse modo, se se analisa a economia de uma empresa, o trabalho e a produção de riqueza, deve-se pressupor que dentro dela também há um sistema orgânico, psíquico, social e de cultura. E assim, sucessivamente, como se a cada nível fosse encontrada uma nova e menor matrioska.

No esquema interpretativo de Parsons, se a análise se ocupa de um deles, os outros três cumpriam o papel complementar de ambiente, conferindo as condições e pano de

fundo. Isso significa dizer que se a análise é econômica, as condições externas que definem o ambiente são políticas (Sistema psíquico), sociais (Sistema social) e de valores (Sistema de cultura). Apesar de a Figura 4 e a descrição passarem uma ideia de horizontalidade ou de igualdade de importâncias, os subsistemas travam uma relação hierárquica, ou cibernética nas palavras de Parsons. Uma vez que o funcionamento do sistema de ação assemelha-se ao funcionamento de um organismo vivo, os controles que orientam o funcionamento do sistema global são originados das ideias (Sistema Cultural), executado pelas instituições (Sistema Social), elaborados os objetivos (Sistema Psíquico) e adaptado ao meio (Sistema orgânico). E, desse modo, a hierarquia dos subsistemas respeita justamente a sequência que vai da elaboração dos controles até à adaptação ao meio.

É justamente aqui que se encontram os elementos necessários para associar a teoria dos subsistemas de Parsons à teoria do abandono de Spady e Tinto. Quando estes se esforçam para associar a permanência estudantil e a saída sem diplomação ao processo de integração social presente na teoria do Suicídio, ambos são categóricos ao afirmar que a pedra de toque para se compreender o abandono é o compromisso de cada estudante com os valores da instituição de ensino. Em outras palavras, o pertencimento ou o não pertencimento está definido pela absorção desses valores. O meio de troca que habilita um estudante a ser reconhecido como membro, por si e pela comunidade, é justamente o compromisso.

Nessa chave de leitura, a universidade em que se encontra o corpo estudantil seria observada como um sistema social e, como tal, possuiria dentro de si quatro subsistemas (orgânico, psíquico, social e de cultura). Seu subsistema de cultura seria gerador de valores institucionais e ideais caros à coletividade que o compõe. Essa coletividade reconheceria os méritos daquelas pessoas que melhor se ajustassem, reproduzindo à risca os comportamentos requeridos e a moralidade vigente. Já as pessoas menos inclinadas aos valores e ideias dominantes teriam enormes dificuldades em conviver, se adaptar, se integrar e prosperar na universidade.

Com efeito, caberia aos e às analistas sociais encontrarem os elementos de garantia de solidariedade e legitimação, assim como as condições para sua replicabilidade ou disfunção. Ainda que o próprio Parsons não tenha realizado um exercício exatamente igual a esse feito linhas acima para pensar a universidade, ele o fez para pensar a sala de aula de nível fundamental e secundário. Seu feito foi publicado em 1963, sob o título

original de *School class as a social system*, traduzido para o português na forma de um capítulo do livro Sociologia da Juventude III, organizado por Sulamita Brito em 1968.

Novamente vale a pena pedir paciência a quem lê para uma rápida incursão no texto a fim de encontrar os elementos teóricos comprobatórios da origem da teoria do abandono.

Trata-se de um texto instigante que aplica a categoria Sistema Social a uma classe. A título de ilustração da teoria parsoniana, seria um ótimo exemplo a se utilizar em cursos de apresentação do autor. Já é sabido que Parsons entende que a escola é um importante instrumento na socialização. No texto em questão, o autor argumenta que cabe à escola, em especial à escola primária, o desenvolvimento da responsabilidade (com a implantação de valores e com o desempenho de funções sociais) e da capacidade (de realização de tarefas e de tratamento das pessoas). Apesar do número de escolas no país e sua regulamentação, geralmente, regional, o autor parte de um objeto em seus elementos mais homogêneos. Esse aspecto interessa de partida porque Parsons não ignora que seu objeto precisa ser lido a partir das suas particularidades, das suas características, da sua estrutura e composição. A escola analisada é pública (87% das escolas primárias nos EUA à época eram públicas), formada por salas com 25 estudantes de mesma idade e com uma professora (quase sempre uma mulher) responsável por quase todas as matérias. A abordagem educacional poderia variar entre as vertentes mais tradicionais e disciplinadoras e aquelas mais progressistas e libertárias.

São escolas com salas mistas, isto é, estudantes de ambos os sexos. Por se tratar de ensino primário, a pouca idade acaba por configurar um tipo de diferenciação sexual, com agrupamentos sendo formados a partir desse marcador social. A figura da professora é tida como a referência de universo adulto, bem como daquela a quem se oferece a confiança do processo avaliativo. O aproveitamento é mensurado pelo componente cognitivo e pelo componente moral (comportamento). A escola também cumpre o importante papel de espaço de autonomização dos e das estudantes perante suas famílias. Por fim, o corpo estudantil tende a ser razoavelmente homogêneo do ponto de vista social, uma vez que quase sempre se origina da vizinhança da escola, comungando interações espaciais e sociais.

É importante notar que as reflexões de Parsons sobre a classe de escola primária não é iniciada sem antes criar uma radiografia do objeto. Deve-se ter claro que tais informações são importantes para o funcionalismo parsoniano definir os elementos de solidariedade do grupo daquele sistema social. Desta feita, a homogeneidade do corpo

discente, ou o papel da professora, ou ainda a função social desse nível de instituição, contam muito na elaboração da reflexão.

Registre-se essa nota, pois a mesma trajetória reflexiva não será comumente vista nas análises da teoria do abandono acerca das universidades analisadas, seu perfil, sua composição, seu papel, suas missões etc. Em outras palavras, boa parte da teoria do abandono assentada na percepção funcionalista da integração social na universidade não se dedica a pensar sobre a natureza da instituição e seus papéis, assim como podem ignorar o perfil histórico e conjuntural de seu corpo discente, a natureza dos cursos e o papel desempenhado pelo corpo docente etc. Sem tais mediações, a teoria do abandono salta diretamente para a tradução da saída sem diplomação como um fenômeno de perda de integração.

Deixando para linhas futuras a reflexão sobre as ausências de mediação da teoria do abandono, vale a pena retomar o texto de Parsons sobre a classe como sistema social. Como se pode ler, a classe primária cumpre uma função importante para a sociedade estadunidense na medida em que confere as possibilidades de socialização dos sujeitos. A socialização envolve desde a emancipação emocional da criança em relação à família, passando pela absorção dos valores sociais e culminando num processo de diferenciação e seleção a partir do desempenho cognitivo e moral requeridos para o cumprimento de papéis adultos junto ao trabalho e à vida social.

A diferenciação e seleção realizadas a partir da percepção do desempenho do e da estudante partem de critérios razoavelmente consensualizados entre escola, governo e famílias. A aplicação dos critérios é realizada pela professora, avalizada como juíza adequada para tanto, e os resultados devem ser, na sequência, também legitimados. O recebimento das notas deve sinalizar para estudantes o grau de compromisso com que incorporaram os valores e as ideias da classe ou da escola. Assim, poder-se-ia alinhar o que a escola espera e o que estudantes fazem. Seria esse um aspecto central do processo de integração. De modo geral, boas notas são sinais de boa integração, enquanto notas baixas podem ser sinais de dificuldade de integração ou um comportamento disruptivo e desviante. Esse último, quando não sutil e passageiro, é encarado por Parsons como um sinal de possível delinquência juvenil, tema frequente da preocupação da geração da sociologia estadunidense dos anos 1950 e 1960 (PARSONS, 1970).

Porém, a integração não ocorreria somente por meio da relação de aprovação e desaprovação do rendimento escolar. Há elementos menos formais que também conferem

ao sujeito da classe primária os sinais da absorção dos padrões morais da escola. Diz Parsons que

Essa responsabilidade assumida de seguir os valores comuns não é, entretanto, o único mecanismo de integração que contrabalança o esforço imposto pela diferenciação. Não somente recebe o indivíduo o apoio familiar, mas também os professores, por sua vez, gostam dos alunos, e os "respeitam" em bases independentes do status de aproveitamento, contando ainda o indivíduo com a amizade do grupo homogêneo, que embora esteja relacionada à posição alcançada na escala de aproveitamento, outra vez não coincide com ela, mas a secciona. Dêsse modo, existem linhas de solidariedade que se cruzam e que mitigam os esforços gerados ao conquistar um aproveitamento merecedor de recompensas (PARSONS, 1968, p. 13).

Note-se que a integração do e da estudante à classe (como Sistema Social) cumpre o papel de desenvolver também os elementos de integração da futura pessoa adulta à sociedade global. Dentro da integração à classe estão processos de diferenciação e seleção que são mais formais (notas e desempenho escolar aferido pela professora) e menos formais (redes de apoio familiar, da equipe docente e de amizades).

Aqui encontra-se mais uma pista da filiação da teoria do abandono à teoria geral da ação social de Parsons. Spady e Tinto foram precisos ao pontuarem o papel da integração ou interação social de discentes nas universidades e a probabilidade do abandono. A integração ou interação social envolve desde os sinais de bom desempenho acadêmico até a inserção discente nas sociedades, grupos e redes de amizade. Quanto menor o desempenho e menor a capacidade de se inserir, maior seria a probabilidade de abandono.

Alguns aspectos do paralelismo entre as conclusões de Parsons, por um lado, e de Spady e Tinto, por outro, merecem ponderação. A primeira diz respeito à aproximação de sistemas sociais muito distintos. O sistema social alçado à condição de objeto de Parsons é a escola primária pública estadunidense. Um sistema cuja função é claramente de socialização de crianças. O público matriculado consistia, fundamentalmente, de filhos e filhas da vizinhança e, portanto, com proximidades geográficas e perfis sociais semelhantes. Dentro da sala, esse público convivia com colegas e com a professora durante um ano, com um processo lento de autonomização em relação à família. A professora, autoridade adulta, representante dos valores morais a serem incorporados e juíza legítima da avaliação de desempenho, representava a figura máxima e

hierarquicamente muito superior em relação a qualquer estudante. Deve-se perguntar, quais desses elementos constitutivos do sistema social “classe primária” podem ser encontrados no sistema social “universidades e faculdades” examinadas por Spady e Tinto.

Seguramente, nenhum. As universidades e faculdades não são, necessariamente, instituições escolares de socialização tal como as escolas primárias. Seu papel na sociedade é cumprido para a preparação para o mercado de trabalho, mas também, a depender da legislação nacional ou regional (para o caso dos Estados Unidos que regulam a finalidade da educação superior na dimensão subnacional) para uma cidadania ativa. Pressupõem-se que aqueles valores elementares requeridos para a formação de crianças já estejam devidamente introjetados. Cada jovem universitário ou universitária já deve saber como se comportar na vida coletiva. Aliás, cabe inquirir justamente o perfil etário do público universitário. Em geral são pessoas jovens, mas deve-se lembrar que o que se chama de juventude varia muito do ponto de vista legal²⁶.

Indo além, também interessa saber sobre a diversidade de idades para quem ingressa no ensino superior no Brasil e na UFU. Como é a homogeneidade de uma classe, curso ou universidade. Como são as disciplinas. Como são os docentes. Bem como, qual a relação entre os diferentes cursos e o mercado de trabalho e que prevê como missão para a educação superior. São somente dúvidas retóricas e animadoras da reflexão.

Além do que se pode ler em *School class as social system*, é possível buscar mais pistas em outros textos parsonianos para levar a cabo a tentativa de elucidar as fontes teóricas da Teoria do Abandono. Um movimento adequado parece ser observar tanto as obras afeitas à questão educacional, tal como aquela que foi objeto de análise acima, como aquelas que se dedicam a observar o comportamento daquele grupo social que tipicamente frequenta uma universidade: a juventude. Parsons tem, entre seus textos dedicados a esse tema, um importante artigo intitulado *Youth in context of american Society* (Juventude no contexto da sociedade americana, em tradução minha) (PARSONS, 1962).

Antes de tratar diretamente do tema central do artigo, Parsons sugere um sobrevoo nas transformações recentes da sociedade estadunidense pós Segunda Guerra Mundial. Entende ele que os EUA se tornaram a sociedade mais avançada do ponto de vista

²⁶ No Brasil, o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) reconhece como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

econômico e científico. As transformações estariam ligadas ao processo de industrialização e urbanização que transformaram a paisagem e as relações sociais no país. Viu-se desenvolver um processo intenso de diversificação das funções sociais, algo muito caro para qualquer analista de origem funcionalista. Nas palavras do próprio autor,

Diferenciação refere-se ao processo pelo qual estruturas simples são divididas em componentes funcionalmente diferentes, esses componentes tornam-se relativamente independentes uns dos outros e, em seguida, são recombinações em estruturas mais complexas nas quais as funções das unidades diferenciadas são complementares (PARSONS, 1962, p. 103, tradução livre).

À época, argumenta o autor, a evolução trouxe consigo melhorias na qualidade de vida e no acesso às oportunidades, ao ponto de que o cidadão e a cidadã estadunidense padrão fatalmente não teriam a fome e a miséria como destinos esperados. Tratam-se, agora, de pessoas também com maior nível educacional, permitindo ao sistema escolar um crescimento fabuloso.

O raciocínio de Parsons se encaminha para concluir que o crescimento do setor educacional, representado pela multiplicação de instituições e matrículas, é um sinal claro de que o sistema vai bem no seu processo de expansão e diversificação. Esse raciocínio foi construído a partir do paralelo com a análise dos divórcios nos EUA. Na contramão de muitas pesquisas e da visão do senso comum, Parsons admite que o número de divórcios em crescimento não é sinônimo da crise do casamento ou da queda da responsabilidade e compromissos de quem se casa. Trata-se mais de um sintoma das transformações recentes da sociedade estadunidense, pois ela tem se complexificado e se transformado rapidamente.

O processo de industrialização e urbanização transformaram os contextos e vínculos das famílias com outros sistemas complementares, apontando para importantes mudanças. Por um lado, na cidade, fora da fazenda e com a missão de retirar seu sustento em um ambiente que não é familiar, as pessoas passaram a conviver em situações em que as possibilidades de escolha de parceiros e parceiras aumenta bastante, incluindo aí a diversidade de seus perfis. Esse aspecto introduz níveis mais elevados de liberdade e recondiciona o papel do divórcio. Por outro lado, aquilo que se espera de cada pessoa da família fora do ambiente familiar, também sofre alteração.

Tanto o papel do homem quanto o papel da mulher sofreram ampliações que não mais cabem nas exigências das figuras dos pais e das mães camponesas. Sustentar a casa e criar filhos e filhas requerem mais habilidades e geram mais expectativas. Lidar com

tais expectativas numa sociedade em transformação não têm sido fácil para os casais, afinal não se tem a experiência das gerações pretéritas para orientar as inéditas decisões atuais.

Parsons, no entanto, observa que muitos dos divórcios ocorrem em casais que ainda não tiveram filhos e filhas e que, depois de separadas as pessoas voltam a se casar. Por todas essas razões, o autor não vê fundamento na tese de uma crise do casamento. Nesse sentido, aquilo que poderia soar como um retumbante fracasso dos casamentos, passa a ser interpretado como um processo de adaptação cujo fracasso é relativizado diante dos novos patamares de expectativas e exigências para os papéis de homens e mulheres no casamento.

Note-se que estar ou não num casamento, ou ver os índices de divórcio aumentar, não é um sinal claro de uma crise na perspectiva de Parsons, pois a situação em que se insere a ação social, as interações sociais e um sistema social em específico pode tornar aquilo que seria um fracasso da integração num sinal de acomodação diante das transformações.

Curiosamente, a teoria do abandono, não se aproveitou dessa reflexão para interpretar o fenômeno da saída da educação superior sem diplomação. Ao ler as obras clássicas e as subsidiárias, não é comum se encontrar uma análise que problematize a integração à luz das condições particulares de uma dada situação. O contexto e a particularidade da situação do país, levou Parsons a tecer reflexões adaptadas àquela realidade. Seguramente, se a realidade do país fosse outra, as conclusões acerca dos desafios dos casais em divórcio seriam outros. Voltando ao paralelo com a teoria do abandono, esta não diferencia a universidade estadunidense (se é que é possível falar em uma universidade) em seu contexto, não diz o que a caracteriza naquela quadra da história, bem como caracteriza os sistemas sociais complementares. Não diz o que a torna diferente dos demais países, ou das demais instituições dos anos 1970. A ausência de ponderação sobre a situação que envolve o sistema social, ainda em termos parsonianos, parece ser uma lacuna importante da Teoria do Abandono.

Valeria a pena perguntar se o processo de diversificação percebido por Parsons também afetou o ensino superior, criando cursos, carreiras e oportunidades. Bem como, se tal diversificação acompanhou a geração de novas exigências morais sobre a juventude estadunidense que estuda naquele nível de ensino. Se o mercado de trabalho e as carreiras universitárias criaram um padrão de liberdade de escolha de trajetórias, ou se o número

de pessoas que reingressa (na linha do que acontecia com os novos casamentos de pessoas divorciadas) poderia sinalizar uma acomodação diante da diferenciação assistida.

Todas essas perguntas poderiam ser, hipoteticamente, respondidas negativamente, caso os processos que atingiram o divórcio não atingissem o abandono. Entretanto, tais aspectos deveriam ser, ao menos, enfrentados para que a adaptação teórica do modelo parsoniano não sofresse severa simplificação.

Para finalizar a análise sobre esse texto, vale a pena dar nota de que Parsons conclui que a juventude estadunidense deve enfrentar os desafios da sociedade em mudança. Não negará o ativismo e a crítica ao *status quo*, mas também não dará sinais de uma ruptura para além dos marcos habituais que têm sido desempenhados historicamente. Acrescenta-se a isso o fato de que a mesma juventude tem se mostrado particularmente despolitizada, ainda que tenha abraçado bandeiras de identidade e nem tanto aquelas vinculadas às desigualdades sociais. Essas condutas destoantes, críticas, irreverentes e inconformadas tendem a permanecer dentro de uma banda de normalidade. Há, no entanto, parte dessa conduta que foi caracterizada por Parsons como um desvio um pouco mais preocupante, sobretudo aquele relativo à delinquência. Muito embora o autor não se dedique muito a esse tema, importa destacar que ele indica que a delinquência é mais comum nas camadas sociais mais empobrecidas, dadas a baixa capacidade, a falta de apoio familiar ou a origem étnica. Essa mesma delinquência é acompanhada pelo abandono dos estudos, igualmente associada aos marcadores sociais acima descritos.

Aqui parece se encontrar o segundo elemento teórico não anunciado e que funda a Teoria do Abandono, trata-se da ideia de desvio. Não parece que esse elemento esteja bem desenvolvido em Parsons como aparecerá em Merton (ainda a ser desenvolvido linhas a seguir), mas é inegável que aqui deu o ar da graça. O desvio está, no texto, associado às condutas da juventude podendo partir de inconformismos típicos, passando por alienações sociais, até chegar à delinquência. No texto, como se viu, tanto a delinquência, quanto o abandono foram associadas aos grupos mais empobrecidos. Não há espaço aqui para o desenvolvimento de uma análise crítica pormenorizada acerca da associação, mas o fato de a delinquência juvenil e o abandono estarem juntas como desvios parece ser algo que merece atenção. É o que se fará agora.

A associação entre juventude e delinquência é uma marca da sociologia estrutural-funcionalista estadunidense da qual Parsons faz parte. Nessa concepção, a juventude:

- 1) (...) é uma faixa etária (ou categoria etária) definida, precisa: deste modo, a juventude, assim como as demais categorias etárias, são imaginadas como

tendo caráter natural, universal e evidente; 2) (...) é uma transição à vida adulta: assim, a juventude não interessa tanto pelo que é, mas pelo que será ou o que deveria ser quando seus membros se tornarem adultos; 3) (...) está intrinsecamente ligada ao processo de socialização, processo tratado como “a imposição de padrões sociais à conduta individual” (Berger; Berger, 1977, p. 204), de modo que, a princípio, a juventude está destinada a repetir os padrões e normas sociais estabelecidos; 4) (...) tem grande potencial de ser levada à “anormalidade” ou “desvio”, pois é uma fase muito sensível: deste modo, as experiências de viver a juventude como valor em si mesmo, ou os casos em que os jovens transgridem os padrões e normas esperados pela socialização, tendem a ser vistos pela sociologia da juventude tradicional como “anormalidade” e “desvio”, como expressão e/ou sintoma de uma patologia social (GROPPO, 2017, n.p).

Para a corrente teórica em questão, a juventude seria uma via de socialização de mão única, um processo no qual a socialização iniciada na infância se completaria. Além do mais, resistências tenderiam a ser observadas como anomias, disfunções ou desvios. Tais casos, mesmo em Parsons, não são apresentados como muito numerosos. Na verdade, compõem-se de um conjunto minoritário, uma vez que as condutas regressivas que flertam com a delinquência, em sua maioria, são controladas pelo sistema social e absorvidas normalmente. Aquelas que seguem um caminho regressivo, mergulham o ou a jovem na delinquência. Deve-se à tal abordagem o volume considerável de estudos desse campo sobre as gangues dos Estados Unidos (GROPPO, 2017). Com efeito,

Por felicidade e sabedoria oculta do sistema social, a maioria dos estudantes ou vão às universidades ou conquistam bom status educacional não universitário. De modo pouco sutil, Parsons responsabiliza os fracassados por seu próprio fracasso e faz da dita delinquência uma consequência desta derrota no sistema seletivo das escolas básicas (GROPPO, 2017, n.p).

Parece importante destacar que o processo de formação de delinquentes está associado ao processo de fracasso no processo seletivo das escolas básicas. Ou seja, uma vez que a seleção não foi capaz de atribuir as responsabilidades e competências a indivíduos cujas origens (sociais, raciais e familiares) não constituíam os apoios necessários para a socialização, o destino típico de jovens com esse perfil é a delinquência.

De forma processual, parece que o trajeto inclui uma herança social condenatória e impermeável aos instrumentos socializadores. Suas condutas escolares, tanto do ponto

de vista do desempenho cognitivo, quanto do ponto de vista do comportamento moral, são reprováveis e não reconhecidas como adequadas pelas avaliações formais (feitas pela professora) e informais (feitas por colegas e docentes). Ato contínuo, a pessoa desviante abandona a educação e a sua trajetória formativa, mergulhando numa vida de desvios mais violentos típicos da delinquência. Portanto, o abandono na educação básica é um desvio numa trajetória de inadequações que desagua na delinquência. Apesar de poder estar relacionada a algum obstáculo de a escola suplantar as dificuldades de origem, em Parsons, pela leitura de Groppo, ela estaria sutilmente alocada na conta da própria pessoa que desvia. Ao fim e ao cabo, o abandono seria consequência de uma origem social e, ao mesmo tempo, causa da vida delinquente de parte da juventude.

Apesar de a associação estar evidente entre abandono e desvio, ou abandono e delinquência, é preciso reconhecer que a temática do desvio teve em outros autores do mesmo campo científico um destaque muito especial. Esse é o caso de Robert King Merton.

2.5 Abandono como um desvio: a influência de Robert Merton

Esse tema não ganhou lugar central em nenhum dos artigos de Spady e Tinto analisados até o momento. Nem mesmo encontram-se registros deles na crítica das obras. No limite, na medida em que Spady e Tinto apresentavam as suas obras, deixavam uma menção lateral, não mais do que isso. Somente na obra *Leaving College*, de 1993, é que o tema passa a ser mais frequente. No entanto, se fará agora um registro mais pormenorizado.

Primeiramente, em Spady (1970 e 1971) e Tinto (1975), o desvio emerge dentro do processo de apresentação da revisão bibliográfica, sempre quando os autores se referem à obra de Newcomb e Flacks intitulada “Subculturas desviantes em um campus universitário” (tradução minha) e escrita em 1964. No entanto, em Tinto (1975) ele aparece também em outra ocasião. Quando o autor busca cumprir sua promessa em diferenciar os abandonos conforme suas naturezas, ele mobiliza seus argumentos para discriminar as chamadas demissões acadêmicas (desligamentos compulsórios de estudantes com baixo desempenho) dos abandonos voluntários. Sobre eles, Tinto argumenta que

os desistentes voluntários são mais frequentemente considerados "isolados sociais" e/ou "**desviantes**" em relação às normas intelectuais da instituição. As instituições maiores, por oferecerem uma variedade maior de subculturas de alunos e professores e, portanto, uma probabilidade maior de algum grau de congruência e apoio social e intelectual, parecem reduzir a taxa de desistência voluntária entre seus alunos (TINTO, 1975, p. 117, tradução minha).

A princípio, soa marginal a presença do desvio na Teoria do Abandono, sobretudo observando o volume de linhas dedicados a ele vis-à-vis o volume dedicado a outras categorias. Ou mesmo se se observar o seu papel dentro do modelo teórico tal como anunciado por seus autores. Então, pode-se afirmar que a caracterização do desvio, consciente ou inconscientemente, não recebe centralidade na origem da teorização sobre o abandono. Entretanto, isso pode não significar que de forma subjacente e contínua ela não se faça presente. As pistas para apostar nessa leitura são numerosas, afinal, há uma tendência na academia, em órgãos governamentais e no senso comum de se considerar o abandono como um mal, algo indesejável ou um comportamento a ser evitado, em geral

associado ao fracasso e ao desperdício (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021; COSTA; LOPES; CAETANO, 2014; MENDES; CAETANO; FERREIRA, 2016; RISTOFF, 1999a; SILVA, 2024; SILVA; MARIANO, 2021b; SILVA et al., 2016).

Não obstante a marginalidade com que se encontra nas obras, tomou-se a presença do desvio nos textos seminais como uma pista ou uma ponta de um novelo. A aposta pode ser fértil, é o que se defenderá nas linhas que se seguem

A pista ficou mais quente quando se descobriu que no mesmo ano em que Tinto publicou seu *Dropout from higher education* (Abandono da educação superior, em tradução minha), publicou também *A mertonian analysis of school deviance* (Uma análise mertoniana do desvio escolar, em tradução minha), texto que geralmente não se encontra citado nas revisões bibliográficas sobre o abandono. Nele, Tinto pretendeu mobilizar a sociologia do desvio de Merton para interpretar o chamado “fracasso escolar”.

Merton nasceu em 1910, na Filadélfia, em uma família de judeus originários da Europa Oriental e com residência em um bairro pobre da periferia. Durante sua trajetória acadêmica teve a orientação de Sorokin e Parsons. Em uma das suas agendas de pesquisa, Merton dedicou-se a elucidar a anomia social, materializando suas reflexões em *Estrutura Social e Anomia* (1938) e *Teoria Social e Estrutura Social* (1949).

Para Merton, o comportamento desviante resulta de uma disjunção estrutural e, portanto, independente do próprio indivíduo. De um lado, a sociedade socializa os sujeitos introjetando objetivos culturalmente estabelecidos. Tais objetivos indicam objetos de desejo coletivos, tais como a realização pessoal, a obtenção de prestígio e o sucesso financeiro. Todavia, nem sempre os meios legítimos para atingir os objetivos estão dados. É, justamente, o choque entre a pressão dos objetivos e a impossibilidade de alcançá-los que leva a pessoa a uma tensão e, com alguma probabilidade, ao desvio. O desvio não é a única forma de se adaptar à disjunção ou à tensão. A pessoa pode se conformar. Mas também pode inovar (usando meios ilegítimos para atingir os objetivos, tais como o crime), ritualizar (rejeitar os objetivos, mas aceitar os meios de consegui-los), se retrair / alienar-se / retirar-se (rejeitando tanto os objetivos como os meios para consegui-los) ou, por fim, se rebelar (criando outros objetivos e outros meios). Em se tratando desse último modal de adaptação na teoria de Merton, Clinard e Meier dizem que

Um indivíduo pode se mover em direção ao retiro após internalizar completamente os objetivos culturais de sucesso, mas encontrá-los indisponíveis por meios institucionais estabelecidos. Pressões internalizadas

impedem a pessoa de se adaptar por meio da inovação, então, frustrada e incapacitada, ela adota um papel derrotado e até mesmo retraído. A pessoa recua tornando-se viciada em drogas ou álcool ou escapando por meio de um transtorno mental ou suicídio. O retiro representa uma forma de adaptação privada, em vez de grupal ou subcultural, embora a pessoa possa ter contato com outras pessoas que se adaptam ao mesmo conflito de maneira semelhante. O retiro agrava o retraimento emocional ao também se retirar da vida social ou mesmo da própria vida (CLINARD; MEIER, 1963, p. 77, tradução minha).

A pessoa retirante age em resposta individual, não organizada, à privação dos meios e frustrada, incapacitada e derrotada, abandona a vida social ou a própria vida. Novamente, não deve parecer estranho a associação entre o abandono e o suicídio.

Diante da constatação repetida em várias obras, incluindo as de Tinto, sobre a ausência de modelos teóricos para a análise da educação superior em geral e do abandono em específico, o texto *A mertonian analysis of school deviance* é mais uma tentativa de superar essa lacuna. Ao reconhecer o mérito da obra de Merton, Tinto a adapta ao universo escolar e reconhece que os elementos de tensão também estão dados no sistema social das escolas, afinal

Até agora, propusemos que (1) uma grande parte dos alunos tem a meta de sucesso acadêmico e (2) uma parte dos alunos está sendo impedida de atingir essa meta. Considerando que essas duas condições obtêm a lógica do modelo de Merton, sugerimos que a interação dessas duas condições é a principal fonte do desvio que ocorre na escola (CULLEN; TINTO, 1975, p. 10, tradução minha).

Então, Tinto admite que os objetivos culturalmente estabelecidos para estudantes (sucesso acadêmico) não podem ser realizados pela ausência de meios legítimos por parte do corpo discente. A disjunção em ambiente escolar deve, tal como no restante do ambiente social, levar a uma adaptação conformada ou a quatro adaptações desviantes. As descobertas de Tinto, no artigo em questão, dirigiram-se para constatar que a distribuição das tensões entre discentes não se dava de forma homogênea, variando conforme raça, classe e sexo²⁷. A adaptação, na mesma proporção, também variava

²⁷ Nossa pesquisa da literatura sobre desvio escolar parece corroborar a observação de que, quando os negros se desviam, eles têm muito mais probabilidade do que os brancos de se rebelarem ou, como indicam os dados sobre alienação, frequência e abandono escolar, de se adaptarem como retirante [retirist, em termos de Merton]. Por outro lado, é mais provável que os brancos sejam inovadores quando violam os padrões normativos da escola. Embora não seja possível apresentar razões definitivas para essas diferenças empíricas, serão apresentadas várias possíveis e, espera-se, plausíveis (CULLEN; TINTO, 1975, p. 13, tradução minha).

conforme esses marcadores sociais. Como não interessa a esse estudo detalhar esses achados de Tinto, mas captar mais um elemento de seu modelo teórico, as descobertas daquele artigo serão negligenciadas.

Assim, de volta às formas de desvios possíveis para quem não pode alcançar seus objetivos acadêmicos, Tinto adapta ao ambiente escolar os 4 desvios possíveis assim dispostos: 1) a inovação - trapaça; 2) o ritualismo - o aluno que apenas “segue os passos”; 3) o retiro - alienação, abandono, evasão escolar, desistência; e 4) a rebelião - comportamento agressivo, revoltas estudantis (CULLEN; TINTO, 1975).

Note-se que, para os fins que se reservam esse estudo, das quatro formas de desvios, aquela que mais importa é o retiro, pois ele implica o abandono da educação superior. Portanto, de forma específica, pode-se concluir que para Tinto, o fato de estudantes encontrarem frustrados seus objetivos acadêmicos pela ausência de meios legítimos para atingi-los pode redundar em um desvio na forma de abandono.

Essa concepção encontra acolhimento na Teoria do Abandono de Spady e Tinto. Se se recordar que para ambos o elemento central para se permanecer na ou abandonar a educação superior são os processos de integração acadêmica e social, e que neles tem maior destaque a congruência normativa, ou seja, o fato de os interesses, objetivos e valores de os estudantes estarem alinhados com os interesses, objetivos e valores da instituição, se concluirá que é absolutamente coerente pensar na incongruência normativa como um desvio da norma.

Veja-se que o caso do desvio por retirada, alienação ou abandono ocorre justamente quando o sujeito rejeita tanto dos objetivos culturais quanto dos meios legítimos para atingi-los. A negativa dos objetivos culturais é a negativa dos valores e interesses da instituição. Tem-se, portanto, a incongruência normativa exatamente quando o (a) estudante frustrado (a) em seus objetivos os nega. Constata-se, por fim, que o abandono é, na concepção de Tinto, uma das formas de adaptação desviante à frustração dos objetivos, ou, dito de outra forma, que o abandono é concebido como um tipo de comportamento desviante.

Na obra de 1993, Tinto é um pouco mais generoso em número de paralelos entre o abandono e a conduta desviante. Lá ele elabora que a instituição de ensino, tomada como um sistema social, guardadas as devidas proporções, possui em seu interior um conjunto de subculturas acadêmicas, algumas mais predominantes outras menos predominantes. Aquelas que predominam jogam sobre o público os valores e normas centrais, assim como as expectativas a serem realizadas. Se um (a) estudante se vincula a

um grupo de subcultura não dominante, será necessariamente visto (a) como desviante. Ou seja, “a cultura acadêmica predominante atua para definir, com efeito, o que é apropriado e o que é desviante (TINTO, 1993, p. 121, tradução minha).

Em várias passagens da obra, fica claro que não há o interesse de associar a pessoa que abandona à figura de um (a) delinquente, imoral, criminosa ou algo parecido. A suavização do ato de abandonar, nalgumas passagens, fica evidente. Entretanto, em que pesem tais passagens, a ideia do desvio e a culpa pelo ato desviante é indelével na obra, afinal nela se inscreve a afirmação de que “a saída da faculdade é considerada um reflexo da falta de vontade e/ou incapacidade do indivíduo de se integrar e, portanto, estabelecer-se como membro das comunidades da faculdade”(TINTO, 1993, p. 121, tradução minha). Quem abandona o faz por motivação ou incapacidade próprias, assim sendo, o desvio tem responsável, e ele não é a instituição ou condições gerais.

Tem-se, por conseguinte, a possibilidade de selar o que se tem chamado de Teoria do Abandono. Ela se refere, enfim, a uma teoria explicativa da perda de vínculo com a educação superior sem diplomação por uma perspectiva que entende a universidade como sistema social, interpretando o abandono como um fracasso acadêmico, como um problema relacionado às condutas desviantes de estudantes dos processos adequados de integração ou desempenho.

2.6 Atualizações de Vincent Tinto à Teoria do Abandono

Durante 12 anos, a Teoria de Tinto foi objeto de enorme debate. As críticas recebidas fizeram com que o autor iniciasse um movimento de revisão do que havia escrito em 1975, reforçando, superando e incorporando elementos teóricos que pudessem aperfeiçoar sua teoria. Em *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (Saindo da faculdade: repensando as causas e as curas do abandono estudantil, em tradução minha), Tinto materializa a revisão. A primeira edição foi publicada em 1987, mas as posteriores foram ampliadas com incorporação de resposta a críticas que apareceram no caminho. O que há de novo em relação ao que se escreveu nos anos 1975?

Antes de responder essa pergunta, seria importante lembrar entre a obra seminal e a obra de revisão, outras foram escritas. Vale a pena mencionar os conteúdos de *Defining dropout: A matter of perspective*²⁸ (1982b), *Limits of Theory and Practice in Student Attrition*²⁹ (1982a), *The Principles of Effective Retention*³⁰ (1987) e *Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving*³¹ (1988a).

Defining Dropout, artigo publicado em 1982, destaca a diversidade de possibilidades de definir o abandono, dependendo da perspectiva (individual, institucional ou nacional) adotada. Trata-se de um destacado texto, pois Tinto lança diversas considerações importantes sobre os limites das definições vigentes e a necessidade de incorporar na definição os aspectos mais complexos do fenômeno. Apesar de manter firme a baliza da integração social como base da retenção, Tinto avança em relação ao seu estudo de 1975 ao incorporar os elementos da complexidade e multiplicidade de aspectos envolvidos na definição, em especial a perspectiva do (a) próprio (a) estudante, negligenciada por toda a bibliografia até esse instante.

Outro artigo publicado em 1982 foi *Limits of Theory and Practice in Student Attrition*. Nele, Tinto expõe uma das suas críticas mais recorrentes ao campo científico, qual seja, os limites das pesquisas sobre o abandono em explicar a complexidade e das políticas de reduzir a saída sem diplomação. Uma marca importante dos textos de Tinto

²⁸ Definição de abandono escolar: Uma questão de perspectiva (tradução minha).

²⁹ Limites da teoria e da prática na evasão de alunos (tradução minha).

³⁰ Os princípios da retenção efetiva (tradução minha).

³¹ Estágios da saída do aluno: Reflexões sobre o caráter longitudinal da saída de alunos (tradução minha).

é construir suas críticas a partir de uma perspectiva educacional mais ampla, humanista e sensível, diferentemente das correlatas. Nessa obra em particular, Tinto argumenta sobre a possibilidade de se observar que nem sempre é possível reduzir o abandono, que alguns abandonos não são problemáticos, bem como deve-se preocupar, isto sim, com a qualidade educacional. Note-se que entre os modelos criticados por Tinto em 1982 está o seu próprio de 1975, sobretudo na sua incapacidade de explicar transferências, grupos minoritários e fatores externos que determinam o abandono. O ceticismo da obra traz para Tinto um tom mais pragmático para os estudos e políticas institucionais.

Já *The Principles of Effective Retention*, de 1987, é um texto que inaugura o movimento de Tinto para dentro da gestão das instituições, pois é marcado, principalmente, por sugestões de ações a partir de princípios educacionais. Os princípios e as ações têm conexões com as lições aprendidas no tempo. Partindo do diagnóstico de que o abandono tem como principais causas as dificuldades acadêmicas e os fatores voluntários³², Tinto sugere que as instituições apostem na vida coletiva dentro da instituição, criando ambiente de desenvolvimento acolhedor (sobretudo no primeiro ano), com claro compromisso educacional e transparências na missão da instituição.

Por fim, *Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving* é um artigo de 1988, portanto, um ano depois da publicação da primeira edição de *Leaving College*. Seu conteúdo foi trazido para cá por uma razão: é nesse artigo que Tinto estrutura a incorporação da Teoria dos Rituais de Passagem de Van Gennep, peça fundamental do livro *Leaving College* e da atualização de sua teoria. Será deixado para as próximas linhas os detalhes dessa atualização, mas, por ora, é possível dizer que com ela Tinto consegue trazer para dentro da Teoria do Abandono um elemento teórico capaz de ampliar a ênfase no caráter processual do abandono, sobretudo naqueles aspectos relacionados ao processo de transição.

Observando as obras como processo, é possível dizer que em 1975 Tinto, a partir de Spady, funda a Teoria do Abandono com um foco no processo institucional de saída, mas já elencando dificuldades do campo científico e das políticas institucionais, fundamentalmente quando relacionadas à dificuldade de definir o fenômeno, de perceber a complexidade do abandono, de dar eficácia às políticas das instituições de ensino e, por fim, de abordar o abandono por uma perspectiva mais processual. Em cada um desses artigos, Tinto buscou cobrir a lacuna do campo, e dedicou o *Leaving College* para a

³² Dificuldade de adaptação à vida universitária, falta de metas claras, incerteza profissional, falta de compromisso, falta de congruência normativa e isolamento social.

sistematização da teoria atualizada. Desse modo, fica clara que a atualização da obra de 1975 para a obra de 1987 foi gradual. Feito isso, cabe agora observar o que há de novo e atualizado na Teoria do Abandono por parte de Tinto.

A primeira novidade é a manifestação de crítica às matrizes teóricas que em 1975 Tinto havia incorporado ao cabedal teórico. Isso porque apontou severos limites às teorias da Psicologia Social e do Custo-Benefício. Sobre a Psicologia Social, Tinto destacou que ela tem propiciado uma leitura sobre o abandono que avalia a saída como um tipo de incapacidade estudantil, seja de sua formação, motivação ou empenho. Da parte da Teoria do Custo-Benefício, Tinto advoga que os principais autores tinham alegado que a decisão de ficar do (a) estudante tinha uma relação direta com os apoios estudantis, sobretudo financeiros, concedidos a discentes em vulnerabilidade.

É perceptível que Tinto não está se contrapondo à lógica geral da Teoria do Custo-Benefício e seu componente de ação social descrito no *homo economicus*. Ele está, na verdade, contestando o efeito positivo da assistência estudantil para a permanência. Entretanto, cabe inquirir se Tinto ainda assume as decisões estudantis como decisões de pessoas plenamente racionais em busca da maximização de seus resultados.

Enfim, somente para que não passe sem menção, é válido também comentar que há entre as críticas às várias correntes que tratam do abandono, uma sobre o estrutural funcionalismo, sobretudo no que concerne à sua dependência das variáveis externas como condicionantes das decisões individuais. Novamente, pode-se capturar certa ironia do destino, pois não se lerá no restante da obra nenhuma crítica à Teoria dos Sistemas Sociais de Parsons.

Porém, aquilo que realmente caracteriza a atualização teórica é a incorporação dos estudos de antropologia social de Van Gennep, em especial sua Teoria dos Rituais de Passagem. De forma muito sintética, a teoria de Gennep explica o papel do processo de ritualização nas passagens de fase nas sociedades tradicionais.

Os rituais poderiam ser descritos a partir de suas etapas: separação, transição e incorporação. Assim, ao migrar da infância para a adolescência, dessa para a fase adulta, ou da solteirice para a condição de pessoa casada, e uma infinidade de outras passagens, cada pessoa viveria uma separação, uma transição e uma incorporação. Inicialmente, viveria o processo de perda de vínculo com a situação anterior (perdendo interação com o grupo que fazia parte). Na sequência, passaria por uma etapa de transição no qual inicia o convívio com as práticas do grupo para o qual migrará. Nessa fase é comum isolar,

treinar e submeter a provas a pessoa em transição. Na última fase, de incorporação, há a adoção das práticas do novo grupo e o reconhecimento como membro participante.

Todo o processo de passagem cumpre a função de gerar os mecanismos de promoção da estabilidade social, contribuindo para que indivíduos superem momentos de perturbação e garantindo a transmissão ordenada das relações sociais do grupo.

Tinto é bastante claro em seu texto, diz ele que:

Nosso interesse no conceito de ritos de passagem é que ele nos fornece uma maneira de **pensar sobre o processo longitudinal de persistência do aluno** na faculdade e, por extensão, sobre o processo dependente do tempo de saída do aluno. Especificamente, argumenta-se que é possível visualizar o processo de **persistência estudantil como funcionalmente semelhante ao de incorporação à vida das comunidades humanas em geral**, e que esse processo, especialmente no primeiro ano da faculdade, também é marcado por estágios de passagem, pelos quais os indivíduos normalmente precisam passar para persistir na universidade (TINTO, 1993, p. 94, tradução minha).

Note-se, primeiramente, que Van Gennep desenvolve sua teoria para sociedades tradicionais e não para sociedades industriais. Assim, aquilo que se escreveu sobre os rituais de passagens para aquelas pode não ser válido para essas. Outras críticas a essa adaptação foram feitas. Em especial, a de Tierney (1992) foi teoricamente e metodologicamente dura. Afirma ele que houve um “mal” uso de Van Gennep por Tinto em virtude da imprópria utilização da ideia de rito de passagem. O primeiro problema, portanto, com a teoria integracionista social (assim Tierney denomina a Teoria do Abandono de Tinto) é que ela se baseia em um termo antropológico - ritual - mas extrai o termo de seus fundamentos culturais.

Se os integracionistas sociais empregam um termo antropológico, como um ritual, eles precisam necessariamente levar em conta as culturas nas quais esses rituais existem. Se fizermos isso com relação ao modelo de Tinto, descobriremos que ele desenvolveu uma ferramenta analítica que é disfuncional (TIERNEY, 1992, p. 609, tradução minha).

Um segundo problema conceitual com a utilização de um ritual na academia diz respeito ao paralelo sugerido de que a pessoa que abandona sem se diplomar o faz na mesma proporção em que qualquer pessoa abandona qualquer outro ritual em sociedades tradicionais. Entretanto, adverte Tierney, que

nas sociedades tradicionais os rituais não são abandonados, pois não haveria sentido em imaginar que um adolescente não passará pela iniciação da fase adulta, ficando para sempre na adolescência. Por essa razão, as passagens pelos rituais têm um componente universal, processual e não abandonável. Principalmente porque tais rituais são processados como um esforço coletivo para que a passagem seja bem-sucedida. Não se poderia tratar, então, de um abandono como um fracasso ou uma desistência. Tais noções seriam incompatíveis com a ideia de ritual. (TIERNEY, 1992, p. 610, tradução minha)

Para a defesa de Tinto, poder-se-ia dizer que ele se importa menos com a aplicação da Teoria dos Rituais de Passagem na íntegra, mas deseja usar somente sua contribuição para pensar o processo de transição educacional, da educação de nível médio para a educação de nível superior. Assim, a Teoria do Abandono ganharia mais uma camada de cor para também conseguir explicar a processualística da saída sem diplomação. Novamente, diga-se de passagem, Tinto mobiliza uma teoria estranha, desenvolvida para outro contexto e outro objeto, e a aplica para seu tema. Persiste, portanto, a carência de uma teoria própria para o abandono na educação superior. A atualização promovida em *Leaving College* não venceu esse problema.

Outro elemento muito importante na atualização da Teoria do Abandono é a revisão da presença da Teoria do Suicídio de Durkheim. Tinto não a retirou da condição de pilar da Teoria do Abandono, somente esvaziou os elementos mais estruturais para dar cada vez mais destaque à agência individual na promoção da saída sem diploma. Em outras palavras, Tinto reconhece que a contribuição da Teoria do Suicídio é fundamental, mas indica que um de seus principais limites está na concepção estruturalista que o sustenta. Os argumentos de Durkheim acerca do suicídio, em especial sobre o suicídio egoísta, partem de uma abordagem que observa os movimentos gerais da vida coletiva, assim como observa o suicídio como taxa e não como fenômeno individual.

O desafio hercúleo de Tinto é fazer coexistir em uma mesma Teoria do Abandono os elementos estruturais da Teoria do Suicídio e os elementos de agência individual de outra matriz teórica.

Para produzir uma teoria viável do suicídio individual, deve-se, portanto, combinar noções de disposições individuais, especificamente aquelas que inclinam as pessoas ao comportamento suicida, com os elementos da visão estrutural de Durkheim sobre o suicídio egoísta que especificam as condições sociais, ou seja, a ausência de integração social e intelectual, sob as quais essas

respostas comportamentais provavelmente ocorrerão (TINTO, 1993, p. 110, tradução minha).

Como Tinto resolve esse desafio? Ele busca de seu texto de 1975 as velhas referências da Psicologia Social e da Teoria do Custo-Benefício, criticadas na abertura de *Leaving College*. Em resumida descrição, Tinto compreende que a saída individual de cada estudante é produto da natureza e intensidade de seus objetivos e de seus compromissos. Os objetivos referem-se às expectativas quanto ao desempenho no curso e à formação profissional. Já os compromissos refletem traços da personalidade. No final das contas, pessoas altamente motivadas e comprometidas são aquelas que têm as maiores probabilidades de concluir seus cursos.

Os objetivos e compromissos são portados no ambiente institucional e defrontados com inúmeras situações. Daí, testá-los levará o (a) estudante às condições de decidir ficar ou sair.

Dessa forma, também se pode argumentar que pessoas que têm uma adesão fraca ao padrão da faculdade podem desistir de conquistá-la quando os **custos para fazê-lo aumentam muito** ou quando outras pessoas significativas (por exemplo, os pais) não estão mais presentes para aplicá-la. Por outro lado, indivíduos que têm uma forte adesão ao padrão de conclusão da faculdade verão sua obtenção como sendo do seu próprio interesse. **A motivação para a obtenção de objetivos surge, então, da tendência natural dos indivíduos de maximizar seus interesses**, não do medo, muitas vezes contraproducente, de punição (TINTO, 1993, p. 111, tradução minha, grifos meus).

O trecho acima é muito preciso ao indicar que os objetivos e compromissos de estudantes são atravessados por cálculos racionais que levam em conta os custos ou a maximização dos interesses. Depois do que já se escreveu sobre o texto seminal de 1975 e as fontes teóricas da primeira versão da Teoria do Abandono, não se faz necessário destrinchar mais uma vez os componentes da Psicologia Social e do *homo economicus* da Teoria do Custo-Benefício, restando somente constatar que eles seguem presentes na obra atualizada de Tinto e cumprindo os mesmos papéis.

Até o momento, me parece que Tinto recortou toda a Teoria do Suicídio de Durkheim, excluindo quase todos seus pressupostos. Deixou de pé somente a ideia desenraizada e descontextualizada de sistemas sociais e acadêmicos que reclamam integração em uma comunidade.

Abstraiu todos os componentes que caracterizam a sociedade, os fatos sociais e a interpretação da agência individual de Durkheim. Confirmou o paralelo entre sociedade/suicídio e instituição de ensino/abandono, sem valer-se de nenhuma mediação, afinal, depois de desidratar quase toda a estrutura teórica que envolve o suicídio egoísta, pareceu prescindir das mediações. Então, a comunidade universitária não responde diretamente à sociedade em geral, os sistemas sociais e acadêmicos não são determinados por processos coletivos daquela sociedade em particular etc.

Mais do que isso, o elemento recortado da Teoria do Suicídio tinha validade para a análise de taxas de suicídios e não para inventários de suicídios. No final das contas, Tinto em 1993 procurou escapar cada vez mais da ideia de analisar as taxas de abandono, e passou a buscar inventariar os abandonos. Não por outro motivo, os títulos e subtítulos³³ do capítulo IV dedicado à apresentação e explicação da Teoria do Abandono são sempre acompanhados pelo adjetivo “individual”. Esse adjetivo coloca a moldura que circunscreve a explicação. O abandono será lido por uma perspectiva da ação do indivíduo, a partir das suas relações com os sistemas sociais e acadêmicos, tensionadas pelos seus objetivos e compromissos pessoais, e avaliadas por uma lógica racional egoísta que buscará maximizar seus interesses ponderados pelos custos para atingi-los.

No entanto, deve-se ponderar sobre o aspecto da abordagem individual do abandono. O abandono é individual por uma ótica institucional. Tinto não está deixando a perspectiva institucional, muito pelo contrário. Ele continua a acreditar que é no ambiente da instituição de ensino que o abandono e a permanência se resolvem. Na verdade, se trata de um olhar sobre a saída de indivíduos e não sobre uma taxa de saída. O que também não significa que os holofotes cairão sobre o processo, as biografias, a trajetória e as motivações individuais. Sempre, a última instância é a relação entre estudante e instituição (e seus sistemas acadêmicos e sociais). Ou seja, “o modelo postula que, tudo o mais constante, quanto menor o grau de integração social e intelectual nas comunidades acadêmicas e sociais da faculdade, maior a probabilidade de saída” (TINTO, 1993, p. 116, tradução minha).

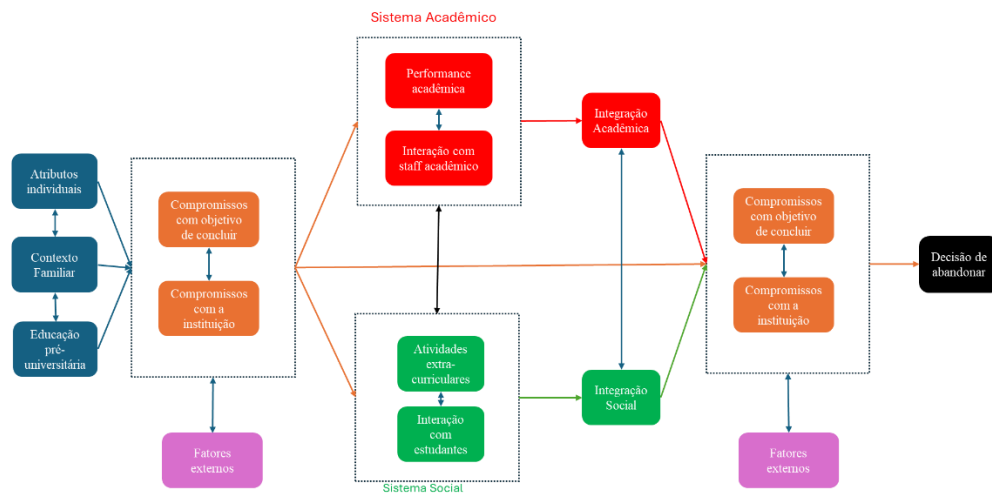
Há mais inovações no modelo. Os elementos externos, tão presentes nas críticas à Teoria do Abandono, agora tem lugar na obra e aparecem com alguma nitidez. Depois de anos de crítica, Tinto resolveu trazer os eventos externos e a vida de estudantes em outras esferas da vida social para dentro do seu esquema teórico. Admite ele que os eventos

³³ O capítulo IV é denominado “*A Theory of Individual Departure from Institutions of Higher Education*” (Uma Teoria da saída individual de instituições de Educação Superior, em tradução minha).

externos podem influenciar diretamente os compromissos com a diplomação e indiretamente por meio da integração social e acadêmica. Os poucos recursos financeiros de alguns (mas) estudantes continuam sem grande peso na permanência e maior peso no ingresso. Para quem acompanhou o esquema gráfico do modelo de 1975, o novo modelo (1993) dará visibilidade para novos balões e termos, mas preservará a essência de seu original. Além de novos balões para os eventos externos, o esquema substituiu os balões do desenvolvimento intelectual (no sistema acadêmico) pela interação com o staff acadêmico (trazida do sistema social), a interação com docentes (no sistema social) foi substituída pelas atividades extracurriculares.

Figura 5 - Esquema do Modelo da Teoria do Abandono de Vincent Tinto de 1993

Modelo Tinto 1993



Fonte: (TINTO, 1993a) com tradução e adaptações em cores minhas.

No novo fluxograma explicativo do modelo teórico, os fatores externos encontram-se alocados em dois momentos da trajetória acadêmica, mas sempre interferindo nos compromissos em concluir e nos compromissos com a instituição. Além de estarem estampados no esquema ilustrativo, eles também foram abordados com razoável vagar por Tinto.

O autor reforçou que os elementos externos precisam ser considerados para a compreensão da decisão de sair sem diploma. E a consideração está sustentada no reconhecimento de que os perfis estudantis são diversos, sendo possível encontrar estudantes que são mais vulneráveis ao ambiente externo do que outros. Tinto está aqui a se referir a estudantes em tempo parcial, que não moram nas residências universitárias ou que são trabalhadores (as).

Reconhece também que cada pessoa matriculada em uma instituição de ensino pode estar, ao mesmo tempo, vinculada a várias outras instituições, sendo por elas também influenciados. Porém, na sequência, Tinto minimiza o efeito das influências externas e aponta que, ainda que existam, a decisão de sair implica antes de tudo o tipo de relação que o (a) estudante estabeleceu com o sistema social e acadêmico da instituição.

Nas palavras do próprio autor, isso significa que “a maioria das saídas voluntárias da faculdade reflete mais o que acontece dentro da faculdade após a entrada do que o que aconteceu antes da entrada ou o que acontece fora da faculdade” (TINTO, 1993, p. 129, tradução minha). Trocando em miúdos, a novidade nesse quesito foi bem pouco substantiva e mais visual. Tinto reconheceu a crítica, a incorporou graficamente, refletiu sobre sua validade, mas deu-lhe papel secundário no núcleo de seu argumento.

Avançando ainda sobre outras novidades, vale a pena mencionar o fato de que a Teoria do Abandono passou a dar maior relevo para o espaço da sala de aula. Ela ganhou status de a menor unidade da comunidade de aprendizagem, sendo responsável por produzir interações importantes entre docentes e discentes. Tais interações seriam responsáveis por, num primeiro momento, garantir patamares mais elevados de aprendizagem e, num segundo momento, mas não automaticamente, reforçar os motivos para a permanência estudantil. Dessa forma, Tinto passa a trazer para a equação que explica o abandono um elemento educacional razoavelmente esquecido nas demais teorias. Afinal, é discurso corrente no campo científico em questão a preocupação quantitativa com os registros de saída sem diplomação, tanto quanto a menor atenção para os aspectos substantivos da aprendizagem para pessoas diplomadas ou não diplomadas. Note-se, ainda, que essa também não é a grande preocupação de Tinto nesse texto. Aqui, se está associando patamares de aprendizagem à permanência, e não ponderando sobre o que foi aprendido de fato por quem abandonou ou não abandonou. Continuamos na Teoria do Abandono de Tinto presos e presas à busca das condições para evitar a perda de registros de saída.

Em síntese, tentemos sistematizar brevemente o que se pode dizer sobre a atualização da Teoria do Abandono em 1993. É possível afirmar que ela ganhou, a partir das críticas, incrementos no que diz respeito à percepção processual da saída (Teoria dos Rituais de Passagem), à importância ainda muito diminuta dos fatores externos, à associação entre persistência e aprendizagem, e, principalmente, ao reforço da mirada institucional sobre uma saída individual. No restante, mantém-se como uma Teoria da

integração social e acadêmica preocupada com as congruências normativas, isto é, com os casos de desvio de estudantes que resistem em alinhar seus valores ou aderir aos grupos da instituição.

3. Teorias revisoras, subsidiárias e críticas

3.1 O contexto da revisão da Teoria do Abandono

Como se pode perceber, a Teoria do Abandono é um empreendimento teórico e aplicado emergente no contexto do segundo e terceiro quartos do século XX. Naquele período, as novas exigências de um mundo assolado por fantasmas da crise capitalista e do socialismo fizeram com que a educação superior nos Estados Unidos buscasse expandir-se e ampliar sua capacidade de oferecer força de trabalho adequada ao desenvolvimento de uma sociedade assentada num pacto fordista. Em termos acadêmicos, a Teoria nasceu em um ambiente com predomínio das abordagens quantitativas sob tensionamento das insurgências teorizantes presentes em Parsons e em Merton.

Todavia, o último quarto do século XX apresentou transformações sociais, políticas e econômicas de substancial grandeza que reconfiguraram boa parte do Ocidente, incluindo sua política para a educação superior e a abordagem sobre o fenômeno do abandono. Seria possível dizer que o período sintetizou tensões importantes que vão alterar o cenário internacional e, por conseguinte, influenciar no perfil da produção acadêmica.

Em rápida síntese, em um pouco mais de dez anos se pode observar a ocorrência de dois Choques do Petróleo, a quebra do padrão monetário internacional de Bretton Woods, a reestruturação da produção a partir de modelos mais flexíveis e uma série de movimentos sociais de independência (em África e Ásia), de resistência a regimes autoritários (na América Latina), de reforma educacional (na Europa), de paz (nos EUA) e de direitos de mulheres, de gays, de negros (nos EUA) (HOBSBAWM, 1995).

Tantas tensões condensadas em tão pouco tempo produziram impactos importantes. De um lado, elas mergulharam boa parte do mundo em uma crise econômica que se arrastou pelos anos 1980. Essa crise acometeu diferentemente os países, pois deu aos EUA condições de atrair boa parte do capital financeiro do mundo, com a elevação de sua taxa de juros, mas levou muitos dependentes do petróleo a experimentar uma grave crise fiscal (TAVARES; FIORI, 1997) que comprometeu a sustentação de Estados de bem-estar social ou nacional desenvolvimentistas (FIORI, 1997, 2003). Estava aberta a temporada de vingança do capital contra o trabalho (ANTUNES, 2008).

Figura 6 - Histórico do abandono na Educação Superior na agenda de governos e instituições



Fonte: elaboração própria

A debacle do padrão fordista de acumulação, das políticas anticíclicas keynesianas e do Estado do Bem-Estar Social foi acompanhada pela emergência de um padrão de acumulação flexível, da globalização e de um modelo de Estado e de política neoliberal. É a inflexão do padrão de acumulação e do modelo de Estado que pode ser reconhecido como ponto de virada da agenda de política para a educação superior e da agenda teórica sobre o abandono. Para que essa ideia fique mais clara, será necessário traçar rapidamente os elementos que caracterizam o neoliberalismo e compreender seus desdobramentos nas políticas públicas, na educação superior e, por fim, na gestão do abandono.

O termo “neoliberalismo” é uma das categorias mais usadas e, conseqüentemente, mais desgastadas das Ciências Sociais. Seu uso acadêmico e político possui décadas de história. Não por acaso, seu conteúdo tem sido tão vastamente esticado e tão diversamente compreendido. Há leituras que tratam o neoliberalismo como uma nova etapa do capitalismo (HARVEY, 2014), resultado da falência de um pacto fordista que veio a ruir a partir da crise dos anos 1970. A mesma crise permitiu outros autores a vislumbrá-lo como um projeto político e econômico (ANDERSON, 1995) de classe, uma verdadeira vingança do capital contra o trabalho (ANTUNES, 2008). Nessa vingança foram colocadas em movimento as políticas econômicas de contração de gastos e abertura comercial, além da implementação de reformas patrimoniais, trabalhistas, cambiais e administrativas (CANO, 1999).

O grau de uniformidade dos discursos acerca da inevitabilidade da crise do modelo de Estado anterior e da necessidade de políticas pró mercado levou ao estabelecimento de termos-síntese tais como o Consenso de Washington (BATISTA, 1994; FIORI, 1995). Há também leituras que desejaram interpretá-lo não só nas dimensões institucionais do Estado, todavia igualmente em sua manifestação cotidiana como uma nova racionalidade

(DARDOT et al., 2021; DARDOT; LAVAL, 2017), tipicamente excludente, desigual, antidemocrática e violenta.

Muito embora as abordagens sejam consideravelmente distintas na historicidade, caracterização e natureza do fenômeno descrito, existe um elemento comum que pode ser extraído de todas elas. Trata-se, numa dimensão cultural ou ideológica, da aceitação coletiva, tácita ou não, da superioridade das práticas de mercado como elementos éticos orientadores das tomadas de decisão. Nessa aceitação, numa primeira dimensão, toma-se os princípios do egoísmo utilitarista e da concorrência como critérios de sociabilidade e, em decorrência, busca emular a lógica e o funcionamento de mercado nas instâncias mais gerais e particulares da vida social, do Estado à vida privada.

Esse fenômeno é denominado por Dardot e Laval(2017) como sendo a governamentalidade empresarial e

Está ligada a uma racionalidade de conjunto que tira força de seu próprio caráter abrangente, já que permite descrever as novas aspirações e as novas condutas dos sujeitos, prescrever os modos de controle e influência que devem ser exercidos sobre eles em seus comportamentos e redefinir as missões e as formas de ação pública. Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser “bem-sucedido”, assim como pelo modo como deve ser “guiado”, “estimulado”, “formado” e “empoderado” (empowered) para cumprir seus “objetivos”. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 328).

Subsumida à governamentalidade está uma concepção de ser humano, mais especificamente uma concepção de indivíduo. Renovada em termos de vocações, a ideia consagra, aprofunda e supera racionalidade utilitária do *homo economicus*, pois

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 333).

Ao fim e ao cabo, a chamada governamentalidade produziu a ideologia de que público e privado, estatal e empresarial, não só se diferem em natureza, mas também se polarizam em defeitos e qualidades inatas. Ao Estado se atribui toda sorte de deficiência, da má qualidade, passando pelo desperdício, até desaguar na corrupção. Ao mercado, os sinais se invertem e ele é representado pelo que falta no Estado. Cristaliza-se uma cultura anti Estado (SIMIONATTO, 2004), uma leitura que reconhece o Estado como um problema (BARRETO, 2000), uma visão que encontra soluções para os problemas sociais na venda de ativos públicos ou no ajustamento das práticas da administração pública. Assim,

Onde a privatização não era possível, o objetivo era tornar o setor público o mais parecido possível com o setor privado e o meio escolhido foi a transferência dos conceitos, modelos e pessoal do setor privado para o público (FERLIE et al., 1999, p. 59).

David Osborne e Ted Gaebler, dois dos mais importantes ideólogos das reformas administrativas dos anos 1990, sintetizaram em 10 os princípios fundamentais para a nova administração pública: 1) a competição entre prestadores, 2) o poder aos cidadãos, 3) a avaliação de resultados, 4) orientação por objetivos, 5) atuar na prevenção de problemas, 6) definir usuário como cliente, 7) priorizar a produção de recursos, 8) descentralizar, 9) preferir mecanismos de mercado e 10) fazer do Estado um catalisador das ações públicas, privadas e de voluntários (OSBORNE; GAEBLER, 1995).

Para além da própria emulação de práticas empresariais no interior de seções e departamentos da administração pública, o receituário sugere uma emulação nas relações humanas em geral, pois levará seus próprios setores ao mergulho nas relações de competição típicas dos mercados (os quase-mercados³⁴), assim como extrairá da relação com as pessoas o conteúdo de cidadania para substituí-lo pelo da clientela. A eficácia será observada com rigor através de avaliações de resultados mais preocupadas com os

³⁴ Sobre quase-mercado, ver a definição a seguir: “Num ponto intermediário entre os mercados perfeitamente competitivos e os contextos de monopólio do Estado, está o chamado quase-mercado. O termo quase-mercado tem sido utilizado para designar contextos em que, apesar de existirem financiamentos e regulações governamentais, também estão presentes alguns mecanismos de mercado; ou seja, o termo pode ser utilizado naquelas situações em que decisões relativas à oferta e à demanda são coordenadas a partir de mecanismos de mercado, mas que somente alguns ingredientes fundamentais do mercado são introduzidos. A saúde e a educação, setores de grande preocupação dos governos, são dois dos setores em que mais têm surgido contextos nos quais o conceito de quase-mercado se aplica” (BERTOLIN, 2011, p. 241–2).

objetivos do que com os processos³⁵. Avaliações dessa natureza tendem a nublar valores humanizantes e democráticos, e destacar metas quantitativas (JANNUZZI, 2020).

Qual tipo de universidade responderia melhor ao novo mundo que emerge nesse contexto? Ao que tudo indica, a bibliografia consultada aponta para um processo de ajustamento das missões, finalidades, práticas e procedimentos das universidades às rotinas e valores típicos do mercado. Algo que tem sido denominado de capitalismo acadêmico (BRUNNER et al., 2019; COLADO, 2003; COSTA; GOULART, 2018; JESSOP, 2017a, 2017b; SLAUGHTER; LESLIE, 1997, 2001). A aquisição por parte das universidades de feições empresariais deve significar um novo tratamento para o conhecimento e seu processo de criação, bem como para o lugar social das instituições, cada vez mais tratadas como organizações (CHAUÍ, 2003, 2016). O discurso a partir do qual se tem elegido o conhecimento como a principal mercadoria das últimas décadas, também tem dado à sociedade contemporânea o rótulo de sociedade do conhecimento. Nesse discurso, o conhecimento torna-se uma matéria-prima simples a partir do qual se agregará valor para valorizar o capital. O conhecimento tem se tornado uma commodity fabricada em organizações universitárias (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Isso sugere que o Ensino Superior (...) é cada vez mais interpretado como um fator diretamente econômico a ser governado em conjunto com fatores semelhantes para impulsionar a competitividade econômica. Seja, contra as tendências globais recentes, as universidades públicas permaneçam firmemente inseridas no setor público ou, em consonância com essas tendências, sejam integradas ao setor privado ou, pelo menos, forçadas a competir com participantes privados, o setor de Ensino Superior (...) **foi cada vez mais julgado a partir da década de 1990 em termos de sua eficiência econômica e contribuições para os sistemas nacionais de inovação, a economia da aprendizagem, a Educação Básica e a "cultura empresarial", competitividade econômica e crescimento em escalas pertinentes (...)**. Isso influenciou as estratégias e os mecanismos de **financiamento estatal** e as formas como as universidades são **avaliadas** e apoiadas. Por razões semelhantes, esforços estão sendo feitos para impulsionar a influência empresarial na concepção curricular e para adaptar a educação e a pesquisa às necessidades econômicas percebidas, desenvolvendo parcerias público-privadas (...) (JESSOP, 2017b, p. 856, tradução minha, grifos meus).

³⁵ Na educação superior, os processos regulatórios têm sido transferidos do Estado para organizações “independentes” e a base da regulação está centrada nos resultados (outcomes) (ANTUNES, 2009).

Uma das facetas da tendência de a educação em geral e a universidade em específico se aproximem do mercado é a intensificação dos esforços de preparação cada vez mais exclusiva para o mercado de trabalho. Dentro daquilo que já é bem conhecido, agudiza-se o processo de redução do papel educacional ao treinamento da força de trabalho. Sobre isso, pode-se dizer que

A profissionalização é um dos sustentáculos da nova ordem escolar. Embora seja uma tendência antiga e derive da própria forma da sociedade salarial, o neoliberalismo se apresenta hoje como uma radicalização dessa lógica. O fenômeno mais significativo é que todos os níveis e todas as carreiras escolares, e não só os últimos anos ou não só as carreiras tecnológicas e profissionalizantes, são afetados. A profissionalização se tornou um imaginário que gostaria de reinterpretar todas as ações e todas as medidas pedagógicas por um único objetivo. Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para a perda de autonomia da escola e da universidade (LAVAL, 2019, p. 87).

Se se intensifica a antiga tendência de reduzir a educação ao treinamento, por conseguinte os juízos sobre uma boa educação passam cada vez mais a levarem em consideração o diploma como documento de validação de acesso ao mercado de trabalho. Logo, interromper o fluxo de fabricação do diploma deve significar, entre outras coisas, a quebra de um pacto entre instituições de ensino e o mercado, com flagrante responsabilidade das primeiras. Dito dessa forma, fica evidente que as transformações da ideologia neoliberal sobre a educação superior tendem a reforçar a atenção ao abandono, sobretudo como sinal de fracasso institucional.

Além disso, assumindo as feições de empresa, a universidade passa a ser avaliada como tal, isto é, por seu resultado frente ao volume de recursos empregados. Não por outro motivo, órgãos multilaterais têm sugerido fortemente que sejam aplicados modelos avaliativos capazes de medir e monitorar o desempenho das instituições de ensino em termos de “qualidade”. A aferição do que é qualidade é feita a partir da aplicação de indicadores sobre a entradas e/ou recursos, sobre os processos e sobre os resultados (BERTOLIN, 2009).

Em geral, os indicadores usados seguem uma padronização internacional que pode ser sintetizado por:

taxas brutas e líquidas de matrícula, disponibilidade de vagas para novos alunos, **taxa de evasão e de aprovação, tempo médio de conclusão do curso,**

níveis de qualificação docente, razão aluno/professor, tamanho médio das classes, custo por aluno, percentual dos custos da educação superior no total gasto com educação pública, percentual do PIB (produto interno bruto) gastos com Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 204, grifos meus)

Nesse contexto, o abandono na educação superior se transformou em um fenômeno cuja mensuração seria indicativa da qualidade da instituição. Medi-lo, juntamente com outros indicadores, forneceria a gestores (as) das instituições de ensino, de órgãos de regulação e organizações de ranqueamento sinais sobre a eficiência da fábrica de treinamento de força de trabalho e prestação de serviços. Cada estudante que ingressou e não concluiu será contabilizado (a) como um recurso investido e sem o retorno esperado, um prejuízo, um desperdício e um fracasso.

A utilização do abandono como indicador de qualidade não é novidade para o campo científico (BERNARDO et al., 2022; PERCHINUNNO; BILANCIA; VITALE, 2021; SNEYERS; DE WITTE, 2017; TRAETTA; RICCI; PERCHINUNNO, 2019), assim como o próprio Banco Mundial, há décadas, o tem utilizado como medidor de eficiência interna das instituições de ensino (POST et al., 2004).

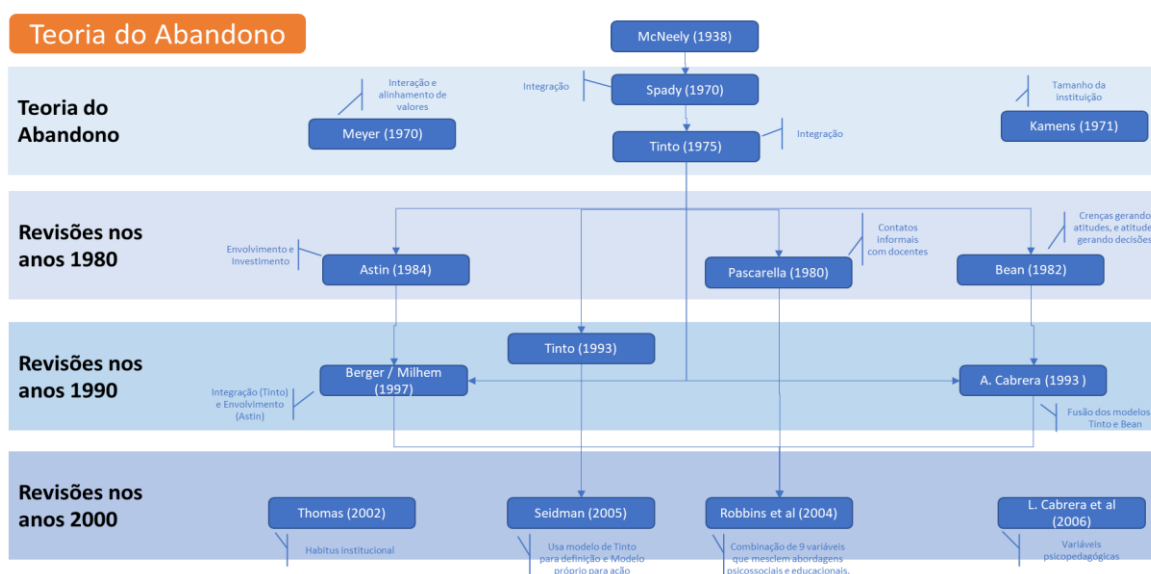
O campo científico também responderá gradualmente ao mesmo contexto e à mesma demanda por mensuração. Se verá nas próximas linhas que o apelo feito pelos pioneiros da Teoria do Abandono por mais teorização não terá eco nas posteriores ondas de estudos sobre a saída sem diplomação. A lógica original perseguirá o campo até os dias de hoje como uma maldição.

3.2 Revisões nos anos 1980: a onda da testagem estatística

A publicação dos estudos de Tinto gerou enorme impacto sobre o campo científico e, como já se sabe, fundaram um paradigma. Entre simpatizantes e críticos, os trabalhos posteriores incorporaram, em alguma medida, determinados elementos do núcleo argumentativo. Outros elementos foram submetidos a testes mais rigorosos e receberam duras críticas.

O que se verá a seguir são revisões narrativas sintéticas de alguns dos trabalhos mais emblemáticos nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Sem pretender esgotar em volume e qualidade a produção das décadas, optou-se por encontrar nelas aquilo que as alinhava naquele tempo sempre levando em consideração o marco teórico produzido por Tinto. Entre as obras destacadas nesta onda encontram-se as de Astin (1984), Pascarella (1980), Pascarella e Terezini (1983) e Bean (1983).

Figura 7 – Esquema representativo da Teoria do Abandono e suas ondas de revisão teórica



Fonte: Elaboração própria

Iniciando pelo modelo de Astin (1984), esse resume-se na associação causal entre o envolvimento do estudante com a vida acadêmica e seus resultados escolares. Desta forma, tal abordagem joga maior atenção sobre os mecanismos que possibilitam o envolvimento e menor atenção sobre o conteúdo do (a) docente ou nos recursos didáticos disponíveis. Entende o autor que a permanência do (a) estudante na universidade tem uma relação direta com seu envolvimento com a vida acadêmica.

Para reforçar esta ideia, Astin utiliza vários estudos que comprovam que a probabilidade de permanecer é maior entre estudantes que moram nas residências universitárias. Ele acredita que morar nelas implica mais tempo para estudo e mais convívio universitário. Da mesma forma, também se mostrou eficaz participar de grupos de fraternidade, atividades extracurriculares, práticas esportivas, programas honorários, trabalho de tempo parcial na universidade e em atividades de pesquisa de docentes. Nota-se, com clareza, os ventos da perspectiva da integração típica da Teoria do Abandono na ideia de envolvimento de Astin.

Pascarella (1980), por sua vez, desenvolve em seu artigo uma longa revisão da bibliografia que aborda as implicações das relações extraclasse entre estudantes e docentes. Para uma infinidade de obras, estudos estatísticos de correlação ou regressão, há clara associação ou o nexo de causalidade entre o contato, a relação e a admiração de discentes por docentes e uma variedade de resultados acadêmicos, dentre eles, o apreço pela instituição, o envolvimento com os estudos, as notas, a persistência, a decisão de abandonar etc. Alerta o autor, no entanto, que nem todo contato entre discentes e docentes fora do ambiente da sala de aula implica no incremento dos resultados acadêmicos. De forma especial, exclusivamente aqueles contatos de conteúdo intelectual que levam para fora da sala os debates teóricos do seu interior.

As descobertas de Pascarella ensejaram a inserção de um novo aspecto na Teoria do Abandono centrada na integração social e acadêmica, ou seja, a interação entre corpo docente e corpo discente. Tal interação é tomada como variável independente e condiciona vários resultados acadêmicos (variáveis dependentes). De forma geral, não obstante tenha sido apresentado como um novo modelo, a construção de Pascarella continua o que Spady, Tinto e Astin já haviam feito. De forma caricata, seria possível dizer que o modelo de Pascarella enfatiza, precisa e elucida o papel de um aspecto da integração acadêmica elencada pelos três autores acima.

Em outro trabalho, agora em parceria, Pascarella e Terezini (1983) elaboraram o estudo para avaliar a eficácia do modelo de Tinto para a predição do abandono. Utilizaram uma amostra de 773 estudantes da Universidade de Siracusa (aquela na qual o próprio Tinto está vinculado como professor) para observar os casos (90) de abandono voluntário no primeiro ano. Apesar de Tinto ter elaborado um modelo para analisar o abandono de forma longitudinal (ao longo dos períodos do curso), este artigo entendeu que seria possível avaliar o modelo analisando exclusivamente estudantes de primeiro ano.

Aplicando questionários com Escala Likert, a pesquisa focou-se nas dimensões de integração social e acadêmica, confirmando genericamente a hipótese de Tinto, todavia enfatizando que os resultados apontaram que o envolvimento do estudante com o corpo docente é mais impactante na permanência do que o envolvimento com colegas.

Outro autor contemporâneo aos estudos acima é Bean (1983). Ele expôs sua crítica à maioria dos estudos pregressos e percebeu que eles 1) ignoravam as contribuições da literatura e não incluíam os fatores determinantes do abandono, e 2) não distinguiam as variáveis determinantes (variáveis analíticas) e os fenômenos associados (variáveis demográficas).

Bean propôs, então, criar um modelo causal adaptado dos estudos de rotatividade no trabalho (Bean acreditava ser fenômenos análogos) capaz de hierarquizar as variáveis explicativas do abandono. Em seu texto, o autor apresenta sua definição de estudante evadido estritamente compreendida como o aquele que findou a sua condição de membro de uma instituição de Ensino Superior. Apesar da simplicidade da definição adotada, Bean admite que nem todo abandono deve ser considerado com conteúdo negativo. Tal ponderação o faz se aproximar dos trabalhos que defendem a necessidade de discriminar casos problemáticos daqueles não problemáticos. Contudo, seu estudo abdica de aprofundar tal reflexão, ao anunciar que não entrará no debate sobre os prós e contras do abandono. Em suas conclusões, aponta que as crenças dos e das estudantes geram atitudes, e estas atitudes determinam as decisões de abandonar ou continuar.

A recusa de enfrentar a discriminação das várias formas de abandono e o juízo sobre serem ou não problemas, não deixa Bean sozinho na onda de estudos que compõe. Astin e Pascarella também não enfrenaram a reflexão de McNeely, Spady e Tinto acerca da necessidade de discriminar os abandonos distintos ao invés de colocá-los todos sob a rubrica do abandono.

E mais, ao buscarem estudar o fenômeno a partir do olhar de uma instituição em particular, perde de vista o vínculo do estudante com o sistema, com a educação superior. Com efeito, replica a perspectiva institucional, marca indelével da Teoria do Abandono. Apesar das críticas, as revisões de Bean, Pascarella e Astin continuam a trabalhar sobre o pilar fundamental erguido por Spady e Tinto, qual seja, a ideia de que são as falhas internas de integração na relação discente e instituição que define a decisão individual de persistir ou abandonar. E justamente por isso, foram carregados para o universo que ignora as evasões forçadas, os processos longitudinais, as diversidades na trajetória

acadêmica, o fenômeno do reingresso e da transferência, a alternativa de definição e mensuração para além dos “termos operacionais”, a necessidade de teorização etc.

Ao fim e ao cabo, o empreendimento de Bean, assim como os de Astin e Pascarella, é louvável por fazer embarcar mais ferramental estatístico, com numerosos e mais sofisticado de testes de regressão para determinar nexos causais. Entretanto, se por uma porta embarca o ferramental estatístico, por outra desembarcam os sociológicos, educacionais e psicológicos. Não há um novo modelo teórico de fundo, com o fito de explicar o abandono pelo abandono. Ou se observa ajustes no modelo original ou se tenta mimetizar um modelo teórico extraído do universo do trabalho e o aplicado ao abandono. Fazendo assim, as obras se negaram a mergulhar no universo sociológico do abandono.

Tal mergulho poderia ser muito útil, pois até permitiria problematizar o abandono e refinar a analogia entre ela e a rotatividade no trabalho. Diz-se isso uma vez que o paralelo entre o mundo do trabalho e o mundo da educação superior pode reclamar reflexão sociológica. Afinal, seria desejoso saber quais seriam as possíveis semelhanças entre a rotatividade no emprego e o fluxo escolar que justificariam a aplicação do modelo. Adequado seria encontrar similitudes entre os sujeitos, as naturezas das práticas, seus papéis sociais, os contextos e relações sociais estabelecidas. Enfim, as respostas poderiam jogar mais luz sobre o objeto que se estuda.

Tem-se por síntese desta onda de estudos dos anos 1980 que o emprego bem-sucedido do ferramental estatístico abriu uma valiosa janela para que seu uso nos novos modelos fosse cada vez mais intensivo e cuidadoso. No entanto, o embarque volumoso da técnica estatística foi acompanhado do um certo desembarque da teoria social. No limite, se pode registrar o uso dos modelos de rotatividade de emprego aplicados ao universo da educação terciária, todavia não se viu qualquer outro a contribuir para explicar a permanência ou o abandono. Com efeito, os modelos desta onda e, como se verá, das seguintes demonstraram dificuldades em explicar sociológica e educacionalmente a saída das instituições antes da diplomação.

Assim, o que se viu foram adaptações de teorias de outros campos para a educação, sem mobilizar propriamente as teorias acerca da transição educacional, da juventude, da educação superior etc., que poderiam jogar alguma luz sobre o fenômeno. Da mesma forma, não romperam com os pilares fundamentais da Teoria do Abandono.

3.3 Revisões nos anos 1990: a onda da incorporação de modelos

Os testes a que foi submetida a Teoria do Abandono permitiram confirmar ou negar algumas de suas teses. Com efeito, foram importantes para consolidar aquelas que ficaram de pé como ponto de referência para a análise do objeto desse campo científico. As lacunas encontradas, por seu turno, alimentaram mais estudos que foram além da testagem. Tais estudos perceberam que o que faltava na Teoria do Abandono poderia ser complementado pelo que os estudos de testagem tinham descoberto. E, nesse movimento, foi aberta mais uma onda de estudos.

Este é o caso dos estudos de Berger e Milem (mesclando os modelos de integração de Tinto e de envolvimento de Astin) (1997) e Alberto Cabrera, Nora e Castañeda (mesclando os modelos de integração de Tinto e de atitudes de Bean) (CABRERA; NORA; CASTANEDA, 1993). Também é o caso dos estudos de revisão do próprio Tinto (1993) já examinados anteriormente, mais precisamente no último tópico do capítulo 2 (cf. em Atualizações de Vincent Tinto à Teoria do Abandono).

Berger e Milem (1997) oferecem uma análise sobre a persistência de estudantes de primeiro ano valendo-se da teoria do envolvimento de Astin e a teoria da integração de Tinto. O ponto de partida de Berger e Milem é a apresentação dos modelos dos quais partem, de Astin e de Tinto. Nesta fase, os autores se alinham a outros (Pascarella e Torenzini, 1991) que viram enorme semelhança entre os modelos, restando realizar um teste empírico da junção. Aqui, o elemento chave que permite a leitura que aproxima os modelos é o envolvimento. Ele é literalmente utilizado por Astin, mas para o caso de Tinto foi feita a aproximação dele em relação ao termo "integração".

Cabe ponderar que o que Tinto chama de integração está relacionado ao processo de compartilhamento de valores acadêmicos e suporte da amizade, enquanto Astin pensa o envolvimento como esforço físico e mental. De forma precisa, não são sinônimas. Deve-se ainda destacar que Berger e Milem reconhecem que Tinto fez a revisão de seu modelo em 1993 (TINTO, 1993), tornando-o mais preciso. Importa novamente lembrar, que o estudo de 1993 disse respeito a uma inclusão, a uma incorporação do ritual de passagem como novo elemento de análise que se somou à integração. Deste modo, mais do que um refinamento, houve uma ampliação dos mecanismos de análise. Ou seja, à ideia de

integração foram associadas as ideias de separação, transição e incorporação típica dos rituais de passagem.

A pergunta que Berger e Milem oferecem então é: que processo permite o estudante atravessar o estágio da transição e entrar no estágio da incorporação? Esse processo está explicado num modelo que se expressa na sequência: Estudante ingressa com suas características sociais pretéritas, desenvolve comportamentos de envolvimento que mudam sua forma de perceber a universidade e, novamente, interferem no seu envolvimento. Esse jogo de influências entre comportamento e percepção vai desaguar na integração acadêmica e social do estudante e, por fim, na sua decisão de abandonar.

A amostra de Berger e Milem é especial. Ela foi colhida numa universidade privada e muito seletiva do sudeste dos EUA. A instituição tinha 10 mil estudantes à época, 6 mil de graduação e 90% com residência no campus. Questionários foram aplicados em três momentos, com questões que traziam variáveis exógenas (*background characteristics*) e endógenas (envolvimento, interação, percepção etc.). A técnica usada na análise de regressão foi a "análise de caminho" já testada por Braxton (BRAXTON; BRIER, 1989) em outro estudo.

Para uma realidade universitária tão diversa, com forte presença de desigualdades sociais, regionais e raciais em vários países, além de uma diversidade de estruturas institucionais, com formas diversas de acesso e permanência, o uso de modelos com perfis amostrais tão específicos e com pouca presença de variáveis exógenas, parece tornar difícil sua utilização generalizada. No entanto, a novidade representada por Berger e Milem encontra-se na ampliação das variáveis observadas a partir da fusão de modelos modificados.

Já Alberto Cabrera, Nora e Castañeda (1993) constataram que os modelos explicativos do abandono de Tinto e Bean estavam entre os mais bem-sucedidos. Teriam sido modelos capazes de dar respostas para instituições diferentes e, nalguma medida, apresentarem sobreposição, razão pela qual sua pesquisa decidiu fazer a junção deles para construir um novo modelo.

Ao explicar o modelo de Tinto, o texto indica que a motivação, a capacidade acadêmica do (a) estudante, e as características acadêmicas e sociais da instituição ajudam a moldar os compromissos com metas educacionais e de permanência. Relata também que os estudos empíricos revelaram resultados mistos, ou seja, positivos para as variáveis pré-universitárias, mas negativos para relação entre integração acadêmica e social e compromissos institucionais e metas. A grande lacuna, de acordo com o texto, residiria

na dificuldade de apontar o papel dos fatores externos na formação dos compromissos. Em que pesem tais dificuldades, o artigo reconhece que o campo científico entende a utilidade do modelo preditivo.

Por outro lado, ao tratar do modelo de Bean, o artigo explica que sua inspiração decorre dos modelos de rotatividade de emprego em organizações, destacando que crenças moldam atitudes, e as atitudes moldam intenções. Em comum entre os modelos estaria a percepção de que variáveis pré-universitárias e a relação entre estudante e instituição afetaria a persistência.

A montagem do modelo estatístico é explicada levando em consideração a fusão dos modelos e a eliminação das sobreposições. Após aplicados questionários e feita a análise dos dados, concluiu-se que o modelo fundido se apresenta mais capaz de prever o atrito (abandono) do que os modelos em separado. Revelou igualmente que é importante valorizar as variáveis externas e ambientais, monitorar os processos, combinar políticas de permanência e, tomar cuidado para não generalizar resultados institucionais

Como se pode perceber, a onda de estudos dos anos 1990 trouxe nova contribuição ao arcabouço teórico do abandono na educação superior. Foi capaz de, observando modelos distintos, testar e isolar suas partes mais eficazes de acordo com os testes estatísticos realizados. Por se tratar de um fenômeno multicausal, a fusão de modelos tende a ampliar a capacidade analítica e se aproximar mais da realidade estudada.

Entretanto, os grandes desafios da Teoria do Abandono resistiram à nova vaga. Antes de tudo, é necessário dizer que ao juntar modelos diversos (Astin e Bean) ao modelo de Tinto, ainda que excluindo sobreposições, os estudos dos anos 1990 reforçaram a Teoria do Abandono mais do que a refutaram. Sua tese central calcada na integração encontrou-se revitalizada, assim como a perspectiva que prioriza a abordagem institucional como sistema social. Note-se que os maiores gargalos da teoria não foram enfrentados, sobretudo os aspectos que envolvem a dificuldade de definir / mensurar, a manutenção dos termos operacionais, os desafios de estudos longitudinais, a ausência da perspectivaêmica, a permanência de um olhar indiferenciado acerca da diversidade dos abandonos, a falta de uma alternativa teórica de fato, entre tantas outras.

3.4 Revisões nos anos 2000: A onda do impasse

A onda que será descrita agora é aquela inaugurada no século XXI. Seu corpo de autores e autoras parece compartilhar menos características comuns e, por conseguinte, a categorização da geração torna-se mais difícil. Há no grupo elementos que poderiam estar alocados nas ondas anteriores, por representarem bem seus conteúdos. Há quem abrace integralmente o modelo de Tinto, mas também há quem inove incorporando matrizes teóricas à análise do abandono. Bem como há quem reforce variáveis já consagradas ou quem junte modelos. No limite, apesar das diferenças, são esforços que podem ser vistos em outras ondas, refazendo os caminhos e chegando em lugares muito semelhantes. Justamente por isso, optou-se por associá-la ao impasse. Entre as obras representativas da geração, destacam-se aquelas cujas autorias são assinadas por Coulon (1995 e 2017), Seidman (2012), Thomas (2002), Cabrera et al (2006) e Robbins et al (2004).

Alan Coulon, importante autor francês dedicado às pesquisas sobre a filiação estudantil, tem se destacado pela abordagem etnometodológica aplicada aos estudos de educação. Na contramão da maioria do campo, Coulon (1995, 2017) não cedeu à tentação da segunda onda de estudos sobre o abandono em embarcar instrumental estatístico e desembarcar instrumental sociológico. Ao contrário, em sua obra se prioriza um olhar fenomenológico, inclinado a desenvolver etnografias dos grupos estudados.

Na esteira das descobertas de Genep sobre os ritos, Coulon compreende que o processo de ingresso no ambiente universitário deve ser entendido como um processo de passagem marcado pelo estranhamento, aprendizagem e incorporação. Da ruptura com os procedimentos antigos e típicos da educação básica, a pessoa que ingressa na educação superior terá diante de si uma grande novidade de regras, tipos de convívios, procedimentos de estudo, espaços de aprendizagem, exigências, convívios etc. Ou seja, terá que passar por um processo de incorporação de evidências (práticas, valores e ideias) para que adquira a competência de estudante e seja considerado (a) como membro (a). Esse reconhecimento de pertencimento, exarado por colegas e docentes, corresponde à filiação.

A pessoa filiada navega pelas rotinas universitárias como se fossem natas, sem estranhamentos, e reconhece seu léxico, seus códigos expressos e inferidos. Ou seja, “tornar-se membro é filiar-se a um grupo ou instituição, o que requer o domínio progressivo da linguagem institucional” (COULON, 1995, p. 159).

Não há dúvida da importância da descoberta de Coulon. A transição para a educação superior é um importante desafio para estudantes e instituições. Sobretudo o primeiro ano de vida universitária é aquele cujas dificuldades de filiação são mais evidentes, dada sua condição de recém ingresso. A própria Teoria do Abandono tem reconhecido, entre outras abordagens, que merece destaque o estudo da perda de vínculo no primeiro ano de estudo (BOZICK; BOZICK, 2007; CRISP, 2005; GIFFORD; BRICENO-PERRIOTT; MIANZO, 2006; GOODMAN; PASCARELLA; PETERSEN, 2006; HENDEL, 2007; HERZOG, 2005; HUNTER, 2006; JACOBS; ARCHIE, 2008; KUH et al., 2008; NOBLE et al., 2007; PASCARELLA et al., 1995; PIDCOCK et al., 2001; REASON; TERENCEZINI; DOMINGO, 2006). Assim sendo, encontrar uma política de filiação pode encurtar o período de ambientação e suavizar a transição escolar.

Caso Coulon tivesse parado nessa descoberta sobre a filiação, já teria ele contribuído significativamente para o campo científico dedicado à Educação Superior. No entanto, o autor avança suas reflexões construindo uma relação causal entre a filiação e a permanência, ou entre as dificuldades para filiação a tendência de abandonar, o que lhe aproxima de Tinto, sobretudo se simplificarmos as noções de filiação e integração.

Essa relação causal será examinada mais adiante, mas, por ora, importa salientar que, justamente nesse movimento reflexivo mais amplo, Coulon manifesta sua adesão à compreensão reduzida das finalidades da educação superior. Diz ele que “Da mesma forma, podemos dizer que um curso universitário é descrito quando se faz a lista das regras que o estudante deve seguir para obter o diploma que as ‘resume’” (COULON, 1995, p. 175).

Avançando mais um pouco nas produções da década, Seidman (2012) destaca a lista por merecer uma menção especial, já que tem mobilizado recursos importantes para o estudo da persistência e / ou do abandono. Hoje, além de ser uma das importantes referências teóricas no campo, também dirige um Centro de Estudos³⁶ e um periódico científico³⁷, ambos especializados no tema. Além disso, é criador de um método de enfrentamento do abandono na educação superior utilizado em várias instituições.

Após afirmar a existência de vários programas e serviços dedicados ao aumento da retenção, Seidman (2012) reconhece que as taxas de retenção não foram ampliadas nos últimos 20 anos. Sem indicar se houve acerto ou erro nos programas e serviços, o autor

³⁶ Center for the Study of College Student Retention (cf. <https://cscsr.org/index.html>).

³⁷ Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice (cf. <https://cscsr.org/Journal.html>).

advoga que é possível fazer melhor e ampliar as taxas de retenção. Para tanto, nomeia o capítulo que ora se analisa como “Modelo e fórmula de sucesso”, recomendando que as instituições o adotem.

Ao voltar seus olhos para a longa trajetória do campo científico, o autor admite que o tempo da teorização foi vencido sem que se pudesse sair do conflito sobre qual a melhor definição, termo ou qual o melhor modelo para analisar o abandono / retenção. Seidman sugere, então, partirmos para a ação. Soa controvertida a sugestão, pois a indicação de ação ocorre justamente a partir do reconhecimento das falhas históricas de diagnóstico. E o faz argumentando sobre a necessidade de valorizar os impostos dos (as) contribuintes ou as mensalidades de estudantes, num apelo de austeridade ou justiça fiscal. O gesto parece indicar paradoxalmente que o objeto de estudo (o abandono) não pode ser entendido, mas, por outro lado, ou justamente por isso, deve ser enfrentado.

Ao indicar a necessidade de agir, Seidman sugere uma fórmula que combina dois elementos, a identificação (Id) e a Intervenção (Int). De forma gráfica se teria: Retenção = Identificação Precoce + Intervenção (Precoce, Intensiva e Contínua). Esta fórmula, assevera o autor, parte da premissa de Tinto, segundo a qual a retenção será maior quanto maior for a integração social e acadêmica do (a) estudante. Antes de apresentar os detalhes de sua fórmula, Seidman prende-se em definir a retenção, alertando, como fizeram outros autores, que esta tem sido objeto de vários termos e vários conteúdos, expressando visões e pessoas diferentes. Diz o autor que a retenção é a condição do estudante que alcançou seus objetivos acadêmicos ou pessoais na universidade.

Na sequência, o autor adverte que a definição de abandono deve estar alinhada às missões da instituição. Assevera ainda ser este alinhamento fundamental. Em tom anedótico, Seidman relata que passou por mais de 12 anos de palestras desafiando a plateia a dizer, palavra a palavra, as missões da instituição. Apesar do tom divertido, há aqui uma questão central e ainda pouco presente na bibliografia especializada. Geralmente, autores e autoras que destacaram a perspectiva institucional (não sistêmica) ao analisarem o abandono jogaram luz sobre os valores que a instituição porta, observando, por exemplo, a coadunação estudantil com tais valores, mas não suas missões.

Ainda que se possa ver proximidade entre ambas, as missões são representativas dos objetivos coletivos a serem alcançados ou mesmo das finalidades para as quais a instituição se anima. Trata-se de um passo importante, pois o alinhamento entre missão e definição leva a instituição a ter condições de promover a avaliação de sua atividade à luz

do que estabeleceu como metas. Neste contexto, o abandono torna-se um indicador importante a depender do que se tem como missão institucional, ainda que distante das perspectivas macroscópicas. Para avaliar a instituição, seria necessário julgar menos a permanência ou o abandono em si, como fins, mas o cumprimento ou não das expectativas estudantis alinhadas às missões institucionais.

Apesar de não anunciado na obra, ao que tudo indica, Seidman traz novamente importantes contribuições de Tinto (TINTO, 1982b, 1987, 2006b) ao vincular os esforços intelectuais de interpretação do abandono e as missões institucionais. Tais vínculos serão analisados mais adiantes.

A fim de efetivar sua fórmula, Seidman admite ser necessário que estudantes ingressantes tenham seus objetivos registrados pela administração e essa, em caso de não matrícula em período seguinte, colher novamente a opinião do (a) discente acerca do cumprimento de seus objetivos. Só assim se poderia concluir por uma retenção (objetivos cumpridos) ou abandono (objetivos não cumpridos). Note-se que o autor mobiliza um argumento dentro de uma perspectiva também êmica, alocando sua preocupação sobre os interesses e perspectivas discentes.

Quando se dedica a explicar a fórmula, Seidman inicia pela identificação precoce. Diz o autor que cabe à instituição fazer o levantamento das possíveis dificuldades acadêmicas ou sociais dos estudantes antes mesmo de seu ingresso. Isso pode ser feito com a aplicação de provas, levantamento das notas, consulta a registros escolares etc. Na sequência, Seidman advoga ser necessária a intervenção. Que será precoce porque deve ocorrer tão logo se identifique o problema e na fase em que ocorre, antes ou durante o curso. E será intensa pois com a força necessária para suprimir o problema. E, por fim, será contínua, porque não cessará até que a "deficiência" seja superada.

Curiosamente, o autor descreveu as passagens de sua fórmula sem ainda anunciar o fluxo em que se colhem os objetivos de estudantes e como se verifica o comprimento ou não deles. Difícil imaginar que a infinidade de objetivos portados por estudantes possam ser coletados, sistematizados, analisados e, ao final de cada trajetória acadêmica, comparados aos resultados aferidos por cada discente. Sobretudo porque tais objetivos podem ser transitórios. Logo, o detalhamento do fluxo de coleta de dados parece ser vital para que o modelo vingue. Na sua ausência, abre-se uma lacuna que pode inviabilizá-lo.

Observemos agora as contribuições originais de Liz Thomas (2002). Seu artigo parece ser uma resposta às obras que associaram o abandono (normalmente visto como o "fracasso acadêmico") à diversidade de ingressantes de uma instituição. Liz Thomas tem

pesquisado justamente o acesso com diversidade. Em seu modelo, é recuperado o conceito de *habitus* de Bourdieu, considerando que os valores e práticas modelam decisões que reproduzem os interesses de grupos dominantes. Na esfera educacional, o efeito seria a reprodução. Conclui a autora que é importante que o *habitus* institucional não se choque com o *habitus* familiar, dando aos estudantes, principalmente aqueles "não tradicionais" o ambiente necessário para seu "sucesso". Assim, são relevantes as atitudes do *staff* no sentido do acolhimento, das estratégias de ensino e aprendizagem que não assumam o *habitus* de estudantes tradicionais como o dominante, as atividades de ensino e aprendizagem em colaboração, a diversidade dos espaços sociais etc.

Muito embora Thomas tenha mobilizado um recurso teórico distinto da prática habitual no campo científico, ela perseguiu caminhos semelhantes. Primeiramente por orientar seu estudo para a dimensão institucional e não sistêmica. É na universidade que o estudo se desenrola e é a universidade o espaço de formulação das práticas de sucesso acadêmico. Nesse sentido, nem a dimensão individual, nem a dimensão contextual, foram contempladas no estudo, estando este alinhado ao *establishment* teórico.

De outro lado, Thomas também replica a noção de sucesso acadêmico associado à diplomação, sem render a crítica necessária à diversidade de causas e a pluralidade de semânticas sobre o ato do abandono. Por fim, as conclusões da autora encaminham-se no sentido de valorizar as práticas institucionais que permitem o melhor acolhimento de estudantes não tradicionais. Apesar de diferente, tais conclusões se aproximam levemente da noção de Tinto, na qual o grau de integração discente na instituição é a peça-chave para sua retenção. Nesse sentido, ao que tudo indica, a mobilização de argumentos de Bourdieu não permitiu ruptura com a tese central da Teoria do Abandono.

Avançando um pouco mais, tem-se o modelo de Lúcia Cabrera et al (2006). Merece destaque o fato de que o modelo a ser apresentado tem origem fora dos Estados Unidos. Algo raro. A origem espanhola contribui para deslocar o olhar para aspectos distintos. A autora elaborou em parceria um estudo que se tornou referência no campo científico do abandono ao trazer à tona um modelo explicativo centrado nos aspectos psicopedagógicos causadores da saída da universidade sem diplomação.

Aspectos esses até então de pouca frequência no campo científico. O artigo escrito em 2006 é aberto pelo anúncio das estatísticas de abandonos na educação superior espanhola, necessariamente associadas ao “fracasso” acadêmico. Tal fracasso possui três aspectos muito comuns na bibliografia do campo: os custos financeiros, os custos sociais e os impactos no ranking. Ao observar as taxas de abandono, Cabrera e colegas apontaram

que a Espanha tem figurado com índices maiores do que outros países da Europa. Todavia, adverte acertadamente que não é correto estipular comparações internacionais quando o funcionamento das educações superiores é demasiadamente distinto.

Diz a autora que:

O que está claro é que não podemos comparar com os mesmos critérios sistemas universitários díspares, com modelos diferentes de educação, onde a educação privada desempenha um papel diferente e quando os gastos com educação superior não são semelhantes. Essas circunstâncias, juntamente com as formas de escolarização e as experiências dos alunos, variam entre centros, universidades e países, apesar do desenvolvimento, nos últimos anos, de critérios internacionais nos países mais desenvolvidos (CABRERA et al., 2006, p. 180, tradução minha).

Para o modelo de Cabrera et al., o ponto fulcral reside no fato de que suas pesquisas apontaram que as variáveis psicopedagógicas são aquelas que mais determinam o êxito ou o fracasso acadêmico. De acordo com a própria autora, seria um modelo que combina elementos de outros dois, o modelo estrutural (Thomas) e o modelo da interação (Tinto). Para tanto, conclui que as principais variáveis a atuar sobre o sucesso e fracasso acadêmico são: as estratégias de aprendizagem, a capacidade de adaptação ao ambiente universitário, fatores estruturais, fatores econômicos e fatores psicopedagógicos

Por fim, chega-se ao modelo de Robbins et al (2004). O primeiro passo do artigo foi dado na direção de problematizar a forma separada com que a literatura educacional (sobre persistência) e a psicossocial (sobre motivação) abordam o chamado sucesso acadêmico. Os autores fazem seu uso conjugado para ampliar a capacidade de análise do fenômeno. Para tanto, utilizaram 9 categorias preditoras do sucesso acadêmico: motivação para a realização, metas acadêmicas, comprometimento institucional, suporte social percebido, envolvimento social, autoeficácia acadêmica, autoconceito geral, habilidades acadêmicas e influências contextuais (incluindo suporte financeiro, tamanho das instituições e seletividade institucional).

Os resultados apontaram que: (1) meta-análises indicam relações moderadas entre retenção e metas acadêmicas, autoeficácia acadêmica e habilidades acadêmicas relacionadas; (2) os melhores preditores para *Grade Point Average* (GPA – score utilizado para avaliar o “sucesso acadêmico”) foram autoeficácia acadêmica e motivação para realização; e (3) análises de regressão suplementares confirmaram as contribuições incrementais do *psychosocial and study skill factors* (PSF) além daquelas de status

socioeconômico, desempenho padronizado e GPA do ensino médio na previsão de resultados universitários. Note-se que se trata de um modelo que, como aqueles de terceira geração, promove a junção de variáveis de outros modelos. Apesar do avanço em combinar variáveis de análise para ampliar a capacidade analítica, não se encontra ponderação acerca da necessidade de se problematizar a definição do abandono, o que leva o estudo a se alinhar à predominante perspectiva do campo que entende o abandono como um registro administrativo. Não se encontram também ponderações sobre as questões relativas ao direito à educação superior e às finalidades dela, o que leva o estudo a ignorar dimensões vitais da avaliação da educação superior e o juízo sobre o abandono e o "sucesso acadêmico".

Os estudos de Coulon, Seidman, Thomas, Cabrera et al e Robbins et al são diferentes em vários aspectos, mas existe entre eles um elemento aglutinador. Todos tomam a Teoria do Abandono como uma referência cujos seus fundamentos não são questionados ou, ainda, são fortemente ratificados. Deve-se recordar que Seidman é um confesso signatário, enquanto os demais estudos fazem junções ou incrementos.

Acerca das variáveis que avaliam ser centrais na determinação da persistência ou do abandono, há também muita diferença. Todavia, nenhum deles questiona o coração da Teoria, deixando a integração social e acadêmica como núcleo da determinação, assim como estabelecem a instituição de ensino como espaço por excelência para a definição de ficar ou sair.

Por outro lado, pode-se afirmar que o uso de modelagens estatísticas sofisticadas ainda é uma marca importante, entretanto um novo esforço de teorização pode ser enxergado, com exceção de Seidman quando esse desiste do caminho teórico. Ainda assim, trata-se de uma onda de estudos sem a preocupação central em resolver o problema da ausência de definição clara para o objeto de estudo, mas fortemente marcada pela associação entre o “fracasso” acadêmico e o abandono. Dito dessa forma, parece que nessa onda pouca novidade pode ser celebrada, ou que todo novo já nasceu velho, por replicar caminhos ou fórmulas anteriores sem vencer os gargalos da Maldição que assombra o campo.

Quadro 1 - Quadro comparativo das ondas de revisão da Teoria do Abandono – 1980, 1990 e 2000

Ondas de revisão	1980	1990	2000
------------------	------	------	------

Marca central	Objetivo de testar a Teoria do Abandono e apontar seus limites	Combinar variáveis determinantes do abandono de modelos distintos num processo de fusão teórica	A replicação de fórmulas antigas para geração de estudos novos. Destaque para a associação entre fracasso e abandono. Dissonâncias causadas por fortes críticas à Teoria do Abandono.
Característica teórica	Forte presença da tese da integração social e acadêmica; Esforço de teorização pouco substantivo e com importação de modelos de outros campos; Cada vez menor uso de teoria sociológica, educacional e psicológica para explicar o fenômeno;	Pouca energia dedicada no campo à teorização do abandono, geralmente mobilizada pelo próprio Tinto em seus estudos revisores; Reforço da tese da integração social e acadêmica com o explicativa do abandono;	Um esforço de teorização, incorporação de matrizes, mas sem ruptura com o núcleo essencial da Teoria do Abandono.
Característica metodológica	Forte ampliação do uso do ferramental estatístico; Ampliação do leque de variáveis determinantes do abandono; Recorte em uma única instituição;	Preservou o uso intensivo e sofisticado do ferramental estatístico e uso de surveys; Recorte em uma única instituição foi mantido;	Manutenção das abordagens quantitativas, presas ao universo de uma instituição, com ampliação de variáveis psicopedagógicas.
Sobre a definição do abandono	Diminui acentuadamente a preocupação com a necessidade de definir, de discriminar situações distintas e de especificar casos de abandono como problemáticos e não problemáticos.	Tendência reforçada de redução da preocupação com a necessidade de definir, de discriminar situações distintas e de especificar casos de abandono como problemáticos e não problemáticos.	Não se percebe esforço para romper o gargalo da ausência de definição para o objeto de pesquisa, da separação de casos problemáticos etc.

Fonte: elaboração própria

3.5 Notas sobre as ondas de revisões e as leituras críticas

Dentre todas as formas de revisão bibliográfica, a narrativa é uma das mais arbitrárias. Ela não segue um critério objetivo de escolha de obras, autores e autoras, porém seleciona a partir de enorme subjetividade de quem a conduz. Por si, tal natureza tende a fazer com que a seleção não possa dizer muito sobre o perfil geral de um período de produção teórica, mas somente sobre o perfil das próprias obras arbitrariamente escolhidas.

Desse modo, tem-se claro que a categorização em ondas deve, seguramente, equivocar-se ao deixar de fora um conjunto de outros trabalhos que poderiam confirmar ou refutar a categoria que os identificou. Além disso, em todas as tentativas de agregar estudos em correntes, escolas, eras ou grupos, há sempre a chance de escamotear algum grau de divergência e heterogeneidade.

Isso é particularmente claro quando se percebe que durante os anos 1980, 1990 e 2000 podem ser elencados vários trabalhos críticos à onda que marca da década ou à própria Teoria do Abandono. Alguns casos são emblemáticos. Começaria por fazer justiça ao próprio Vincent Tinto, pois em todas as suas obras, desde os anos 1975, é possível observar apontamentos críticos sobre a própria Teoria do Abandono, bem como sobre os trabalhos anteriores e posteriores. Sempre esteve em Tinto a preocupação com a melhor definição, a diferenciação do abandono entre casos problemáticos à instituição, com a abordagem longitudinal etc.

No mais, quando se procuram trabalhos avessos ao *mainstream*, pode-se iniciar citando Attinasi, visto que em 1989 apontou os limites da Teoria do Abandono de Tinto, ao basear-se em Durkheim, não capturar adequadamente o contexto e as percepções dos estudantes, especialmente mexicanos-americanos, em seu processo de decisão de sair (ATTINASI JR., 1989).

Nos anos 1990, o número de trabalhos críticos é ainda maior. Yorke compreendeu que a Teoria do Abandono negligencia fatores externos (como financeiros e institucionais) e a diversidade do sistema de ensino superior, e, portanto, limita sua aplicabilidade em contexto inglês (YORKE, 1998).

No Brasil, as obras de Bueno e Ristoff foram fundamentais para problematizar o uso do abandono / evasão como um termo que representasse qualquer saída antes da diplomação (BUENO, 1993; RISTOFF, 1999b). Na mesma década, Hurtado e Carter apontam que a Teoria do Abandono não tem sido capaz de considerar a situação de

estudantes minoritários, como latinos, em seu modelo de integração. Ao negligenciá-los, a Teoria ignora a sensação de pertencimento e as dinâmicas raciais no campus como fatores essenciais para a permanência desses alunos (HURTADO; CARTER, 1997). Na esteira da crítica à baixa capacidade da Teoria do Abandono trabalhar com os elementos da diversidade também podem ser elencados os estudos de Rendon (1994) e Tierney (1992).

Não obstante a crítica nessas décadas seja fundamental para todas as que vieram depois, incluindo a que consta no trabalho em tela, parece que a contestação ao paradigma da Teoria do Abandono tem sido mais robusta nos estudos do século XXI. Para não cansar em demasia quem lê, serão citados somente dois trabalhos avaliados aqui como representativos da crítica consistente ao *mainstream* do campo científico: a literatura cinza produzida para a Comissão Europeia e os textos recentes de Calamet.

O primeiro estudo em questão foi elaborado para tratar do chamado “sucesso acadêmico” e foi batizado de *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*³⁸ (VOSENSTEYN et al., 2015). Trata-se de literatura cinza, um relatório de 2015 encomendado pela Comissão Europeia sobre as políticas para o Sucesso Acadêmico na Europa. No documento, o sucesso está diretamente relacionado à diplomação e, mais, à diplomação no chamado tempo certo, bem como inversamente relacionado ao abandono.

A elaboração foi feita pelo holandês Centro de Estudos de Políticas para a Educação Superior (CHEPS) e pelo norueguês Instituto Nórdico de Estudos em Inovação, Pesquisa e Educação (NIFU), com colaboração de pesquisadores britânicos e austríacos.

O relatório foi apresentado como uma resposta ao Processo de Bolonha³⁹, à Estratégia Europa 2020⁴⁰ e à Agenda de modernização 2011⁴¹. Claramente, o corpo do texto anuncia a importância do alinhamento entre a educação superior e as metas de

³⁸ Evasão e conclusão na Educação Superior na Europa (tradução minha).

³⁹ Processo inaugurado na Declaração de Bolonha cujo objetivo era facilitar o intercâmbio de graduados e adaptar o conteúdo dos estudos universitários às procura sociais, melhorando a sua qualidade e competitividade através de uma maior transparência e uma aprendizagem baseada no estudante quantificada através dos créditos ECTS

⁴⁰ A estratégia Europa 2020 visa assegurar que a recuperação económica da União Europeia (UE) após a crise económica e financeira seja acompanhada por uma série de reformas destinadas a construir alicerces sólidos para o crescimento e a criação de emprego na UE até 2020. Ao fazer face às fragilidades estruturais da economia e dos tecidos económico e social da UE, a estratégia também tem em conta os desafios a longo prazo da globalização, da pressão sobre os recursos e do envelhecimento

⁴¹ A agenda tem por objetivo permitir que os sistemas de ensino superior contribuam de forma mais eficaz para os objetivos da estratégia «Europa 2020» em matéria de crescimento: Aumentar o número de licenciados; 1) melhorar a qualidade e a relevância do ensino e da aprendizagem; 2) Promover a mobilidade e a cooperação transfronteiras; 3) Reforçar o «triângulo do conhecimento», educação, a investigação e a inovação; 4) Criar mecanismos eficazes de governação e financiamento.

desenvolvimento econômico da União Europeia. Nesta perspectiva, passa a ser central ampliar a diplomação, o nível da escolaridade média e reduzir o abandono. É igualmente explicitada a preocupação com a questão fiscal, reconhecendo os abandonos como desperdícios de recursos e impactam negativamente nas contas e imagens de governos preocupados com a austeridade fiscal. A associação entre abandono e desperdício ainda será abordada adiante e será somente mencionada aqui para que não se perca a fluência da apresentação do relatório.

Por sua natureza administrativa, o relatório conjugou esforços de levantamento de políticas e casos de eficácia ou boas práticas. Para tanto, ele realizou a revisão bibliográfica e a análise de documentos oficiais de 35 países, com questionários aplicados a especialistas e aprofundamento em oito estudos de caso. O relatório foi estruturado para, partindo do conhecimento prévio sobre o tema, levantar as políticas nacionais, as práticas de monitoramento e avaliação, buscar estudos de caso, estabelecer perfis de sucesso acadêmico e exarar recomendações a partir do que se concluiu.

Para os desígnios desse trabalho basta exclusivamente dar nota dos achados da revisão bibliográfica presente no relatório. Sinteticamente pode-se perceber que os autores e as autoras não observam uma unidade conceitual acerca do que se tem chamado de “sucesso acadêmico” (diplomação, diplomação no tempo “certo”, notas etc.), nem mesmo no uso de métricas para mensurar o abandono (coortes x transversais). Também captaram uma tendência de concentração de estudos em poucos países (impedindo generalizações para toda a Europa), registraram falta de dados em língua não-inglesa com implicação negativa para análise comparativa, perceberam lacunas para estudos longitudinais e causais, além de subestimação de fatores estruturais, sobrestimação dos fatores que culpabilizam o estudante, ausência de avaliação de efeitos de políticas públicas sobre o abandono, falta de estudos interseccionais (gênero, raça e classe) etc.

Em que pese o fato de se tratar de uma revisão circunscrita ao continente europeu e realizada para instrumentalizar um relatório administrativo para a Comissão Europeia, é digno de nota que vários dos limites encontrados estão alinhados com os grandes pontos de estrangulamento da Teoria do Abandono.

Por fim, seria bastante rico trazer à tona a crítica organizada por Fernando Acevedo Calamet, colega pesquisador da *Universidad de la República* do Uruguai. Calamet está lotado no campus de Rivera, cidade fronteiriça com o sul do Brasil. Trata-se de um campus cujo território é marcado por um perfil de estudante que enfrenta diversas dificuldades para acessar e permanecer na educação superior, a exemplo do que

ocorre em todo o continente latino-americano. Calamet nos oferece uma leitura comprometida, teoricamente robusta e suficientemente crítica. Destaco aqui dois de seus estudos: *Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America*⁴² (CALAMET, 2021) e *The deficient factual basis of the main explanatory models of dropout in higher education*⁴³ (CALAMET, 2023)

Trata-se de dois artigos cujos argumentos elucidam dificuldades crônicas e sistêmicas da Teoria do Abandono. O primeiro critica a teoria tradicional por sua falta de consenso conceitual, definições vagas e metodologias inconsistentes, que impedem comparações e generalizações. Percebe argutamente um deslizamento no léxico do campo científico, marcadamente interessado em substituir termos que individualizam a culpa do (as) estudante (*dropout*), por termos que acentuem as responsabilidades da instituição (*retention*). Além disso, destaca a influência de interesses políticos e pragmáticos na escolha das definições, ignorando fatores estruturais e contextuais. Finalmente, questiona a visão neoliberal que reduz a educação a indicadores quantitativos, negligenciando a complexidade do fenômeno.

Calamet pondera que a variável “contexto” é geralmente olvidada pela maioria dos estudos de abandono. Diz ele que, uma vez que os estudos internacionais sobre abandono são realizados sobre contextos favoráveis (estudantes com melhores condições socioeconômicas e estruturas educacionais), eles não seriam capazes de analisar contextos desfavoráveis. Ponderação também presente em Ana Paula Ezcurra (EZCURRA, 2023).

Há duas abordagens metodológicas para superar o problema, de acordo com o autor. A primeira é dar o tratamento meramente administrativo ou operacional. Desta forma, a simplificação extirpa o problema, no entanto, cria outro. O fenômeno não será entendido na sua inteireza. Valendo-se de Marcuse, Calamet aponta que este é o limite dos conceitos operacionais.

A segunda abordagem seria aquela que privilegia o levantamento das causas do abandono e o tempo de interrupção dos estudos. Todavia, assevera o autor que ambas as informações não são facilmente obtidas. Apesar de o autor não ter se aprofundado nesse

⁴² Conceitos e medição da evasão no ensino superior: Uma perspectiva crítica da América Latina (tradução minha).

⁴³ A base factual deficiente dos principais modelos explicativos da evasão no ensino superior (tradução minha).

aspecto, parece que o desafio requer uma mudança administrativa dos registros de abandono que poderia incrementar a qualidade dos dados.

Além das duas abordagens típicas, Calamet indica que há uma terceira e rara possibilidade. Esta diz respeito à substituição de uma abordagem ética (a partir da visão do cientista) para uma abordagem êmica (a partir da visão do sujeito da pesquisa). Esta abordagem requer entrevistas em profundidade e outras técnicas capazes de um mergulho nas razões do sujeito. Refletindo acerca do que Acevedo Calamet propõe, pode-se pensar que as três abordagens não são necessariamente excludentes. Ainda que implique um esforço considerável, seria possível criar uma definição operacional que fosse capaz de discriminar as razões do abandono devidamente registradas por censos ou estudos amostrais, acompanhados de pesquisas qualitativas acerca da trajetória estudantil. Por outro lado, a proposição do autor parece evocar as contribuições de Seidman (2012) quando este asseverava a necessidade de se considerar os objetivos estudantis para avaliar o sucesso ou o fracasso acadêmico.

O segundo artigo toma como referência os trabalhos recentes de Tinto e Seidman, argumentando que ambos possuem fundamentos empíricos frágeis, especialmente devido ao uso excessivo de pesquisas quantitativas, baseadas nos resultados da *National Survey of Student Engagement* (NSSE), cujos dados são pouco confiáveis e limitados. Além disso, destaca que essas abordagens ignoram fatores contextuais e estruturais, priorizando variáveis controláveis pelas instituições, enquanto negligenciam aspectos emocionais, motivacionais e sociais dos estudantes. Calamet acredita que a dependência desses modelos hegemônicos de bases empíricas pouco confiáveis, aliada à falta de crítica metodológica, explica os resultados modestos das ações de enfrentamento do abandono nas últimas décadas.

Parece nítido que a grande contribuição de Calamet para o campo científico encontra-se em oferecer-nos a lição metodológica adequada. É dele a sugestão de incorporarmos urgentemente a perspectiva êmica aos estudos de abandono, bem como combinar abordagens qualitativas e quantitativas para a interpretação de um fenômeno cuja natureza transborda em complexidade. Tal complexidade não se esgota no levantamento de perfis sociais, econômicos, culturais e educacionais. Ele se revela para além deles, também nas subjetividades, nas representações, nas trajetórias e nos contextos. A denúncia do uso exagerado e exclusivo da abordagem quantitativa permite compreender que a opção metodológica está, também como esse trabalho acredita, alinhada a um contexto de hegemonia neoliberal. Nesse contexto, países da periferia do

capitalismo tendem a replicar, acriticamente, padrões teóricos do centro. Calamet nos mostra que ao sair a caminhar, deve-se sentir a pele da América em sua pele. Assim, o que nos rodeia é o sol alto do Peru, na Bolívia o estanho e a solidão, no Brasil o verde, no Chile o cobre e o minério. Há contexto e história naquilo que ocorre por aqui e que não pode ser negligenciado por um olhar treinado a ver um mundo diferente no norte global.

PARTE II – A crítica à Teoria do Abandono

4. Para uma crítica da Teoria do Abandono

A Teoria do Abandono em sua versão original tem mais de cinquenta anos. Durante toda a sua vida, passou por momentos difíceis de crítica, teste e revisão. Ela traz consigo um considerável troféu. Por um lado, fez o que toda teoria deseja fazer, se hegemonizar no seu campo científico. Onde quer que se vá, de forma tácita ou explícita, assimilada plena ou parcialmente, ela aparece como a maior referência na análise do abandono na educação superior. Ela se tornou, como defendem Braxton e colegas (BERGER; BERGER; BRAXTON, 1998; BRAXTON et al., 2013; BRAXTON; SHAW SULLIVAN; JOHNSON, 1997; ELKINS; BRAXTON; JAMES, 2000a, 2000b), paradigmática. Por outro, entretanto, instrumentalizando trabalhos científicos e ações em instituições de ensino ou governos, ela não conseguiu explicar e enfrentar o fenômeno em sua totalidade, complexidade e diversidade.

A contradição de mérito e demérito não deve orgulhar ninguém, nem quem a ela aderiu, nem quem a critica, afinal estamos todos e todas vivendo a contradição na sua inteireza, nos laboratórios e nos gabinetes. Amaldiçoada continua a Teoria do Abandono enquanto não rompemos com essa contradição e deixamos para atrás o castigo de Sísifo (SILVA, 2024).

O que se propõe nessa seção do trabalho é a sistematização da crítica à Teoria do Abandono, tornando-a mais precisa e contribuindo para o diagnóstico e, modestamente, para a superação de seus limites.

Entre os inúmeros trabalhos, muitos escolheram o caminho da testagem da Teoria do Abandono (BERGER; BERGER; BRAXTON, 1998; BRAXTON; MILEM; SULLIVAN, 2000; BRAXTON; SHAW SULLIVAN; JOHNSON, 1997; GUIFFRIDA, 2006; METZ, 2002; MILEM; BERGER, 1997; NICOLETTI, 2019; PASCARELLA; CHAPMAN, 1983; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1979, 1983; TERENCEZINI; PASCARELLA, 1980). Em geral, submeteram a Teoria do Abandono a situações concretas em instituições de ensino, cursos e coortes. Ao final, concluía sobre acertos e erros. Mas muito poucos optaram por fazer o enfrentamento teórico, na linha do que Tierney (1992) sugeriu:

Atualmente, a maioria dos trabalhos tem sido semelhante; conforme observado, os pesquisadores têm utilizado diferentes variáveis para testar se o modelo de Tinto é válido [...]. Infelizmente, os indivíduos que realizaram esses estudos concordaram implicitamente com os fundamentos epistemológicos a

partir dos quais Tinto trabalhou. Para seu considerável crédito, Tinto desenvolveu um modelo conceitual que exige investigação e análise no nível fundacional em vez de simplesmente no nível causal. Em vez de simplesmente aceitar os andaimes sobre os quais ele desenvolve sua teoria, os pesquisadores precisam questionar as suposições desses andaimes (TIERNEY, 1992, p. 607, tradução minha).

A inquietação desse trabalho é a mesma de Tierney, ou seja, uma vez que se toma a Teoria do Abandono como referência para fazer um estudo sobre o fenômeno em qualquer situação se presume que os fundamentos teóricos assumidos na Teoria também são assumidos pelo estudo. Assim sendo, se toma como certo o que fundamenta a obra de Tinto, e, por isso, se aceita o paralelo entre suicídio egoísta e o abandono, a agência social por um *homo economicus* e os princípios da psicologia social calcados na avaliação dos resultados pelas motivações e empenhos. O que se verá a seguir é a organização da crítica em sua dimensão epistemológica, metodológica e teórica.

4.1 A crítica epistemológica

*Por força desse destino, um tango argentino
me cai bem melhor que um blue (Belchior)*

Durante a revisão narrativa da bibliografia, pode-se perceber a existência de três ondas de revisão da Teoria do Abandono. Tais gerações possuem espacialidade recorrente, pois suas produções são geralmente estadunidenses e, minoritariamente, europeias. Em que pese o fato de a produção acadêmica no Sul Global ser relevante, em geral sistematizada no Congresso Latino-Americano sobre Abandono na Educação Superior (CLABES), ela não parece interferir na lógica reflexiva do campo.

Mais do que isso. Tal como comprovaram Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018), o modelo de Tinto é uma das bases teóricas mais influentes para compreender o fenômeno na região. Além disso, o próprio Projeto ALFA-GUIA (2013), precursor da Red-Guia e do CLABES, organizou as variáveis associadas ao abandono derivando de trabalhos como os de Tinto e outros autores anglo-saxões. De forma geral, pode-se afirmar que, entre os anos de 1990 e 2016, a bibliografia latino-americana especializada no abandono na Educação Superior utilizou conceitos e modelos teóricos desenvolvidos originalmente em contextos anglo-saxões, adaptando-os às realidades locais (MUNIZAGA MELLADO; CIFUENTES ORELLANA; BELTRÁN GABRIE, 2018).

Cabe-nos indagar se a realidade latino-americana e as realidades nacionais, regionais e locais podem ser lidas pelo mesmo instrumental teórico usado por Tinto e reformado por autores e autoras anglo-saxões. Deve-se partir da dúvida sobre a capacidade da diversidade de contextos interferir na saída sem diplomação.

Diante da dúvida, iniciemos reconhecendo que os sistemas de educação superior no mundo são imensamente diversos. Aliás, dentro de um único país é possível observar composições muito heterogêneas, com formas diversas de acesso, trajetória, financiamento, natureza administrativa, modalidades de ensino etc. Nos EUA, a existência de instituições de dois e quatro anos molda a expectativa do ou da estudante quanto a sua trajetória acadêmica e profissional. No mesmo país, é possível afirmar que a existência de instituições comunitárias ou de recorte racial proeminente também constrói um perfil de público e trajetória específicos. Ora, na Europa pode-se encontrar um esforço de décadas pela homogeneização dos sistemas de educação superior, sobretudo a partir dos Processos de Bolonha (ALONSO HORTALE; MORA; MORA, 2004; PEREIRA; ALMEIDA, 2009; VÁRIOS, 1999). Entretanto, ainda hoje a diversidade é uma característica marcante no continente e sua expressividade é tamanha que alguns estudos têm revelado dificuldades de promover análises comparadas (VOSENSTEYN et al., 2015).

Mas merece atenção também o fato de que Yorke, escrevendo da Inglaterra, reconhece que a produção do continente europeu é menos volumosa do que a estadunidense em virtude da falta de escritórios de pesquisa institucional. Bem como percebe que a diferença entre os sistemas educacionais impede uma aplicação do modelo tanto sem severas adaptações (YORKE, 1998).

Para ficar em um último exemplo, os sistemas latino-americanos são igualmente diferentes. Nenhum caso continental se parece com o brasileiro, marcado pela presença majoritária de instituições privadas entre estudantes matriculados e matriculadas, no entanto com um setor público de acesso gratuito e com o maior peso na produção da ciência nacional. Para cada setor, formas de acesso e modalidades de ensino distintas convivem numa miríade de opções (INEP; BRASIL, 2022).

Provavelmente, depois das linhas acima, o melhor seria saber se as características específicas dos sistemas de educação superior, tais como formas de acesso, trajetória acadêmica, currículos, formas de financiamento, naturezas administrativas etc., possuem impacto sobre o abandono. Depois de todo o caminho trilhado até aqui, fica mais fácil responder afirmativamente. Entretanto, a positividade da devolutiva traz consigo uma

outra questão que precisa elucidar se os padrões de educação superior são tão diversos e com tantas particularidades, poder-se-ia utilizar uma definição de abandono absolutamente genérica, assim como um único padrão de mensurador. Ao que tudo indica, para esta questão a melhor resposta seria negativa.

Ora, o campo científico que estuda o abandono não tem privilegiado a reflexão que incorpora a diversidade como ponto de partida da análise dos sistemas de educação superior em geral e do abandono em particular. Tomou o território estadunidense como referência e, dentro dele, recortou instituições individuais para assentar o estudo. Da particularidade fez-se nascer modelos de pretensão generalizante.

Pesa ainda sobre esta forma de abordar o objeto de estudo um aspecto já salientado nessa pesquisa, qual seja, o fato de que a reflexão sobre o abandono possui uma natureza aplicada muito forte. Dos textos emergem políticas públicas e, assim, deve-se considerar que também emerge substancial normatividade, conformando avaliações, critérios de financiamento, ranqueamentos e uma imagem de excelência da instituição com desdobramentos na atração de discentes. No entanto, não se deve ignorar o fato de tal normatividade não se limitar às fronteiras nacionais. Num quadro de relações internacionais assimétricas, são tomadas como referencial de juízo internacional por organismos multilaterais e apresentadas como fórmula de sucesso.

O Banco Mundial, desde os anos 1990, tem produzido estudos que diagnosticam o “fracasso” da educação superior latino-americana com forte associação ao abandono. Diz o Banco que

Para agravar o problema da redução de recursos por aluno, há o uso ineficiente desses recursos. O ensino superior em muitos países em desenvolvimento é caracterizado por baixas proporções de alunos e funcionários, instalações subutilizadas, ofertas de programas duplicados, altas taxas de evasão e repetição e uma parcela muito grande do orçamento dedicada a despesas não educacionais, como moradia estudantil subsidiada, alimentação e outros serviços. Em um país latino-americano, por exemplo, os custos por graduado nas universidades públicas são sete vezes mais altos do que nas universidades privadas devido às taxas mais altas de repetência e evasão (WORLD BANK, 1995, p. 3, tradução minha).

Para solucionar o “problema” dos países em desenvolvimento, o BIRD sugere uma agenda de privatização, diversificando fontes de financiamento, focalizando as políticas de proteção social, quebrando a ideia de direito à educação, orientando o

funcionamento para a formação para o mercado de trabalho (WORLD BANK, 1995). No entanto, importa saber qual a natureza do abandono em cada um dos países e sua relação específica com a realidade histórico-social. Sem qualquer ponderação acerca da diversidade das situações nacionais, os receituários tendem a generalizar diagnósticos e normativas, impondo um padrão internacional de avaliação e política para a educação superior. Tem-se, portanto, a manifestação da colonialidade no campo científico do estudo do abandono.

Usa-se o termo colonialidade para designar a forma eurocêntrica de conhecimento que se estabeleceu desde o século XVI, “uma racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se faz mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, anteriores e diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (QUIJANO, 2014, p. 884).

Impregnado por uma noção de totalidade (QUIJANO, 1992), o eurocentrismo tende a invisibilizar a diferença presente naquilo que não é o centro capitalista. E estabelece com o diferente uma relação de poder. O desprendimento da colonialidade epistêmica refere-se ao exercício do conhecimento a partir das diferentes formas de saber, ser e viver, reconhecendo suas existências não hierarquizáveis e não subsumíveis (MIGNOLO, 2012).

De volta ao estudo do abandono, sua ocorrência está absolutamente relacionada com as condições histórico-sociais em que se manifesta. Desta forma, pode-se afirmar que as estruturas de educação superior foram erguidas para solucionar problemas públicos de um país, portanto elas compuseram e compõem trajetórias particulares e impossíveis de redução a um modelo de inspiração universalista.

Indo uma camada mais fundo, também deve-se reconhecer que a forma dominante de se refletir sobre a saída das universidades sem diplomação tende também a homogeneizar a totalidade do corpo discente, ignorando que nem todos ou nem todas têm, podem e desejam ter as mesmas trajetórias. Aliás, poder-se-ia dizer em perfeito alinhamento com o arcabouço regulatório mexicano (MÉXICO; CÁMARA DE DIPUTADOS; CONGRESO DE LA UNIÓN, 2020; MÉXICO; CONGRESO DEL MÉXICO, 2019), que cada discente possui também seu ritmo de aprendizagem, tornando necessária uma leitura sobre as trajetórias que não force a padronização.

Requer-se, portanto, que se respeitem aquelas diversidades sociais, econômicas, culturais com as quais cada corpo social é formado. Desta forma, os estudos sobre o abandono podem ganhar maior capacidade analítica se quebrarem com a lógica

generalista de sua definição de abandono e incorporarem as contribuições descoloniais, francamente comprometidas com leituras menos totalizantes da realidade social.

Todavia, pode-se argumentar que os problemas da colonialidade do conhecimento não se limitam à universalização de paradigmas do Norte Global e a desconsideração dos contextos diversos. Tem-se ainda um elemento epistemológico na base da forma “ocidental” de ver o mundo. Quando a Teoria do Abandono se mobiliza para ler seu “objeto”, ela toma-o de uma perspectiva tipicamente cartesiana, estabelecendo para o sujeito pesquisador a condição individualista de produtor único do conhecimento, negando a intersubjetividade e a totalidade social. Ademais, o sujeito não pode ser visto fora de seu contexto e das estruturas de intersubjetividade (QUIJANO, 1992). Portanto, sempre importa saber de onde escreve Tinto. Quando se importa a Teoria do Abandono de forma acrítica e a aplica a realidades diversas da original, não se dá importância sobre de onde partiu a teoria.

Ao mesmo tempo em que o sujeito se empodera como ser racional capaz de elaborar conhecimento sobre o mundo, também reproduz a lógica da invisibilização do “outro”, do objeto da pesquisa ou do conhecimento. O objeto é um portador de marcadores sociais que, ao serem colhidos, sistematizados e analisados, conferem ao sujeito a capacidade de traduzir a existência do objeto. A colonialidade construída a partir de um colonialismo de aniquilação do outro, gerou também formas de desumanização dos “objetos” e super humanização dos sujeitos.

Ademais, decomposto de sua complexidade, o objeto passa a ser observado pelo sujeito a partir de um ponto inobservado. Um lugar objetivo, limpo e neutro de onde se pensa e de onde se descreve e explica. Entretanto, esse lugar dificilmente é também descrito e explicado para que se saiba de quais perspectivas e premissas o sujeito partiu. Tem-se a impressão de que o sujeito produz um ponto de vista válido sobre todos os pontos de vista e que não é tomado como um simples ponto de vista. É a hybris do ponto zero de que falava Castro-Gomez (2015).

O sujeito da Teoria do Abandono se coloca do ponto zero para observar a saída sem diplomação. O ponto zero é o panóptico localizado na instituição de ensino. À primeira vista, nem se cogita problematizar o lugar de onde se fala. Mas se deve. De lá se quer ver a saída sem diplomação a partir das pressões sofridas pela própria instituição, ou seja, observar o abandono sob a sombra da perda de matrículas, de mensalidades, de prestígio e de posições em rankings. O ponto de observação está justamente assentado no

lugar de onde parte a rotulação ou de onde se define o desvio. De lá, noções empresariais sobre a educação e suas finalidades são orientadoras da mirada.

Na outra ponta, está o (a) estudante que abandona, objeto distante do sujeito que pesquisa. O objeto de estudo é somente um conjunto de marcadores, cujo conhecimento e perspectiva não são importantes nem para o sujeito que pesquisa, nem para a sua própria pesquisa. Ainda que não se ouça quem sai, se conclui sobre as razões da saída.

Há outro aspecto importante da colonialidade do conhecimento que também afeta a Teoria do Abandono. Trata-se da ideia de totalidade. Ela está fundada na concepção de que o universo tem um funcionamento regulado por uma lógica única. A universalidade da lógica condena as partes a um alinhamento orgânico ao todo, de modo que reproduzam comportamentos funcionais com sintonia fina à sobrevivência do sistema.

Ao mesmo tempo, cada parte também tem seu funcionamento espelhado em relação ao funcionamento do sistema, uma organela que mimetiza a célula, tal como advogava Parsons sobre os sistemas sociais e assim como incorporou Tinto ao tratar das instituições de ensino. Para além do condicionamento duvidoso sobre cada instituição, a perspectiva da totalidade considera essa lógica sistêmica como imutável, transcendendo a existência singular para se universalizar. Por isso, a episteme ocidental também ignora os diferentes contextos, grupos sociais, tempos e espaços em que as relações sociais se desenvolvem, abstraindo as particularidades (QUIJANO, 1992). Nesse sentido, a história deixa de ser um elemento fundante para observar o mundo.

A Teoria do Abandono foi construída sobre esse terreno. Ela se debruçou por meio século sobre o abandono sem dar centralidade às condições históricas e sociais. Dessa forma, é possível observar que um estudo sobre saídas sem diplomação na Universidade de Siracusa, no ano de 1975, pode ser usado como modelo aplicável a qualquer instituição nos Estados Unidos entre aquele ano e o atual. Outrossim, pode replicar-se em instituições mexicanas e brasileiras, sul-africanas ou egípcias, australianas ou russas. Como se houvesse uma sociedade global na qual funciona uma única instituição de educação superior e um único perfil discente. Com efeito, para descolonizar a Teoria do Abandono, antes de tudo, é preciso que se esforce para indicar previamente sobre qual momento, qual contexto, qual instituição, qual perfil de estudantes e, finalmente, sobre qual abandono se está falando.

4.2 A crítica metodológica

4.2.1 Os limites da abordagem quantitativa: modelos estatísticos, registros administrativos e surveys

Há um embate quase militante no campo da Ciências Humanas acerca da escolha da abordagem científica. Algumas pessoas acreditam que optar por uma abordagem representa, de alguma forma, revelar sua compreensão sobre o mundo, sobre as relações sociais e sua natureza. Acreditam mais, que se trata de uma prestação de contas com um conjunto de valores morais e posturas éticas que dividem a sociedade. Daí, fazer uso de uma abordagem quantitativa revelaria a concepção conservadora e pouco humanista de quem pesquisa, enquanto o uso da abordagem qualitativa revelaria o contrário.

Esse trabalho não coaduna com o embate militante acerca da escolha da abordagem, pois entende que essa redução revela uma incompreensão da prática científica, da natureza dos objetos de pesquisa e das próprias abordagens utilizadas. Por essa razão, opta-se por aceitar a lição 6 de Wright Mills (1982), segundo o qual devemos nos sentir parte de todas as ideias, dos procedimentos, dos materiais e dos métodos desenvolvidos pela ciência. Tudo aquilo que a ciência produziu é meu também, incluindo os avanços e os limites. Assim, quaisquer abordagens, qualitativas, quantitativas e mistas, estarão à minha disposição para empregá-las tal como exigir meu objeto de pesquisa.

Nesse instante da leitura, já se sabe que os estudos sobre o abandono, desde seu início, foram marcados por forte presença da abordagem quantitativa. Antes do surgimento da Teoria do Abandono, entre os anos 1930 e 1970, várias obras fizeram o registro de predomínio de estudos ateóricos e de descrição dos volumes com modelagens estatísticas. Depois do surgimento da Teoria, os movimentos revisionistas reforçaram ainda mais o uso de modelos estatísticos em detrimento do aporte teórico. E hoje? Ainda predomina o uso dessa mesma abordagem?

Fernando Calamet⁴⁴ comprovou em recentemente revisão sistemática de 266 artigos publicados entre 2015 e 2018 que a abordagem quantitativa predomina entre os estudos sobre o abandono. Ele sintetiza que

o denominador metodológico comum da maioria das pesquisas sobre os fenômenos da evasão no ES é a adoção de estratégias quantitativas baseadas em estudos descritivos com grandes amostras de dados fornecidos por relatórios de entidades governamentais ou escritórios administrativos de instituições educacionais (CALAMET, 2023, p. 243, tradução minha).

Desse modo, se recentemente também é mais numerosa tal opção metodológica, não seria um exagero dizer que desde seu surgimento, o campo científico que estuda o abandono é marcado predominantemente pelo uso de abordagem quantitativa. Quando se opta (sim, é sempre uma opção) por adotar uma abordagem metodológica, também se opta por um lugar de onde se vai observar, as coisas sobre as quais se quer jogar luz e aquelas que serão deixadas no escuro. Ao rever as produções acadêmicas acerca do abandono, Attinasi percebeu como a opção metodológica privilegia o que se vai observar em um determinado objeto, afinal, dentre as obras observadas,

os modelos foram desenvolvidos com base em, e testados com, dados coletados de registros institucionais e por meio de questionários de escolha fixa. Esses são métodos de coleta de dados que efetivamente eliminam o contexto que envolve a decisão do aluno de persistir ou não na faculdade e excluem da consideração as percepções do próprio aluno sobre o processo (ATTINASI JR., 1989, p. 250, tradução minha).

É cristalino que toda escolha na ciência, em especial a escolha da abordagem, não é feita de forma aleatória ou desinteressada. O campo científico, como os demais campos, é composto de pessoas que mobilizam interesses, envolvem-se em embates e se relacionam com o contexto. Ele é um mundo social com regras mais ou menos claras, algum nível de autonomia sobre o todo social, hierarquias estabelecidas por seus grupos dominantes, com tendências estipuladas e, por fim, com valorização de temas e de abordagens. Dentro de um campo encontram-se pessoas que se alinham com a tendência dominante e outras nem tanto. Resulta daí que o campo científico é um campo de forças, é um campo de conflitos. A força que uma pessoa pode exercer num campo depende,

⁴⁴ Outras conclusões do estudo apontam que predomina no campo científico estudos comparativos que usam bases factuais distintas, ignoram os contextos sociais, políticos, territoriais e institucionais, além de usarem surveys autoadministrados com sequente análise de dados operada por estatísticas descritivas.

fundamentalmente, dos capitais de que ela é portadora e da correlação das forças no próprio campo (BOURDIEU, 2004).

Portanto, a opção predominante do campo pela abordagem quantitativa deve ser vista como uma opção das forças, das pessoas e de seus interesses. Nunca é demais recordar que a Teoria do Abandono é uma teoria fundamentalmente estadunidense. Como se viu, ainda no contexto de seu surgimento nos EUA, o próprio Parsons ressentia-se desse tipo de predomínio ainda na primeira metade do século XX. Essa forte tendência naquele país foi reforçada a partir dos anos 1970, com a entrada em vigor da Nova Gestão Pública (NGP). Com sanha fiscalista, a NGP desejou promover um grande esforço de avaliação dos serviços públicos a partir da quantificação de metas e de resultados. Esse esforço coaduna-se com o predomínio da ênfase de mensuração que é tão presente na Teoria do Abandono.

Afinal, o uso de abordagem quantitativa é um problema? A resposta categórica deve ser não, pois nenhuma abordagem é, a priori, um problema. O problema é uma adesão a priori de uma abordagem. Ou seja, compreender que o objeto de pesquisa, seja ele qual for, deve ser tratado somente por uma abordagem porque ela seria supostamente superior. Não se tem pistas suficientes para se atestar que o campo defenda a superioridade ontológica da abordagem quantitativa. No limite, se pode dizer que várias obras já apontaram que seu uso implica enormes facilidades de acesso aos dados (CALAMET, 2021; HAGEDORN, 2012; TINTO, 1975), em detrimento da coleta de dados qualitativos.

Dito isso, passemos agora a refletir sobre a escolha da abordagem para o estudo do abandono na Educação Superior. De forma geral, o texto em tela alinha-se com a compreensão de Howard Becker sobre quaisquer escolhas de abordagens, indicando a preferência por fazê-las como artesanania científica. Becker (1999) critica o modelo industrial de se fazer ciência, sua religiosidade e a sua intolerância ao erro. O modo industrial é aquele que padroniza a prática científica. Cientistas industriais compreendem que é possível valer-se de uma abordagem, metodologia, método ou técnica de pesquisa já consagrada em outros estudos e, simplesmente, replicá-la para o seu caso particular. A reprodução simples de procedimentos de pesquisa pressupõe que a variabilidade do objeto é nula ou desimportante e que existe uma fórmula de sucesso para a ciência. Nesse sentido, Becker está alinhado a Wright Mills, quando este sugere como primeira lição do artesanato intelectual que

Sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida. Acima de tudo, busquemos desenvolver e usar a imaginação sociológica. Evitemos o fetichismo do método e da técnica. E imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretensioso, e devemos tentar ser, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato. Defendemos o primado do intelectual individual, sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade (MILLS, 1982, p. 240).

Com efeito, cada objeto de pesquisa reclama sua própria especificidade, em contextos condições especiais. O conhecimento desse objeto em sua intimidade depende, dentre outras coisas, de métodos e técnicas que sejam com ele compatíveis. Assim, antes de trazer nos bolsos os métodos preferidos e enquadrar todos os objetos a eles, o artesanato sugerido por Becker é aquele que os Clássicos das Ciências Sociais puseram em movimento. Isso é, Durkheim criou um método para seu objeto, como o fizeram Weber e Marx. Foram artesãos e não industriais. A partir do objeto, sua natureza e suas características, os clássicos compuseram seus métodos. Em termos durkheiminianos, é a natureza exterior do fato social que exige que o (a) cientista o observe como coisa. Assim, em última análise, a ciência deveria viver o império do objeto. É ele quem enquadra o método e não o contrário. Daqui decorre uma conclusão importante.

A construção de uma metodologia adequada ao fenômeno do abandono pressupõe uma descrição prévia da natureza e das suas características. Tatear sobre o abandono e tirar suas medidas. Acerca disso, já há razoável consenso de que o abandono é uma saída multicausal e multidimensional da educação superior, de motivações pessoais, institucionais e contextuais, não raro que se atravessam, se influenciam e se sobrepõem.

Tais saídas são processuais e não necessariamente definitivas. Elas ocorrem em um público geralmente jovem, mas não somente, com perfis socioeconômicos e culturais extremamente diversos a depender do lugar e do momento da história. Os sistemas educacionais em que estudantes se matriculam são muito distintos em suas finalidades histórico-sociais, naturezas administrativas⁴⁵, tamanhos, formas de ingresso⁴⁶, práticas de

⁴⁵ Exemplificando, a Argentina tem aproximadamente 80% de seus estudantes em instituições públicas, enquanto o Chile tem aproximadamente 20% (UNESCO, 2022b). Nos países da OCDE a taxa é de 63%, mas ano após ano ela decresce em 3 pontos percentuais (OCDE, 2024).

⁴⁶ Na América Latina, o caso argentino se destaca por ter ingresso universal, enquanto o caso brasileiro é totalmente regido por processos seletivos de ingresso (UNESCO, 2022b). Em vários países do mundo, os sistemas de ingresso são muito distintos, utilizando acesso universal (Alemanha), exames

acolhimento⁴⁷, políticas de assistência⁴⁸, perfis docentes, padrões curriculares, regras acadêmicas, critérios de rendimento, oportunidades acadêmicas etc.

Os sistemas educacionais superiores podem exprimir diferenças gritantes também quando se observam as carreiras que os antecedem e que os sucedem. Isso implica que sistemas de ensino pré-universitários também possuem suas especificidades no fornecimento de pessoas aspirantes ao ensino superior. Ou as carreiras de pós-graduação também jogam papel importante na construção das expectativas durante o curso. Da mesma forma, o mercado de trabalho e as transformações nas condições de vida adicionam pressões antes, durante e depois da trajetória acadêmica.

Por seu turno, as condições das cidades e seus equipamentos sociais que dão suporte à vida do e da estudante também se apresentam desigualmente para fazer fluir a vida universitária ou a bloquear. Por fim, mas sem desejar esgotar a infinidade de possibilidades, deve-se levar em consideração as políticas públicas (nacionais, regionais ou municipais) de acesso e permanência, muito embora não seja comum no Brasil a avaliação de seus resultados, seria importante considerá-las para observar fenômeno onde quer que ele ocorra.

O abandono é esse gesto condensado que comunica a existência individual e coletiva ou, em termos marxianos, uma síntese de inúmeras determinações. Ele tem uma existência multi: multicausal, multicondicional, multidimensional e multidisciplinar. Mas não é tudo.

Por se tratar de um ato reprovável, de uma conduta que deve ser evitada, de um gesto socialmente negativo e administrativamente comprometedor, o abandono se inscreve também como um desvio e todo desvio, por sua natureza, têm detalhes que não se expressam com tanta transparência (BECKER, 2019).

Para citar um exemplo extraído do ensaio sobre o estudo de comportamentos desviantes neste livro: tratados de estatística explicam como raciocinar de maneira logicamente justificável a partir de uma amostra cuidadosamente

nacionais (China, Coreia do Sul, França, Inglaterra e Japão), modelos holísticos (EUA, e mais recentemente Irlanda, Malásia e Países Baixos) (BASTEDO, 2021).

⁴⁷ A título de ilustração, pode-se levar em consideração o regime de acolhimento utilizado na Universidade de Mar del Plata na Argentina, que reserva 4 a 5 semanas de seu primeiro semestre do curso de medicina para a ambientação e acolhimento. Entre as atividades de reconhecimento, estão aquelas que preparam quem ingressa para a vida acadêmica, a leitura acadêmica, a escrita acadêmica etc. Já a Universidade Federal de Uberlândia, no Brasil, o faz em uma semana, sem qualquer tempo para uma preparação acadêmica mínima.

⁴⁸ O Brasil é um dos poucos casos em que se promulgou uma política nacional exclusiva para a assistência estudantil fora do regramento principal da educação superior (BRASIL, 2024)

delineada sobre o universo de onde ela vem. Porém, muitos universos não se prestam a estas descrições idealizadas da prática. Quando pessoas se dedicam a atividades que preferem manter em sigilo, elas não põem seus nomes em catálogos ou em listas de associados de modo a tornar nossa tarefa mais fácil. Ao contrário, se empenham para esconder o que fazem do conhecimento público, e isto oculta o que fazem também de nós. Quando estudamos as pessoas e organizações envolvidas em tais atividades "desviantes", temos que conceber métodos novos apropriados para o segredo que nos confronta (BECKER, 1999, p. 13).

Com efeito, a compreensão do ato desviante pode exigir uma aproximação com o objeto que permitam levar luz àquilo que possa querer se esconder, pois os conteúdos podem estar guardados em camadas abaixo dos registros de acesso e saída, ou mesmo de marcadores sociais e de desempenho acadêmico.

Mais do que isso, as próprias bases de dados e de registros acadêmicos institucionais nem sempre estão completas e atualizadas o suficiente para emprestar informações acerca de estudantes que saíram sem diploma (AULCK et al., 2016; COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021; SALES; BALBY; CAJUEIRO, 2016; SILVA et al., 2019). Tampouco acompanham a miúdo os reingressos e egressos sem retorno. Então, o caminho seria acessar essas pessoas, compreender seus passos, como saber suas trajetórias e destinos. É possível fazê-lo.

Diante do exposto, não parece razoável que se adote uma única abordagem científica aplicada a um objeto multicausal, multicondicional, multidimensional e multidisciplinar e que se limite à análise dos registros acadêmicos (às vezes falhos) e não recorra ao que passa o (a) estudante em sua casa, família, sala de aula, trabalho e namoro, ao mesmo tempo em que se observam as conjunturas e contextos supralocais.

Nem mesmo parece aceitável que se mobilize exclusivamente surveys institucionais quando o desvio ou ato reprovável pode induzir respostas e escamotear razões de profunda subjetividade. Ou ainda, que se olhe a falta de matrícula de um ano e não se observe o passado e o futuro de quem não se matriculou, bem como ignore o que foi e o que promete a história. Finalmente, soa pouco científico estabelecer comparações descontextualizadas, trans históricas, trans espaciais, trans institucionais e a despeito de quaisquer ancoragens concomitantes nas particularidades (MILLS, 1982) quando as realidades dos abandonos se manifestam justamente pela intensa diferença.

O sentimento aqui expresso revela certo inconformismo com o samba de uma nota só, assentado em consenso metodológico. Sentimento semelhante tem sido manifestado

entre estudiosos das políticas públicas no Brasil. Diante da avalanche de trabalhos que avaliam programas e ações sociais exclusivamente baseados em abordagens quantitativas, análises de indicadores etc., parte do “campo de públicas” tem requerido que as avaliações acompanhem a complexidade dos objetos avaliados ou dos objetivos da própria avaliação. Se se quer saber bem mais do que volumes de pessoas atendidas, contingentes satisfeitos ou insatisfeitos e, por fim, custos e metas, a resposta mais adequada passa por uma triangulação de métodos, abordagens mistas e combinações de técnicas (JANNUZZI, 2016).

De volta ao campo científico que estuda o abandono, importa destacar que o incômodo pela pouca flexibilidade dos métodos de pesquisa tem aparecido em outros estudos. Calamet (2021), referência importante para o trabalho em tela, tem defendido que o abandono, dada sua natureza, é um objeto que reclama também uma abordagemêmica. Dificilmente a perspectiva de quem abandona pode ser compreendida em sua profundidade, e não somente em seu volume, se não se mobilizam métodos de abordagem qualitativa.

Além desse problema, Calamet (2023) ainda indica que, muito embora extremamente útil em situações especiais de pesquisa, os surveys são construídos a partir da padronização das questões e categorias de análise, com o fito de permitir generalizações e comparações. Entretanto, cada vez mais se reconhece que parte importante da explicação do fenômeno do abandono reside na particularidade, na fluidez, na combinação e, em alguma medida, na subjetividade da pessoa que sai (ALJOHANI, 2016). Com efeito, o que o survey pode revelar, em termos de padronização, ele também pode esconder, em termos de significados. Em franca concordância com Calamet, Costa e colegas (2014), em um estudo de altíssima qualidade⁴⁹ escrito a partir de Portugal, reconhecem que

Muitos desses estudos, apesar da diversidade de pressupostos, teorias e modelos, desenvolvem estratégias analíticas semelhantes, procedendo não só à identificação estatística, em determinadas populações estudantis, de fatores de sucesso e insucesso, como também medida do peso explicativo de cada fator nessas populações. Embora essas pesquisas permitam identificar um conjunto de fatores explicativos, revelam também que o peso de cada um deles, e a

⁴⁹ No juízo desse trabalho, a obra de Costa e colegas representa uma das melhores produções teóricas e metodológicas sobre o abandono. Combinando níveis de análise diferentes (estrutural, contextual e individual), a pesquisa mobilizou métodos mistos para traduzir o abandono em percursos individuais, sem jamais perder seus vínculos com o contexto social e institucional.

maneira como se combinam, variam muito de instituição para instituição. Além de que a variância explicada por cada fator, em si mesmo, é em geral baixa. Importa, pois, dar atenção analítica suplementar à identificação de constelações de fatores, e à sua capacidade explicativa relativamente a cada situação típica, seja a nível dos sistemas, das instituições ou dos indivíduos (COSTA; LOPES; CAETANO, 2014, p. 24).

Nesse diapasão, seria prudente recomendar que a escolha da abordagem sobre o abandono se fizesse a partir de uma checagem daquilo que Flick (2013) designou, em seu manual de introdução à metodologia de pesquisa, como lista de verificação para a escolha de um método específico. Dizia Flick que cada pesquisador (a) deveria se atentar para uma lista de perguntas, respondê-las e, então, optar pela abordagem metodológica. De forma geral, a lista passa por inquirir sobre a) a adequação entre objetivos, perspectiva teórica e a abordagem; b) a adequação entre métodos de coleta de dados e métodos de análise dos dados; c) a adequação entre dados e o nível de escalonamento e com os cálculos que você fará a partir deles; d) a adequação entre complexidade dos dados e os métodos de análise; e) as implicações do método escolhido para a questão em estudo; f) a determinação da escolha do método a partir do objeto; e, finalmente, g) a avaliação da adequação das abordagens possíveis (FLICK, 2013). Ao checar, uma a uma, as inquirições de Flick, muito se pode pensar sobre o que incrementar em temas de abordagem ao tema em tela.

Sem pretender ser tão didático quanto Flick, muito do que se escreveu até o momento dá conta de que o objeto “abandono na Educação Superior”, dada sua natureza e suas características, pede mais em termos de abordagem, metodologia, métodos e técnicas de pesquisa do que se tem oferecido. Não se quer, ao final, concluir no campo oposto que a abordagem qualitativa bastaria para resolver todos os problemas em detrimento da abordagem quantitativa. Não se defenderia, em hipótese alguma, que um objeto como o abandono prescindisse de uma quantificação. O caminho proposto, diferente disso, aposta na composição de abordagens sempre observando a natureza e as características do abandono, sobretudo seu contexto e particularidades. E mais, lembrando sempre o problema a partir da qual o objeto será analisado.

4.2.2 Os limites das abordagens transversais

*Porque se chamava moço, também se
chamava estrada, viagem de ventania*
(BORGES; BORGES;
NASCIMENTO, 1972)

Durante os primeiros anos da década de 1970, o Brasil passou por um dos momentos mais sombrios da sua história. Foi nesse contexto em que a Ditadura Civil-Militar tornou o regime autoritário mais violento que Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento compuseram a canção Clube da Esquina 2. Trata-se de uma composição de resistência contra esse regime, louvando as iniciativas de luta da juventude. Já nos primeiros versos tem-se retratada a jornada turbulenta em que jovens ingressaram.

Entretanto, parece ser possível usar a poética mineira para pensar a vida de modo geral. Ainda que nos chamemos moços e moças, velhos e velhas, crianças, sempre nos chamaremos estrada. Somos sempre travessia feita e sendo feita. Um dos desafios das ciências humanas, talvez por influência das demais ciências, é conseguir sintetizar tamanha complexidade em movimento através de uma foto. Esse desafio induz achar necessário dar precisão milimétrica para descrições e explicações científicas. Entretanto, tal como nos ensinava Becker (1999) em lições realistas e resignadas, nosso objeto nos impede.

Abstrair a história dos fatos, ignorar suas estradas, corresponde a uma simplificação tão intensa que tende a descaracterizar o próprio fato, deixando-nos focados (as) no estopim como se ele fosse a grande causa. Ou, ignorando que o estopim também é resultado de uma história.

Em pesquisas educacionais, o embate também está colocado. Há quem prefira a foto, mas tem sido muito comum valorizar os processos e as histórias. A título de exemplo, pode-se citar os apontamentos da Nova Sociologia da Educação (NSE). Por uma perspectiva crítica, a NSE problematiza a teoria do currículo tradicional em virtude da tendência à ênfase técnica e estatística (aritmética). Mas também aponta limites nas abordagens tradicionais que estudam as desigualdades educacionais a partir de variáveis de entrada (renda, família, origem social) e de saída (resultados educacionais), sem saber o que ocorre entre um ponto inicial e um final (TADEU, 2016).

Portanto, entre o acesso e a saída há uma estrada. Sendo ainda mais rigoroso, antes do acesso havia estradas, não raro, viagens de ventania. Na esteira desse sentimento de valorização dos itinerários é que tem sido produzidos estudos de trajetória ou percurso na

educação superior (COSTA; LOPES; CAETANO, 2014; HAAS; HADJAR, 2020; HARPER, 2007; TROIANO et al., 2023; WEBB; COTTON, 2019). De forma geral, todos eles apontam que há um itinerário que se coloca como variável central na compreensão da vida estudantil.

Não parece ser um campo (estudos de trajetória) completamente consolidado. Uma revisão bibliográfica sobre estudos quantitativos sobre a trajetória estudantil apontou que há uma multiplicidade de conceitos, termos e abordagens, predominantemente centradas nas decisões do estudante. Há também uma carência por estudos com estrutura teórica consolidada e de estudos que se valham de variáveis macro, como contexto, políticas públicas etc. (HAAS; HADJAR, 2020).

No entanto, convergem ao apontar que as trajetórias devem ser observadas no plural, ou seja, por sua pluralidade. Podem ser examinadas à luz de abordagens que priorizem a dimensão individual, incentivadas por autores como Lahire. Mas também podem ser feitas considerando elementos mais abrangentes e contextuais. Seja como for, a trajetória estudantil não é redutível às trajetórias definidas pelas instituições. Ou seja, os caminhos formativos designados pelos currículos e normas universitárias não são capazes de prender a vida estudantil. Afinal,

As formas normativas sobre como se mover pela universidade definem o que conhecemos como um caminho, no sentido de um itinerário mapeado, mas mesmo na estrutura mais rígida, podemos esperar que os indivíduos sigam sua própria trajetória, de acordo com sua própria lógica e estratégia (Haas & Hadjar, 2019; Picard et al., 2011). De fato, o interesse da instituição quase sempre se concentra na retenção no programa de graduação original, enquanto o interesse do aluno é a persistência, ou seja, aprender ou se formar em qualquer programa ou instituição (TROIANO et al., 2023, p. 5–6, tradução minha)

Justamente por isso, deve-se ter claro que estudantes não prosseguem o mesmo tipo de estudos e não o fazem nas mesmas condições (COSTA; LOPES; CAETANO, 2014). Ainda que soe trivial, dada a presença considerável das abordagens que ignoram as trajetórias, é preciso reforçar que estudantes também se diferem por seus interesses em relação aos estudos. Uma mirada padronizante pode levar a crer que uma massa uniforme de discentes acessa a educação superior e deseja as mesmas coisas com a passagem pela instituição de ensino. Não é demais lembrar que não são os mesmos contextos, não são iguais as instituições, tampouco trata-se dos mesmos indivíduos. Como adverte Demo,

É importante o movimento mundial de “popularização” do acesso à universidade, oferecendo profissionais ao mercado muito além do que seria, em si, necessário. Talvez seja sinal dos tempos. As pessoas se formam, por vezes, por questão de autoestima, porque descobriram a importância da formação aprimorada, no contexto da aprendizagem permanente (DEMO, 2011, p. Versão Kindle).

A reflexão acima, permeada pela contribuição de vários estudos que valorizam a trajetória estudantil, induz à conclusão de que o itinerário estudantil na educação superior tende a ser múltiplo. Se se tomar essa conclusão como verdadeira, deve-se elevá-la à condição de ponto de partida para o exame de outros temas, sendo que se orientaria pela ideia de que o fluxo típico ou o itinerário típico é, por definição, múltiplo. Ele não se ajoelha aos pés das instituições, nem de seus desejos de diplomação em determinado tempo.

Essa crítica parece também muito útil às teorias convencionais do abandono, uma vez que a ênfase estatística é tão marcante quanto a leitura da relação entre as variáveis iniciais (de acesso) e finais (de resultado). De maneira quase consensual e nada crítica, boa parte da Teoria do Abandono assume a noção de um fluxo único na educação superior, que prevê o acesso, matrículas, aulas, resultados parciais em avaliações, avanços nos períodos até a diplomação. Sem interrupções, desvios, mudanças de rota e no menor tempo possível. O problema é que a vida (em geral e a estudantil em particular) é real e de viés, como nos lembrava Caetano Veloso. E muito instável para se deslocar nos trilhos rigidamente projetados pelas instituições educacionais.

Tudo isso aponta para a necessidade de as pesquisas educacionais, sobretudo aquelas destinadas a estudar o fenômeno do abandono, conservem a preocupação para além do momento da saída. Devem compreender a saída dentro de um processo. Devem ser menos transversais, para serem mais longitudinais.

No entanto, e novamente fazendo justiça a Tinto, foi ele quem, desde seus primeiros escritos, levantou a necessidade de se realizar análises longitudinais e não transversais da saída sem diplomação. Argumentava ele que a saída é processual e não factual (TINTO, 1975). Não obstante o alerta do principal autor do campo, o desafio se mantém de pé, como parte da maldição.

Note-se que além da trajetória anterior, a trajetória em movimento também pode dizer muito sobre o fenômeno. Até o momento se sabe que o abandono na educação superior ocorre em qualquer momento do curso de graduação, no início, no meio ou no

final. Além disso, também se pode dizer que as ocorrências em momentos distintos podem significar igualmente situações distintas.

Não obstante as razões para a saída sem diplomação sejam inúmeras, quando ela ocorre no primeiro ano do curso, sem o transcurso de boa parte das práticas formativas, pode-se intuir que a interrupção não deve ter permitido o acesso a um conjunto de oportunidades acadêmicas inscritas como fundamentais para o cumprimento das finalidades da educação superior. No entanto, não significa, a priori, qualquer fracasso até que sejam examinadas as causas e, neste momento apropriado para reforçar, também a trajetória estudantil.

Algo diferente se diz quando a saída sem diplomação ocorre no último ano do curso. Neste caso, as práticas formativas e as oportunidades acadêmicas, ainda que não tenham sido curricularmente esgotadas, foram majoritariamente apresentadas. Portanto, a avaliação acerca da natureza da saída e sua eventual associação a um resultado positivo ou negativo deve levar em consideração ponderações como essas.

Já é sabido que a Teoria do Abandono tem em seu guarda-chuva de produções vários estudos que se dedicam ao entendimento do abandono no primeiro período. Outras, sequer diferenciam o momento da saída. Apesar disso, quase todas tratam a saída na mesma chave dicotômica: sucesso e fracasso. Não parece adequado colocar no mesmo plano de sucesso ou fracasso saídas em momentos diferentes do curso. Ainda mais se o fizer sem examinar a fundo o que foi feito e em que condições. Caso contrário, tende-se a reduzir a um número as trajetórias que desaguaram no abandono.

As preocupações acima servem para induzir quem lê a ir para um lugar de incômodo e de insegurança, pois a ciência que temos ainda não trouxe ao *mainstream* do campo as metodologias e as conclusões nessa direção. Por outro lado, também é devido o reconhecimento de que o interesse pelas trajetórias estudantis tem sido ampliado. São mais frequentes algumas críticas que apontam limites às análises centradas nos simples registros acadêmicos (matrícula, conclusão e abandono), bem como em instituições em particular, por não serem capazes de compreender a complexidade do fenômeno.

No entanto, ainda são pouco frequentes os estudos longitudinais que abordam trajetórias, sobretudo quando buscados aqueles que pretendem ir além dos dados referentes a registros administrativos, ou seja, aqueles que se preocupam com o processo de aprendizagem, impressões e percepções estudantis (HAAS; HADJAR, 2020). A bibliografia especializada em estudos de trajetória parece se concentrar também nos Estados Unidos e mobilizar análises a partir do referencial teórico da teoria neoclássica,

capital humano e escolha racional. Todas elas conferem ao indivíduo uma importância singular na definição de suas decisões e a partir de juízos racionais (HAAS; HADJAR, 2020).

Pretende-se deixar claro que não se trata de uma preferência apriorística por uma ferramenta de análise longitudinal, mas uma exigência do próprio objeto de estudo. Uma vez que o abandono se processa no tempo, e que é construído em avanços e recuos na vida estudantil, cabe ao método ser adaptado ao que requer o objeto.

Portanto, o que se busca é o procedimento metodológico capaz de trazer à tona as informações necessárias para decifrar os enigmas do abandono. As pesquisas longitudinais são promissoras nesse aspecto. De forma geral,

A principal virtude de qualquer informação longitudinal é que ela é inerentemente sociopsicodinâmica. Os estudos longitudinais têm o objetivo de revelar esse dinamismo. Isso implica essencialmente que, para analisar informações longitudinais, precisamos nos reorientar para o uso de modelos dinâmicos em nossos estudos e estar prontos para abandonar modelos estáticos de todos os tipos, por mais que os estimemos (RAJULTON, 2001, p. 173, tradução minha).

Está evidente que os poucos estudos sobre trajetória estudantil se focam na análise de dados quantitativos. Eles são geralmente extraídos dos registros administrativos relativos às matrículas, notas, transferências, conclusões e saídas sem diplomação. Entretanto, justamente por sua ênfase nos volumes, deixam sem luz as informações sobre percepções dos sujeitos. Tais elementos requerem, ato contínuo, ferramental metodológico qualitativo (Tinto, 2016). Tinto também tem insistido sobre isso. Desde 1988 pode-se observar sua preocupação com preferência metodológica de nossas pesquisas. Dizia ele que

Embora há muito tempo se reconheça que o processo de saída do aluno é longitudinal [37, 38, 41], os pesquisadores, na verdade, fizeram muito pouco para explorar as dimensões temporais desse processo. Apesar do debate teórico contínuo sobre a dinâmica da saída do aluno [6, 7, 9, 31, 34, 35, 39, 40] e do crescente conjunto de pesquisas sobre seu caráter [8, 10, 16, 24, 27, 29, 31, 33, 34], não houve, com algumas exceções notáveis [5, 23, 39, 40], praticamente nenhuma discussão sobre a possível variação nesse processo ao longo da carreira universitária do aluno (TINTO, 1988b, p. 438, tradução minha).

Assim sendo, a superação da Maldição está associada também ao reconhecimento da riqueza do objeto e da necessidade de lhe conferir instrumental de pesquisa proporcional, misto, combinando abordagem quantitativa (para aferição de volumes) e qualitativa (para aferição de razões e sentidos). Uma das possibilidades, diz Tinto (1988a), é a incorporação de etnografias. Afinal,

No entanto, pesquisas adicionais não são suficientes se repetirem os padrões altamente quantitativos de trabalhos anteriores. Também precisamos de pesquisas, como a de Neumann e outras, que empregam procedimentos etnográficos para explorar como os alunos entendem a qualidade temporal de suas carreiras universitárias (TINTO, 1988a, p. 450–1).

O que se defende aqui é a combinação de métodos para um objeto tão complexo, sem que se caia na dicotomia que mobiliza um método em detrimento de outro. Esta dicotomia excludente por premissa não cabe para os estudos de abandono, se é que caiba para algum outro. O que cabe, de fato, é o aporte daquilo que o objeto reclama. Isto é, se é relevante ao campo a descoberta dos impactos da vida universitária ao ou à estudante, bem como as razões do abandono verificadas durante sua trajetória, a pesquisa de abandono precisa de uma abordagem longitudinal e qualitativa capaz de fazer a extração dos dados por meios dos convencionais mecanismos de entrevistas em profundidade, grupos focais ou quaisquer outras ferramentas de mesma natureza (HARPER, 2007).

Do ponto de vista operacional, a implementação de pesquisas quanti e qualitativas para acompanhar longitudinalmente estudantes em suas trajetórias significa um esforço técnico, administrativo e financeiro não ignorável. Equipes qualificadas para elaboração, execução e análise das pesquisas não estão disponíveis em todos os lugares e tempos. Algumas obras citadas neste trabalho já afirmaram que a opção por estudos simplificadores e reducionistas se deve ao fato de que as outras formas trariam uma complexidade inviabilizadora.

Ainda assim, deve-se levar em consideração dois aspectos importantes. O primeiro seria ponderar se, em razão desta dificuldade, as instituições deveriam ignorar todos os alertas da Maldição e retornarem a produzir dados, teorias e políticas tal como sempre. O segundo seria também refletir sobre eventual paradoxo ao se afirmar que justamente as universidades não possuem equipe qualificada para estudar a si próprias, uma vez que produzem estudos sofisticados sobre quase todos os temas.

4.2.3 Os limites das abordagens desconectadas das avaliações institucionais ou de políticas públicas

Em 1999, Dilvo Ristoff publicou uma obra sobre o abandono na educação superior que está carregada de humanismo. Ainda que não seja um tratado ou não tenha elevadas pretensões teóricas, seu texto é muito preciso e feliz ao abordar alguns limites que as análises sobre o abandono replicam na história. Dizia ele que

O que quero deixar expresso aqui, portanto, não é nenhuma fórmula para acabar com o problema do abandono, mesmo porque (1) tenho clareza de que não existe fórmula única para algo com múltiplas causas e (2), como já disse, acredito que o problema é sensivelmente menor e, sem dúvida, diferente do que querem os detratores da universidade pública. Concluindo, quero deixar registrada a minha compreensão de que (a) a questão do abandono deve ser tratada no contexto da avaliação institucional, sob pena de cometermos o erro tão frequente cometido por nossas autoridades de tentar vender a casa apresentando um de seus tijolos como amostra. Como índice isolado, o abandono prestar-se-á apenas para produzir uma imagem distorcida e falsa da eficiência e da eficácia de uma instituição educacional (RISTOFF, 1999b, p. 129–130).

Ora, aquilo que Ristoff nos leva a pensar está no âmago do debate sobre a natureza do abandono e que já foi objeto de algumas reflexões no corrente trabalho. Todavia, a oportunidade da citação abre espaço para inquirir sobre a capacidade do abandono de, como um único indicador, ser capaz de sintetizar a eficácia de uma instituição. Mais do que isso, não parece viável apresentar os casos quantificáveis de abandono apartados de todos os outros aspectos avaliáveis do funcionamento de uma instituição educacional.

A obra de Ristoff nos ajuda a realocar o abandono na educação superior, não mais acima de quaisquer outros aspectos educacionais, mas junto com eles. Ao mesmo tempo, nos permite recolocar a educação superior num contexto compatível com suas dimensões. Afinal, a educação superior corresponde às ações de ensino, pesquisa e extensão, de modo geral, mas também figura como política de desenvolvimento nacional e combate às desigualdades, de inserção internacional e de desenvolvimento local. Seria, portanto, uma simplificação indevida avaliarmos toda a extensão da atuação de uma instituição

educacional de terceiro grau considerando exclusivamente seu fluxo (multicausal) de discentes.

O desafio requer das instituições de ensino o rebaixamento do abandono a uma variável que, a depender de sua causalidade, deve ser associada, causal ou consequentemente, a várias outras. Da mesma forma, requer dos governos a revisão de seu uso para a distribuição orçamentária e, também dependendo da causalidade, das políticas de correção de rotas. De um jeito ou de outro, o abandono deve compor parte de um processo avaliativo maior. E quando o fizer, um dos aspectos que não se pode descurar diz respeito à sua própria natureza e a dificuldade de explicá-lo. Ademais,

A dificuldade de atribuir as causas da não conclusão torna a taxa de não conclusão problemática como indicador de desempenho. A incorporação de dados de não conclusão na metodologia de financiamento provavelmente teria efeitos colaterais perniciosos, mas o exame minucioso dos esforços institucionais para lidar com a não conclusão pode ser uma forma mais eficaz de avaliar o desempenho (YORKE, 1998).

Na ausência de um processo mais amplo de avaliação institucional, geralmente se faz uma avaliação reduzida, a avaliação pela diplomação. As reduções das finalidades educacionais de terceiro grau à diplomação já foram e serão objeto desse trabalho. Porém, neste momento, deseja-se observá-las novamente sob uma outra lógica. Se se resolveu transformar a diplomação em uma das principais chaves de avaliação da educação superior, caberia colocar sob severos holofotes a real significação do diploma.

O diploma tem sido tratado como a objetificação do sucesso acadêmico, sua síntese concreta. Há, sem dúvida, algo mágico que o envolve. Sem a aura transcendente, o diploma é um mero certificado de conclusão de créditos estudantis. Gravado em papel, o certificado declara que seu portador se inscreveu em todas as disciplinas obrigatórias de um curso e conseguiu dos (as) avaliadores (as) as notas em patamar suficiente para ser reconhecido o aproveitamento, ao menos, mínimo. O diploma não seria mais do que isso. Ele não é capaz de avaliar a qualidade ética, moral ou profissional de quem o possui. Tomando um raciocínio mais cético, o reconhecimento do cumprimento dos créditos não é suficiente para assegurar que se está diante de um ser humano especial ou de um profissional exemplar. Tais promessas não estão feitas no papel.

Entretanto, a alquimia social, assim denominada por Bourdieu (2023), o transforma em um capital cultural em estado institucionalizado. O diploma ganha a capacidade de, via crença coletiva, fazer reconhecer um capital cultural. De alguma

maneira, tal capacidade se descola parcialmente do capital cultural incorporado pelo ou pela estudante, ganhando autonomia relativa. Ele pode representar mais do que o ou a estudante incorporou, se adiantando à pessoa e suas posses, representando algo maior e, de alguma forma, diferente.

A contestação da assunção da diplomação em detrimento de outros aspectos educacionais já foi objeto de vários trabalhos. Em 1976, Ronald Dore cunhou a expressão *Diploma Disease* para nominar seu livro e o fenômeno da hipervalorização do diploma em detrimento da formação prática para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades (DORE, 1997). Já Henry Giroux criticou duramente a transformação da universidade em uma fábrica de diplomas que renuncia a ensinar os estudantes as habilidades necessárias para se transformarem em cidadãos e cidadãs críticas e comprometidas com a vida democrática (GIROUX, 2019). Noutra obra, mas de mesma advertência, Dias Sobrinho reforça que

a Educação Superior é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. Isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 196).

No Brasil, país de tantas desigualdades, o diploma pode representar muitas outras coisas. Tem sido, recentemente, símbolo de mobilidade social a partir de políticas de ação afirmativa. Em outras épocas e ainda hoje, também pode ser a síntese do bacharelismo lusitano e seus desdobramentos no fetiche do doutoramento que tanto atinge grupos de profissionais liberais (MATOS, 2016) e que foram tão bem retratados por Lima Barreto. Como todo objeto fetichizado, o diploma também se veste de poderes humanos e escamoteia o trabalho necessário para produzi-lo. Vale mais pelo que representa ideologicamente do que pelo que é de fato.

De novo, voltando ao ceticismo, pouco se pode acreditar que a pessoa que ainda deve um único crédito universitário para se formar, é muito menos capaz ou porta muito menos capital cultural do que aquela que acabou de retirar seu diploma da repartição responsável por emití-lo. Por uma diferença de minutos, quem se diplomou agora era, momentos antes de retirar o certificado de conclusão de estudos, praticamente a mesma pessoa. No entanto, a fronteira que separa a mesma pessoa com e sem diploma é socialmente muito distante. Apesar disso, Bourdieu novamente nos ilumina o caminho ao

nos lembrar que “Não existe fronteira que não seja mágica, isto é, imposta e mantida (às vezes, com risco de vida) pela *crença coletiva*” (BOURDIEU, 2023, p. 131).

A magia que separa a pessoa diplomada da pessoa não diplomada pode ser facilmente percebida pela forma como se converte o capital cultural institucionalizado no diploma e o capital econômico que pode retribuir seu portador. Obviamente, nem todo diploma confere o mesmo capital cultural a quem o porta. Diplomas institucionalizam os capitais culturais a depender de muitos fatores, dentre os quais o prestígio de uma categoria profissional ou o de uma instituição de ensino. De qualquer forma, para comunidade acadêmica já está razoavelmente claro que o mercado de trabalho é mais acolhedor para a força de trabalhado diplomada, bem como políticas de expansão da educação superior ampliam renda e oportunidades de emprego (ROCHA et al., 2017).

Portanto, não parece restar dúvida de que o capital cultural em estado institucionalizado é socialmente reconhecido como uma condição de ingresso no mercado de trabalho ou como condição para acesso a determinados níveis de renda. Com efeito, o universo acadêmico disponibiliza o certificado ao mercado de trabalho e este, à luz do reconhecimento social, confere a quem o tem a chave para abrir portas de inserção social.

Da mesma maneira, a sociedade que sancionou magicamente o diploma devolve à instituição de ensino a missão de produzir mais pessoas diplomadas, num círculo infinito. Por seu turno, sentindo as pressões e observando as legitimações sociais, as faculdades, universidades e governos, respondem anuindo a missão. Para dentro, voltam suas atenções para ajustar procedimentos e avaliações que conduzam ao único fim esperado: a diplomação.

Os demais propósitos educacionais, sem as mesmas aderências da crença coletiva, tornam-se invisibilizados e a luta para deixá-los de pé assemelha-se ao enfrentamento dos moinhos de Dom Quixote. Afinal, para boa parte das pesquisas e seus indicadores, das instituições e suas ações internas, dos órgãos governamentais e suas avaliações, a sanha continua voltada para produzir certificados e evitar o abandono. Enquanto a derrota de Quixote se desenvolve, as sociedades assistem à inflação dos diplomas (BOURDIEU, 2023) ou à sua doença (DORE, 1997).

Dito isso, cabe aos trabalhos que adotam a perspectiva crítica à Teoria do Abandono recolocar a diplomação em seu devido lugar. Para os olhares mais hostis a essa crítica, pode facilitar a objeção de que se está negligenciando a conclusão dos estudos. De forma alguma! Significa, outrossim, compreender a diplomação como um dos vários propósitos educacionais do nível superior e, quando alcançado, não pode ser tomado

como o faz o senso comum, a partir de uma alquimia social que forja a crença coletiva. Com efeito, o diploma não será a *ultima ratio* da vida universitária e, portanto, a variável-chave para a sua avaliação. De outro lado, ainda que a diplomação ocorra, cabe à instituição ponderar sobre o perfil de quem egressou *vis-à-vis* o que se espera socialmente da ação da educação superior.

Para além do debate sobre o ideal educativo, o que a sociedade espera da educação superior está gravado nos marcos legais pactuados, isto é, nas constituições ou legislações infraconstitucionais que regulamentam esse nível educacional. Para o caso brasileiro, a descrição pormenorizada encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada como lei federal nº 9.394/1996. Lá se pode ler que:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Se se entende por finalidades os objetivos últimos, o ponto para o qual os esforços culminam ou os motivos para a existência de algo, não se pode escapar da compreensão de que o funcionamento da instituição de educação superior está longe de se restringir à

diplomação e a avaliação sobre o cumprimento ou não das mesmas finalidades não poderia também ficar a ela restrita.

O primeiro registro necessário diz respeito à forma como o artigo 43 foi redigido. Ele enumera oito finalidades e não expressa qualquer hierarquia entre elas. Isso posto, se espera que as instituições educacionais sejam capazes de cumprir todas elas, sem prioridades ou escalas de importância. Se, porventura, se quiser argumentar que a enumeração possa implicar hierarquia, caberia a conclusão de que o inciso I seria prioritário em relação ao II, que trata da diplomação. Entretanto, como esse trabalho não compreende qualquer hierarquia, o raciocínio da frase anterior não deve sequer ser considerado, mas sim aquele que iguala todos os incisos.

Em se igualando as finalidades, toma-se na totalidade que se espera que um (a) estudante egresso com um perfil o perfil com sólida formação científica, humanística e ética, capaz de atuar com competência em sua área e de refletir criticamente sobre a realidade. Ele é preparado não apenas para inserir-se no mercado de trabalho, mas para nela atuar como agente de transformação, comprometido com o desenvolvimento da sociedade brasileira e com a solução de seus problemas. Esse (a) egresso (a) é, ainda, um (a) cidadão (ã) com espírito investigativo, consciente da necessidade de educação continuada e engajado (a) na difusão do conhecimento e em uma relação de reciprocidade com a comunidade.

O perfil desejado é audacioso e provavelmente de difícil alcance em sua totalidade. É de se esperar que nem todas as pessoas que egressam não consigam desempenhar todos os papéis esperados, ou o façam com diferentes habilidades, mais intensas para algumas finalidades e menos para outras. Nesse sentido, alguém pode concluir sua passagem pela instituição com plena capacidade de refletir criticamente sobre a realidade, mas com baixo espírito investigativo. Ou com grande desenvoltura para produzir e difundir cultura, mas sem grande preocupação com a educação básica. Ou ainda, em dois casos extremos, pode desenvolver plenamente sete finalidades, sem ser diplomado, ou ser diplomado e ser inábil para as demais finalidades.

Levando todas essas possibilidades em consideração, fica cada vez mais claro que qualquer avaliação institucional que se pretenda fazer não poderia privilegiar a diplomação, mas, ao contrário, deve tratar a totalidade das finalidades. O conjunto é que revela o interesse social manifesto na construção legislativa e que responde às demandas da sociedade. É ele que dialoga diretamente com os desafios do nosso tempo.

Um dos pontos frágeis da Teoria do Abandono é justamente isolar o abandono e tratá-lo como uma variável alheia às finalidades da educação superior. Vai ficando cada vez mais claro que tal isolamento cumpre um papel duplamente cruel. De um lado, rebaixa a educação superior a um processo de treinamento de trabalhadores e, de outro, superestima o abandono dando-lhe condição de condenar instituições de ensino. A rigor, precisa-se levar a análise do abandono para o âmbito de uma avaliação institucional ampla e centrada no juízo do cumprimento das finalidades da educação superior de cada país.

4.3 A crítica teórica

Os estudos sobre o abandono têm sido acompanhados insistentemente pela crítica acerca da qual registra-se a falta de aporte teórico suficiente para a interpretação do seu objeto. Essa crítica, como já se viu, foi muito intensa nos anos 1960 e 1970 nos EUA, que à época revelavam a preferência por estudos descritivos que empilhavam modelos estatísticos, mas que estavam, recorrentemente, desamparados de uma teoria que, mais do que descrever, fosse capaz de explicar o que estava ocorrendo.

Nos anos 1970, 1980 e 1990, a Teoria do Abandono não só surgiu como foi aperfeiçoada. A partir dessas décadas, os estudos podiam contar com uma ancoragem teórica em sua versão original ou nas versões subsidiárias que acomodaram incrementalmente novos instrumentos analíticos. No entanto, é nítido que o campo científico se constituiu a partir de uma órbita comum, a Teoria do Abandono de Spady e Tinto. Ademais, também é de igual nitidez que o campo não tem tido muito sucesso em gerar teorias alternativas. Como assevera Attinasi Jr.,

Os estudos sobre esse assunto ou não tiveram a orientação de uma estrutura conceitual ou aceitaram acriticamente estruturas desenvolvidas para outros fenômenos sociopsicológicos. Os pesquisadores que não usaram estruturas conceituais se contentaram em com o estabelecimento dos correlatos da persistência, em vez de compreenderem o fenômeno como um processo dinâmico (ATTINASI JR., 1989, p. 249, tradução minha).

A Teoria do Abandono tem se hegemonizado desde os anos 1970 e não tem encontrado outra teoria para rivalizar. Sua estruturação, como já foi descrito, deriva de um processo de adaptação de teorias ao universo do abandono. Spady o fez ao usar pela primeira vez Durkheim e a Teoria do Suicídio. Tinto deu seguimento ao uso, incorporando ainda as Teorias do Custo-Benefício e a Psicologia Social, em 1975, e as ideias sobre os ritos de Passagens de Genep nos anos 1990. Bean também deu sua contribuição ao processo de adaptação teórica quando fez uso Teoria da Rotatividade do Emprego de Price.

Em síntese caricata, é possível afirmar que o que se está chamando de Teoria do Abandono ainda não pode ser compreendido como um corpo teórico autônomo, todavia adaptado. Um quadro teórico representado por uma importação de modelos desenvolvidos em outros campos, para outros objetos e adaptados ao abandono na educação superior. Assim sendo, ainda não se tem uma teoria própria do abandono. Note-

se que não se está enfatizando a dependência completamente normal da ciência de hoje sobre a ciência de ontem. A crítica está estabelecida pela dificuldade de criar uma teoria própria.

Justamente por causa dessa configuração, uma parte da reflexão crítica sobre a Teoria do Abandono deve partir das matrizes e da adaptação delas. É o que se procederá nas próximas linhas.

4.3.1 Críticas ao uso da teoria do suicídio de Durkheim

A teoria do suicídio de Durkheim é a principal referência da Teoria do Abandono. Em Spady ela aparece solitariamente, iluminando as explicações do autor para a saída sem diplomação. Em Tinto, em função de um desconforto do autor em trabalhar com uma base teórica que não considera a dimensão da ação individual, a Teoria do Suicídio foi combinada com as Teorias do Custo-Benefício e da Psicologia Social. Seria muito útil para o campo científico se se somasse mais um tijolo na parede de reflexão sobre a validade dessa adaptação das explicações sobre o suicídio transbordantes para a explicação do abandono. Da mesma forma, seria muito útil se se pudesse confirmar que a combinação com as demais teorias sugeridas por Tinto não apresentasse incoerências internas e insolúveis.

A partir desse instante, esse trabalho põe a dialogar, na medida do possível, a Teoria do Suicídio de Durkheim e a Teoria do Abandono de Spady e Tinto. A obra de referência de Durkheim é um verdadeiro manual teórico e metodológico. Por essa razão, mas também para não cansar quem lê com divagações, será feita uma rápida passagem para elencar alguns pilares que ajudem a problematizar a relação entre as Teorias.

4.3.1.1 *Crítica às incompatibilidades entre os objetos e métodos das Teorias*

Inicia-se chamando a atenção para os alertas que Durkheim faz ainda no prefácio, buscando orientar sociólogos e sociólogas a proceder na direção de tornar a ciência cada vez mais autônoma dentro de sua especificidade. Pontua ele que a sociologia não pode se

furtar a dizer sobre os fatos que estudam quando começam e quando terminam, ainda que sejam inesgotáveis em suas características. Para sua maior precisão, deve levar consigo sempre suas disciplinas auxiliares, a “história, a etnografia e a estatística” (DURKHEIM, 2014, p. 8).

Por seu turno, a Teoria do Abandono tem ignorado a recomendação de Durkheim apesar de aceitar o paralelo entre os objetos. É incomum o uso da etnografia e a história para auxiliar a sociologia no desvendamento do enigma dos abandonos, deixando reinar sem teoria a estatística. Esse reino, tem colocado os estudos no papel de descrever sem explicar. Devolver a capacidade de pensar o objeto em cada contexto histórico e social pode dar ao campo a possibilidade de compreender a diversidade e não se render à padronização enganosa. Por outro lado, etnografar pode recuperar a capacidade de entender grupos e suas culturas, nas peculiaridades das saídas sem diplomação.

O primeiro desafio da obra *O Suicídio* é definir o fenômeno. Durkheim admite que o suicídio é um termo com uso corriqueiro e popular, por essa razão, pode ganhar conteúdos especiais dependendo do contexto em que é usado. Justamente por essa razão, Durkheim não aconselha que a ciência incorpore acriticamente um termo tal como usado no senso comum. Os termos científicos, diz o autor, precisam ser construídos com a capacidade de gerar a compreensão acerca de um fenômeno de forma una, precisa, particular e homogênea (DURKHEIM, 2014). Essa seria uma das lições que a Teoria do Abandono não incorporou de sua principal referência.

Durkheim define o suicídio como “todo o caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato positivo ou negativo realizado pela própria vítima, e que ela sabia que produziria esse resultado” (DURKHEIM, 2014, p. 16). Com esse procedimento prévio de definir seu objeto, Durkheim se livra de inúmeras confusões acerca do vai estudar, entre elas os casos de supostos suicídios de animais, suicídios de incapazes, suicídios entre indecisos etc. Dito de outra forma, assim se evita tratar indiferenciadamente uma miríade de fenômenos de morte sob uma mesma rubrica.

O próximo passo foi recortar a abordagem. Uma vez que Durkheim reconhece o suicídio como um fato social, ele descartou estudar aqueles suicídios cuja condição de execução seja puramente individual. Tais casos deveriam ficar para o campo da psicologia. Os suicídios sociológicos, muito embora possivelmente assombrados por decisões individuais, são aqueles que compõem as taxas nacionais. Esse é o ponto. Observando a ocorrência nacional, Durkheim percebeu que o suicídio possui taxas muito regulares. As variações entre anos são muito pequenas. As grandes variações podem ser

observadas em casos raros ou observando longos períodos. Em geral, cada país tem taxas muito constantes, diferentes entre cada um deles, mas todos eles com as suas razões particularmente regulares. A regularidade é tão impressionantemente constante que Durkheim presumiu existir uma

ordem dos fatos uma e determinada; é o que demonstram, a um só tempo, sua permanência e sua variabilidade. (...) Em suma, o que tais dados estatísticos exprimem é a tendência ao suicídio pela qual cada sociedade é coletivamente afligida. (...) Cada sociedade está disposta a fornecer um contingente determinado de mortes voluntárias. Essa disposição pode, pois, ser objeto de um estudo especial e que concerte à sociologia. Esse é o estudo que empreenderemos (DURKHEIM, 2014, p. 24).

Note-se que Durkheim está se negando a empreender um inventário de todas as condições que concorrem para o suicídio, mas somente aquelas condições que concorrem para a taxa de suicídio. Na outra ponta, a Teoria do Abandono ainda não conseguiu decidir sobre abordar o fenômeno por suas taxas ou gerar inventário das suas condições. A busca incessante por soluções para o chamado “sucesso acadêmico” continua a mobilizar as pesquisas para os usos de censos, autópsias, estudos de caso e estudos preditivos.

Ao se desenhar o paralelo entre as escolhas de Durkheim e as escolhas do campo científico que estuda o abandono não se pretende apontar insuficiências no segundo a partir do primeiro, entretanto se pretende inquirir o segundo sobre sua escolha de referência do primeiro. Isto é, uma vez escolhida a adaptação da Teoria do Suicídio, seria importante saber qual é a extensão dessa adaptação ou o quanto o campo está disposto a alinhar-se às premissas da matriz.

Avançando um pouco mais, outro aspecto importante da construção do estudo do suicídio é o fato de que os dados disponíveis para Durkheim e sua equipe empreenderem os estudos tinham características muito particulares. O suicídio é um evento cuja natureza nem sempre permite a quem pesquisa o acesso amplo às suas características. As características de quem comete e suas condições podem não ser prévias e facilmente reconhecidas.

Assim, um mergulho qualitativo sobre os casos, com levantamento das características de cada um, estaria inviabilizado. Resta, portanto, o uso dos registros cartoriais, as imputações de causa feitas por oficiais do serviço de registro e as estatísticas nacionais. Durkheim reconhece que tais dados disponíveis também apresentam severos problemas. De forma geral, os registros não são precisos e a imputação de causas não

parece espelhar a realidade. Seja como for, diante das dificuldades e diante da opção metodológica de tomar as taxas e não o inventário dos suicídios como objeto, pareceu-lhe apropriado tomar as estatísticas oficiais como fonte prioritária dos dados, todavia sem confiar na qualificação de suas causas imputadas pelos oficiais de registro.

Para compreender as causas, Durkheim sugere uma inversão do processo de análise. Ao invés de caracterizar cada suicídio, categorizá-los e concluir sobre suas causas, preferiu partir das suas causas inferidas nas condições sociais dos suicídios, e depois caracterizá-los e categorizá-los. O ponto de partida metodológico do estudo é, portanto, o levantamento dos “concomitantes sociais” dos suicídios, as condições sociais que se repetem entre os casos.

Devolvendo o olhar ao paralelo do abandono, seria interessante pensar sobre as possíveis aproximações e distanciamentos entre as naturezas dos dois objetos. Sobre as semelhanças, importa destacar o que o próprio Tinto chamou de “analogias intrigantes”.

Mas há analogias intrigantes o suficiente entre as duas situações para justificar nossa atenção. A mais óbvia delas é que ambas as formas de comportamento podem ser entendidas, na maioria das circunstâncias, como representando uma **forma de retirada voluntária das comunidades locais que é tanto um reflexo da comunidade quanto do indivíduo que se retira**. Além disso, cada uma pode ser vista como um sinal de formas semelhantes de **rejeição das normas convencionais em relação ao valor de persistir nessas comunidades** (TINTO, 1993a, p. 99, tradução minha, grifos meus).

O trecho acima é ilustrativo da dificuldade de produzir uma analogia de sintonia fina. A primeira observação que pode ser feita diz respeito à esfera social em que os dois fenômenos ocorrem. Esse item já foi observado em momentos anteriores, mas merece novo olhar porque tem o registro escrito de uma aproximação indevida. A esfera social no qual o suicídio é analisado é a sociedade como um todo. Portanto, não caberia, sequer, denominá-la de comunidade local.

A comunidade local (instituição de ensino), enquanto esfera menor da vida social total, é o ambiente em que o abandono é realizado. Com efeito, quando a pessoa se mata, ela se retira da vida social, já quando a pessoa abandona um curso ela nem se retira da vida social, nem, tampouco como regra, se retira da vida universitária.

Na outra ponta, Tinto associa o suicídio ao abandono porque ambos significam a rejeição do valor de ficar em uma comunidade. Ora, antes de tudo, qualquer saída de qualquer instituição poderia ser vista como uma negativa ao valor de ficar, não somente

para o abandono. Quando saio de um relacionamento afetivo, de uma amizade, de um clube de leitura, de um grupo de praticantes de esporte, ou de qualquer outra atividade coletiva, devo estar contrariando o valor de ficar. Por isso, essa analogia não torna a aproximação particular e, portanto, não a torna adequada. Para completar, lembrando o que já foi escrito linhas acima, deve-se ainda problematizar a ideia de que todo abandono é um desvio moral de quem sai. Não parece adequado patologizar ou estigmatizar o abandono.

Sobre as possíveis distâncias entre os objetos, parece claro que o suicídio e o abandono não são fenômenos de natureza semelhante. Primeiramente, o suicídio (e não a tentativa de suicídio) é um ato definitivo e extremo. Sua natureza irretornável o coloca como um gesto irrepetível e único. Tal como definido por Durkheim, o suicida tem plena consciência do efeito do seu ato, o que torna sua decisão a última. Tudo é despedida.

Nenhuma das pessoas que o tenha finalizado poderia testemunhar sobre condições, impressões, decisões antecessoras ou sucessoras. Assim, metodologicamente, qualquer estudo que o tome por objeto está condenado a lidar com um limite intransponível de acesso a pistas e informações.

Por seu turno, o abandono é, por natureza, um ato retornável. As possibilidades de parada momentânea, transferência, saída e retorno para limpeza de currículo e tantas outras indicam que este fenômeno é, em geral, não definitivo. Não se decide pelo último suspiro, não se carrega a decisão com a mesma carga dramática. Dependendo da saída e dependendo do retorno, o tempo da despedida nem é sentido. Além do mais, esse fato traz implicações metodológicas, afinal, torna plenamente possível o contato com quem viveu o fluxo acadêmico, bem como rastreáveis as condições, impressões e decisões. No próximo tópico será visto o que a bibliografia especializada tem dito sobre as saídas e os reingressos.

4.3.1.2 Crítica ao uso paradoxal de uma teoria do ato extremo e definitivo para um fluxo acadêmico tipicamente não definitivo

O Suicídio em geral e o suicídio egoísta em particular é um ato definitivo. Quando se adapta estudos do suicídio ao abandono, induz-se aproximações de várias naturezas. Um delas diz respeito à transitoriedade ou não dos atos. Começemos pelo abandono. O fluxo na educação superior é marcado pelos processos de acesso, transferência, abandono,

reingresso e diplomação. A bibliografia é farta em reconhecer que a diversidade de motivos e perfis é uma das marcas mais fortes de cada um dos processos do fluxo, sobretudo do abandono. Deixemos o foco sobre o abandono.

A diversidade das instituições que são recortadas para as pesquisas também joga um papel importante na definição usada e, por decorrência, sobre as formas de mensurar. Hagedorn (2012) adverte que as definições e fórmulas de retenção possuem severos problemas porque não incluem todos os estudantes e, por consequência, geram dados imprecisos. Além da exclusão de estudantes da contabilidade das taxas de retenção (estudantes em tempo parcial, reingressos, transferidos, evadidos depois do segundo ano etc.), a autora destaca também que as instituições de ensino, imersas num ambiente de muita competição, fraudam os dados informados, sobretudo quando mudam regras de acesso para privilegiar estudantes com perfil de maior retenção para os períodos de contabilidade oficial (matrículas de outono, por exemplo). De forma conclusiva acerca da qualidade das definições e mensuradores, a autora assevera que " O que se quer dizer é que a fórmula de retenção não contém todos os retidos e os números de desistência não incluem todos os que saem prematuramente ou estão matriculados de forma ambígua" (HAGEDORN, 2012, p. 94).

As definições tradicionais, como se tem defendido aqui, são inespecíficas. Ainda antes de Tinto (1975, 1982, 1993b), Spady (1970) já alertava que as definições descritivas do abandono, que identificando o abandono como simples saída, eram preferidas pelas instituições dadas suas facilidades de implementação. Entretanto a via como inadequadas e insuficientes. A crítica do autor focou-se na incapacidade da definição de incorporar estudantes que se formam após transferência ou após um período fora da universidade (reingressos). Por outro lado, lista uma longa bibliografia que enfatiza necessidade de distinguir o abandono forçada daquela que foi espontânea.

Ainda que os alertas tenham sido anteriores aos escritos de Tinto, com ele ganham contornos mais claros e incisividade na advertência acerca dos riscos. Em 1975, na sua obra mais citada, Tinto menciona as falhas comuns às definições pretéritas, circunscritas à ignorância quanto ao fluxo educacional. Diz o autor que

Por não fazer essas distinções, as pesquisas anteriores muitas vezes produziram resultados de caráter contraditório e/ou implicações enganosas. O fato de não se distinguir o fracasso acadêmico da desistência voluntária, por exemplo, levou com muita frequência a resultados aparentemente contraditórios que indicam que a capacidade está inversamente relacionada à desistência, não está

relacionada à desistência e está diretamente relacionada à desistência. Em outros casos, o fato de não se separar a evasão permanente dos comportamentos temporários e/ou de transferência tem levado os planejadores institucionais e estaduais a superestimar substancialmente a extensão da evasão do ensino superior (TINTO, 1975, p. 90)

Vincent Tinto foi acompanhado por vários e várias autoras do mesmo campo científico. Neste caso específico, Bean e Metzner (1985) concordavam com a necessidade de construir uma definição que considerasse os fluxos estudantis, elevando-se além do registro de vínculo em períodos curtos. E foram além, observaram também que sair e retornar pode ser uma prática frequente entre estudantes chamados de “não tradicionais”, bem como indicaram que o fluxo pode ter uma dinâmica nacional que requer um olhar para fora da instituição ou interinstitucional. Disseram os autores que

A definição de desgaste do aluno pode ser igualmente desconcertante (Tinto, 1982). Por exemplo, uma pessoa que deseja fazer apenas um único curso e o conclui com êxito deve ser considerada desistente porque não concluiu a graduação? Para fins de desenvolvimento do modelo, considera-se desistente qualquer aluno que se matricule em uma instituição em um semestre, mas não se matricule no semestre seguinte e não tenha concluído seu programa de estudos formalmente declarado. As duas limitações mais óbvias dessa definição são o fato de ser usada a perspectiva institucional da evasão em vez de uma perspectiva nacional e o fato de o período considerado (semestre a semestre) ser breve, de modo que as interrupções não seriam diferenciadas das desistências. Como muitos alunos não tradicionais desistem, param ou se transferem, o pesquisador precisa ter o cuidado de escolher uma definição operacional de atrito que seja apropriada para o problema de pesquisa a ser investigado (BEAN; METZNER, 1985, p. 489).

O que se reivindica no trecho acima é que a definição e a, posterior, mensuração, levem em consideração o fato de que o (a) estudante pode retornar e concluir. Por mais que identificar a simples saída seja importante para a instituição ou para o país, não se pode considerá-la sempre definitiva. Caso contrário, os volumes aferidos pelos indicadores serão superestimados e produzirão diagnósticos ruins. É justamente isso que adverte Eckland quando afirma que

Entretanto, a saída da faculdade (voluntária ou involuntária) nem sempre constitui um término da educação formal dos alunos. Muitas vezes, pode significar apenas uma interrupção temporária, o que levanta uma séria questão sobre a estabilidade da associação entre as variáveis preditivas e os diversos

critérios de desempenho na faculdade, especialmente a graduação final (ECKLAND, 1964, p. 60).

Os estudos de Eckland dão conta de que o **reingresso** e o reingresso com diplomação são muito mais comuns do que se imagina (ECKLAND, 1964). Para ilustrar este caso com um exemplo no Brasil, é possível acompanhar o volume de reingressos e de reingressos com diplomação entre os anos de 2010 e 2017. Afinal,

Seguindo o mesmo raciocínio, vale dizer que, se em 2012 ainda se encontravam vinculados os(as) chamados(as) evadidos(as) do ano de 2010 em 53,96%, em 2017 (INEP, 2018) este valor era de 28,21%. Assim, um em cada quatro classificados como evadidos em 2010 não estava desvinculado do sistema de educação superior sete anos depois. Desse modo, a chamado abandono não é terminativa para uma boa parte dos(as) estudantes que se desvinculam das IES, e estes(as) fazem do reingresso ou da redução de múltiplos vínculos uma etapa usual da trajetória acadêmica (SILVA; MARIANO, 2021a, p. 11).

Para aquele país, ainda pesa o fato de que algumas estatísticas de abandono sejam feitas a partir da contabilidade das vagas ociosas e não dos indivíduos que abandonam, o que resulta num registro superestimado dos fluxos (LIMA JUNIOR et al., 2019). O fato a se constatar é que uma parcela importante de estudantes que abandonaram reingressa e se diploma. Assim sendo, quando se define o abandono como perda de vínculo, sem observar os fluxos, corre-se o risco de atribuir a uma parada momentânea o conteúdo de uma saída definitiva.

Em que pese a razoabilidade e a necessidade do acompanhamento, a ciência não pode ficar refém deste uso administrativo da definição e dos mensuradores do abandono, justamente porque há dimensões do fenômeno que exigem uma análise mais ampla do que o âmbito institucional. Um aspecto dos fluxos ignorado quando a perspectiva não sistêmica é adotada é aquele relativo às **transferências** de estudantes entre instituições. Não há espaço para dúvida na bibliografia acerca de como estudantes migram entre cursos, sobretudo no primeiro ano, em busca do encaixe profissional desejado (BOZICK; BOZICK, 2007; CRISP, 2005; GIFFORD; BRICENO-PERRIOTT; MIANZO, 2006; HERZOG, 2005; HUNTER, 2006; JACOBS; ARCHIE, 2008; KUH et al., 2008; NOBLE et al., 2007; PASCARELLA et al., 1996; PENG; FETTERS, 1978; PIDCOCK et al., 2001; PIKE; SCHROEDER; BERRY, 1997; REASON; TERENCEZINI; DOMINGO, 2006; SCHRADER; BROWN; BROWN, 2008; WILCOX; WINN; FYVIE-GAULD,

2005). Porém, como a perspectiva dominante centra-se na observação de uma única instituição, qualquer transferência é registrada como abandono em uma universidade e ingresso em outra, sem que se tenha uma visão sistêmica do processo de mobilidade estudantil (RISTOFF, 1999b). O resultado é que o recorte não sistêmico mascara os fluxos e transforma as todas as transferências em abandonos, ou toda busca pela educação em fracasso.

A este respeito, o que Dorothy Knoell habilmente percebe que boa parte da bibliografia até os anos 1960 tem validade para o presente na medida em que os estudos atuais sobre abandono preservam uma abordagem microcós mica e seria necessário combiná-las com abordagens macrocós micas. Esta reflexão nos leva a entender que o fenômeno do abandono enseja um esforço sistêmico de análise, tal como se pode observar na passagem abaixo:

O atrito é apenas um aspecto do fenômeno mais geral da frequência à faculdade - a decisão de ir para a faculdade (ou não ir), a escolha da instituição (dois ou quatro anos, pública ou privada, na comunidade de origem ou fora dela), a seleção de uma área de especialização e, periodicamente, o desejo de desistir ou de se transferir para outra instituição. Como o atrito é apenas um aspecto da frequência e do fluxo universitário, o aluno também é apenas um fator no modelo do fluxo. Outros fatores de igual importância são a instituição universitária e o sistema de ensino superior do qual a instituição faz parte. O atrito pode, então, ser visto como um tipo de resultado da interação das variáveis do aluno, da instituição e do sistema. Até o momento, as pesquisas sobre a evasão universitária tendem a ser de natureza microcós mica, e não macrocós mica, como sugere o modelo sugerido para o fluxo de alunos no ensino superior (KNOELL, 1966, p. 63. Tradução minha).

Não se quer aqui argumentar que as transferências não poderiam sinalizar problemas institucionais ou mesmo quadros de negação de direitos, excluindo discentes e forçando sua migração. Elas podem representar falhas, mas não necessariamente representam. Tudo dependeria das motivações, razões ou causas. Algo que, normalmente, instituições e governos desconhecem e, justamente por isso, nominam genericamente o abandono como fracasso. No entanto, deve-se também levar em consideração que a transferência possui uma natureza especial, pois ela não significa a perda de vínculo com a educação superior, mas somente a perda com uma instituição e a inauguração de novo vínculo com outra.

Diante desse rápido passeio por obras que anunciam que o fluxo típico na educação superior implica parada e retomada, bem como transferência, ainda não resta claro porque a Teoria do Abandono utilizaria o paralelo com o suicídio (ato extremo e definitivo) para interpretar a saída sem diplomação. Da mesma forma fica nebuloso a razão que levou o próprio Tinto, reconhecendo a tipicidade do fluxo, a manter vivo o referencial incorporado à sua teoria desde os anos 1970. Parece haver uma incoerência interna na Teoria do Abandono.

Desse modo, diferentemente do suicídio, é plenamente possível que os estudos sobre o abandono não precisem de se valer exclusivamente dos “concomitantes sociais” para estabelecer a etiologia e, na sequência, a morfologia das saídas sem diplomação. Ora, ao que tudo indica, ao abraçar a Teoria do Suicídio para interpretar o abandono, o campo científico também abraçou limitações metodológicas que não eram suas e replicaram métodos injustificadamente, afinal, os estudos sobre o abandono raramente se ocupam das caracterizações particulares, dificilmente ouvem quem evadiu ou jogam luz sobre a perspectiva do sujeito que sai (perspectiva êmica). Em regra, fazem uso dos registros institucionais, censos ou, no limite, cercam-se de surveys. Alguns estudos (CALAMET, 2021; SILVA et al., 2019; TINTO, 1993) indicam a preferência do campo pelo uso de registros acadêmicos e censitários em razão da qualidade ruim dos próprios registros (que impedem que se encontre o estudante que saiu), da dificuldade de se colher dados qualitativos de pessoas que já não se encontram na instituição etc. Entretanto, nenhuma dessas dificuldades é intransponível como aquelas enfrentadas por Durkheim no início do século XX.

4.3.1.3 Crítica sobre os sentidos gerais das Teorias: coesão social

Antes de tudo, deve-se partir da constatação de que a obra *O suicídio* inscreve-se como um grande grito de alerta sobre os problemas percebidos por Durkheim ainda no século XIX e que estavam diretamente relacionados com o progresso capitalista e seu impacto na moral. Afinal, como alerta Establet,

É bem esse o drama que se desenrola no coração da obra *O Suicídio*: a evolução das sociedades européias para uma sociedade orgânica, encarnada principalmente pelos direitos individuais, o reconhecimento do livre exame de todos os dogmas, a valorização das inovações, contra todos os “misoneísmos” [temor pelo novo] tem, por contrapartida, uma dose crescente de egoísmo e de

anomia, que se expressa na vertiginosa alta das taxas de suicídio (ESTABLET, 2009, p. 123).

O contexto em que Durkheim escreve estava marcado, sobretudo nas sociedades industriais do século XIX, por ameaças à coesão social, em especial o crescimento do egoísmo (diferente do individualismo). Essa coesão social é a condição *sine qua non* da existência coletiva. Sem ela temos indivíduos, mas não temos sociedades. Desse modo, cada sujeito socializado precisa manter seus vínculos com o coletivo e com os demais sujeitos, seja qual for o padrão predominante de solidariedade. Com efeito, o olhar de Durkheim paira sobre a saúde e as condições de preservação da sociedade industrial, logo para a continuidade do sistema social na íntegra.

Dentre os vários sintomas manifestos pelo corpo social como ameaças está o suicídio. Não qualquer suicídio, mas um em especial. Dentre os tipos de suicídio descritos por Durkheim, aquele que manifesta mais claramente o sintoma de mal-estar social é o suicídio egoísta⁵⁰. Ele também foi escolhido por Spady e Tinto como a baliza para a interpretação sobre o abandono.

O suicídio egoísta fornece a analogia para o nosso pensamento sobre a saída institucional do ensino superior. Ele o faz não tanto porque a saída voluntária possa ser considerada uma forma de suicídio educacional, mas porque destaca **as maneiras pelas quais as comunidades sociais e intelectuais que compõem uma faculdade influenciam a disposição dos alunos de permanecer nela** (TINTO, 1993, p. 104, tradução minha, grifos meus).

Seria importante chamar a atenção para o trecho acima, sobretudo na fração grifada, porque é ilustrativa de um salto teórico-metodológico importante para que se perceba a fragilidade da analogia entre os objetos de estudo. Quando Durkheim estudou o suicídio egoísta, o fez compreendendo que o processo de modernização capitalista desarticulou as instituições tradicionais e retirou sua força agregadora. Dito isso, fica mais claro que o encadeamento dos fatos tem origem numa dinâmica social ampla. Essa

⁵⁰ Diz Durkheim sobre o suicídio egoísta: “Chegamos, pois, a esta conclusão geral: o suicídio varia na razão inversa ao grau de integração dos grupos sociais de que o indivíduo faz parte. Mas a sociedade não pode se desintegrar sem que, na mesma medida, o indivíduo seja apartado da vida social, sem que seus fins próprios se tornem preponderantes sobre os fins comuns, sem que **sua personalidade, em suma, se incline a se colocar acima da personalidade coletiva**. Quanto mais se enfraquecem os grupos sociais aos quais pertence, menos o indivíduo depende deles; mais, em consequência, compete apenas a si mesmo reconhecer outras regras de conduta que não sejam aquelas fundadas em seus interesses privados. Se, portanto, admitirmos chamar de egoísmo **esse estado em que o eu individual afirma-se excessivamente diante do eu social e à custa desse último**, poderemos dar o nome de egoísta ao tipo particular de suicídio que resulta de uma individuação desmedida (DURKHEIM, 2014, p. 201, grifos meus).

dinâmica é que vai desaguar nas comunidades e comprometer a integração social e a integração intelectual dos indivíduos.

Os próprios indivíduos e suas comunidades não são protagonistas, mas “passageiros da agonia”. Na Europa, a Igreja Católica assistiu à Reforma Protestante, resistiu o quanto pode, mas não conseguiu frear a dinâmica social ampla. A fé assistiu o avanço da ciência, e não conseguiu frear seu avanço. Desse modo, não coaduna com a leitura de Durkheim sobre o suicídio a ideia de que no ambiente local dois protagonistas se desentenderam: as instituições de ensino e os (as) estudantes. Não seria correto, respeitando a analogia com o suicídio egoísta, dar o crédito do protagonismo a essas partes.

A Teoria do Abandono, por sua vez, não estava colocada diante de uma séria condição de ameaça da existência de seu “sistema social particular”. Na verdade, vivia-se nos EUA a expansão do sistema nos anos 70 e a diversificação de seu público nas décadas posteriores, quando se fez sentir o boom de obras e a própria origem da Teoria.

Muito embora seja retratado sempre como um problema sério, não se percebe nos textos que fundam a Teoria do Abandono o diagnóstico de que o abandono está, em seu volume e natureza, ameaçando a existência dos sistemas universitários. Até porque, como já é plenamente sabido, os abandonos não são, em sua maioria, definitivos, mas sim transitórios. Ele pode ocorrer em situações de mobilidade educacional e diversidade institucional, bem como depender de contextos muito especiais que pouco tem a ver com a "integração moral" (ATTINASI JR., 1989). Além do mais, dadas as taxas de abandono mantidas em patamares estáveis durante décadas, o fenômeno da saída sem diplomação parece muito mais ser parte típica da paisagem universitária do que um problema de saúde com promessa de fatalidade. Dito de outra forma, até aquele momento, o abandono não havia ameaçado a ordem de “sistemas sociais particulares” como as instituições de ensino, nem mesmo o sistema social de forma geral.

Por outro lado, Tinto quase não faz referência ao fato de que o suicídio egoísta é um fenômeno relacionado ao mal-estar do progresso capitalista. Na sua explicação sobre suicídio egoísta, Tinto parece acreditar que a integrações social e intelectual decorre de circunstâncias quase espontânea. Ele deixa de lado o fato de que Durkheim claramente associa o suicídio egoísta à liberdade intelectual presente tanto nos protestantes quanto nos cientistas. Os primeiros gozam de liberdade intelectual para realizar a leitura das sagradas escrituras, enquanto os segundos gozam de liberdade intelectual a interpretar a vida. Essas liberdades é que marcam o progresso capitalista no sentido de expressar a

falência das comunidades tradicionais e a falência da capacidade dessas comunidades de manterem seus membros agregados.

Daí emerge a dúvida se seria o abandono uma manifestação do egoísmo típico do progresso capitalista, tal como o é o suicídio egoísta. Essa dúvida só faz sentido se buscarmos a coerência interna entre a Teoria do Suicídio e a Teoria do Abandono e não fará nenhum sentido se se estiver usando a Teoria do Suicídio apartada das condições fundamentais do próprio suicídio egoísta.

Ainda assim, defensores da Teoria do Abandono podem inquirir que meu argumento se equivoca, pois está ignorando o fato de que a Teoria está preocupada com o sistema social “instituição de ensino” e não a totalidade do sistema social.

Tinto é preciso ao anunciar o escopo de sua teoria adaptada. Diz ele que

A aplicação mais óbvia é aquela que poderia analisar as diferenças nas taxas institucionais de evasão institucional, tanto entre instituições quanto dentro das instituições ao longo do tempo, da mesma forma que Durkheim analisou as diferenças nas taxas de suicídio entre as sociedades. Poderíamos aplicar as mesmas distinções entre os tipos de saídas ao estudo das taxas de variação ou saída entre as instituições. Assim como no caso das sociedades, seria de se esperar que as instituições com baixos índices de evasão fossem aquelas que capazes de integrar mais plenamente seus alunos em sua vida social e intelectual (TINTO, 1993, p. 103–4, tradução minha).

Então, essa é uma boa questão. Inicialmente, seria bom tensioná-la perguntando se Durkheim admitiria a ideia de instituições de ensino como sistemas sociais parciais cujas regras criariam no microcosmos efeito semelhante à consciência coletiva, bem como replicaria as condições de existência desse sistema social em casos tópicos de ruptura da congruência normativa.

Como já foi visto nas linhas acima, a ideia de que uma sala de aula ou uma instituição de ensino pode ser vista como um sistema social tem sua fonte em Parsons e não em Durkheim. Isso bastaria para que evocássemos a dúvida sobre as mediações necessárias para validar a Teoria do Abandono que se vale da Teoria do Suicídio de Durkheim, mas que a adapta a partir de um modelo de segmentação de sistemas sociais de Parsons.

Essa abordagem parsoniana de um objeto durkheiminiano adaptado ao fenômeno do abandono parece requerer mediações para ser mais orgânica. Pensemos sobre os tipos de mediações se está falando. Bem, de início, ao compreender que A Teoria do Suicídio

não foi construída para pensar o fenômeno no nível de uma instituição em particular, seria importante dizer como ela poderia ser válida para operar, ainda que adaptada ao abandono, numa realidade cujos elementos da vida social ampla não estão igualmente colocados, mas poderiam ser somente aproximados.

Recomenda-se, portanto, pensar a vida universitária como sendo um bom paralelo da vida social e as regras acadêmicas escritas ou não como paralelos da consciência coletiva. Indo além, pode-se cogitar se as relações entre pares e entre estudantes e docentes como padrões de solidariedade reflexos de níveis de progresso social. Ou se seria adequado pensar a sobrevivência das instituições de ensino a partir dos padrões de integração social. Em síntese, numa perspectiva durkheiminiana, se está convidando a refletir se a vida social pode ser fragmentada em pequenos sistemas sociais de funcionamento espelhado ao todo coletivo.

Sem tais mediações, a Teoria do Abandono renderia mais conexões com a teoria dos sistemas sociais do que com a Teoria do Suicídio e, por essa razão, poderia apresentar traços ainda mais funcionalistas do que ela própria esperasse exprimir. E mais importante, sem tais mediações, presentes em Parsons e não presentes em Durkheim, não se pode ter claro que o abandono está para a instituição de ensino como o suicídio egoísta está para a vida social geral.

Na ausência das mediações, tem-se a impressão de que a Teoria do Abandono superestima o papel da instituição de ensino como *locus* primeiro de socialização, dando-lhe autonomia relativa sobre os demais sistemas sociais particulares e espelhando o funcionamento do sistema social geral. Essa instituição de ensino quase-autônoma pode trazer à lembrança aquilo que Goffman chamou de instituições totais⁵¹.

As instituições totais, como manicômios, prisões e conventos, isolam os indivíduos do mundo exterior, submetem seus membros a controles e promovem uma dessocialização e posterior ressocialização. Elas são chamadas de totais pelo grau máximo de fechamento, ou seja, pela proibição da saída de seus internos. Levando em consideração alguns elementos definidores da Teoria do Abandono, pensemos a

⁵¹ Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal. (...) O principal foco refere-se ao mundo do internado, e não ao mundo do pessoal dirigente (GOFFMAN, 1974, p. 11).

viabilidade de considerar a universidade⁵² como uma instituição total e, por conseguinte, o (a) estudante universitário (a) estando proibido de abandonar.

Vejamos:

Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a seqüência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN, 1974, p. 17–8).

O sujeito que entra para a instituição passa a viver em um mundo que sua totalidade se confunde com a própria instituição em que se encontra internado. As regras e valores externos, seus contextos e transformações não atingem os sujeitos desse aquário social. Lá, as regras próprias justificam uma congruência normativa e servem de baliza para premiações e punições.

Entretanto, a universidade não é um espaço fechado. Quem nela estuda mantém vínculos externos, de trabalho, de lazer, de afeto, de família etc., que são anteriores, podem acompanhar a trajetória acadêmica e, além disso, podem persistir depois da saída com ou sem diploma.

Ao contrário, a universidade é parte (maior ou menor) da vida social do sujeito e com ela estabelece relações de integração de vários níveis e naturezas. A existência do sujeito como sujeito não está condicionada à presença na universidade, seja porque entre estudantes há uma enorme diversidade social, seja porque a condição de estudante é sempre passageira no curto prazo (BOURDIEU; PASSERON, 2018), ou complementar

⁵² Goffman diz que existem 4 tipos de instituições totais, em um desses tipos “há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escalas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões” (GOFFMAN, 1974, p. 17).

em relação ao restante da vastidão da vida social. Assim sendo, os pontos de integração entre o estudante e a instituição não são os mesmos, nem mesmo próximos, daqueles existentes entre sujeito e sociedade.

Reconhecer que a vida universitária não é a totalidade da vida da pessoa que estuda significa reconhecer que a instituição de ensino não monopoliza a identidade de quem se matriculou, pois essa pessoa combina a nova identidade com aquelas de trabalhador (a), membro de comunidade, pai/mãe, militante etc. Ademais, um conjunto de identidades podem conviver, se atravessar, se contrapor ou se tolerar. A saída sem diploma pode representar o fim prematuro de uma identidade estudantil (que sempre será provisória, diga-se de passagem) em construção, mas pode também não representar fim algum.

Ora, a Teoria do Suicídio só faz sentido porque existe um engajamento vital, imprescindível, essencial, entre o sujeito e a sociedade. Suas identidades e valores derivam dela, bem como sua existência. Logo, existir sociologicamente significa existir naquela comunidade. Ao ser feito o paralelo com a vida estudantil, perde-se muito do elemento explicativo contido nos elementos de coesão social. Além disso, a existência social do estudante transcende o vínculo com os valores de uma instituição, pois seu papel social está vinculado a valores de várias instituições, bem como de seu lugar na divisão do trabalho.

Isso tudo nos leva a perceber que a Teoria do Abandono trata a universidade como uma instituição total, reduzindo, falsamente, a vida de quem estuda à vida na instituição de ensino, quando a universidade deveria ser vista apenas um contexto parcial de suas vidas, uma das várias instituições nas quais as pessoas mantêm sua filiação concomitante a outras durante vários momentos da vida. A ausência dessas considerações implica um problema metodológico já salientado nas linhas anteriores, a saber, a busca de condições que determinem o abandono preferencialmente dentro do ambiente universitário ou a partir da relação entre estudante e instituição de ensino.

Claro que a lembrança da instituição total de Goffman tem um tom provocativo e exagerado, mas as tintas carregadas sobre a aproximação podem levar a destacar o erro de se pensar as instituições de ensino como sistemas sociais. Diante dessa provocação, algumas pessoas que leram *Leaving College* podem manifestar discordância, pois, em várias passagens da obra, Tinto pondera sobre as relações causais entre eventos externos à instituição de ensino e o abandono. A título de ilustração, Tinto diz que

Nesse caso, os compromissos externos são vistos como alteradores das intenções (planos), objetivos e compromissos institucionais da pessoa na entrada e ao longo da carreira universitária. E eles o fazem de uma maneira que é amplamente (mas não totalmente) independente do mundo interno da instituição (TINTO, 1993, p. 115, tradução minha).

Como se pode perceber no capítulo que tratou da atualização da Teoria do Abandono, Tinto desenvolveu suas teses com mais detalhe e mais flexibilidade. Após as críticas por ter criado um modelo fechado às influências externas à instituição de ensino, buscou criar poros pelos quais tais influências pudessem penetrar e participar da decisão de ficar ou sair. Reconheceu Tinto que os (as) estudantes que convivem com várias esferas sociais e, nalguns casos, suas vidas são mais intensas fora do que dentro dos cursos universitários. No entanto a flexibilidade de *Leaving College* não é tão grande e a noção de uma instituição de ensino como determinante última da permanência ou abandono não perdeu sua centralidade. Afinal, nosso autor diz que

A questão aqui é bastante simples. Embora eventos externos possam ser muito importantes para alguns alunos, especialmente aqueles que precisam negociar constantemente as demandas conflitantes da família, do trabalho e da faculdade, **para a maioria dos alunos o impacto de eventos externos na saída institucional é secundário** aqueles dentro da faculdade. Embora forças externas possam influenciar as decisões de ir para a faculdade e restringir muito as escolhas quanto à faculdade a frequentar, uma vez que à entrada tenha sido conquistada, seu impacto para a maioria dos alunos tende a depender do caráter das experiências integrativas de cada um dentro dessa faculdade. Em outras palavras, **o modelo postula que as experiências no campus são, para a maioria dos alunos, primordiais para o processo de persistência**. As experiências externas, embora críticas para vários alunos, condicionam, mas não determinam, o caráter da experiência no campus (TINTO, 1993, p. 129, tradução minha, grifos meus).

Note-se que a reafirmação da determinação em última instância das relações entre estudantes e instituição na esfera intrainstitucional é categórica. Além disso, ela é feita de forma axiomática, pois Tinto não mobiliza exemplos e estudos que possam atestar essa afirmação. O sistema social compreendido pela instituição de ensino é a pedra angular para o entendimento de uma permanência que só é possível pela socialização adequada no próprio sistema, em detrimento de outras socializações. Não por outra razão, Tierney afirma que

Assim, os integracionistas sociais levantaram a hipótese de que o sucesso na faculdade da capacidade do indivíduo de se integrar acadêmica e socialmente à vida da instituição, um processo que, em parte, é baseado na capacidade do indivíduo de se separar das comunidades anteriores. Para utilizar a formulação durkheimiana de Tinto, a suposição implícita é que os nativos americanos precisarão se submeter a uma espécie de suicídio cultural para evitar um suicídio intelectual (TIERNEY, 1992, p. 615, tradução minha)

Daí compreender que existe uma distância enorme com a adaptação da Teoria do Suicídio, em especial do suicídio egoísta, para o abandono. A Teoria do Abandono não emerge como uma resposta ao processo de ampliação do egoísmo. Não é ele o motor da anomia ou da incongruência normativa no seio da universidade. A anomia universitária é produto, antes, de um desalinhamento a-histórico entre valores da instituição e do aluno. Esse desalinhamento não tem relação com contexto social, ele simplesmente transcende tempos e espaços. Nem mesmo se cogita a possibilidade de que a própria conduta orientada pela razão egoísta da teoria do custo-benefício, amoral e dirigida para a otimização dos lucros pode estar na base de situações anômicas, escancarando o paradoxo do uso combinado de teorias antitéticas como as que Tinto fez. O paradoxo também foi percebido por Tierney, quando ele afirmava que “O terceiro e o quarto problemas antropológicos do modelo de Tinto dizem respeito à dependência durkheimiana de indivíduos e integração. Tinto conceituou a ida à faculdade em nível individualista, e não coletivo” (TIERNEY, 1992, p. 611, tradução minha).

Bom, de maneira geral, vai ficando transparente que o paralelo entre a vida social e a vida de uma instituição de educação superior não tem sido adequadamente construído na Teoria do Abandono. Mas além do difícil paralelismo, é possível tensionar ainda mais o argumento de aproximação entre o suicídio egoísta e o abandono valendo-se do aspecto que caracteriza o primeiro. Lembremos, ele é resultado de um processo em que os fins do indivíduo “se tornem preponderantes sobre os fins comuns”, ou sem que a personalidade do indivíduo tente se “colocar acima da personalidade coletiva”, ou quando “compete apenas a si mesmo reconhecer outras regras de conduta que não sejam aquelas fundadas em seus interesses privados”, enfim, quando o “eu individual afirma-se excessivamente diante do eu social e à custa desse último”, tipicamente uma “individação desmedida” (DURKHEIM, 2014).

Antes de tudo, já é cristalino que o abandono é um fenômeno multicausal e o rol de motivos são tão vastos que nenhum estudo se aventurou a colocá-lo na conta de uma

única categoria relacionada à individuação desmedida. Tampouco parece claro que Spady, Tinto e quem os seguem tenha percebido que a individuação exagerada seria em si um problema. Na verdade, o próprio Tinto foi signatário da Teoria do Custo-Benefício, segundo a qual a lógica individual da racionalização dos recursos e maximização dos resultados é a guia das escolhas estudantis. Portanto, a individuação na Teoria do Abandono é uma característica inata do ser humano e não uma condição histórica e ameaçadora da integração social.

Dito de outro modo, a história e o papel social da individuação desmedida na Teoria do Suicídio de Durkheim estão em rota de colisão com a história (na verdade, a ausência de história) e o papel social da individuação desmedida na Teoria do Abandono. Enquanto na primeira tem-se um fenômeno histórico, resultante da aceleração da divisão do trabalho, na segunda é marca inerente da humanidade. Enquanto na primeira há o claro risco à coesão social, na segunda é parte da ordem cósmica que permite que todas as coisas se alinhem quando cada pessoa busca seu próprio prazer.

Na medida em que avançam os argumentos, vai ficando mais difícil manter o paralelismo. Tal dificuldade eleva a sensação de desconforto em pensar o ambiente educacional de terceiro grau como um sistema social. Se as aproximações são tão difíceis, também deveria ser difícil manter de pé as análises do abandono circunscritas exclusivamente ao universo de uma única instituição. Uma primeira explicação para a resistência dessas abordagens pode estar na vitalidade do pensamento de Parsons. Entretanto, outras podem ter igual importância e terem sede fora da teoria.

Outras explicações para a preferência da abordagem não sistêmica podem passar também pela predominância de estudos em território estadunidense, país em que a legislação que regulamenta a educação superior, a chamada *Higher Education Act* de 1965 (UNITED STATES CONGRESS, 1965), delega a cada instituição a decisão sobre o estabelecimento de suas finalidades educacionais. Uma vez que os marcos regulatórios da educação superior transferem para as executoras o papel de construir seus próprios fins, sem que se guiem por finalidades nacionais, maiores e mais abrangentes, torna-se cada instituição um espaço de substancial autonomia. Mais do que isso, estimula um olhar atomizado ou insulado para cada uma delas. Como se observou também nas páginas precedentes, tal realidade não se replica em outros países e continentes, razão pela qual deve ser visto como uma especificidade.

Por fim, também é possível explicar a adoção da visão insulada pelo fato de que os modelos dominantes se debruçaram sobre casos em que o vínculo educacional estava

condicionado pelo pagamento de mensalidades. Na ausência da gratuidade, as instituições apresentam vital dependência das receitas provenientes do gasto de estudantes, reforçando a necessidade de objetar toda saída antecipada. Os abandonos, mais do que um problema educacional, são problemas orçamentários ou fiscais. Sua existência justificaria o esforço administrativo para entender e enfrentar o fenômeno, criando ações, projetos e programas. Muitos deles regados a recursos volumosos. Tal realidade levou Tinto a admitir que a permanência estudantil se tornou um grande negócio. Entende ele que

Ao mesmo tempo, como o ambiente para o ensino superior mudou de um ambiente de abundância para um ambiente de recursos cada vez menores, houve também um foco maior por parte das instituições e dos estados em aumentar a taxa de persistência e graduação dos alunos em faculdades e universidades de dois e quatro anos. Não é de se surpreender que também tenha havido um aumento concomitante no número de empresas e consultorias que surgiram, cada uma delas reivindicando uma capacidade única de ajudar as instituições a aumentar a retenção de seus alunos. Não seria um eufemismo dizer que a retenção de alunos se tornou um grande negócio para pesquisadores, educadores e empresários (TINTO, 2006a, p. 2).

Assim sendo, empreender análises sistêmicas traria pouca resposta a quem depende de cada matrícula para manutenção de seus negócios. Entretanto, cabe questionar quais seriam as desvantagens em se assumir uma abordagem teórica que assume a perspectiva institucional, para além daquelas relativas ao uso das teorias do suicídio e do sistema social.

A Teoria do Abandono tal como descrita aqui optou por incorporar as lentes institucionais para ler e enfrentar o abandono. Ao fazê-la, assumiu seus termos (léxicos) e mensuradores como termos operacionais (CALAMET, 2021). Este movimento acrítico também se deu no escopo da busca dos motivadores do abandono. Há, como já se viu, uma enorme dificuldade em se considerar o impacto de fatores externos à instituição de ensino no abandono.

Para Yorke (1998), essa ênfase implica menos atenção aos desdobramentos mais amplos e sistêmicos. Para Calamet (2021), implica ignorar a dimensão individual da trajetória estudantil. Por seu turno, para o próprio Tinto (1993), sem dados nacionais ou interinstitucionais, todo o estudo sobre o abandono ignora fluxos para além da instituição de ensino e nubla o diagnóstico do fenômeno. Portanto, parece ser inadmissível que a

Teoria do Abandono em toda a sua trajetória tenha reconhecido que o abandono é um fenômeno multidimensional, com determinações individuais, institucionais e contextuais, todavia ofereça ao campo científico uma perspectiva fundamentalmente institucional.

À primeira vista, a incorporação do olhar institucional poderia levar o campo científico a carregar nas tintas sobre a responsabilidade institucional acerca de cada saída sem diplomação. No entanto, a incorporação da mirada institucional também gerou uma defesa automática das faculdades e universidades, empreendendo uma caça às motivações não institucionais.

É justamente isso que aponta Yorke (1998). Ele afirma que é perceptível a dificuldade do modelo Tinto em perceber a contribuição da própria instituição com o abandono. Ou seja, apesar de optar por uma perspectiva que prioriza o olhar da instituição de ensino sobre o abandono, essa perspectiva inclina-se por buscar motivos do abandono excluindo as responsabilidades institucionais. Desse modo, a perspectiva institucional se auto imuniza e interpreta o abandono com viés centrado no erro, desvio ou responsabilidade estudantil (YORKE, 1998).

Ainda tentando refletir sobre o uso da instituição de ensino como sistema social, cabe lembrar que a saúde da organela institucional está representada pela integração social e acadêmica de estudantes, isto é, da congruência moral e da filiação aos grupos. Desse modo, comportamentos de “desintegração social” são vistos como determinantes do fim da vida acadêmica. Integrados (as) trilham rumo ao sucesso, desintegrados (as) trilham rumo ao fracasso. Esses últimos são os casos de todas as minorias que frequentam as instituições de educação superior. Vale a pena usar uma delas como exemplo.

Estudantes trabalhadores (as) são normalmente denominados (as) na bibliografia estadunidense como estudantes em tempo parcial ou estudantes sanduiche. Suas jornadas de trabalho ocupam o tempo em que não se encontram em aula e, por óbvio, concorrem ou impedem o uso das horas extraclasse com atividades formativas tais como movimento estudantil, iniciação científica, iniciação à extensão, iniciação à docência, estágios, práticas esportivas universitárias, participação em grupos de estudo etc.

Todas elas correspondem àquilo que Spady e Tinto chamaram de integração social e acadêmica. Veja-se, é da ontologia do (a) estudante trabalhador (a) a privação da integração social tal como sugerida pela Teoria do Abandono como condição de sucesso acadêmico.

Em que pese o fato de que estudantes trabalhadores (as) abandonem seus cursos em volumes maiores, não quer dizer que faltou integração social, mas pode significar que

uma sociedade cindida em classes produz privilégios de classe que são privativos e impeditivos. Acrescenta-se a isso o fato de que a universidade é apenas um dos vários espaços de socialização de estudantes, ainda mais de estudantes trabalhadores (as). Seu vínculo com a instituição de ensino, ainda que duradouro até a diplomação, tende a ser sempre mais curto e menos vital do que o vínculo com o trabalho. Com efeito, abandonar (provisória ou definitivamente) um curso não implica anomia ou egoísmo, mas pode significar a priorização de vínculos sociais em outras instâncias ainda mais vitais naquele momento da vida.

Logo, no afã de explicar o abandono pela integração, a Teoria do Abandono mascara as desigualdades no campus e inviabiliza a organização de um sistema universitário cujas regras deveriam ser objeto de crítica e não assumidas como elementos de assimilação por sujeitos que precisam forçosamente se integrar.

Trabalhadores e trabalhadoras têm sua condição de existência construída na contramão dos critérios de integração social estabelecidos pela Teoria do Abandono. Essa constatação crítica sobre a insensibilidade da Teoria sobre minorias ou estudantes chamados (a) de não tradicionais já foi bem documentada (ATTINASI JR., 1989; BEAN; METZNER, 1985; CALAMET, 2021, 2023; METZNER; BEAN, 1987; TIERNEY, 1992). No final das contas, uma Teoria do Abandono que advoga que o processo de integração social é condição para sucesso acadêmico sugere um modelo de estudante universal ideal. Por conseguinte, ao assumir esse modelo, chama para si a responsabilidade de reproduzir uma perspectiva eurocêntrica, de colonialidade, a-histórica, descontextualizada, ignorante em relação à diversidade social das populações universitárias e defensora de um modelo de universidade excludente.

4.3.2 Crítica à associação do abandono ao desvio

Para iniciar esse tópico, parece importante tecer mais alguns comentários sobre a percepção do abandono como desvio. O comportamento desviante é um dos objetos mais tradicionais da sociologia e suas origens remontam os estudos sobre o crime desenvolvidos por Durkheim ainda no século XIX (DURKHEIM, 2007). A sociologia estadunidense, sobretudo em sua versão estrutural funcionalista, tratou de dar centralidade para o tema, mergulhando nas subculturas para encontrar as falhas

temporárias ou duradoras do comportamento pessoal ou coletivo. Não tardou a construção de estigmas sobre pessoas ditas inadaptadas, rebeldes e criminosas, não raro sobre jovens.

Novamente, vale a pena buscar os elementos contextuais da sociologia estadunidense para compreender a perspectiva que se apresenta com tanta força na Teoria do Abandono. Dominada pelo estrutural funcionalismo, a sociologia e suas ramificações (sociologia do desvio, sociologia da educação, sociologia da juventude etc.) expressavam-se a partir de uma matriz teórica ancorada na leitura dos sistemas sociais e no alinhamento das condutas individuais em relação ao que o corpo social espera delas.

Sobre as pessoas jovens, a sociologia interpretou-as como aquelas que atravessam uma transição entre a infância e a fase adulta, na qual se percorre para realizar a socialização secundária que, uma vez concluída, lhes faria vencer o status inferior que ainda gozam. Afinal, a dependência em relação à família comprovaria a condição de inferioridade e de socialização incompleta. Parte-se de uma visão naturalizada e vitalista (GROPPO, 2017) que compreende um período da vida naturalmente agitado, de muita energia e quase uma “embriaguez mental e moral”. De modo geral, a abordagem estrutural funcionalista admite que

1) a juventude é uma faixa etária (ou categoria etária) definida, precisa: deste modo, a juventude, assim como as demais categorias etárias, são imaginadas como tendo caráter natural, universal e evidente; 2) a juventude é uma transição à vida adulta: assim, a juventude não interessa tanto pelo que é, mas pelo que será ou o que deveria ser quando seus membros se tornarem adultos; 3) a juventude está intrinsecamente ligada ao processo de socialização, processo tratado como “a imposição de padrões sociais à conduta individual” (Berger; Berger, 1977, p. 204), de modo que, a princípio, a juventude está destinada a repetir os padrões e normas sociais estabelecidos; 4) **a juventude tem grande potencial de ser levada à “anormalidade” ou “desvio”, pois é uma fase muito sensível: deste modo, as experiências de viver a juventude como valor em si mesmo, ou os casos em que os jovens transgridem os padrões e normas esperados pela socialização, tendem a ser vistos pela sociologia da juventude** (GROPPO, 2017, p. versão Kindle, grifos meus)

A forma de compreender a juventude e suas potências deve ser matizada para que não se encaminhe a leitura de que se trata de um alerta contra o caos. Nem mesmo o fez Durkheim (2007) ao lidar com o crime ou Parsons (1968) ao observar a classe como sistema social. Os desajustes, para ambos, fazem parte da complexidade do corpo social

e, nalguma medida, sua ocorrência, dependendo da forma como a sociedade se comporta, pode manifestar mais um incômodo do corpo saudável do que propriamente uma doença.

Na perspectiva estrutural funcionalista, o processo socializador secundário, disponível para jovens, pode ser encontrado na escola e na universidade. Nos dois ambientes formativos, a preparação do sujeito para a vida social implica o envolvimento com as atividades propriamente escolares e com as atividades informais. Essas cumprem igualmente um papel importante na fixação de valores morais e na adequação aos desafios vindouros. Entretanto, é paradoxalmente um espaço de riscos. As atividades informais envolvem a amizade, as relações amorosas, as práticas esportivas, o início da vida sexual, a associação a entidades de representação e as várias formas de lazer. A depender do envolvimento com essas atividades informais é possível o desenvolvimento de sentimentos anti-intelectuais que comprometem a socialização esperada.

Veja-se que não se trata de uma coincidência o uso da integração social em Spady e Tinto como categoria central na Teoria do Abandono, bem como a preocupação com a possibilidade de uma integração social excessiva. A exagerada integração não só duelaria com o comprometimento com os objetivos de conclusão do curso, como também acionaria o que há de mais “regressivo” na cultura juvenil. Ora,

A princípio, esta cultura juvenil parece ter aspectos “regressivos”, na visão de Parsons (1968), como o excesso de valor dado ao atletismo (que terá pouca utilidade na vida adulta), certa condição “homossexual” das fortes amizades e relativa “irresponsabilidade” para com o sexo oposto (GROPPO, 2017, p. versão Kindle).

Como já se viu, os comportamentos desviantes não são, a princípio, sinal imediato da desintegração de todo o sistema social. E esse fato pode ser ilustrado pela perspectiva positivista durkheiminiana ou estrutural-funcionalista de Parsons que assume a condição minoritária dos desvios. A conduta rebelde e disruptiva não é predominante, não obstante seja incômoda e possa gerar a retirada do indivíduo de alguns sistemas sociais.

Bem, observando o que expõe o estrutural funcionalismo, já se sabe que são minoritários os casos de desvio (entre eles, o abandono), rebeldia e delinquência. Caberia, portanto, inquirir tal matriz teórica por que esses indivíduos minoritários desviam e os majoritários não o fazem? Em outras palavras, quais as marcas sociais ou psicológicas carregam as pessoas que desviam? Essas perguntas estão colocadas como provocações, afinal

quase toda pesquisa sobre desvio lida com o tipo de questão que surge quando ele é encarado como patológico. Isto é, a pesquisa tenta descobrir a 'etiologia' da 'doença'. Busca saber as causas do comportamento indesejado (Becker, 2019, p. 35-6)

Recordando o argumento de Spady e Tinto, a ocorrência de abandono decorreria do desalinhamento dos valores de quem estuda com a instituição em que está estudando. Tal desalinhamento pode ter origem nos atributos pessoais, na trajetória escolar pretérita e no contexto familiar originário. De qualquer forma, não parece que o problema se encontra no quadro moral estabelecido pela instituição. A instituição e o sistema social cumprem habitualmente sua função socializadora que pode ser negada pelo indivíduo. Logo, poder-se-ia concluir que é, em última instância, responsabilidade do indivíduo, sua história e seus atributos, a conduta desviante que foi empreendida. Essa impressão é compartilhada por Groppo quando ele afirma que

De modo pouco sutil, Parsons responsabiliza os fracassados por seu próprio fracasso e faz da dita delinquência uma consequência desta derrota no sistema seletivo das escolas básicas. O conteúdo da delinquência parece uma versão deturpada e pervertida da cultura juvenil, ou uma vivência em tempo integral daquelas atitudes e valores regressivos desta cultura que, apenas incidentalmente são vivenciados pelos jovens “normais” (GROPPO, 2017, p. versão Kindle).

Ainda assim, ao que tudo indica, a abordagem em questão levou para suas reflexões a compreensão socialmente comum que associa jovens e a rebeldia. Se se considerar que a população típica que se encontra matriculada no ensino superior tem entre 18 e 24 anos, se terá diante de si um público que é recorrentemente visto como tendo “grande potencial” para o comportamento anormal ou de desvio.

Essa constatação interessa em particular porque pode ser tomada como o pano de fundo teórico do nascimento da Teoria do Abandono. Ela justificaria a preocupação destacada com a congruência normativa e a integração social. Mas também com a necessidade de associar a perda de vínculo com um comportamento indesejado social e moralmente, a partir do qual se deve encontrar os mecanismos de correção e ajustamento de conduta.

Por outro lado, deve-se problematizar um pouco mais o que a sociologia estadunidense estrutural funcionalista estabeleceu sobre a juventude para que se possa problematizar também a própria Teoria do Abandono.

Se se tomar referenciais teóricos críticos (Karl Mannheim, por exemplo) acerca da juventude, poder-se-ia reconhecer que se trata de um fenômeno geracional, social e histórico. Trata-se de um conjunto de indivíduos que possui idades semelhantes e que vão desfrutar de experiências sociais e históricas com algum grau de coincidência. É possível compreender que laços geracionais são criados para moldar certa identidade, com padrões inconscientes condensados.

Além disso, trata-se, necessariamente, de um período de transição de múltiplas dimensões. Deve-se lembrar que a área pré-frontal forma-se completamente da adolescência até uns 25 ou 30 anos de idade. Ela é responsável pelas estratégias de comportamento, pela capacidade de selecionar objetivos, planejar ações, mudar estratégias. Por isso o adulto é mais seletivo.

Ainda que toda a vida seja marcada pela transitoriedade, a juventude condensa as transformações em um curto espaço de tempo, produzindo mudanças mais rápidas na condição da pessoa em relação à família, ao corpo, à sexualidade, aos círculos sociais, à reprodução de sua existência etc.

É justamente nesse momento tão atribulado que a maioria de ingressantes acessam o ambiente universitário. Ora, seria muito natural se esperar confusões, dúvidas, incertezas, inseguranças acerca da escolha profissional ou a permanência ou não em um curso. Ou, refazendo a frase com o sentido oposto, seria muito estranho esperar decisões e condutas absolutamente amadurecidas de quem está numa fase de tão intensa transformação.

É o reconhecimento da intensa instabilidade juvenil que levou teóricos e teóricas dos mais diferentes matizes a sugerir a moratória social. De modo geral, tomada a tipicidade dessa etapa da vida, caberia à sociedade assumir sua normalidade e conceder as condições e o tempo para que a mudança fosse operada da forma mais tranquila possível, desse modo,

seria um tempo permitido para experiências, inovações, contatos com alternativas no que se refere a valores sociais, hábitos e atitudes, que permitiriam ensaios e erros importantes não apenas aos sujeitos jovens, mas para a própria renovação da sociedade, quando isto se demonstrar necessário (GROPPO, 2017, p. versão Kindle).

A decretação da moratória social implicaria a tolerância em termos de tempo e conduta para que jovens exercitassem, errassem e acertassem escolhas. A flexibilização dos rigores permitiria que algumas contradições, impaciências, rupturas, procrastinações,

retiros, abandonos, interrupções, indiferenças, paixões intensas, fossem toleradas e assimiladas institucionalmente, todavia não tomados como desvios.

De início, poderia significar para as instituições de ensino superior o compromisso em contribuir para que cada pessoa possa encontrar seu curso e seu futuro ofício com a possibilidade de aceitar escolhas equivocadas ou não amadurecidas, bem como criando mecanismos que facilitem a migração entre cursos ou instituições, entradas ou saídas. Ao contrário de tratar como um desvio, aquilo que é típico seria simplesmente reconhecido como tal.

Aliás, deve-se colocar sob holofotes algo que a Teoria do Abandono descobriu há décadas, mas não problematizou a partir da sociologia da juventude: o volume de abandonos no primeiro ano de curso é, geralmente, superior ao volume dos demais anos (CHRYSIKOS; AHMED; WARD, 2017; CRISP, 2005; ELKINS; BRAXTON; JAMES, 2000b; GIFFORD; BRICENO-PERRIOTT; MIANZO, 2006; HERZOG, 2005; JACOBS; ARCHIE, 2008; KUH et al., 2008; NOBLE et al., 2007; PASCARELLA et al., 1995, 1996).

Parece correto que o primeiro ano é aquele em que a transição escolar opera de forma mais dramática, com choques e mudanças muito intensas. A novidade na forma e no conteúdo das relações no interior da Universidade operam sobre uma pessoa que, além de novata e não ambientada, encontra-se (em geral) num momento da vida repleto de outras transições. Todas as pistas parecem levar para a constatação de que aqueles aspectos associados à condição de jovem devem ser levados em conta quando se reflete sobre o abandono e, por conseguinte, se formula políticas para o acesso e permanência nas Instituições de Ensino Superior.

É certo que objeções a esse raciocínio podem vir de vários lados, incluindo aí aquela que seguramente argumentaria que o público universitário é tipicamente, mas não unicamente, jovem. Nele são encontradas pessoas com mais idade⁵³ e que frequentam cursos superiores. O Censo da Educação Superior no Brasil, realizado pelo INEP e referente ao ano de 2023, registrou que para a totalidade de cursos na modalidade presencial, tem-se a idade mediana em 23, modal em 21 e média em 26, com desvio-padrão de 7,8. Já para a modalidade à distância, a idade mediana é 31, modal em 23 e média de 32, com desvio padrão de 9,8 (INEP, 2024).

⁵³ Para o caso brasileiro, o regramento nacional (Estatuto da Juventude) estabelece a idade de 29 anos como limite para a definição do que é pessoa jovem (BRASIL, 2013).

Muito embora não possam ser enquadrados nessa faixa geracional, também enfrentam dúvidas, instabilidades, transições de diversas naturezas que podem impactar na permanência. Logo, a juventude não seria a única situação que mereceria reflexão acerca da tipicidade das dificuldades de manutenção de vínculo. Poder-se-ia aventar que questões associadas ao trabalho, à classe, à raça, à condição socioeconômica poderiam figurar entre elas.

Sim, claro que poderiam e sim, claro que deveriam ser consideradas. Isso não exclui a validade do raciocínio que requer da sociedade a capacidade de compreender a juventude antes de discriminar gestos como desviantes ou não. Somente parece acrescentar também validade à necessidade de que a sociedade compreenda outras dificuldades típicas resultantes da sua natureza excludente. Com efeito, ambos raciocínios seriam muito bem acolhidos por uma perspectiva de educação superior calcada na ideia de direito à educação, assunto que ainda merecerá atenção mais adiante. Por ora, vale um pouco mais de reflexão sobre a forma como a Teoria do Abandono vê a saída sem diploma como desvio.

Ainda que se tenha encontrado um importante elemento de ponderação sobre o abandono e o desvio, com um pano de fundo que é a juventude, parece que resta outros aspectos acerca do desvio que merecem atenção, em especial a própria concepção de desvio.

Como nos lembrou Gilberto Velho, a abordagem dominante acerca do desvio parte de uma perspectiva médica que se preocupa em discriminar o que é saudável do que não é, o que é normal daquilo é anormal, do que é equilíbrio daquilo que é doença. De modo geral, toma a vida social e a cultura de forma homogênea, reconhecendo que cabe a cada pessoa atribuir os significados “corretos” ao código cultural. Não os atribuir gera a condição de desviante, inadaptado e desajustado, enfim, um problema (doença) a ser corrigido (curado) (VELHO et al., 2003).

De volta ao abandono na educação superior, o que tradicionalmente se espera do comportamento estudantil é a compreensão de que a finalidade única do ingresso é a conclusão. Entre as duas pontas, o ingresso e a conclusão, encontram-se as várias mediações representadas pela conduta envolvida, comprometida e integrada. Moralmente, tem-se estabelecido o juízo do que é certo e reservado para a indiferença, o descompromisso, a desintegração e, por fim, o abandono, a condição de problema, de desvio ou de fracasso.

Para além do que diz o senso comum, organismos multilaterais (QUINN, 2013; VOSENSTEYN et al., 2015), governos (INEP, 2017) e o *mainstream* dos estudos sobre abandono (BRITES et al., 2011; COSTA; LOPES; CAETANO, 2014; GPEARI, 2008; LEMOS, 2013; MENDES; CAETANO; FERREIRA, 2016; SILVA et al., 2016) caracterizam a saída sem diplomação como um fracasso ou uma conduta em desajuste.

Um aspecto nebuloso em toda essa história é a razão que levaram a associar o abandono ao desvio. Parece merecer atenção os bastidores, as raízes e a natureza dessa associação. Recorrendo ao interacionismo simbólico de Howard Becker (2019), é possível encontrar algumas respostas.

Originalmente publicado em 1977, o livro *Outsiders* foi escrito para tratar da situação daquelas pessoas rotuladas de marginais ou de desviantes. A ideia original é oferecer uma abordagem diferente daquela que foi consolidada acerca da qual todas as sociedades, como organismos sociais, precisam de padrões morais respeitados (escritos ou não) para sua estabilidade e sobrevivência. As pessoas que descumprem a regra são desviantes.

A originalidade está em aplicar uma reflexão sociológica sobre o processo de estabelecimento do que é ou não desvio, mas não sobre o desvio em si. Interessa a Becker descobrir por que algo foi definido como regra, quem o definiu, como estabelecer (a partir da regra) quem descumpre, como são os processos de rotulagem de quem descumpre, como são feitos os juízos e o que pensa a pessoa julgada sobre o rótulo recebido.

Adaptando ao nosso objeto, a missão correspondente passaria por descobrir por que e como o abandono foi transformado em um desvio, quem definiu o abandono como desvio (governos, instituições de ensino, pesquisas, docentes ou o senso comum), como são feitas as rotulagens nas universidades, governos e pesquisas, qual o impacto (moral, social, financeiro e profissional) da rotulação sobre a pessoa rotulada e o que pensam a respeito do rótulo as pessoas que o recebem.

Para descobrir alguns de seus conteúdos, se buscará refletir acerca de dois elementos fundamentais do desvio: a) a regra e sua imposição; e b) os empreendedores morais.

4.3.2.1 A regra que baliza o desvio

A regra e sua imposição, diz Becker (2019), não têm presença homogênea na vida social, pois há regras que existem, mas não são impostas e outras que quando impostas não tem seu cumprimento exigido ferreamente, ou que o descumprimento não leva a qualquer desarranjo social. Portanto, a imposição e o rigor do cumprimento devem ser explicados a partir de algo que provoca sua imposição, sobretudo de quem empreende a regra. Logo, a regra é, antes de tudo, um empreendimento e possui seus (suas) empreendedores (as).

Para que a regra se coloque de pé, como por exemplo aquela que informa que estudantes precisam concluir seu curso, ou devem buscar o “sucesso” acadêmico, ou ainda devem dedicar tempo e esforço para auferir o desempenho esperado, é necessário que ela parta de um valor, de um elemento simbólico genérico que oriente decisões em meio social.

Para o caso da vida universitária, há uma clara compreensão de que as pessoas que ingressam em um curso devam terminá-lo e, tanto melhor, terminá-lo no “tempo certo”⁵⁴. Pode-se entender que essa compreensão é carregada de uma instrução orientadora sobre os juízos e decisões individuais. Aos olhos de todo o público, acadêmico ou não, torna-se regra que a conclusão (no “tempo certo”) é uma exigência, uma obrigação moral e sua negação seria um desvio.

Tomando como adequada essa associação entre valores e regras, ainda se pode inquietar com a dúvida acerca de qual ou quais valores sustentariam a regra de que a diplomação é uma exigência do ingresso. Isto é, se atrás das regras existem valores, necessita-se saber quais valores estariam por trás da regra da diplomação.

Esse estudo, a título de ensaio, testou logicamente três possíveis valores que poderiam corresponder à condição de suporte da regra da diplomação, são eles: a eficiência, o mérito e a responsabilidade. Deseja-se abordar um a cada tempo para testar sua capacidade de instruir regras para a conclusão na educação superior.

A eficiência é um termo que, a exemplo de outros, ganhou significados diferentes durante o tempo. Se se olhar para o país que trouxe à tona os estudos sobre o abandono, poder-se-á ver alguns aspectos históricos importantes da consolidação da noção de eficiência. Importa recordar que os Estados Unidos constituíram o cenário espacial de

⁵⁴ A expressão está sendo usada entre aspas para reforçar que seu significado evidente é controverso, sobretudo quando se admite que os tempos de conclusão dependem de trajetórias acadêmicas que podem ser complexas (TROIANO et al., 2023) ou mesmo de processos de aprendizagem com temporalidades próprias das pessoas, respeitadas das condições sociais, históricas e econômicas e, por fim, dos próprios saberes prévios de estudantes (FREIRE, 2014, 1987, 2007).

desenvolvimento dos modelos produtivos mais importantes da primeira metade do século XX, Taylorismo e Fordismo, responsáveis pela racionalização do processo produtivo no sentido de reduzir os tempos livres e aumentar a produtividade do trabalho.

Além disso, também merece destaque o fato de que de todas as correntes teóricas mobilizadas por Tinto para compor a Teoria do Abandono, a Teoria do Custo-Benefício é aquela que dialoga mais diretamente com a eficiência.

Como se viu, a Teoria do Custo-Benefício e a Teoria do Capital Humano são teorias da Economia da Educação, campo de pesquisa mantido sob a influência da Teoria Neoclássica. Ela advoga que em um cenário de recursos escassos e indivíduos racionais totalmente informados, o bem-estar deriva da alocação racional dos recursos. A locação perfeita responde a uma combinação automática dos egos dos indivíduos, pois cada um (a) buscando seu próprio bem-estar contribuiria para o bem-estar coletivo.

Logo, cada esforço é feito na direção da maximização dos retornos ou dos lucros. Para Teoria do Capital Humano, indivíduos fazem um investimento em sua educação com o fito de ampliar seu “estoque de habilidades”, sua produtividade e retornos financeiros. Não se pode ignorar que na perspectiva dos teóricos do Capital Humano, a educação como investimento prevê retornos sociais também, com desdobramentos na produtividade geral, na criminalidade, na saúde pública e na participação cívica.

Por esse prisma, o investimento pessoal, institucional (Instituição de Ensino) ou governamental na educação é feito com o pressuposto de que se espera um retorno “lucrativo”. Na dimensão pessoal, é possível perceber os esforços físicos, sentimentais, financeiros e sociais para ingressar em uma Instituição de Ensino Superior. Caso se trate de uma instituição que cobra mensalidades ou que tem processos seletivos muito concorridos, esse investimento é ainda mais volumoso. Portanto, qualquer tipo de resultado que não seja a conclusão de curso será interpretado como ineficiência do investimento, pois o resultado esperado não foi atingido e os recursos empregados (físicos, sentimentais, financeiros e sociais) serão desperdiçados.

Por mais que pareça razoável compreender o *trade off*⁵⁵ entre o investimento e o resultado como um critério de avaliação da eficiência pessoal, deve-se atentar para o fato de que se parte de uma suposição tipicamente neoclássica, de um avatar humano racional

⁵⁵ Vem da economia o uso intensivo do termo anglo-saxão “trade off”. Em geral é usado para designar uma relação de escolha mutuamente excludente. Pareceu oportuno mobilizá-la num momento do texto em que se questiona a presença da visão economicista sobre a análise do abandono na educação superior.

e plenamente ciente, afinal não se ouviu os (as) próprios (as) estudantes acerca de suas impressões sobre os chamados investimentos, os resultados, a saída sem diplomação e a própria diplomação. Essa é, diga-se de passagem, a proposição de Calamet (2021) quando sugere ao campo científico uma abordagem êmica ou de Seidman (2012) quando sugere avaliar os abandonos à luz das expectativas discentes. Ainda serão dedicadas algumas linhas a diante para essa sugestão.

Se o agente é uma Instituição de Ensino Superior (IES), o raciocínio pode ser replicado. A IES “investe”, gasta, contrata, treina, divulga etc., com os olhos voltados para seus resultados. Ela deseja manter o volume de estudantes com matrícula ativa e concluintes em patamar aceitável para que a demanda por seus serviços se mantenha. Bem como sejam preservados os volumes pagos em mensalidades. Ou ainda garantidos patamares relevantes de reconhecimento social e institucional (exarado por órgãos de avaliação e controle). Seja como for, cada discente que abandona representa uma mensalidade a menos, uma pressão para baixo nos resultados e a ampliação dos custos relativos⁵⁶. No frigar dos ovos, o abandono para IES significa ineficiência, desperdícios de recursos e uma imagem negativa sobre a qualidade de seus serviços.

Por fim, para governos que vivem, desde os anos 1970 / 1980, sobre as pressões dos controles sociais e institucionais, não raro orientados pelos princípios fiscalistas gerencialistas da Nova Gestão Pública (NGP) (BROUCKER; DE WIT; VERHOEVEN, 2017; DE CARVALHO, 2007; DONINA; PALEARI, 2019; NOGUEIRA, 2000; RYAN; CONNELL; BURGESS, 2017; SILVA, 2019a), a eficiência é um valor central na organização dos procedimentos e no controle dos gastos.

Os dispêndios, diretos e indiretos, realizados na educação superior privada ou pública, são feitos à luz da lógica do retorno esperado. Poder-se-ia humanizar o discurso levando em consideração que o retorno esperado tem uma dimensão intangível em termos de avanço civilizacional ou em termos de realização de direitos, mas a NGP é muito mais preocupada com os retornos tangíveis em termos de metas e resultados. Afinal, a NGP também é mais uma herdeira da Teoria Econômica Neoclássica.

Mas não é só, ela também é a base das reformas neoliberais sobre as estruturas administrativas governamentais. Aqui no Brasil, como em vários lugares do mundo em que seus princípios são dominantes, a lógica da avaliação quantitativista e do critério

⁵⁶ Se estudantes abandonam uma instituição de ensino e os custos fixos com energia elétrica, aluguel, água, pagamento de salários etc. se mantêm fixos, pode-se dizer que o custo relativo por estudante vai aumentar.

fiscal como sinal de eficiência são marcantes (BEHRING, 2003; COSTA, 2010; JANNUZZI, 2016, 2020; OSBORNE; GAEBLER, 1995; VIOLIN, 2007). Logo, todo gasto público em educação superior que não tenha a diplomação como resultado é, necessariamente, visto como desperdício e ineficiência.

Com isso, se pode chegar à constatação de que o valor da eficiência, desde os primeiros momentos de nascimento da Teoria do Abandono (e principalmente hoje), orienta decisões individuais e institucionais, molda noções sobre certo e errado, lapida predisposições individuais e coletivas. Portanto, tende a constituir-se como um *habitus*⁵⁷.

Pronto, tem-se uma boa chave para mediar os passos entre o valor e a regra. Pode-se tomar como referência a sequência lógica estabelecida na frase: a partir do valor da eficiência, as pessoas, as instituições e os governos concluem que todo esforço e investimento empregados no ingresso em um curso de ensino superior redundam em uma alocação ruim de recursos, uma vez que os objetivos não foram alcançados. Trocando em miúdos, constata-se o desperdício e o fracasso se o investimento não resultar na diplomação. E tudo isso só é possível porque o diploma é a síntese redutora do que se espera de um percurso universitário.

O segundo valor sugerido é o mérito. Em sua sinonímia em relação ao merecimento é retratado no dicionário Houaiss como

1 aquilo que torna alguém ou algo digno ou passível de receber prêmio ou castigo <tratar alguém de acordo com seus m.>; 2 aquilo que empresta valor a algo; aquilo que há de bom, vantajoso, admirável ou recomendável em alguém ou algo; importância, preço, valor <o livro tem algum m.>; 3 caráter, qualidade de quem, pelo valor, dotes morais e/ou intelectuais, é digno de apreço, de reconhecimento; capacidade, engenho, talento <um homem de m.> <um artista de muito m.>; 4 jur m.q. mérito; 5 rel; frm. cada um dos padecimentos por que passou Cristo para salvar a humanidade (HOUAISS; DE SALLES VILLAR; DE MELLO FRANCO, 2003)

O mérito é sempre um reconhecimento. É uma recompensa coletiva prestada a alguém em virtude de suas ações, qualidades e valores. No ocidente cristão, o merecimento remete ao expurgo dos pecados por meio do sofrimento. Logo, o esforço penitente limpa a alma pelo sacrifício da carne. Apesar da Reforma Protestante apontar

⁵⁷ Bourdieu define o *habitus* como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”(BOURDIEU, 1983).

divergências sobre o poder das obras sobre o juízo de Deus, autores protestantes como Locke reforçaram a relação entre esforço e mérito quando reconheceram a condição destacada, confortável, rica e próspera de um (a) sujeito como resultado do seu próprio esforço (LOCKE, 1994).

Nesse diapasão, uma vez que as pessoas nascem iguais em propriedades (a vida, a liberdade e os bens comuns e bens privados), quaisquer desigualdades sociais vindouras serão provenientes do uso dos talentos atribuídos por Deus e, portanto, merecem a condição destacada que conquistaram.

O ambiente universitário é essencialmente meritocrático. Esse perfil foi intensamente reforçado pela predominância das políticas neoliberais inspiradas nas orientações da Escola de Chicago e da Escola Austríaca. Milton Friedman foi um dos intelectuais que incentivaram o reforço da competição no e privatização do ambiente universitário para se alcançar, pelo mérito, resultados melhores (MAZZA; MARI, 2021). Muito embora a ciência tenha mostrado os limites e as injustiças da meritocracia, as próprias universidades preservam as formas de acesso, desempenho e conclusão razoavelmente insensíveis em relação às críticas. Sobretudo àquelas críticas fixadas às concepções de mérito profundamente comprometidas com a colonialidade (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2011; WALSH, 2007).

Na universidade brasileira, o diploma é a certificação da formação (BRASIL, 1996). A qualidade da formação e a intensidade do esforço não são registrados no diploma, tornando indiferenciadas as pessoas por seus méritos. Com efeito, se se porta um diploma, lê-se automaticamente que se teve mérito. A leitura de sinal contrário é feita de quem não recebeu o diploma porque abandonou seu curso. Não obstante se se saiba, caso a caso, a extensão, a intensidade e profundidade da aprendizagem durante o percurso acadêmico, todo abandono resulta em privação do diploma e dissociação do mérito. Se vale ainda a ideia cristã que associa o mérito ao esforço, também o senso comum (nas ruas, universidades e governos) vai admitir que a saída é manifestação da ausência do devido sacrifício.

Apesar da relação parecer óbvia entre o mérito como valor e o diploma, esse trabalho guarda alguma dúvida sobre poder considerá-la como se fez com o caso da eficiência. A hesitação em admitir o mérito diz respeito à posição que esse valor ocupa no processo de rotulação. Veja-se aquilo que poderia ser a sequência da rotulação para os casos do uso do valor da eficiência. Ela permite às pessoas se predisporem a ajuizar noções sobre esforço e recompensa, investimento e lucro, gasto e retorno. De modo geral,

o valor da eficiência nos disciplina a pensar que se me esforcei, espero recompensa. Desse modo, esforços com recompensa são corretos, esforços sem recompensas são errados. O abandono seria, aos olhos do senso comum, um esforço sem recompensa, um gasto inútil, um desperdício e um mal. O encadeamento lógico sai do valor e termina no rótulo que define comportamentos e ações como erros ou desvios.

No caso do mérito, o encadeamento não ocorre assim. De maneira geral, o mérito é um reconhecimento a posteriori, transcorrido o esforço e o sacrifício. Ele caberia melhor como valor que avalia o final da trajetória, para atribuir justamente um reconhecimento. Por esse motivo, não daria para dizer que se entende o abandono como um desvio porque a pessoa não mereceu ficar. Daria sim para dizer que ela não mereceu o diploma porque saiu antes. Se utilizarmos mais camadas de mediações, seria possível criar vínculos de sentido para unir as pontas do valor do mérito e do rótulo do abandono como um mal. Isso seria possível se todo abandono fosse entendido como falta de esforço, mas não parece que esse seja o entendimento geral dentro e fora da academia.

Por essa razão, parece que o valor da eficiência se preserva como importante suporte da regra que exige a diplomação, mas o mesmo raciocínio não parece válido para o mérito, muito embora ele esteja muito associado ao diploma ao final do processo.

O terceiro valor sugerido é a responsabilidade, que aqui será associada ao valor do compromisso por suas semânticas próximas e dialógicas em relação à Teoria do Abandono. Compreende-se por responsabilidade o encargo e a realização de suas próprias obrigações, no sentido de garantir-se como a pessoa que responde por um compromisso.

A responsabilidade constitui um dos elementos éticos que orientam a prática política, de acordo com Weber (2011). Muito embora o tema dessa pesquisa não se encontre exatamente na seara acerca da qual Weber escreve, pode-se aproveitar sua definição para compreender que a ética da responsabilidade representa o ethos que se orienta pelas consequências de suas ações ou pelo comprometimento com resultados. Normalmente associada à conduta pragmática do (a) agente político (a), a ética da responsabilidade constitui em farol para a tomada de decisão no dia a dia no que diz respeito à perda de clareza diante de principismos, idealismos e dogmatismos. Mas também diante perda de tempo e condição para se atingir um objetivo quando paixões pouco objetivas entram em conflito com o que se deseja ao final do trajeto.

O ato da matrícula em um curso superior implica a vinculação contratada entre estudante e instituição. O contrato comercial ou social vai condicionar deveres e anunciar direitos. De alguma forma, a vinculação gerará expectativas recíprocas e expectativas

sociais. Reciprocamente, a instituição compromete-se com uma série de condições, bens e serviços oferecidos para que a formação seja realizada. Da parte de quem estuda, o comprometimento vai envolver formalmente a realização das matrículas regularmente e o respeito às normas de convívio. Deve-se destacar que, geralmente, não se celebram textualmente as obrigações, as responsabilidades e os compromissos com a frequência, a permanência e o desempenho (BRASIL, 1996; UFU, 1999a, 1999b). Não há compromissos formais com uma determinada performance acadêmica. O que existe é o condicionamento da certificação mediante os compromissos.

Em que pese a ausência formal de tais exigências, socialmente parece cabível o reconhecimento de que há um compromisso tácito de conclusão estabelecido em expectativas sociais e institucionais. Algo que se assemelha a um contrato oculto entre estudante e instituição de ensino, com a figura de avalista da sociedade. Espera-se socialmente que haja esforço, comprometimento, responsabilidade com as atividades educacionais até a derradeira conclusão. Isso compreende a frequência às aulas, a realização das tarefas, a preparação e realização dos exames, o cumprimento dos prazos estipulados etc.

Assim sendo, é possível construir uma nova sentença lógica que parte do valor da responsabilidade e do compromisso como acordo social tácito e deságua na regra que exige a diplomação. Desse modo, tem-se que uma vez que se matricula em uma instituição de ensino, contraem-se responsabilidades e compromissos tácitos com a sociedade em relação às obrigações formativas no ambiente universitário. Tais responsabilidades e compromissos são processuais e encontram seu fim na diplomação. Assim, em nome da responsabilidade tacitamente contraída, deve-se concluir o curso de graduação. No movimento contrário, agir sem cumprir os compromissos tácitos revela a ausência de responsabilidade, conduta moralmente reprovável desde suas dimensões mais imediatas, como cumprir o horário de chegada na aula, até suas dimensões mais finalísticas, como cumprir todos os créditos e se diplomar.

Para esse momento também vale a nota de que se está a todo tempo falando em compromisso ou responsabilidade tácita, pois em momento nenhum se optou por uma perspectiva êmica, isto é, por uma abordagem que privilegie a versão de quem se matriculou. Toda a atenção é dada à instituição de ensino e às expectativas sociais, sem se atentar para as expectativas de quem se matriculou. É provável que nem todas as pessoas desejassem a diplomação ou que compartilhassem das expectativas sociais tacitamente contraídas no ingresso. Por fim, tampouco se problematizou se tais valores

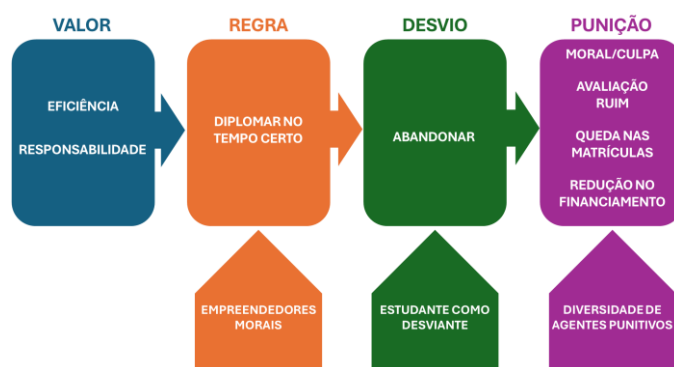
correspondem ou não ao que se espera da formação superior. No entanto, ainda assim, parecem estar guiando (como regras) os juízos.

Com efeito, uma vez conhecidos os valores da eficiência e da responsabilidade / compromisso sobre os quais se ergue a regra que exige que estudantes matriculados (as) se diplomem, abandonando o valor do mérito, importa agora conhecer aqueles e aquelas que Becker (2019) denominou de empreendedores morais, isto é, as pessoas que fixam a, impõem a, fiscalizam a e julgam o cumprimento da regra.

4.3.2.2 O empreendimento do rótulo e a máquina de criação do desvio

A essa altura, já é sabido que Becker defendeu que a regra só se torna realidade como elemento de controle social se houver quem a formule e a imponha. Diz ele que “As regras são produto da iniciativa de alguém e podemos pensar nas pessoas que exibem essa iniciativa como empreendedores morais” (BECKER, 2019, p. 155). Os (as) empreendedores (as) morais iniciam suas cruzadas com o fito de interromper procedimentos que afrontem valores. Quando a cruzada é bem-sucedida, se pode encontrar seu resultado numa regra e, numa situação ainda mais avançada, todo o aparato institucional de normatização, fiscalização e controle da execução da regra: uma agência criada com corpo funcional, orçamento e poderes de sanção.

Figura 8 - Esquema da rotulação do abandono na Educação Superior



Fonte: Elaboração própria

De volta ao abandono na educação superior, não se tem um arcabouço legal que estabeleça a saída sem diplomação como uma proibição. A título de exemplo, não se encontra no caso brasileiro, seja na Constituição Federal ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, qualquer artigo dessa natureza. Descendo ao Estatuto e Regimento Geral da instituição em que trabalho, também não se encontra nada. A exigência da diplomação,

portanto, é uma regra moral e não legal. Ou, como se afirmou, antes ela é estabelecida legalmente como um condicionante da certificação.

Tendo uma natureza moral, caberia saber onde é possível encontrá-la de forma mais concreta. Seria muito útil conhecer a história da exigência da diplomação no Brasil, na América Latina e no resto do mundo. Ou somente se seria possível dizer que a história da exigência de diplomação equivale à história da preocupação com o abandono na Educação Superior e, por isso, se se encontrar uma também se encontrará a outra. Para conhecer tudo isso, será necessária uma futura coleta de dados (documentais e entrevistas com gestores) impossível nesse momento para a pesquisa em tela.

A única referência bibliográfica que esse trabalho teve acesso e que sistematizou a história da preocupação com o abandono na Educação Superior (ou da retenção, de acordo com seu autor) foi o capítulo intitulado *Past to present: A historical look at retention* (Do passado ao presente: uma abordagem histórica da retenção, em tradução livre), escrito por Berger, Blanco e Lyons. Diferentemente da maioria das revisões bibliográficas que pretenderam erguer uma história da reflexão sobre o abandono, explicitando a sucessão temporal da produção teórica, o texto de Berger e colegas se dispõe mais a indicar os momentos em que a atenção sobre o abandono se fez presente na agenda governamental e acadêmica.

Do ponto de vista acadêmico, já se tem o suficiente nesse trabalho para afirmar que o abandono é predominantemente tomado pela ciência como um desvio. Mas é possível deixar evidente como o argumento aparece em algumas obras. Evidentemente, no campo científico, as divergências acerca dessa questão ocorrem (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1983), mas não são nem majoritárias, nem preponderantes. Na verdade, dizem Cabrera e colegas,

Há um consenso de que as taxas de evasão são um indicador de baixa qualidade, pois se entende que a universidade escolhida não forneceu os meios necessários para aqueles que tentaram obter o diploma esperado. (CABRERA et al., 2006, p. 174, tradução minha).

No mesmo diapasão, Engle e Tinto apontam em seu relatório de pesquisa que a diplomação é importante por razões de aumento da renda dos diplomados, aumento da arrecadação tributária, redução dos gastos com combate à pobreza e ampliação da competitividade global do país. Dizem eles

Por que a obtenção de um diploma é importante? As consequências dessa perda contínua de capital humano não podem ser subestimadas. Por exemplo, a diferença entre um diploma de ensino médio e um diploma de quatro anos, tanto em termos de ganhos anuais quanto de ganhos ao longo da vida, é considerável, e essa diferença tem aumentado significativamente ao longo do tempo (U.S. Census Bureau, 2002). Os formados em faculdades com duração de quatro anos ganharão quase US\$ 1 milhão a mais durante sua vida profissional do que aqueles que receberam apenas o diploma do ensino médio e quase US\$ 500.000 a mais do que aqueles que cursaram alguma faculdade e/ou obtiveram um diploma de dois anos (College Board, 2007). Para a grande maioria das pessoas de baixa renda, obter um diploma de bacharel é a única maneira de aumentar seu potencial de ganhos o suficiente para superar suas circunstâncias econômicas atuais (Terenzini et al, 2001). O aumento do número de pessoas que recebem um diploma de bacharel também traz grandes dividendos para a sociedade, proporcionando a tão necessária receita tributária para os estados e para o país em geral. Além disso, reduz a gama de custos que o país atualmente arca com a pobreza, o desemprego, o crime e a saúde, todos associados a níveis mais baixos de educação e renda (College Board, 2007; IHEP, 2005). Além disso, ficou muito claro que nosso país precisa melhorar os índices de escolaridade de seus cidadãos para aumentar nossa competitividade na economia global do conhecimento. Nos próximos dez anos, 80% das ocupações de crescimento mais rápido nos EUA exigirão pelo menos um diploma de associado; 50% exigirão um diploma de bacharel ou superior (Bureau of Labor Statistics, 2005). Depois de liderar o mundo na produção de diplomas por décadas, as taxas gerais de obtenção de diplomas estagnaram nos Estados Unidos, enquanto outros países obtiveram ganhos rápidos nos últimos anos. O problema é que, embora os Estados Unidos continuem a ter uma das taxas de participação em faculdades mais altas do mundo (embora também tenha perdido terreno nesse quesito), o país está na metade inferior em termos de conclusão de cursos e empata em último lugar na conclusão de cursos de bacharelado (NCPHE, 2006; OECD, 2007; Reindl, 2007). Resumindo, é de nosso interesse nacional comum agir agora para aumentar o número de alunos que não apenas ingressam na faculdade, mas, o que é mais importante, obtêm seus diplomas, especialmente os de bacharelado (ENGLE; TINTO, 2008, p. 5).

Por fim, Hagedorn também reforça o conteúdo conspurcatório do abandono quando pergunta

Por que a retenção na faculdade e sua medição adequada são tão importantes? A diferença de ganhos entre um graduado universitário e um graduado do

ensino médio é de pelo menos US\$ 1 milhão ao longo da vida (U.S. College Search, 2008). Rendas mais baixas geralmente estão relacionadas a muitos problemas sociais e padrões de vida mais baixos (McMahon, 2000). A qualidade de vida física, que inclui peso (taxas de obesidade), nível de atividade física e índice de massa corporal mais baixo, foi correlacionada com níveis mais altos de renda (Sallis et al., 2009}. A retenção não só tem impacto sobre o indivíduo e sua família, mas também produz um efeito cascata sobre as instituições pós-secundárias, a força de trabalho e a economia (HAGEDORN, 2012, p. 97, tradução minha).

O texto de Berger e colegas divide a chamada história da retenção em nove Eras⁵⁸, que vão dos anos 1600 aos dias de hoje⁵⁹. Apesar de sua grande utilidade, alguns cuidados devem ser tomados de partida. O primeiro diz respeito à ausência de estudos de mesma natureza, o que faz com que essa referência seja praticamente a única a apontar a linha do tempo da agenda sobre o abandono e consolide sua abordagem. O segundo diz respeito ao pouco uso do contexto histórico para observar os momentos da agenda. Por essa razão, optou-se por uma adaptação da proposta de Berger e colegas até que se tenha em mãos estudos com maior amplitude espacial e maiores conexões com os contextos.

Das nove Eras, o estudo em tela decidiu pensar a linha do tempo com três momentos distintos, conforme exposto no capítulo 3: 1) a pré-história: o tempo em que o abandono não era um problema público; 2) a primeira agenda: o tempo em que o abandono entra na agenda do governo dos EUA como problema para o desenvolvimento nacional em face a uma conjuntura de Crise e guerra Fria; e 3) a segunda agenda: tempo em que a agenda ganha outros países em meio à preocupação gerencialista com a eficiência do gasto.

Se se levar em consideração que a emergência dos estudos sobre o abandono e a emergência das políticas de permanência são sinais fortes de que a academia e os Estados levaram o problema social à condição de problema científico e público, pode-se concluir

⁵⁸ 1) 1. Retenção Pré-história (1600 - meados de 1800); 2. Evolução em direção à retenção (meados de 1800 a 1900); 3. Desenvolvimentos iniciais (1900 - 1950); 4. Lidando com a expansão (década de 1950); 5. Prevenção da evasão escolar (década de 1960); 6. Teoria da construção (década de 1970); 7. Gerenciamento de inscrições (década de 1980); 8. Ampliando os horizontes (década de 1990); 9. Tendências atuais e futuras (início do século 21).

⁵⁹ Não custa, de partida, reforçar um dos sérios problemas de boa parte da bibliografia do campo: sua colonialidade. Esse texto, como quase todos os outros que tratam do abandono, considera a história da retenção nos Estados Unidos como sendo a história universal da retenção. Ignora que a história da educação superior antecede em vários séculos a história da educação superior estadunidense (GUPTA, 2018; MCCOWAN, 2019) e, por seguinte, não nos traz nenhum apontamento sobre possíveis documentos, registros, falas, ações e políticas fora do território estadunidense que tenham colocado o abandono como objeto.

que a partir de então o rótulo do desvio inicia sua existência mais visível. A pesquisa arqueológica acerca da origem do abandono como desvio fará muita falta nesse instante, mas não poderá ser empreendida nesse trabalho.

Na ausência dela, se ficará com a suposição de que a gênese estaria no nascimento dos problemas científicos e públicos. Sem as evidências históricas acerca da origem, pode-se abraçar as evidências contemporâneas acerca do exercício vigente. Isto é, pode-se levantar, ainda que superficialmente, um conjunto de instituições que realizariam o empreendimento moral da rotulação.

Ao que tudo indica, o processo de rotulação tem sido realizado por instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. Algumas pistas colhidas durante a pesquisa confirmam essa impressão. Vejamos algumas.

Desde os anos 1990 tem sido cada vez mais comum observar instituições privadas que elaboram ranques de instituições de ensino superior. Cada lista é construída a partir de indicadores que valorizam aspectos do ensino, da pesquisa, da internacionalização e, mais recentemente, da sustentabilidade. É verdade que muitas classificações internacionais não usam o abandono, a retenção ou a diplomação como indicador evidente e direto, provavelmente pela dificuldade de encontrar métricas generalizáveis ou metrificar situações nacionais tão distintas. Todavia, ele aparece em algumas classificações nacionais.

Um exemplar que pode ilustrar bem aquilo que se deseja demonstrar é o Wall Street Journal/Times Higher Education College Rankings⁶⁰. A metodologia de ranqueamento dessa classificação leva em consideração os recursos, indicador com peso 30%. Nele são avaliados os gastos por estudante (11%), o número de docentes por estudante (11%) e os artigos de pesquisa publicados por docente (8%). Na sequência, é avaliado o envolvimento com 20% de peso.

A expressão “envolvimento” já figurou com muita ênfase nos estudos sobre abandono e ela aparece agora de forma muito semelhante porque

Décadas de pesquisa descobriram que a melhor maneira de realmente entender a qualidade do ensino em uma instituição – o quão bem ela consegue informar, inspirar e desafiar os alunos – é capturar o que é conhecido como “engajamento estudantil”. Isso foi descrito por Malcolm Gladwell no The New Yorker em 2011 como “o quanto os alunos mergulham na vida intelectual e social de sua faculdade – e um componente importante do engajamento é a qualidade dos

⁶⁰ <https://www.timeshighereducation.com/rankings/united-states/2022>

contatos de um aluno com o corpo docente”(TIMES HIGHER EDUCATION, 2022, p. tradução minha) .

No que diz respeito ao envolvimento, são pontuados o envolvimento do aluno (7%), as recomendações de estudantes (6%), a interação com professores e alunos (4%) e o número de programas acreditados (3%).

Mais valiosa é a avaliação dos resultados (40%), compreendendo a taxa de graduação (11%), o valor adicionado ao salário de pós-graduação (12%), a dívida após a graduação (7%) e a reputação acadêmica (10%). Por fim, também são pontuadas a diversidade (proporção de estudantes internacionais – 2%, diversidade de estudantes – 3%, e a diversidade de pessoal – 3%) e a inclusão (2%), lá chamada de Meio ambiente (10%).

Indica a própria página que divulga o ranque que

Analizamos as taxas de graduação para cada instituição (11%) – uma maneira crucial de ajudar os alunos a entender se as faculdades têm um forte histórico de apoio aos alunos o suficiente para ajudá-las a passar pelo curso e garantir que concluam seus cursos. Usamos as taxas de graduação relatadas para todos os alunos, incluindo estudantes de meio período e transferência (TIMES HIGHER EDUCATION, 2022, p. tradução minha).

Tal como se pode observar, órgãos privados classificadores de instituições de educação superior ordenam o mérito também pela diplomação, retenção ou abandono. A classificação de instituições constrói a classificação do sonho do ingresso por parte das famílias, gerando expectativas de matrículas e de mensalidades. Nesse caso, o desvio registrado pelo ranque é o desvio institucional que, supostamente, não produziu as condições mais adequadas para a permanência. A punição será estabelecida na forma da mancha sobre a imagem, jogando dúvidas sobre a qualidade da educação oferecida (MORSE; BROOKS, 2022).

A rotulação também pode ser vista a partir de órgãos públicos. Esse caso ilustra-se pelas situações em que o abandono é utilizado como critério de financiamento, de avaliação e de controle da educação superior.

A este respeito, Hagedorn aponta que as instituições de ensino superior se sentem forçadas a manterem elevados níveis de permanência em virtude do impacto de tais níveis na reputação e no financiamento de algumas instituições. Diz a autora que

Apesar da dificuldade, manter um registro adequado da frequência dos alunos é de extrema importância porque a reputação de uma instituição e, às vezes,

seus níveis de financiamento dependem de sua capacidade de reter um número significativo de alunos como prova de sucesso acadêmico (Tichenor & Cosgrove, 1991; Schuh & Associates, 2009). Com o ensino superior sob maior escrutínio, o movimento em direção à avaliação do investimento público no ensino superior tem se centralizado nas taxas de graduação e retenção (HAGEDORN, 2012, p. 87, tradução minha).

No Brasil, o financiamento da educação superior federal é realizado por meio de recursos do Tesouro Federal que são distribuídos a partir de uma matriz. Essa matriz corresponde a uma fórmula que permite comparar desempenhos institucionais e alocar as verbas na proporção desses desempenhos. Tal matriz é denominada Matriz Andifes ou Matriz OCC (Outros Custeios e Capital). Sua regulamentação foi feita pelo Decreto 7.233/2010 e seu artigo 4º, parágrafo 2º carrega os parâmetros a serem considerados na composição da fórmula e que orientariam a distribuição dos recursos orçamentários. Tem-se que matriz deve considerar

I – o número de matrículas e **a quantidade de alunos ingressantes e concluintes** na graduação e na pós-graduação em cada período; II – a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III – a produção institucionalizada de conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, reconhecida nacional ou internacionalmente; IV – o número de registro e comercialização de patentes; V – a relação entre o número de alunos e o número de docentes na graduação e na pós-graduação; VI – os resultados da avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004; VII – a existência de programas de mestrado e doutorado, bem como respectivos resultados da avaliação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; e VIII – a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2010, grifos meus).

De partida, já se percebe que o primeiro parâmetro de desempenho que determinará a fração devida a cada instituição é o quantitativo de discentes, combinando uma análise de entradas, permanência e saídas com diploma. Esse parâmetro é acompanhado por uma lista de outros, entretanto o decreto não corresponde exatamente à matriz que foi desenvolvida à luz de seus parâmetros e que consta da Portaria do Ministério da Educação nº 651/2013. Prova disso, Mariano e Silva destacam que

Aspectos como o registro de patentes ou a institucionalização de programas de extensão foram ignorados, enquanto outros relativos à produção de

conhecimento, à avaliação dos cursos pelo Sinaes e à pós-graduação pela Capes são a tal ponto sub-representados que não são determinantes na repartição orçamentária. O resultado foi uma matriz reduzida, menos sensível à diversidade de finalidades do ensino superior e da diversidade de ações que marcam sua existência. De forma descritiva, a matriz toma como parâmetros os indicadores de: a) **estudantes diplomados** ; b) estudantes ingressantes; c) duração padrão dos cursos (tempo mínimo de integralização dos créditos estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso); d) peso do grupo dos cursos (constante estabelecida pela ANDIFES atribuindo pesos diversos aos cursos); e) fator de Retenção (constante estabelecida pela ANDIFES atribuindo aos cursos pesos de retenção) ; f) bônus fora de Sede (bônus atribuídos para cursos em instituições alocadas em município fora da sede); e g) bônus por turno noturno (bônus atribuídos para cursos cujas atividades ocorram em turnos noturnos). Isto posto, parece claro que **o financiamento da educação superior federal no Brasil, especialmente para custeio e capital, depende de condições estruturais e institucionais pouco variáveis, por um lado, e dos resultados de diplomação da universidade, por outro** (SILVA; MARIANO, 2021b, p. 6, grifos meus) .

A partir das constatações acima, resta claro que cada instituição federal de ensino superior que deseja manter ou aumentar os recursos que financiam suas atividades deve primar pela proporção de diplomados (as) superior às suas instituições irmãs. Não basta ajustar volumes desejáveis para si, é preciso que eles sejam superiores às demais.

A lógica imanente à distribuição matricial de recursos a partir de critérios de desempenho encaminha as instituições para uma corrida por resultados em um regime claro de concorrência. A aproximação da lógica pública à lógica concorrencial de mercado já foi aqui devidamente abordada quando se observou os quase-mercados. Mas, além da adesão flagrante aos princípios de concorrência neoliberais, tem-se aqui um paradoxo insolúvel.

As instituições concorrem por recursos a partir do critério, dentre outros, de que quem tiver o menor abandono proporcional terá um financiamento maior. No entanto, a diplomação, a permanência e o abandono, como se viu, não são fenômenos totalmente controláveis pela instituição educacional ou, tampouco, de sua responsabilidade. Logo, apesar de buscarem ajustes para ampliar a diplomação, essa pode variar à revelia daqueles e o financiamento não respeitará a ideia de premiar desempenhos.

No entanto, para os objetivos que alimentam esse trabalho, vale mais a pena se dedicar ao aspecto da rotulação do desvio. Parece óbvio que a ideia de vincular o

financiamento (condição de existência das instituições) ao abandono porta a mensagem evidente de que o abandono é um sinal de ineficiência, mal funcionamento ou desvio. Ele será notado na matriz e a instituição cujo rótulo será recebido, também terá a punição na forma de redução de receitas. Portanto, o Ministério da Educação e as próprias instituições de ensino (ANDIFES) empreenderam o rótulo e o mecanismo de punição.

Observando agora a dimensão da avaliação, pode-se dizer que o Brasil se vale de instrumentos diretos e indiretos. O mecanismo direto de avaliação da educação superior é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Antes de sua implementação em 2004, o desenho projetado do sistema incluía a atenção aos “dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, formaturas (...)” (MEC, 2003). Entretanto, o desenho definitivo do Sistema não contemplou com nitidez o abandono como critério avaliativo (BRASIL, 2004; COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021; SILVA; MARIANO, 2021a).

Por outro lado, é preciso destacar que o SINAES também é composto também por um processo de autoavaliação institucional. Normalmente, tal processo é desempenhado pelas Comissão Própria de Avaliação (CPA). Ao tomar ciência do relatório mais recente da CPA da Universidade Federal de Uberlândia (Triênio 2022–2024), é possível concluir que não há uma avaliação consolidada sobre a diplomação, abandono, permanência e “sucesso acadêmico”. Na falta de um exame de todos os relatórios das 69 instituições, não será possível uma generalização, mas toma-se como pista que não está na autoavaliação o papel rotulador do abandono.

Ainda assim, o processo avaliativo indireto ou menos formal pode ser representado pelos relatórios do Censo da Educação Superior elaborados pelo INEP. Tais relatórios estão orientados pelo documento intitulado Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior (INEP, 2017). Lá se podem observar a lista de indicadores de abandono, conclusão e eficiência, todos eles atravessados pelas mesmas limitações já elencadas anteriormente acerca dos mensuradores do abandono. Razão pela qual são dispensáveis mais comentários. Ainda assim, é possível perceber que também o INEP registra que o abandono é um problema institucional associado à eficiência da educação superior. Aos olhos do instituto e do Ministério da Educação, tais indicadores são representativos da qualidade da educação realizada nas instituições.

Por fim, os órgãos de controle também ocupam posição de destaque entre os empreendedores morais do abandono. Aqui podem ser citados dois: a Controladoria Geral da União (CGU) e o Tribunal de Contas da União (TCU). Como o próprio nome sugere

e a legislação nacional ratifica, tais órgãos realizam o controle interno ou externo dos atos administrativos.

A CGU é órgão do Poder Executivo e foi criada em 2001 por medida provisória e, na sequência, regulamentada em definitivo pela Lei nº 10.683/2003. As duas grandes preocupações da CGU são a defesa do patrimônio público e a transparência dos atos administrativos. Controladoria-Geral possui relatórios gerais de publicação recente sobre o ambiente de inovação das universidades federais, avaliação de gastos diretos (BRASIL; CGU, 2021) ou sobre a execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil; CGU, 2017), mas não foi encontrado um documento que tratasse das universidades de forma ampla e as avaliasse à luz do critério de abandono ou evasão. O que mais se aproximou disso foi aquele que avaliou o PNAES, todavia suas conclusões abarcam mais a falta de estrutura e procedimentos de avaliação e acompanhamento dos abandonos do que um juízo sobre seus volumes e possível associação à eficiência.

Desse modo, não se tem pista suficiente para atestar que a CGU tenha cumprido um papel de empreendedor moral do abandono. Veja-se agora o Tribunal de Contas da União.

Ao TCU cabe desempenhar o papel de "guardião do dinheiro público", assegurando a legalidade, regularidade, economicidade e eficiência do uso dos recursos públicos (BRASIL, 1988). Ele o faz por meios dos atos de fiscalização do gasto, auditoria das contas, julgamento de despesas e contratos e avaliação de programas governamentais, conforme estabelecido no artigo 74.

Ainda no início do século, o Tribunal havia sedimentado um conjunto de indicadores para “acompanhar a evolução de aspectos relevantes do desempenho de todas as IFES” (TCU; MEC, 2004, p. 2). Entre os indicadores, destaca-se a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG), medida a partir da razão entre o número de concluintes e o número de ingressantes⁶¹. Esse indicador não tem seu uso frequente e, com efeito, perdeu a relevância rotulante planejada. Em seus relatórios mais novos, o Tribunal sequer menciona o indicador. Esse é o caso que se segue.

Em acórdão recente exarado para expressar o conteúdo de auditoria sobre as Instituições Federais de Ensino Superior, o TCU concluiu que

Devido aos mecanismos postos de prevenção e redução da evasão universitária federal não estarem adequadamente estruturados e formalizados, com

⁶¹ O número de ingressantes é calculado levando em consideração a duração mínima do curso. Assim, cursos de 4 anos terão os ingressantes contabilizados 4 anos antes do ano vigente.

diagnóstico da situação a ser enfrentada; com estabelecimento de objetivos, ações e resultados esperados; e com formas de intervenção, monitoramento, avaliação e controle; as ações adotadas pelo MEC e pelas universidades federais não se mostraram suficientes para reduzir as taxas de evasão dos estudantes que ingressaram nas universidades federais no período de 2010 a 2017, impactando negativamente o desempenho dessas instituições de ensino na consecução do objetivo de formar estudantes para exercer profissões de nível superior (TCU, 2024, p. 8).

Note-se que o TCU apresenta uma das posições mais avançadas entre aquelas examinadas, isso porque não se apressa a ler os indicadores de abandono como espelhos óbvios da ineficiência institucional. Antes disso, preocupa-se com a estruturação dos melhores mecanismos de diagnóstico, cujas ausências condenam ao fracasso qualquer tentativa de redução do abandono. Mais do que isso, linhas antes no mesmo relatório de auditoria, o TCU pondera que

É importante destacar que essa ineficiência não pode ser atribuída exclusivamente às universidades, pois o fato de um estudante não concluir o curso no qual ingressou é multicausal. Muitas vezes, inclusive, essas causas não possuem qualquer relação com as competências universitárias (TCU, 2024, p. 7).

O Tribunal pondera sobre a exclusividade da atribuição da ineficiência, todavia não nos dá mais pistas para pensar se também consideraria a não conclusão do curso como um resultado sempre comprobatório da ineficiência. Ainda assim, nos permite reconhecer que a constatação dos volumes de abandonos não credencia conclusões sobre a responsabilidade exclusiva da instituição. Dito isso, o relatório não autorizaria imputação ao TCU da condição de empreendedor moral do abandono.

Seguindo o levantamento de possíveis órgãos que rotulam o desvio, pode-se elencar o Poder Legislativo nacional como outra fonte considerável. Em estudo técnico publicado pela Assessoria da Câmara de Deputados Federais exclusivamente redigido sobre o abandono na educação superior do país é possível perceber que ele é tomado como um problema diretamente associado ao desperdício social (potencial humano), financeiro (recursos públicos), educacional (reflete falhas no ensino) e institucional (eficácia da instituição) (GILIOLI, 2016). Sempre um mal que aflige famílias, empresas e governos.

Quando se colocam sob os holofotes as entidades de representação das Instituições de Ensino⁶², se pode observar algo semelhante. Reconhecem a multicausalidade do abandono e convergem no diagnóstico de que se trata de um problema social, econômico, acadêmico e político, podendo ser lido como um indicador de ineficiência tanto para o sistema educacional, quanto para as instituições. As convergências também são acompanhadas por divergências. ABMES (LOBO; SPONFELDNER; SIMÕES, 2012), o CRUB (CRUB, 2015) e o SEMESP (SEMESP, 2025) tendem a vê-lo como um risco financeiro, já a ANDIFES (SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM, 1996) salienta as dimensões social e acadêmica do problema. Seja como for, as associações que representam instituições, mobilizam seus representados e organizam suas ações, tendem a replicar a noção de que o abandono é um desvio.

Por seu turno, a imprensa tem sido um canal frequente para a exposição do que se entende socialmente por abandono. Foram levantadas de forma narrativa artigos do Nexo, da Folha de São Paulo, da CNN e do Portal G1 (CNN, 2023; FOLHA DE SÃO PAULO, 1998; NEXO et al., 2024; NEXO; KLITZKE; HERINGER, 2024; PORTAL G1, 2022; REVISTA ENSINO SUPERIOR, 2024). Geralmente depois de ouvir especialistas, os veículos de comunicação tendem a indicar que o abandono é um fenômeno de múltiplas causas que atinge instituições públicas e privadas, no Brasil e no mundo. É tomado como um indicador confiável da ineficiência do sistema educacional e das desigualdades sociais. As responsabilidades são divididas entre governos, instituições de ensino, o próprio sistema econômico e discentes, embora para esses (as) sejam menos destacadas. Apesar das nuances, a concepção que sustenta as reportagens replica a associação entre o abandono e problemas de ordem social, econômica, educacional e política.

Feito todo esse caminho até aqui, algumas ponderações são legitimadas. Não é demais recordar que Becker entende o desvio não como uma qualidade inerente ao ato ou ao indivíduo, mas um desdobramento de um processo de regularização da moral e sancionamento de atos contrários à regra. O agente desviante o é por força do regramento e dos empreendedores morais, não necessariamente por si. Note-se como o abandono como desvio é uma construção social refletida nas várias posições de órgãos públicos e privados. Partindo do pressuposto incontestável de que o abandono é um mal, um ato

⁶² Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP)

indesejável e sancionável, pois é regularmente associado a um problema crítico, um desperdício, um prejuízo, um fracasso ou uma ineficiência. Em nenhuma ocasião se pode perceber a saída sem diploma como algo distinto disso, quiçá como uma escolha legítima, neutra ou potencialmente positiva. Ela sinaliza o oposto do sucesso educacional, a manifestação de um fracasso social, institucional ou individual. As sanções advindas do desvio operam nas dimensões financeiras (perda de receita de mensalidades, prejuízo ao fluxo de caixa futuro, redução da eficiência e do retorno sobre investimento), reputacionais (perda de prestígio, piora nos indicadores oficiais, descredibilidade perante o mercado e o Ministério da Educação) e pessoais (custo de oportunidade do tempo investido sem a obtenção do diploma, frustração, sentimento de fracasso pessoal, estigma de não ser "persistente" o suficiente, potencial exclusão do mercado de trabalho formal).

A culpabilização é claramente hierarquizada. Na produção científica, durante muito tempo, a culpa do abandono era individualizada no (a) discente. Mais recentemente, como comprovou Calamet (2021), houve um deslizamento lexical que refletiu a tentativa do campo de reduzir a culpa sobre estudantes e transferi-la para as instituições. Já para os órgãos públicos e privados analisados, a instituição é a grande responsável pelo abandono e as sanções a ela são mais numerosas e visíveis. Estudantes também são sancionados, mas a culpabilidade aparece de forma mais tênue, nalguns momentos como vítima de situações sociais injustas.

Isso posto, é possível indicar que o abandono no ensino superior foi socialmente construído como um ato desviante por um consórcio de agentes moralizadores — composto pela academia, pelo Estado (MEC, Poder Legislativo, instituições de ensino), entidades de classe (SEMESP, ABMES, ANDIFES), mercado (organizações de ranqueamento), a imprensa e a própria sociedade.

Esta construção serve a um propósito social e econômico claro: manter a eficiência do sistema de ensino superior, justificar investimentos públicos e privados e reproduzir a ideologia de que a conclusão de um curso superior é um caminho obrigatório para o sucesso individual e coletivo. Quem se desvia desse caminho é, pela lógica de Becker, um "desviante" que deve ser explicado, controlado e sancionado.

4.4 Crítica ao léxico e às definições vigentes

4.4.1 O paradoxo do léxico: diversidade de termos e inespecificidade das ocorrências

Já se tem como certo que os estudos sobre abandono não alcançaram uma condição de termos léxicos e definições consensuais. A falta de consenso pode muito bem ser representada pela miríade de termos, bem como pelo deslocamento da preferência do campo sobre eles (CALAMET, 2021). Na tradição anglo-saxã, a história registra o uso dos termos designativos da saída da educação superior sem diplomação em expressões como: *mortality*, *dropout*, *attrition*, *withdrawal*, *stopout*, *desertion*, *dismiss*, *leaving*, e seus contrários *study success*, *survival*, *retention*, *persistence*, *completion* entre outros⁶³. Em língua espanhola tem-se: *deserción*, *abandono*, *retención* etc. Já em português pode ser observadas as manifestações de evasão, abandono, desistência, fracasso, retenção, conclusão, diplomação, diplomação no tempo certo, sucesso acadêmico etc.

Além de numerosas, há também variações idiomáticas cujos conteúdos em cada região do globo podem assumir significados antagônicos, como se pode verificar para o termo *retention* na tradição anglo-saxã e retenção para a tradição portuguesa e brasileira. Para o primeiro caso, se estaria diante da permanência até a diplomação (conotação positiva, contrariando os casos de abandono), para o segundo, da extrapolação da permanência para além do prazo típico de diplomação (conotação negativa, significando atraso na diplomação). A adesão a cada um dos vários termos oscila de acordo com o autor ou a autora, bem como o momento na história e as perspectivas de quem escreve (CALAMET, 2021).

De fato, o uso de termos tão diversos para expressar um fenômeno implica alguma dificuldade de fazer avançar a ciência sobre um terreno mais firme. Nem sempre se terá a certeza de que o objeto em questão é o mesmo acerca do qual outros e outras tecem suas reflexões. E, do ponto de vista operacional, a mesma confusão de termos transfere-se para os mecanismos de mensuração. Pode-se chegar ao ponto de se ter indicadores mensurando fenômenos diferentes e, ainda assim, serem usados para possíveis análises comparadas.

⁶³ Em que pese a importância de se refletir sobre a escolha do termo e seus conteúdos atribuídos (mortalidade e deserção são casos tipicamente provocantes), por razões relativas aos objetivos iniciais expressados, neste trabalho não se terá o tempo necessário para tanto.

A este respeito, Rodriguez-Gomez deixa clara a inexistência de consenso na definição e na utilização de mensuradores para o abandono e, por conseguinte, como este fato inviabiliza padronizações e comparações internacionais. Diz ele que

A taxa de abandono escolar não é um indicador simples de analisar e não existe consenso quanto ao seu significado, pelo que tende a limitar-se a interpretações contextuais. As universidades não dispõem de métodos sistematizados e unívocos para recolher dados sobre o abandono escolar, o que torna a medição problemática. Por esta razão, o conceito de abandono e os termos relacionados com ele são concebidos e percebidos de forma diferente, sendo-lhes atribuída uma terminologia cujas conotações variam consoante o contexto, tais como deserção, abandono, conclusão, descontinuidade, (não) persistência, sobrevivência e retenção (ver Quadro 1). Consequentemente, as fórmulas aplicadas para analisar este fenómeno diferem de país para país, pelo que a realização de estudos comparativos constitui um enorme desafio (RODRÍGUEZ-GÓMEZ et al., 2014, p. 691. Tradução minha).

Em pesquisa realizada no âmbito do Observatório de Políticas Públicas da Universidade Federal de Uberlândia (SILVA et al., 2023), no Brasil, se pode confirmar as constatações de Rodríguez-Gómez. Investigando a forma como as 69 universidades federais definem e mensuram o abandono, descobriu-se que 56,52% usam definições genéricas, reduzidas ao registro administrativo da perda de vínculo, mas não necessariamente consensuais. As demais instituições ou não tiveram duas definições encontradas (39,13%), ou reconhecem não ter definição (2,90%), ou, por fim, definem a partir das múltiplas causas (1,45%). Além disso, quando se investigou a forma como mensuram, descobriu-se ainda maior diversidade, tal como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1 - Formas de mensuração do abandono entre as universidades federais do Brasil - 2021

COMO MENSURAM	Frequência	Porcentagem
Taxa de desvículos por coorte⁶⁴	3	4,35%
Taxa de não matriculados⁶⁵	29	42,03%

⁶⁴ Percentual de estudantes que perderam o vínculo durante sua trajetória acadêmica dentro de uma coorte de mesmo ano de ingresso. Não há qualquer discriminação por motivação do desvículo, tornando a causação indefinida e os diferentes casos idênticos. Esta taxa privilegia uma abordagem por trajetória de estudantes de mesma origem temporal. Observa períodos maiores, mas, ainda assim, lhe podem escapar reingressos de tempos mais alongados

⁶⁵ Percentual de estudantes que não matricularam de um período letivo anterior para o atual período letivo. Não há qualquer discriminação por motivação do desvículo, tornando a causação indefinida e os diferentes casos idênticos. Esta taxa privilegia o movimento de matrícula no curtíssimo prazo. Não capta

Modelo próprio⁶⁶	2	2,90%
Não mensura	2	2,90%
Taxa de desvínculos por ano⁶⁷	12	17,39%
Não encontrado	19	27,54%
Múltipla ou indeterminada⁶⁸	2	2,90%
Total	69	100,00%

Fonte: (SILVA et al., 2023).

Note-se que há, ao menos, cinco formas diferentes de se mensurar o abandono entre as universidades federais brasileiras. Se se levar em consideração que o órgão oficial brasileiro de estudos sobre a educação superior possui uma Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior desde 2017 (INEP, 2017), nem sempre coincidente com os mensuradores que as universidades usam, ter-se-á a noção da ausência de consenso mesmo dentro de um único país. O acórdão do TCU traz diagnóstico mais recente e confirma parcialmente essa situação (TCU, 2024).

Fica evidente que o problema não reside na quantidade de esforços para conhecer e enfrentar o abandono, pois o volume das produções é muito grande. Hagedorn (2012) reconheceu que, apesar do crescimento explosivo da produção acadêmica sobre retenção e evasão, persistem as ambiguidades das definições e mensuradores vigentes. De acordo com ela,

Embora o objetivo deste capítulo não seja meramente uma revisão da literatura, é importante estabelecer a base sólida e substancial da literatura que se desenvolveu no último quarto de século como um testemunho da importância dessa questão. O curioso, porém, é que, apesar da grande quantidade de artigos e livros sobre o assunto, o conceito de retenção e suas ferramentas de medição

reingressos e pode ser muito sensível às diferentes formas de registro de matrículas das Instituições Federais de Ensino Superior.

⁶⁶ A universidade desenvolveu um modelo exclusivo de mensuração não compatível com os demais.

⁶⁷ Percentual de estudantes que perderam seu vínculo frente ao total de matriculados num determinado ano. Não há qualquer discriminação por motivação do desvínculo, tornando a causação indefinida e os diferentes casos idênticos. Como qualquer taxa anual, trata-se de um retrato momentâneo que ignora o ano de ingresso e capta perda de vínculos de estudantes com tempos de instituição diferentes.

⁶⁸ Ocorre quando a IES se utiliza de mais de uma fórmula de cálculo do abandono, propositalmente ou não, expressando em seus documentos oficiais (Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatório de Gestão, Resoluções etc.) múltiplas formas de mensurar o abandono na instituição. Um caso exemplar de uso proposital de várias fórmulas é aquele representado pela UFPE. A universidade gera relatórios diferentes para cada um dos modelos de mensuração, provavelmente para que se tenha parâmetros de diálogos com outras instituições no país e no mundo, uma vez que a padronização das fórmulas inexistia para a variável em questão.

apropriadas ainda permanecem envoltos em um nível significativo de ambiguidade (HAGEDORN, 2012, p. 87. Tradução minha).

A imagem que se extrai das linhas acima remonta uma reunião de numerosos e valorosos esforços para se entender e enfrentar o fenômeno, mas sem as condições fundamentais para isso, quais sejam, os consensos acerca da definição e da mensuração do objeto. Seriam eles esforços para se chegar ao céu, todavia falando línguas diferentes. Eis a nossa Babel.

Tinto tem sido repetitivo em apontar esse desafio do campo científico em várias obras do século XX (TINTO, 1975, 1982a, 1982b, 1993a) e no XXI. Diz ele que:

Entre os vários comportamentos que um observador institucional pode definir como saída institucional, é provável que haja uma série de comportamentos bastante diferentes em termos de caráter, intenção e causa. Infelizmente, a maioria dos estudos sobre saída institucional e, por extensão, as tentativas de construir e/ou testar teorias de saída institucional, em geral, têm agrupado sob o rótulo de "saída" o que muitas vezes são comportamentos muito diferentes. O resultado não é apenas uma variação explicada limitada, mas também uma confusão conceitual que produz conclusões confusas, se não contraditórias e, às vezes, sem sentido (TINTO, 2012, p. 252. Tradução minha).

Seguindo o caminho aberto por Tinto, Seidman reconhece que há vários termos usados como sinônimos de evasão e que designam pessoas e visões diferentes. Nas palavras do próprio autor: "Os termos retenção, desistência e atrito têm sido usados como sinônimos e evocam diferentes visões em diferentes pessoas" (SEIDMAN, 2012, p. 270. Tradução minha).

Apesar desses apontamentos, é possível, a quem se aproxima do objeto pela primeira vez, se ter a impressão de que as definições vigentes são bastante específicas e que a inespecificidade, talvez, nem exista. Afinal,

Duas das medidas dicotômicas mais usadas em pesquisas e práticas educacionais são a retenção e a evasão. Normalmente conceituados como dois lados da mesma moeda, a retenção é a permanência na escola até a conclusão do curso e o abandono é a saída prematura da escola (HAGEDORN, 2012, p. 83. Tradução minha).

Dito de outra forma, a simplicidade das definições revela que o diploma é o critério de distinção para se compreender o abandono e a retenção. Ou se abandona sem diplomar-se, ou fica até a diplomação. Se o ou a estudante se diploma, há sucesso, se não,

há morte acadêmica ou há fracasso escolar. Porém, a simplificação não significa a especificação do fenômeno e parece não contribuir para a sua compreensão. Então, vejamos.

A missão de definir um objeto de pesquisa aparece constantemente no horizonte da ciência. O próprio Durkheim, referência central de Spady e Tinto para a elaboração da Teoria do Abandono, se preocupou com a definição do suicídio antes de partir para a apresentação de seu estudo. A ênfase dada pelo autor a essa demanda deve ter sido registrada por Spady e Tinto, bem como deve ter sido usada para observar a lacuna no estudo sobre a saída sem diplomação.

Durkheim dizia que

Como a palavra suicídio é recorrente durante as conversas, poder-se-ia acreditar que o sentido é conhecido de todos e que é supérfluo defini-lo. Mas, na realidade, as palavras da língua usual, assim como os conceitos que elas exprimem, sempre são ambíguas, e o cientista que as empregasse tal qual as recebe do uso e sem submetê-las a nenhuma outra elaboração expor-se-ia às mais graves confusões. Não apenas sua compreensão é tão pouco circunscrita que varia de caso a caso conforme as necessidades do discurso, mas também, como a classificação de que são o produto não procede de uma análise metódica e apenas traduz as impressões confusas do povo, **é frequente que categorias de fatos muito díspares sejam reunidas indistintamente sob a mesma rubrica, ou que realidades de mesma natureza sejam designadas com nomes diferentes.** Se, portanto, nos deixarmos guiar pela acepção recebida, correremos o risco de distinguir o que deve ser confundido ou de confundir o que deve ser distinguido, de menosprezar, assim, o verdadeiro parentesco das coisas e, conseqüentemente, de nos enganarmos sobre sua natureza (DURKHEIM, 2014, p. 13, grifos meus).

Já se sabe que a Teoria do Abandono enfrenta como um de seus grandes desafios construir uma definição única para seu objeto. Na ausência de uma, também é sabido que a academia acolhe a definição usual das instituições de ensino, incluindo sua natureza de termo operacional (CALAMET, 2021). A saída, ao que tudo indica, passaria por elaborar uma definição que fosse capaz de jogar luz sobre o fenômeno, dando-lhe a particularidade e utilidade teórica para permitir uma análise sem confusões. Ou, novamente nos termos de Durkheim, encontrar, “portanto, um grupo [de fenômenos] definido, homogêneo, discernível de qualquer outro, e que, conseqüentemente, deve ser designado por uma palavra especial” (DURKHEIM, 2014, p. 16), no nosso caso, abandono.

Como se sabe, definir é dar sentido preciso a um termo. Significa dar o seu registro adequado, verdadeiro, do que o fenômeno é e de quais são suas medidas, seus limites, seus diferenciais, aclarando-o (HOUAISS; DE SALLES VILLAR; DE MELLO FRANCO, 2003). Quando não definimos ou quando a definição porta debilidades, ocorre a fusão de representações de fenômenos diferentes, ou o que se chama de confusão. Não é necessário discutir a inerência do ato de definir à ciência. Mas importa destacar que esta constitui uma etapa primordial para a construção das variáveis de análise. Como assevera Boudon,

Seja qual for o problema sociológico de que nos ocupemos, ou a hipótese que queremos demonstrar, sempre estaremos, pois, diante do problema conhecido como construção das variáveis, isto é, a tradução dos conceitos e noções em operações de pesquisa definidas (BOUDON, 1989, p. 37).

Deste modo, a tradução indicada por Boudon é um gesto fundamental e deve ser realizado com muito zelo para que os resultados da pesquisa sejam os esperados. Na verdade, a tradução é um exercício sofisticado de representação, recorte e escolha. Uma vez feito, tende a imprimir seus efeitos sobre todas as demais etapas da pesquisa. Portanto, definir é fundamental para a pesquisa.

No universo investigativo do abandono, a definição tem sido um enorme desafio. Ainda não temos um termo com definição para usar. Como se percebeu, tem-se uma miríade de termos, muitos dos quais com significados diferentes, ainda que tentem traduzir o mesmo fenômeno.

O campo científico já reconheceu que definir o abandono não é tarefa fácil. Cope e Hannah (1975), no livro sugestivamente intitulado “Revolving college doors” (Portas giratórias da faculdade, em tradução livre), argumentavam que a dificuldade reside no fato de que o fenômeno tende a ser multicausal e as causas podem agir conjuntamente e sobrepostas. Mais do que isso, estudantes também podem ingressar sem objetivo de diplomar (obedecer a desejo familiar, evitar o emprego, se casar etc.). Ainda, estudantes podem abandonar definitiva ou provisoriamente, ou mesmo transferir. Juntar tudo sob o rótulo de evasão mais obscurece do que explica, diziam os autores. Por fim, ponderaram também sobre o erro de ignorar que o abandono é diferente para cada instituição, pois abandonar é uma relação entre indivíduo e instituição, logo, instituições diferentes estabelecem relações diferentes e determinam evasões diferentes.

A obra em questão parece ser uma resposta ao sentimento de fracasso que estudantes alimentam quando evadem. Como se tivessem jogado fora a oportunidade. Admitem os autores que os resultados do estudo devem produzir alguma surpresa, afinal reconhecem que: 1) as taxas de evasão não são tão grandes, 2) as causas do abandono, interrupção não são o que parecem, 3) os benefícios da saída são substanciais, 4) instituições diferentes têm tipos diferentes de evasão, 5) exames admissionais possuem pouca validade, 6) as razões do abandono têm mudado e exigem mudanças nas instituições e 7) faculdades deveriam facilitar a saída.

Tão antigos quanto os estudos sobre o abandono são os estudos sobre as causas do abandono. Desde a primeira onda se tem convencionado chamar tais estudos de autópsias. O termo fúnebre é encontrado em diversas obras (KNOELL, 1966; SPADY, 1970) e está alinhado à designação inaugural feita por McNeely (1938), quando se referia ao abandono como mortalidade. As autópsias ou necrópsias são práticas investigativas que objetivam, após análise cadavérica, determinar a causa da morte.

Passando os olhos pelos modelos teóricos, foi possível vislumbrar que as motivações do abandono são múltiplas, de múltiplas naturezas e com a capacidade de se influenciarem. Para uma listagem rápida, compensa lembrar que foram razões de destaque em estudos importantes a interação acadêmica, a interação social, o envolvimento, os compromissos, o tamanho da instituição, o sexo, a origem social, a origem escolar, inclinações individuais, a renda, o perfil docente, e tantos outros. Aos olhos de Tinto, pode-se dizer que

Em primeiro lugar, nossa compreensão da experiência de alunos de diferentes origens foi bastante aprimorada [...] assim como nossa apreciação de como um conjunto mais amplo de forças, culturais, econômicas, sociais e institucionais, moldam a retenção de alunos [...]. Em segundo lugar, passamos a entender como o processo de retenção de alunos difere em diferentes ambientes institucionais, residenciais e não residenciais, de dois e quatro anos [...]. Em terceiro lugar, à medida que aprendemos mais sobre a complexidade da retenção de alunos, passamos a perceber os limites de nossos modelos iniciais de retenção (TINTO, 2006a, p. 3–4. Tradução minha).

Outra ilustração importante da multicausalidade do abandono pode ser extraída do relatório exarado pela Comissão Especial de Estudos sobre o abandono nas Universidades Públicas Brasileiras criada pelo Ministério da Educação para estudar o fenômeno do abandono e retenção na educação superior (SESU/MEC; ANDIFES;

ABRUEM, 1996). Ao listar as possíveis causas para o abandono, a comissão elencou mais de 40 razões possíveis, entre individuais, institucionais e contextuais, demonstrando a riqueza que envolve o conhecimento deste objeto.

Não é por outra razão que Tinto afirmou que nenhuma definição seria capaz de abarcar toda a complexidade do fenômeno do abandono (TINTO, 1982b; TINTO; PUSSER, 2006). Justamente por causa da complexidade, a definição adotada por boa parte dos modelos opta por uma representação genérica, como termo operacional ou registro administrativo, como a perda do vínculo com o curso ou com a instituição. Pode-se tomar como exemplos a obra de (BEAN, 1983) na qual se percebe o fenômeno definido como o fim da condição de membro ou o fim do vínculo entre estudante e instituição. O desconforto do autor com as definições reducionistas também é evidente na obra, mas, na ausência de alternativas, ele faz uso das tradicionais.

Em rápida síntese, pode-se perceber que se está diante de um fenômeno de múltiplas dimensões cujas definições vigentes, ao simplificarem demasiadamente a abordagem, perdem o contato da riqueza e tornam-se incapazes de abarcar o que pretendem compreender. Mais do que isto, a simplificação proposta não foi capaz de dar à definição e aos mensuradores a capacidade de especificar o que é o abandono. Sob seu rótulo, uma infinidade de formas de saídas continua a ser reunida e contada.

Além disso, durante vários anos a preferência pelo uso de uns em detrimento de outros também pode ter sido percebida por Calamet (2021), quando observou um deslizamento lexical presente em pesquisas de tradição anglo-saxã. Nelas se observa a substituição de *dropout* como um termo associado ao esforço individual, para *retention* como um termo associado ao esforço institucional.

Em que pesem todas as diferenças de termos e conteúdos, as definições subjacentes estão ancoradas num mesmo movimento interpretativo: a adoção acrítica da concepção administrativa do fenômeno do abandono. Essa adoção foi objeto de crítica de um importante estudo português organizado por Costa, Lopes e Caetano (2014). Em sua introdução, a obra destaca que

Com efeito, essas categorias tendem a transportar consigo uma pré-formatação redutora do próprio problema, assim como dos dados pertinentes para o analisar e mesmo das conclusões possíveis. Deste modo, se tomadas equivocadamente como categorias analíticas (teoricamente elaboradas e metodologicamente operacionalizadas), e não apenas como categorias administrativas (a esse título integrantes do objeto de estudo), acabam por

dificultar o avanço da compreensão interpretativa e explicativa dos processos em causa. Dito de outro modo, a limitação analítica dessas categorias consiste essencialmente em pré-formatarem implicitamente, de maneira redutora, percursos estudantis multifacetados, cujas configurações, fatores e efeitos importa justamente investigar e constituir cognitivamente (COSTA; LOPES; CAETANO, 2014, p. 7).

Calamet (2021), valendo-se dos ensinamentos da Escola de Frankfurt, reconhece igualmente ser a equivocada assimilação dos “termos operacionais”. Ao invés de tomar o objeto de forma criticamente científica, observa-se o uso de empréstimo de termos nativos com seus conteúdos originais. No mesmo diapasão, Wright Mills já nos alertava sobre a necessidade de a ciência nunca renunciar a sua autonomia moral e política. Segundo ele,

Não devemos permitir que as questões públicas, tais como oficialmente formuladas, nem as preocupações, tais como experimentadas privadamente, determinem os problemas que estudamos. Acima de tudo, não devemos abrir mão de nossa autonomia moral e política (MILLS, 1982, p. 243).

Resulta daí um curioso paradoxo: uma infinidade de termos diferentes (em forma e conteúdo) para traduzir um fenómeno, todavia com naturezas similares (administrativa ou operacional). Os termos são, a um só tempo, diferentes e similares.

O paradoxo traz nas suas duas pontas problemas importantes a serem superados. De um lado, a diversidade de termos torna difícil o diálogo científico, como na Babel. De outro, a uniformização de sua natureza em parâmetros administrativos ou operacionais tira da ciência a capacidade de compreender os sentidos da saída, seus conteúdos, suas subjetividades. Desse modo, todas as saídas são iguais. Tem-se uma inespecificidade quanto à natureza da saída e um véu se coloca sobre o objeto de pesquisa.

Até aqui, já se tem um retrato bastante caótico do universo lexical do campo científico. Por si só, esse quadro já seria suficientemente preocupante. Entretanto, caberia ainda uma última preocupação com o estudo desse confuso universo. É preciso reconhecer algo bastante trivial, que as palavras são construções sociais. Elas guardam em si significados que expressam situações sociais, interesses e relações de poder.

A linguagem usada para pensar e falar sobre os alunos é uma construção cultural. O fracasso existe nas instituições pós-secundárias antes de os alunos serem admitidos, matriculados ou frequentarem as aulas. A reprovação, o abandono ou a saída não aparecem na porta quando os alunos entram. O discurso e a ação humana são categorias culturais; para chegar a um acordo com essas categorias, é preciso investigar as próprias categorias em vez de

presumir que ações como abandonar a faculdade são naturais e universais (TIERNEY, 1992, p. 611, tradução minha)

Em que pese o fato de esse trabalho não ter condição de desenvolver um estudo pormenorizado acerca da construção social dos termos evasão, abandono, permanência, desistência (só para ficar naqueles em língua portuguesa), resta claro que esse tipo de análise é fundamental e urgente. Urge pensar o termo e as associações de termos, como é o caso das ideias de fracasso e sucesso acadêmico. Da mesma forma, é preciso problematizar o que a produção teórica estadunidense entende por abandono nos mais variados contextos e como isso está associado à visão de mundo dominante naquele país. Na mesma medida, todo o resto do mundo deve-se questionar se usará um léxico com marcadores sociais e históricos tão específicos para nominar e significar a sua realidade particular.

Finalmente, para que não passe sem um comentário, também é importante lembrar que o termo ou a definição desagua num indicador que a mensura, porque todo indicador está intimamente conectado à definição do fenômeno que se deseja medir. Sobre isso, é possível dizer que

Norteando a questão dos indicadores está a definição do que se quer medir: a estatística sempre depende de definições, sendo que um esforço maior é requerido quanto mais subjetivo e intangível for o que se pretende medir. Definições são as bases para qualquer medida (SOLIGO, 2012, p. 19).

Lazarsfeld (1973), por seu turno, faz uma importante descrição da sequência típica de passos para a criação de um indicador. São eles: a representação literária do conceito, a especificação das dimensões do conceito, a eleição dos indicadores observáveis e a elaboração dos índices. A representação literária do conceito é o primeiro passo no processo de definição e mensuração do fenômeno. Dada a complexidade do objeto, representá-lo significa promover a imagem do fenômeno, uma construção abstrata que confere sentido às relações entre fenômenos. A segunda etapa é a especificação do conceito, no qual se promove o destacamento de alguns de seus aspectos, características e dimensões. Todos os fenômenos são portadores de várias dimensões.

Para o caso do abandono, é sabido que ele é portador de várias dimensões importantes, tais como o momento do curso em que ela ocorre, o tipo de vínculo rompido, a área do conhecimento em que ocorreu, o momento da vida do estudante, o tempo de duração da ruptura, as intenções de quem saiu, o grau de cumprimento das finalidades da

educação até o momento da saída, as expectativas sociais para a permanência, enfim, uma infinidade de aspectos ou dimensões que especificam o conceito. Assim sendo, se há um problema na definição do fenômeno, tal problema transborda imediatamente para a compreensão e para a mensuração do fenômeno. Tudo isso torna a missão de enfrentá-lo, naquilo que corresponde à sua dimensão de problema, mais difícil.

4.4.2 As definições e a inespecificidade no que tange à caracterização do problema

A afirmação que finalizou o último tópico enseja a oportunidade de enfrentar uma das dimensões mais importantes do debate sobre o abandono e que, como se defende aqui, ainda não vencida enquanto maldição. Trata-se da tentativa de discriminar entre as saídas sem diplomação aquelas que são problemas daquelas que não são problemas. A princípio, este debate pode parecer sem sentido, pois, nas formas hegemônicas de retratar o fenômeno, todo abandono é representado pelo fracasso acadêmico.

Talvez a aparência de ausência de sentido resulte da assunção da diplomação e da conspurcação do abandono dentro da academia e dos órgãos governamentais. De acordo com o dicionário Houaiss⁶⁹, o significado não religioso, mas lógico, da palavra assunção compreende uma premissa inaugural de um silogismo, uma proposição da qual se origina inferências irrefutáveis. Assim tem sido tratado o abandono associado ao fracasso acadêmico. Assume-se um como representação do outro, de modo que todo abandono é um fracasso e exige enfrentamento. Acerca dessa associação, a seção dedicada ao abandono como desvio foi possível compreender a dimensão da conspurcação.

Até o instante sabe-se que o abandono tem sido tratado como um problema e sua presença volumosa afeta diretamente a imagem e o funcionamento de instituições de educação superior. No entanto, novamente cabe aqui inquirir se todo abandono deve ser incondicionalmente encarado como um problema.

As análises hegemônicas têm ignorado a necessidade de problematizar as transformações pessoais e sociais das passagens pela educação superior. Não toma a atenção da bibliografia usual os aspectos formativos. Seja qual for a condição da saída sem diplomação, ela é um problema. A mesma insensibilidade sobre o aspecto formativo

⁶⁹ https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1

de quem abandona é dedicada a quem se diploma, uma vez que a conclusão é associada ao sucesso, não se inquirir sobre a qualidade formativa de quem porta o certificado.

As vivências e as experiências em ambiente universitário, seus desdobramentos e implicações, não desaparecem a partir do momento em que se abandona. Ristoff foi categórico ao afirmar que o abandono não é desperdício, mesmo sendo provisório ou definitivo. Aquilo que foi vivido no espaço das instituições de educação, pode servir para vários aspectos da vida, incluindo o profissional. Mais curioso ainda é a redução das transferências entre cursos ou instituições ao simples abandono, porque podem preparar melhor o (a) discente transferido (a) para uma trajetória acadêmica mais qualificada e rica, bem como para uma atuação social e profissional mais diversa e completa.

Se isso for possível, a nação que investiu não desperdiçou recursos ao realizá-los na educação porque essa não pode ser reduzida a um objetivo específico (o diploma), ela nunca se perde e o conhecimento adquirido se repassa, se dissemina, gera consequências e, portanto, será sempre útil (RISTOFF, 1999b).

Na mesma direção, o estudo português de Silva e colegas afirmou que “na maioria das teorias, o sucesso acadêmico corresponde à persistência, aos resultados acadêmicos alcançados e à conclusão de um grau acadêmico” (SILVA et al., 2016, p. 20). Entretanto, estabelecem uma relação crítica com essas abordagens e advertem:

O conceito de abandono corresponde a um fenômeno distinto do insucesso, embora possam estar associados. O insucesso pode ser fator determinante do abandono do ensino superior, mas este pode ocorrer sem existir insucesso escolar. A abandono de uma instituição ou curso pode ter muitas outras origens, como por exemplo, mudanças nas motivações do aluno, preferências por outra universidade devido à localização geográfica ou inserção no mercado de trabalho, **acontecendo, por vezes mesmo, estar associado a ‘sucesso excessivo’** (SILVA et al., 2016, p. 19–20 grifos meus).

É possível perceber no fragmento acima que os autores separam o abandono e o fracasso, estimulam-nos a pensar que a relação entre ambos pode ser causal e, por fim, reforçam a necessidade de que o juízo acerca do abandono deve tomar como premissa as origens (causas). No mesmo sentido, outros estudos portugueses têm salientado que a análise acerca do êxito ou do “sucesso acadêmico” tem encontrado abordagem diversa, indo das perspectivas predominantemente quantitativas que buscam mensurar rendimentos acadêmicos, até aquelas que privilegiam dimensões subjetivas da formação (BRITES et al., 2011; COSTA; LOPES; CAETANO, 2014).

Nesse caso, as abordagens tradicionais do abandono tendem a replicar a perspectiva quantitativa e mensurar a saída sem diploma como um indicador negativo de rendimento, na mesma proporção em que seriam incapazes de alcançar qualquer avaliação da dimensão subjetiva da formação discente. Dito de outra forma, a visão tradicional tende a operar na dimensão da escolarização e não da educação, como adverte o próprio Tinto (1987, 2006b).

Essa é mais uma situação paradoxal no campo científico que estuda o abandono. Tinto é, a um só tempo, a referência teórica que molda o campo e um de seus grandes críticos. Ou seja, boa parte da maldição foi erguida sobre sua Teoria do Abandono, mas ele mesmo é crítico da obra coletiva do qual participa.

Em seu *Leaving College*, Tinto (1993) traz à tona os volumes de estudantes que abandonam a educação superior sem a diplomação e demonstra com dados como o abandono pode impactar na vida de indivíduos (perda de renda e oportunidades) e instituições (perda de receitas e prestígio). No entanto, o que continua merecendo mais atenção é a crítica à "maldição".

Diz ele que as políticas de retenção são muito difíceis de serem bem-sucedidas, porque sabemos pouco ou somos enganados pelo conhecimento elaborado sobre o abandono. Novamente a ênfase recai sobre a tendência na bibliografia especializada em atribuir ao termo abandono o conteúdo de uma infinidade de fenômenos. Além disso, Tinto questiona também o fato de a produção científica atribuir ao abandono um conteúdo de reprovação ou fracasso, e sugere rever tal atribuição. Afinal,

é difícil montar esforços bem-sucedidos de retenção, mesmo que seja apenas devido à nossa incapacidade contínua de entender o caráter variável da saída do aluno. Apesar do extenso corpo de literatura que aborda a questão, ainda há muito que não sabemos sobre seu caráter longitudinal e a complexa interação de forças que o originam. Além disso, muito do que achamos que sabemos está errado ou, pelo menos, é enganoso. Grande parte da literatura está repleta de retratos estereotipados desses alunos desistentes. Por exemplo, os desistentes têm sido frequentemente retratados como tendo um perfil de personalidade distinto ou como carentes de um atributo particularmente importante necessário para a conclusão da faculdade. Como consequência, temos a visão errônea de que os alunos desistentes são diferentes ou desviantes do restante da população estudantil. Esses estereótipos são reforçados por uma linguagem, uma maneira de falar sobre a saída de alunos que rotula os indivíduos como fracassados por não terem concluído seu curso em uma instituição de ensino superior. Nesse sentido, o rótulo "desistente" é um dos

termos mais frequentemente mal utilizados em nosso léxico de descritores educacionais. Ele é usado para descrever as ações de todos os que abandonam o curso, independentemente das razões ou condições que marcam sua saída (TINTO, 1993, p. 2–3, tradução minha).

Para além do registro da diversidade de formas de saídas sem diplomação, o trecho acima traz mais um elemento de contradição que surpreenderá quem já chegou até esse ponto do texto. Por um lado, Tinto é categórico ao condenar a rotulação de estudantes que abandonam, com menção textual à associação com o desvio. Entretanto, é o mesmo Tinto que levou à sua teoria os fundamentos da Psicologia Social (Teoria da Carência Cultural), que assinou com Cullen artigo sobre o uso da Teoria do Desvio de Merton aplicado ao universo estudantil e que havia reforçado em seu *Dropout in Higher Education* a ideia de individualização da culpa de quem abandona a partir de uma incongruência normativa. Não foi a primeira e não será a última vez que veremos Tinto construindo e criticando a Teoria do Abandono.

Bem, retomando sua crítica à ausência de precisão no que se denomina de saída sem diploma e para que não se tenha dúvida do compromisso de Tinto em denunciar a rotulagem indiscriminada, ele ainda afirma que

Em primeiro lugar, [...] a rotulagem de todas as saídas como abandono escolar serve para encobrir diferenças importantes entre as formas de abandono. [...] Como resultado, as instituições frequentemente fazem o julgamento injustificado e bastante equivocado de que todas as saídas de alunos podem ser igualmente bem tratadas por uma única ação política. [Em segundo lugar, [...] o uso indiscriminado do rótulo "desistência" para descrever todas as formas de saída pode levar as instituições a acreditar que todas as saídas podem, de fato, ser tratadas por uma ação institucional. [...] De fato, as evidências já apresentadas sugerem que algumas formas de desistência, por exemplo, aquelas associadas a metas e compromissos, podem ser relativamente imunes à intervenção institucional, independentemente dos recursos investidos. [Por fim, [...] a aplicação generalizada do termo "desistência" pode, de fato, cegar as instituições para a maneira pela qual elas próprias são, pelo menos parcialmente, responsáveis pela saída de seus alunos. Assim, o uso irrestrito de "desistência" pode prejudicar o processo necessário de mudança social e intelectual que deve marcar o desenvolvimento contínuo das instituições de ensino superior e pode servir como barreira para a mudança e a revitalização institucional (TINTO, 1993, p. 140–1, tradução minha).

A assunção da diplomação e a conspurcação do abandono possui implicações que vão para além de uma certa confusão no campo científico. Uma vez que este tema possui uma dimensão aplicada muito forte, as conclusões extraídas dos periódicos e livros se transformam rapidamente em políticas para a educação superior. Assim, desde 1975, Tinto asseverava que

Em ambos os casos, a incapacidade de definir adequadamente o abandono escolar pode ter um impacto significativo sobre as questões de política no ensino superior. Do ponto de vista institucional, os administradores talvez não consigam identificar as populações-alvo que necessitam de formas específicas de assistência. Do ponto de vista mais amplo do Estado, os planejadores talvez não consigam fornecer procedimentos flexíveis de admissão e transferência que permitam que os indivíduos encontrem um nicho em alguma parte do sistema de ensino superior com mais facilidade (TINTO, 1975, p. 90, tradução minha).

Portanto, quando não se discrimina o abandono problemático daquele que não representa problema algum, todas as saídas sem diploma se transformam em um inimigo a ser enfrentado. Entre falecimentos e transferências, entre acesso prematuro ao mercado de trabalho e decepção com a escolha do curso, tudo é só abandono. E dentro de sua riqueza quase infinita em motivações, o abandono tem sido enfrentado com políticas que não sabem por que ou o que atacar.

Assim, do ponto de vista institucional, a questão da definição de abandono escolar evolui para a questão da escolha - ou seja, discernir quais das muitas formas de atrito merecem ação. Todas as formas de abandono podem ser chamadas de desistência, mas nem todas merecem igualmente uma ação política, e nenhuma instituição pode tentar atender a todas as formas de desvinculação. As ações que uma instituição toma para lidar com algumas formas de abandono provavelmente prejudicarão sua capacidade de lidar com outras formas. Em última análise, a tarefa da instituição é definir o abandono em termos de objetivos educacionais e institucionais. Ela deve estar ciente de que está educando e não apenas escolarizando seus alunos (TINTO, 1982b, p. 11, tradução minha)

Do que se compreende das últimas linhas, não se pode associar todas as saídas sem diplomação como fracassos e, tampouco, empreender ações sem saber quais são os verdadeiros problemas a serem enfrentados. Entretanto, daqui surge a importante questão

acerca da qual este trabalho foi escrito: é preciso saber quando o abandono é um problema. Um ensaio de resposta virá no item sobre a busca de alternativa.

A associação direta entre “fracasso” e abandono é uma das fortes marcas da bibliografia que trata do fenômeno da saída do curso antes da diplomação. Como se viu, nalguns momentos a associação dá destaque a um fracasso individual, noutros a um fracasso institucional. Entretanto, em que pese o fato de não ter podido trazer uma reflexão teórica mais substancial, é possível apontar pistas abundantes de exemplos notórios em que a associação falha. Um exame pouco criterioso sobre a história de personalidades internacionais e nacionais pode criar mais uma dúvida sobre ela.

Alguns dos nomes mais importantes do Vale do Silício carregam em suas trajetórias acadêmicas o abandono⁷⁰. A mesma trajetória pode ser observada para cinco ganhadores e ganhadoras do Prêmio Nobel entre os anos de 1903 e 2020⁷¹. Para o caso de celebridades do universo musical, televisivo e cinematográfico dos EUA também é possível observar casos correlatos⁷². Duas referências políticas no século XX também figuram em lista similar. Winston Churchill abandonou a Royal Military Academy, enquanto Gandhi interrompeu seus estudos de direito em Londres.

Frank Lloyd Wright deixou a Universidade de Wisconsin sem diploma, mas conseguiu realizar-se na arquitetura. Ralph Lauren, importante referência no mundo da moda, desistiu do Baruch College após dois anos de curso, enquanto Rowling desistiu de Francês e Clássicas na Universidade de Exeter antes de escrever Harry Potter.

No Brasil, a história pode ser contada com exemplos de mesma grandeza. Chico Buarque é um não concluinte do curso de Arquitetura na USP. Clarice Lispector foi

⁷⁰ Bill Gates abandonou o curso de matemática em Harvard. Mark Zuckerberg abandonou os cursos de Ciências da Computação e Psicologia em Harvard. Steve Jobs abandonou o Reed College, em Portland. Michael Dell abandonou o curso de medicina na Universidade de Austin, no Texas. Julian Assange abandonou os cursos de matemática e física na University of Melbourne (REVISTA EXAME, 2010). Larry Ellison, fundador da Oracle, abandonou dois cursos, um na Universidade de Illinois e outro na Universidade de Chicago (FARIAS, 2025). Jack Dorsey, fundador do Twitter, abandonou seus cursos nas Universidades de Ciência e Tecnologia do Missouri e de Nova York (REVISTA INFOMONEY, [s.d.]).

⁷¹ Marie Curie - Prêmio Nobel de Física (1903) e Química (1911) – teve seus estudos interrompidos na Polônia, Universidade de Varsóvia, antes de descobrir os elementos químicos rádio e polônio. Linus Pauling - Prêmio Nobel de Química (1954) e Paz (1962) - também interrompeu seus estudos nos EUA, na Oregon State University, antes de finalizar sus estudos sobre as ligações químicas. John Nash - Prêmio Nobel de Economia (1994) – trocou o curso de Engenharia Química para Matemática nos EUA, Universidade de Princeton, antes de desenvolver a Teoria dos jogos (equilíbrio de Nash). Richard Feynman - Prêmio Nobel de Física (1965) – trocou seu curso de Matemática pelo curso de física no MIT dos EUA.

⁷² Oprah Winfrey abandonou a Universidade Estadual do Tennessee para dedicar-se ao rádio e à TV. Steven Spielberg interrompeu seus estudos na Cal State Long Beach James Cameron deixou a California State University antes da diplomação e destacou-se no cinema. Lady Gaga abandonou a New York University para seguir carreira musical. Tom Hanks abandonou a California State University para trabalhar no teatro e cinema.

estudante do curso de Direito na antiga Universidade do Brasil, atual UFRJ, mas não se diplomou. Otto Maria Carpeaux, autor da História da Literatura Ocidental, cursou somente um ano de Direito em Viena, curso que ingressou atendendo aos caprichos do pai. Ayrton Senna abandonou o curso de graduação em Administração de Empresas na FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado), em São Paulo. Após dois anos como estudante de Engenharia Química, Marcelo Gleiser transferiu-se para o curso de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Também podemos citar o caso de Mário Schenberg, pois ele começou estudando Engenharia em Recife, mas depois mudou-se para São Paulo, concluindo seus estudos de Engenharia Elétrica na Escola Politécnica da USP.

Há algo em comum entre todos esses casos. Todos são vistos como fracassos pelo *mainstream* da Teoria do Abandono. O uso de celebridades pode reforçar o olhar dicotômico de sucesso e fracasso ou tornar glamurosa a saída sem diploma. E esse reforço não é desejado pelo trabalho em tela. Mas o argumento foi mobilizado para que se tenha em mente que, caso os abandonos não tivessem sido realizados, o mundo poderia ter visto trajetórias de vida distintas, talvez sem os legados sociais, científicos e culturais que cada pessoa pode deixar. O que importa, para todos os exemplos acima, é a dúvida se se pode associar tranquilamente o abandono ao fracasso.

PARTE III – Sugestões e apontamentos para uma Teoria do Abandono alternativa

5. Ensaando os primeiros passos de uma abordagem alternativa: a contextualização

A título de ensaio, esta fração do texto que se inicia apresentará um possível caminho de saída da Maldição de Tinto e do fim do castigo a que fomos submetidos. A chance de tal proposta naufragar é gigantesca, afinal não se deve subestimar o desafio que por quase um século se mantem de pé. Portanto, se espera que a leitura não seja marcada por muito otimismo.

O ponto de partida mais legítimo parece ser colocar o abandono no seu devido lugar. Ele é, antes de tudo, um movimento dentro do universo da educação superior formal. Requer, portanto, que, antes de observá-lo, observe aquilo dentro do qual ele se movimenta, ou seja, a educação superior. Não qualquer uma, mas aquela que se encontra enraizada num contexto, em seu tempo e seu espaço. Precisamente aquela em que o abandono ocorre. Também parece justo, apesar de pouco lembrado, que se entenda a educação superior como educação. Feito assim, poder-se-ia iniciar qualquer reflexão sobre o abandono refletindo sobre o ideal educativo.

Durante séculos, sobretudo no Ocidente, foi sendo consolidada a compreensão de que a educação é uma condição humana universal e libertadora. Universal porque deve ter sua fruição acessível a todas as pessoas. E libertadora porque qualifica cada pessoa a tornar-se autônoma, livre e resistente às opressões (CATTANI, 2005).

O vilipendio desse ideal está presente durante toda a história da educação superior ocidental⁷³. Desde o nascimento das instituições medievais no século XI, ficou claro que o processo formativo estava exclusivamente acessível às elites. A partir da transição para um modo de produção capitalista, a educação superior sofreu a subsunção à lógica burguesa e industrial. Nessa lógica, a educação se reduziu ainda mais e passou a responder a pressões cada vez maiores do mercado, em especial do mercado de trabalho.

Foi na esteira da mercantilização de toda a vida que Voltaire defendeu a educação limitada àquilo que exigem as ocupações habituais. Assim como Tracy advogou que os filhos da classe operária deveriam adquirir os hábitos e habilidades requeridos pelo nível

⁷³ Esse trabalho não se alinha à tradição teórica que entende que a educação superior nasceu na Europa. Na contramão dessa tradição, coaduna-se com os estudos recentes que registram as ocorrências noutras paragens, tal como advogam Peters (2019) e Gupta (2019).

social a que se destinam. Eles não podem, portanto, perder muito tempo nas escolas (CATTANI, 2005).

Sobre a tendência de a educação em geral e a universidade em específico se aproximem do mercado, tem-se claro que um dos resultados é a intensificação dos esforços de preparação cada vez mais exclusiva para o mercado de trabalho. Parece cristalino que o ideal educativo acima navega contra a maré capitalista porque a mercantilização da educação não admite a universalização e a libertação. Como ideal, deve ser tomado mais como projeto e bandeira do que como realidade. A educação superior não foi e não é a materialização do ideal. Pelo contrário, ela reflete internacionalmente o quadro de desigualdades históricas a que foram submetidos os países. Bem como reflete o quadro local de disputa pela hegemonia em sentido gramsciano, o que exige para a sua compreensão o quadro geral das forças sociais na sociedade civil e a configuração do Estado estrito.

Por isso, antes de perguntarmos sobre o abandono, deve-se perguntar sobre qual educação superior se está falando. A educação superior que se vê nos EUA e que é objeto de boa parte da Teoria do Abandono está datada e especializada, com efeito não poder ser vista na maioria dos países. Noutras paragens os volumes de investimento, os padrões salariais para docentes, a qualidade dos equipamentos e laboratórios, a atratividade de “cérebros”, dentre outras coisas, são tão díspares. Como são díspares as condições socioeconômicas e culturais do público discente e os equipamentos sociais colocados à disposição da cidadania.

Ao se inquirir sobre a educação superior dentro da qual ocorrem os abandonos, poder-se-á compreender sua natureza e o significado do abandono. Fora do contexto, do tempo e do espaço, o abandono passa a ser uma categoria transcendente, a-histórica e universal. Tão genérica que indecifrável para as realidades específicas. Tão totalizante que inútil. Logo, uma das primeiras teses que se deseja defender nesse trabalho é que o abandono não pode ser pensado como um fenômeno fora do contexto em que ocorre. Essa primeira tese deságua de imediato na segunda, segundo a qual diante de contextos sociais e institucionais tão distintos, nenhuma teoria do abandono poderá explicar o fenômeno para todos os perfis administrativos, locais, regiões e países.

5.1 Para pensar novamente uma universidade necessária

Ao voltar o olhar para o Sul Global, se verá que a construção da educação superior foi diversa em forma e em conteúdo. Em especial na América Latina, dependeu de lógicas metropolitanas espanholas ou lusitanas durante o período colonial, o que já constitui uma considerável diversidade, sobretudo porque a empresa colonial espanhola permitiu instituições universitárias ainda no século XVI, enquanto a portuguesa não o fez em nenhum momento.

Após as independências, a América Latina teve enorme dificuldade de produzir uma história de desenvolvimento autônomo, ficando presa à órbita de dependência da potência britânica, colocando-se na nova divisão internacional do trabalho. E, a partir do século XX, com a debacle da dominação inglesa, a órbita trasladou-se para o centro hegemônico estadunidense. As relações internacionais de dependência não significam incorporação sem resistência dos padrões exigidos pelo centro.

As noções do Norte Global acerca da educação superior, de seus padrões de qualidade e de critérios de avaliação, atravessaram os oceanos e as fronteiras para se instalarem por aqui. Guardadas as devidas proporções, talvez se pudesse dizer que também a universidade latino-americana buscou seu espelho de próspero, em alusão ao que percebeu Morse sobre algumas mimesis no continente (MORSE, 1988). Todavia se trata menos de uma devoção submissa e mais de resultado de conflitos. Um processo de extensão da lógica colonial depois do fim da colonização. Deve significar, em outras palavras, que a colonialidade do saber (na educação superior) derivou da colonialidade do poder (das relações opressoras e desiguais entre os centros de poder e a periferia), tal como sugeria Quijano (2014).

É translúcida a educacional trajetória conflitiva desenhada no continente. Em vários momentos a universidade latino-americana se viu diante do desafio de se pensar à luz das demandas sociais que lhe batem à porta. Apesar de parecer trivial, é importante dizer que os desafios que se colocam para uma instituição no Norte Global não podem ser transferidos para o Sul Global como se fossem automaticamente compartilhados. Há países em que boa parte da sua população já acessou a educação superior, como é o caso da Coreia do Sul. Há outros países cuja permanência tende a ser menos ameaçada pela situação socioeconômica do (a) estudante, dadas as garantias sociais estabelecidas historicamente. Podem ainda existir aquelas instituições cujas oportunidades são ofertadas sem grandes bloqueios raciais. Por fim, existem aqueles países que não dependem tanto das universidades para a produção de ciência e tecnologia, ou mesmo

que estejam assentadas em territórios cuja soberania nacional não esteja em risco em virtude de graus elevados de dependência.

Note-se que todas as peculiaridades vão desaguar numa demanda particular para a educação superior. Não por outra razão a Revolta Estudantil de Córdoba atentou-se, dentre outras coisas, para a importância da extensão universitária (LEITE, 2018; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2008; UBAL CAMARGO, 2022). O compromisso extensionista guarda uma relação direta com o perfil social dos países latino-americanos. Darcy Ribeiro percebeu magistralmente a particularidade da universidade desse continente ao escrever o seu *A universidade necessária* (RIBEIRO, 1975). Ali estão estampados estrangulamentos para o desenvolvimento continental que não eram compartilhados por todos os países, mas que infelizmente alguns deles ainda estão a impedir uma cidadania mais plena.

Entre os estrangulamentos, aquele que ostenta seu maior vigor é, sem dúvida, as desigualdades sociais. Tal como adverte a Oxfam, “A América Latina e o Caribe é a região do mundo onde há maior polarização entre a riqueza dos 1 por cento mais ricos e a dos 50 por cento mais pobres da população”(OXFAM, 2024). Todavia, e infelizmente, não parece ser o único.

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), em seu *Panorama Social de América Latina y el Caribe – 2023*, detalha nosso calvário. Nosso continente tem sido vitimado por baixos índices de crescimento econômico e produtividade, sobretudo porque desfilamos PIBs que crescem em média apenas 0,8% ao ano, com baixo dinamismo na geração de emprego e uma estrutura produtiva pouco diversificada.

Assim como a Oxfam, a Cepal também alerta que possuímos índices elevadíssimos de desigualdade e pobreza. Nosso mercado de trabalho tem se caracterizado pela precarização e pela exclusão, seja pela alta informalidade (49% dos trabalhadores eram informais em 2022), baixa proteção social (54,3% da população economicamente ativa não contribuía para sistemas de previdência em 2021) e desigualdades no acesso ao trabalho decente. Nesse último caso, destacam-se as dificuldades para mulheres, jovens, populações indígenas, afrodescendentes, pessoas em deficiência e migrantes.

No aspecto das minorias, chama a atenção a crise dos cuidados e a conexa desigualdade de gênero, afinal tem sido frequente o relato de sobrecarga de trabalho não remunerado para mulheres, falta de políticas de cuidado e a desvalorização das atividades

de cuidado, cuja informalidade atinge 92,8% e é acompanhada por baixa remuneração e pouca proteção social. Muitas das mulheres que fazem dupla ou tripla jornada e que encontram-se desamparadas também frequentam a educação superior e carregam para dentro de suas trajetórias acadêmicas as agruras da vida social.

Ademais, a América Latina vive uma situação importante de transição demográfica, pois assiste ao fim do bônus demográfico e à elevação da pressão sobre sistemas de previdência e saúde com o aumento da população idosa. Essa mesma população carece de políticas de adaptação do mercado de trabalho para a sua inclusão. Na outra margem da pirâmide etária, a base, tem-se o encurtamento da população mais jovem. Esse fenômeno deve, em breve, fazer-se sentir no número de concluintes do ensino médio e, por conseguinte, no número de ingressos na educação superior. A situação que se avizinha requer atenção especial dos governos.

De outro lado, a CEPAL adverte ainda que a América Latina atravessa um período preocupante de baixo investimento em políticas de inclusão laboral, com diminuto gasto público em políticas ativas de emprego, falta de articulação entre educação e setor produtivo e fragilidade institucional representada por Ministérios do Trabalho e Desenvolvimento Social com orçamentos limitados e baixa capacidade de execução.

O cenário de fragilidade institucional reverbera, inevitavelmente, na capacidade de a proteção social cobrir adequadamente quem dela necessita. Por essa razão, a Cepal diagnostica que os sistemas de proteção social não alcançam trabalhadores informais, migrantes e grupos vulneráveis. A situação se tornou ainda mais dramática após a Pandemia de Covid-19, pois ficou evidente que os sistemas não responderam adequadamente justamente para a fração da população mais vulnerável. Desse modo parece claro que a América Latina tem severos problemas na seara da democracia social, ou seja, na capacidade de garantir a fruição universal dos direitos independentemente das condições socioeconômicas e culturais. Tal como é igualmente claro que o desafio passa pela constituição de políticas públicas capazes de produzir uma cobertura efetiva e minimizar os efeitos nocivos das desigualdades sociais.

Avançando um pouco mais, a CEPAL também joga luz sobre um paradoxo contemporâneo que exige atenção especial, trata-se transição digital e o trabalho em Plataformas. O processo de digitalização da vida tem apresentado oportunidades relevantes para garantir acesso a oportunidades de diversas naturezas, mas também veio acompanhada da ampliação da precarização do trabalho em plataformas sem regulamentação devida. Esse fenômeno já tem sido estudado e denominado como

uberização. Muito embora os riscos possam ser percebidos em várias localidades do mundo, no Sul Global, região em que as condições de proteção do trabalho são mais frágeis, a uberização representa uma enorme provocação. Na outra mão, por não parecer viável um retorno ao mundo analógico, deve-se enfrentar fortemente os riscos de discriminação algorítmica e os déficits de inclusão digital.

Por fim, a CEPAL advoga que sofremos de grave fragilidade institucional e governança. De um lado, a Comissão está destacando as insuficiências institucionais, tais como a baixa capacidade de planejamento e avaliação, ou a falta de sistemas de informação robustos para a tomada de decisão. Tais problemas indicam que os Estados latino-americanos carecem de reformas que ampliem suas capacidades, profissionalizem as práticas e desenvolvam instrumentos de diagnóstico, elaboração, formulação, execução, monitoramento e avaliação de suas políticas. Mas, de outro lado, o relatório adverte sobre as instabilidades políticas. É verdade que a América Latina foi, durante o século XX e início do XXI, um cenário de inúmeros golpes. Aliás, em 1984, a nossa resistente tragédia inconformava Caetano Veloso com a dolorosa dúvida: “Será que nunca faremos senão confirmar / A incompetência da América católica / Que sempre precisará de ridículos tiranos?”(VELOSO, 1984).

Boa parte dos “ridículos tiranos” foi financiada ou auxiliada pela potência estadunidense (GALEANO, 2010), revelando que a instabilidade política continental não guarda qualquer inatismo ou inerência. A instabilidade tem relação direta com a configuração correlação de força interna a cada país e externa em relação à potência que se hegemoniza no continente. Portanto, a dependência política e econômica continua sendo uma questão central a ser enfrentada.

Aliás, em se tratando de dependência econômica e para ficar num exemplo singelo e recente, é importante recordar a dificuldade dos países da região durante a Pandemia de Covid-19. Naquela ocasião, sem autonomia para produção de insumos farmacêuticos ativos (IFAs) para vacinas e dependendo da produção de equipamentos de proteção individual (EPIs) de outros países, ficou manifesta a necessidade de garantir autossuficiência produtiva em setores estratégicos.

Não obstante tal constatação, deve-se ter claro que há recentemente outros agravantes consideráveis. O início do século XXI foi varrido por uma onda de reacionarismo de inspiração fascista. Alguns autores e autoras preferiram não associar o movimento vivido hoje com aquele que foi experimentado nas primeiras décadas do século XX. Daí a opção por tratar da questão como uma crise, crises ou morte da

democracia (CASTELLS, 2018; LEVITSKY; ZIBLATT, 2018; PRZEWORSKI, 2020). A despeito das valorosas contribuições e dos acertos na capacidade de descrever a corrosão por dentro da ordem democrática, tais abordagens secundarizam os elementos disruptivos que se encontram no âmago dos grupos sociais fascistas.

Para recordar, vale a pena registrar que Paxton (2023) compreendia que os fascismos (no plural porque não são unitários) nutriam uma preocupação obsessiva com a decadência e a humilhação da comunidade, cultuava compensatórios da unidade, da energia e da pureza, repudiava as liberdades democráticas e perseguia objetivos de limpeza étnica e expansão externa. Traverso nos ensina que há diferenças marcantes entre o fascismo do século XX e o fascismo do século XXI, por ele denominado de pós-fascismo. Fundamentalmente, o novo fascismo carrega a herança do antigo, mas inova ao substituir elementos discursivos de soberania pela adoção de fortes premissas neoliberais, abandonar a ideia de um programa totalizante, defender um modelo plebiscitário da democracia que destrói qualquer processo de deliberação coletiva, favorecendo aquela relação que funde o povo e o líder, a nação e seu chefe, e, por fim, arrefecer a antiga retórica nacionalista diminuiu e o discurso conservador mudou seu foco da nação para a identidade nacional (TRAVERSO, 2023).

Ou seja, se a história da América Latina tinha sido fortemente marcada por instabilidades políticas, sucessões de golpes e intervenções estrangeiras, a conjuntura se complexifica à medida que o pós-fascismo inflama contingentes importantes das populações e fazem governos. A bem da verdade, violência e autoritarismo não são marcas exclusivas do pós-fascismo ou da versão mais recente do neoliberalismo. Autores como Dardot, Laval e colegas chegaram a assumir que o neoliberalismo tinha feito uma escolha pela guerra civil e exemplificou sua tese valendo-se do exemplo chileno (DARDOT et al., 2021). No entanto, é preciso recordar que a guerra civil ou outras formas de guerra sempre estiveram presentes na história do continente desde a chegada do europeu. Não há novidades em termos de massacres, dizimações, violências, golpes, capturas, torturas e crueldades. Elas estiveram e estão entre nós nos últimos 500 anos. Contudo, hoje temos mais um elemento que acrescenta instabilidade e violência. Todo esse cenário reclama resposta para que se possa preservar vidas e direitos.

Em síntese, o continente ainda enfrenta enormes pontos de estrangulamento que podem ser agrupados didaticamente em profundas desigualdades sociais, enorme dependência externa, baixíssima capacidade estatal e déficits consideráveis de democracia. Se está correta a síntese, apoiada no relatório da CEPAL, caberia atualizar a

reflexão de Darcy Ribeiro, ainda nos anos 1960, na forma de uma pergunta: Convida-nos a pensar sobre o que seria hoje a universidade necessária. A resposta não é tarefa fácil e seria presunçoso tentar respondê-la, sobretudo depois de Ribeiro a ter feito com tanta maestria a mais de 60 anos. Apesar de declinar da missão, ao menos parecem claro alguns dos compromissos com as quais a educação superior precisa responder. O simples fato de colocar a universidade para se pensar a partir dos problemas que envolvem sua sociedade já torna imperativo encontrar uma saída própria. Como bem ensina Quijano (1992, 2011), isso deve ser feito sem virar as costas para as contribuições do Norte Global, negando a priori suas teorizações. Mas tomando-as como referências daquelas realidades e não das nossas realidades. Aproximações podem ser feitas, no entanto nossa realidade exige resposta própria.

5.2 Uma representação da educação superior brasileira

Deslinda-se, então, que a assimilação acrítica de padrões de funcionamento e de avaliação da educação superior deve ser evitada para que as ideias não fiquem fora de seu lugar (SCHWARZ, 2014). Tais premissas que subsidiam uma mirada alternativa sobre o abandono exigem que a abordagem seja sempre contextualizada. Logo, uma nova teoria deve reconhecer, a priori, que não se pode falar em uma única educação superior e, *ato continuum*, não se pode falar em um único abandono. Bem provável que, reconhecida assim, as novas miradas levarão sempre a quem analisa não trazer consigo qualquer modelo pronto, como aqueles que compõem a Teoria do Abandono. Nenhum desenho linear que reflita o processo de entrada e saída como genérico será capaz de capturar realidades tão distintas. Ainda mais, um modelo nunca vislumbrará condensar perfis estudantis, institucionais e sociais diversos e anunciar um diagnóstico único.

É assim que se pretende começar essa conversa, admitindo que o real reclama seu lugar e desaloja as categorias transcendentais. Partamos, assim, das representações da realidade na qual o abandono a ser analisado se realiza.

A educação superior no Brasil tem, como se sabe, história recente. Durante o século XX conhecemos nossas primeiras universidades e processos de expansão com forte presença da iniciativa privada. No século XXI, uma nova onda de expansão foi sentida tanto em instituições públicas, quanto em particulares. Nessa vaga foi possível observar um processo de democratização do acesso, com maior interiorização,

diversificação de funções e maior presença negra e popular (FONAPRACE/ANDIFES, 2019; MARQUES; CEPÊDA, 2012; SILVA; MARTINS, 2024).

O quadro derradeiro, de acordo com o Censo da Educação Superior no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP, 2025), mostra que hoje temos um sistema de educação superior cujo maior montante de matrículas encontra-se em instituições privadas. Hoje se contabilizam 2.244 instituições privadas (1.745 faculdades, 409 centros universitários e 90 universidades) e 317 públicas (152 faculdades, 118 universidades, 41 Institutos Federais ou Centros de Formação Técnicas e 8 centros universitários). Do total de 10.226.873 matrículas, 79,8% estão na rede privada (8.162.039) e registrando tendência de crescimento. Enquanto 20,2% das matrículas estão na rede pública (2.064.834) e apresentam tendência de estabilidade desde 2017.

A rede particular brasileira se divide em dois tipos, as instituições com e sem fins lucrativos. As primeiras representam 80% do total de privadas e oferecem predominantemente cursos EaD (70%) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP, 2025). Quando se observa o regime geral de mensalidades, percebe-se que

o valor médio das mensalidades de cursos presenciais ficou em R\$ 1.132 no primeiro semestre de 2024, montante 3,3 vezes maior do que o aplicado em cursos EAD (R\$ 348) no mesmo período. Sem considerar o curso de Medicina, a mensalidade média ficou em R\$ 1.067. De modo geral, o valor médio das mensalidades é menor nas instituições grandes (com mais de sete mil alunos), além de apresentar maior variabilidade entre os preços, principalmente em cursos EAD; ou seja, as IES maiores conseguem ofertar preços mais competitivos. Além disso, as instituições sem fins lucrativos apresentam também uma mensalidade média maior do que as com fins lucrativos. Os cursos de bacharelado também costumam ser mais caros: média de R\$ 1.246 em cursos presenciais e R\$ 411 em cursos EAD. Entre os cursos presenciais pesquisados, Medicina é o mais caro, com média de preço de R\$ 10.156, seguido por Veterinária (R\$ 2.423) e Odontologia (R\$ 2.153). Os cursos presenciais mais procurados como Administração e Direito apresentam, em média, valores menores, R\$ 930 e R\$ 1.141, respectivamente. Já entre os cursos EAD mais procurados, Pedagogia apresenta mensalidade média de R\$ 301 e Administração, R\$ 333 (SEMESP, 2024a).

Note-se que o valor médio para cursos presenciais corresponde a 80,16% de um salário-mínimo para valores de 2024. Se se levar em consideração a média de mensalidade do curso mais caro (medicina), chega-se a um custo de 7,19 vezes o valor mínimo de salário no Brasil. Ainda que o país disponibilize programas de bolsas

(PROUNI) e de financiamento educacional em regime de crédito (FIES), eles não são capazes de atender toda a demanda e, portanto, não podem reduzir a força do argumento que assevera que a educação superior privada ainda é inacessível para boa parte da população brasileira.

No que tange ao papel social desenvolvido, é possível afirmar que o ensino privado tem pouca participação na produção da ciência (BRASIL; MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2023), especializando-se no treinamento para o mercado de trabalho. Como se viu, a maior parte de suas matrículas é feita para a modalidade a distância, com participação esmagadora de cursos de licenciatura, em especial o curso de Pedagogia. Na verdade, em termos absolutos, contabilizadas todas as matrículas independentemente da natureza administrativa da instituição, já se pode dizer que o número de matrículas da modalidade a distância já superou o número de presenciais e ambos apresentam tendências opostas, de crescimento do primeiro e de queda do segundo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP, 2025). A EaD possui uma natureza especial e seu público também é diferenciado. Não obstante se possa encontrar argumentos que atestam a qualidade, ela não poderá oferecer a estudantes o ambiente universitário e todas as oportunidades dele decorrentes. Nesse sentido, o crescimento dessa modalidade em detrimento da presencial amplia a preocupação sobre a fruição plena do direito à educação superior.

Outro aspecto relevante extraído dos dados do Censo diz respeito ao turno em que se concentram as matrículas. Para o caso das instituições públicas, as matrículas se concentram no período matutino, enquanto as matrículas em instituições privadas são em dois terços no período noturno. Existe uma clara relação entre a disponibilidade de cursos à noite e a presença de estudantes trabalhadores (as). Uma vez que as instituições públicas não priorizam vagas nesse turno, estudantes que dividem a jornada de trabalho com os estudos são obrigados (as) a escolherem as instituições privadas. Notadamente, a filiação a uma instituição pública ou privada fica condicionada à situação socioeconômica ou à inserção no mercado de trabalho.

Observando outro aspecto, as naturezas administrativas também se diferem quanto ao número de profissionais. Se considerado o número de docentes (total de 333.943), a rede pública tem um montante superior (54,79%), o que permite observar uma relação estudante-docente de 12 para a rede pública e 53 para a privada, destacando que para o caso de EAD privada essa relação vai para 170. Tal relação pode condicionar a qualidade da interação e, portanto, a qualidade da formação. Tal condicionamento é

admitido pelo próprio Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior em publicação de seu instituto (SEMESP, 2024b).

Agora já se tem em mãos uma fração do quadro da educação superior no Brasil, em especial do perfil institucional. Cabe ainda ponderar sobre o perfil de seu estudantado. De acordo com o CES, a população brasileira (entre 18 e 29 anos) possui um número médio de anos de estudo muito díspar. Enquanto a faixa dos 25% com maior renda, com origem no Sul, do sexo feminino, de ambiente urbano e amarela estudou 15,1 anos, a faixa dos 25% com menor renda, do Norte, homem, rural e preto estudou 8,6 anos(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP, 2025).

Também se expressa muito desigual a composição racial das matrículas. Conforme se pode observar na Tabela 2, a demografia racial ainda indica uma presença desproporcional entre os grupos.

Tabela 2 - Composição demográfica racial da população matriculada na educação superior e total do Brasil segundo o Censo da Educação Superior (2025) e Censo Nacional (2022)

Raça	CES #	CES_%_sem ND	CES_%_com ND	Censo #	Censo %	Diferença pp entre Censos
ND	1.608.134		15,72%			
Indígena	46.410	0,54%	0,45%	1.227.642	0,60%	-0,06%
Amarela	139.632	1,62%	1,37%	850.130	0,42%	1,20%
Parda	3.117.848	36,17%	30,49%	92.083.286	45,35%	-9,18%
Preta	761.075	8,83%	7,44%	20.656.458	10,17%	-1,34%
Branca	4.554.157	52,84%	44,53%	88.252.121	43,46%	9,38%
Total	10.227.256	100,00%	100,00%	203.069.637	100,00%	

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2025) e Censo (IBGE, 2025). Elaboração própria.

Antes de processar as devidas comparações entre os resultados dos censos, é necessário atentar para uma diferença metodológica importante. O Censo da Educação Superior (CES) registra a variável Não Declarada (ND) para as pessoas que não fizeram autodeclaração de cor e raça. O contingente soma mais de 15% de todo o público matriculado e deve ser compreendido como um volume significativo. Dependendo de como ele for distribuído entre as demais variáveis, poderíamos ter uma análise completamente distinta. Na ausência de condições de redistribuí-lo e levando em consideração que o Censo Populacional brasileiro (Censo) não se utiliza da variável ND, optou-se por recalcular os percentuais das raças no Censo da Educação Superior ignorando ND. Dessa forma, ainda que sob severos riscos, se poderá operar alguma comparação entre os dois censos. Outra ponderação de natureza metodológica a ser considerada diz respeito aos anos-base acerca dos quais os censos buscam representar. O CES foi feito tomando o ano de 2024 como ano-base, já o Censo colheu os dados em

2022. No entanto, como os censos populacionais são feitos para registrar resultados de décadas inteiras, serão utilizados como se retratassem os mesmos períodos.

Dito isso, é possível perceber que a população branca continua sendo majoritária (52,84%) entre o público matriculado em instituições de ensino superior. Esse percentual não só é superior em relação aos percentuais das demais raças, como também é superior ao percentual da população branca no contingente nacional (43,46%). A comparação entre os valores nacionais e de matrículas leva à conclusão de que a sub-representação só é evidente entre os três grupos raciais subalternizados, afinal, a diferença em pontos percentuais apresenta registros negativos para tais casos. Logo, a desproporção evidencia que as desigualdades raciais ainda marcam acentuadamente o acesso a esse nível educacional no Brasil.

Valendo-se do CES não se pode ir muito além para tecer observações acerca das desigualdades educacionais, pois nele não são encontrados os registros de variáveis como a renda per capita média mensal, a escolaridade da família, o vínculo com o trabalho, a maternidade ou paternidade, entre outros marcadores sociais importantes. Ainda assim, acerca do aspecto racial, é possível dizer que se tem um enorme desafio a ser vencido em termos de equidade.

Caminhando ainda sobre outros aspectos da composição do ensino superior, importa destacar que nossa taxa líquida de matrículas⁷⁴ é de 22,9%. Esse percentual ainda se encontra bem abaixo dos 33% estipulados pelo Plano Nacional de Educação e indica que mais do que três quartos da juventude em idade típica não se encontram matriculados em instituições de educação superior. Os valores revelam, em consequência, que somente um quarto da juventude brasileira nessa faixa etária pode ter acesso à mobilidade social condicionada à educação formal desse nível de ensino, pode desfrutar de parte do legado de conhecimento do qual a universidade é guardiã, bem como pode qualificar-se produtivamente para desempenhar papéis mais sofisticados no mercado de trabalho.

Se se considerar a população com educação superior após a idade típica, os valores também não são animadores. Para o grupo entre 25 e 34 anos, o país possui somente 24% com esse nível de ensino. Levando em consideração os 22,9% da idade típica, pode-se concluir que a geração mais velha não dispõe de uma condição muito melhor do que a atual. Já para o caso da faixa etária entre 55 e 64 anos, o Brasil possui somente 16% de sua população com formação superior. Por seu turno, esse índice consegue apontar que

⁷⁴ Representada pela fórmula: população de 18 a 24 anos que frequenta educação superior / população de 18 a 24 anos

recentemente foi possível incluir mais pessoas para além do ensino médio, pois as gerações mais antigas estão quase sete pontos percentuais abaixo da atual.

Em censos anteriores registrou-se uma desigualdade regional entre as taxas líquidas de matrículas, com os registros de valores mais elevados para as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste e as menores para as regiões Norte e Nordeste, respectivamente. Destaca-se ainda que a diferença que chega a separar a região mais bem posicionada e a pior posicionada foi de 12 pontos percentuais (FAPESP, 2022).

No entanto, para além das observações internas, vale a pena também levar em consideração as comparações com outros países. Se se tomar os índices da OCDE, se poderá constatar que para a população de 25 a 34 anos o Brasil está 23,6 pontos percentuais aquém do nível médio atingido por aquelas nações. Bem como se encontra atrás de países irmãos do Sul Global como o México, a Costa Rica, a Colômbia e o Peru. Vale destacar que a Coreia do Sul possui 70% de sua população dessa faixa etária com ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP, 2025).

Diante do exposto, seria possível organizar uma rápida síntese. A educação superior brasileira é bastante diversificada, mas apresenta algumas características marcantes. Ainda que haja bastante heterogeneidade administrativa, pode-se dizer que o setor privado é majoritário em termos de número de instituições e matrículas, predominando a oferta de vagas de educação a distância. Sem ser capaz de contribuir pesadamente com a ciência nacional, o setor capta boa parte da demanda por formação para o mercado de trabalho. Por sua vez, o setor público é hegemonizado pelas universidades federais que, muito embora pequenas em matrículas e consideravelmente inacessível para a população trabalhadora, são responsáveis pela ciência nacional. De forma geral, pensando todo o sistema de educação superior, ainda é possível dizer que é racial e regionalmente excludente, com pouca oferta de instituições públicas e gratuitas (responsáveis por uma formação mais ampla) e ainda de baixo acesso da população em geral em idade típica (22,9%).

A despeito de todos os seus limites, a educação superior brasileira tem representado uma importante condição de bem-estar para a população brasileira. Estudos têm mostrado as vantagens profissionais e financeiras relativas à mobilidade social, maior capacidade de inserção profissional, melhores salários, acesso a concursos de nível superior, ampliação de oportunidades na carreira e a construção de uma valiosa rede de contatos pessoais e profissionais (ANTONIO; RIBEIRO, 2017; MARTINS; SCHERDIEN; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2019; RIBEIRO, 2012). Além disso, é inegável

a possibilidade de desenvolvimento de pensamento crítico, amadurecimento intelectual e pessoal, ampliação da autonomia pessoal e aprofundamento do conhecimento. Por fim e de forma agregada, o desenvolvimento nacional depende de uma cidadania ativa e preparada para a inovação e para a solidariedade.

Tudo isso aduz conclusões importantes. De um lado, reforça que, em países de enormes desigualdades sociais e reduzido acesso à cidadania, como são os que estão no Sul Global e na América Latina, em especial, atravessar a vida universitária pode representar um divisor de águas na sobrevivência das famílias, tanto do ponto de vista material (emprego, renda, estabilidade), quanto do ponto de vista imaterial (reconhecimento, conhecimento etc.). Esse bem-estar deve estar acessível para que seja verdadeiramente um direito.

De outro lado, implica também um caminho importante para os países por representar a qualificação, especialização, empoderamento, inserção de contingentes excluídos e potencialmente capazes de contribuir para o desenvolvimento nacional. Com efeito, a educação superior cumpre um papel diferencial no Sul Global. Ela representa, a um só tempo, um bem-estar específico, uma janela para uma vida melhor e um caminho nacional para a superação dos pontos de estrangulamento. Seguramente, para outros países, com outros patamares de desenvolvimento e outra posição na divisão internacional do trabalho, tais conclusões fazem menos ou nenhum sentido. E, portanto, podem direcionar suas instituições de ensino superior para outra direção. Para nós, em que pese toda a diversidade, principalmente na América Latina, a educação superior deve comprometer-se até a alma com a solução dos nossos problemas.

Curiosamente, as duas conclusões ou os dois lados revelam também duas abordagens possíveis sobre o abandono. A saída antes da diplomação pode ser vista pela perspectiva da negação de um direito, mas também como um descumprimento das finalidades institucionais definidas para o desenvolvimento nacional. Não são coincidentes e podem ser, em alguma medida, até excludentes, pois o primeiro nos coloca na perspectiva do sujeito que demanda um direito e o segundo na perspectiva dos Estados que avaliam suas políticas, observam seu presente e projetam seu futuro. Nesse trabalho serão defendidos como olhares distintos e legítimos, sendo que todo o esforço será feito para que sejam utilizados concomitantemente.

5.3 Quando o abandono é um problema? - à procura de outra rotulação

A resposta à pergunta que encabeça esta seção deve trazer consigo uma parte do antídoto à Maldição de Vincent Tinto, já que induz à matização, discriminação e seleção dos casos de abandono. Na contramão da tendência histórica, a ideia seria desenvolver critérios de seleção capazes de identificar as diferenças entre abandonos problemáticos e não problemáticos, e, assim, dar condições para que instituições e governos enfrentem aqueles exigentes de soluções.

A princípio, pode parecer um desafio intransponível, dado o longo intervalo de tempo em que a Maldição esteve vigente. No entanto, a leitura até este momento permitiu observar que possíveis saídas se encontram diluídas durante toda a história do campo, sem que tenham sido reunidas e levadas ao centro das atenções. Este é o objetivo deste tópico, reunir, sistematizar e desenvolver algumas das saídas para que um conjunto mais articulado contribua ao esforço do campo em romper futuramente com a Maldição e livrar do castigo de Sísifo em que estamos metidos.

Antes de ir direto à síntese, gostaria de usar algumas linhas para apresentar uma experiência local que tem animado os estudos para generalizá-la e alimentado algumas esperanças. Em pesquisa orientada para um trabalho de final de curso em nível de graduação, foram realizadas 46 entrevistas e colhidos 35 formulários (N=276) com estudantes que perderam o vínculo sem diplomação no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, no Brasil, entre os anos de 2012 e 2018. Para além das perguntas tradicionais sobre razões do abandono, também foram inseridas questões que tratavam das possíveis ações que a instituição deveria ter tomado para evitar ao abandono, passando por aquelas que levantavam as contribuições da universidade na formação (profissional, humanística, cidadã, científica, cultural etc.) da pessoa que evadiu.

As respostas confirmam a contribuição na formação humanística / cidadã (74%), na compreensão dos problemas do país (71%), na atuação profissional (51%), produção e divulgação de conhecimento (46%), no intercâmbio de conhecimento com a comunidade prática de extensão (43%), na produção e divulgação de cultura (40%), na contribuição para a melhoria da educação básica no Brasil (9%) (GRECCO, 2021).

Além disso, 79% reconheceram que as causas as motivações para o abandono estavam fora da instituição, não cabendo intervenção oficial. Para quem reconhecia que algo poderia ser feito pela universidade, sugeriram a disponibilização de horários não coincidentes com os horários de trabalho (60%), a ampliação da política de assistência estudantil (50%), a revisão da didática docente (44%), a coibição do assédio moral, da discriminação e do preconceito (31%), a melhoria das relações pessoais (31%), a ampliação das oportunidades acadêmicas extraclasse (26%), a revisão das avaliações (23%), a revisão curricular (20%) e a redução da carga de trabalho estudantil (19%) (GRECCO, 2021).

Um único estudo, em um único curso e em uma realidade tão específica, não pode servir para conclusões generalizantes. Entretanto, ele provoca a conclusão de que para a maioria dos casos observados naquela amostra, o abandono não tem causas no fracasso institucional, assim como o abandono ocorrido não significou que o trajeto interrompido se processou sem contribuições para a formação. Muitas das contribuições citadas correspondem àquelas requeridas como finalidades da educação superior no Brasil. Tal caso instiga esforços mais abrangentes para saber se todas as evasões podem ser agrupadas sob um mesmo juízo, implicando o mesmo padrão de enfrentamento em termos de políticas públicas ou ações institucionais.

Há na bibliografia lida algumas obras que buscaram vencer o desafio de discriminar as ocorrências de abandono a partir de alguns critérios importantes, por exemplo a convergência entre a missão institucional e as expectativas do ou da estudante. Tinto o fez em *Leaving College* (TINTO, 1993).

Acertadamente e com a obsessão justa, o primeiro passo dado pelo autor foi na direção de dirimir os problemas com a definição do abandono. Uma vez reconhecida a grande disparidade de fenômenos de saída das universidades antes da diplomação, com suas razões e contextos, defende Tinto que cada instituição deveria decidir, dentre tamanha diversidade, quais tipos de saídas serão chamadas de evasão / abandono, e quais, lamentavelmente, serão tratadas como inevitável resultado do funcionamento da instituição.

Nas palavras de Tinto,

Como parte necessária do desenvolvimento de tais programas, as instituições devem decidir quais formas de evasão devem ser definidas como "desistência" e, portanto, devem ser objeto de ação institucional e quais, por falta de um termo melhor, devem ser consideradas o resultado lamentável, mas talvez

inevitável, do funcionamento institucional (TINTO, 1993, p. 139, tradução minha).

Três aspectos chamam a atenção no final da citação. Primeiramente, quem escolherá o que será chamado de abandono é a instituição. Esta instância de batismo recebe tal importância em alinhamento com toda a produção teórica do campo, no qual a perspectiva adotada sempre fora a da instituição, em detrimento do estudante que evade (perspectiva individual) e do Estado (perspectiva nacional). O segundo aspecto decorre do primeiro. Particularmente, cada instituição mobilizará critérios individualizados para categorizar os fenômenos de saída da universidade sem diplomação. Muito embora Tinto não manifeste explicitamente aqui (mas o fará na página 141), parece claro que cada instituição deveria se orientar pelos seus objetivos enquanto instituição educacional, então, a partir deles, discriminar saídas que são evasões e outras que, muito embora lamentáveis, são inevitavelmente naturais da existência institucional.

Este aspecto se aproxima das reflexões atinentes às finalidades da educação superior e a participação de cada instituição nelas. Todavia, esta aproximação não será evidenciada por Tinto, tampouco pelo restante da produção bibliográfica do campo científico. Por fim, um terceiro importante aspecto relaciona-se com os anteriores e coloca em xeque a possibilidade de fazer uso do abandono como um indicador de avaliação da educação superior. Uma vez que cada instituição, à luz de sua missão, definirá o abandono diferenciando os comportamentos de saída, os indicadores criados nas próprias instituições espelharão a definição e, obviamente, medirão fenômenos diferentes. Assim sendo, perde-se a possibilidade de usar os diferentes indicadores avaliativos de forma comparada.

Para operacionalizar este modelo, as instituições deveriam se munir de sistemas de avaliação que sejam capazes de identificar as características das relações entre estudantes e a instituição, relacionando-as aos comportamentos de progressão ou abandono. Assim, mais do que saber quem evadiu, é necessário saber por que evadiu. E além, é preciso também avaliar os resultados das políticas institucionais na retenção ou no abandono (TINTO, 1993).

No processo de construção da definição do abandono, Tinto recomenda que dois princípios sejam utilizados para dar diretrizes às instituições: 1) correspondência entre interesse dos estudantes e da instituição 2) Missão Educacional da Instituição (TINTO, 1993).

No que tange ao primeiro princípio, ou seja, a correspondência entre os interesses institucionais e os interesses individuais dos estudantes, Tinto argumenta que a definição de abandono deve levar em conta a diversidade de expectativas, objetivos e metas com as quais os discentes ingressaram na instituição. Tais objetivos podem mudar durante a trajetória acadêmica e podem não coincidir com a diplomação. O que importa é que o fracasso somente será assim chamado e associado ao abandono quando ele significar a frustração dos objetivos do próprio estudante, isto é, quando ele próprio reconhecer a saída como um fracasso.

Diz Tinto que: “As instituições não devem definir o abandono escolar de forma que contradiga o entendimento dos próprios alunos sobre sua saída. Se o aluno que abandona o curso não define seu próprio comportamento como uma forma de fracasso, a instituição também não deveria” (TINTO, 1993, p. 141, tradução minha). Ao que tudo indica, a proposição poderá enfrentar algumas dificuldades. Se estudantes ingressam com metas e objetivos pessoais, tão diversos, provavelmente tamanha diversidade não caberia nos interesses da instituição e suas missões. Poderia ser um equívoco reduzir a missão institucional aos objetivos de ingressantes. E mais, se tais objetivos mudam no tempo, não seria possível alinhar os interesses institucionais a uma miríade em movimento. Mas, na concepção de Tinto, os interesses institucionais e pessoais estariam alinhados quando os estudantes ingressarem com objetivos educacionais e a universidade os ajudar a atingi-los. Se o estudante reconhece a saída como fracasso, então a instituição fracassou em ajudá-lo.

Veja-se que a definição institucional de abandono dependerá, em última instância, de um número razoável de variáveis: missão institucional, interesses institucionais e interesses individuais. Colocadas dessa forma, tais variáveis dão conta de uma resposta ao abandono sempre no nível institucional. Assim, define-se e mensura-se o abandono para avaliar a instituição. Não parece inapropriado valer-se do abandono (se rompida a maldição de Tinto) para avaliar a instituição educacional. Entretanto, o esquecimento da dimensão nacional tida do debate a avaliação das políticas educacionais para a educação superior e esvazia a dimensão do direito à educação. Para reverter esta perspectiva, seria necessários uma definição e um mensurador, capazes de indicar se aquele abandono representaria uma exclusão sistêmica ou uma exclusão institucional.

Ainda na toada sugerida por Tinto, sempre que a instituição rotula qualquer saída como abandono, tais como aqueles casos em que o estudante ingressou sem a intenção de diplomar ou ingressou com o claro objetivo de se transferir, ela erra em seu diagnóstico.

Além disso, define erroneamente o que é seu fracasso e chama para a si a responsabilidade de remediar o que não depende de si. Para o autor,

Para a instituição, classificar esses comportamentos como desistência é cometer um grave erro de interpretação. É um erro que pode levar as instituições a acreditarem que podem remediar formas de abandono que provavelmente não conseguirão e que implicariam induzir os indivíduos a trabalharem contra sua própria definição da situação. [...] É quando os indivíduos também veem sua saída como fracasso que o termo "desistência" é mais adequado (TINTO, 1993, p. 142, tradução minha).

Isso permite a Tinto pensar que podem existir uma taxa falsa e uma taxa verdadeira de abandono. A falsa seria aquela que inespecificamente rotula todas as saídas como evasões. A verdadeira seria aquela que, descobertos os interesses educacionais e de carreira de ingressantes, contabilizasse somente a saída daqueles que a julgam um fracasso, isto é, aquelas que a instituição falhou em ajudar a manter e cumprir razoavelmente as metas. Ao fim e ao cabo, todas as fórmulas vigentes seriam taxas falsas.

Esta separação entre as verdadeiras taxas de evasão e as falsas, diz Tinto, pode permitir às instituições contestarem as avaliações negativas que julgam necessária a diplomação de todos os ingressantes, ou, para as instituições que servem de trampolim para transferências. Destaca-se que esta contestação é muito importante quando o Estado financia as instituições com base em sua produtividade.

No que tange ao segundo princípio (definir o abandono a partir da missão educacional da instituição), Tinto advoga que é vital que a universidade seja capaz de responder à questão acerca de quais problemas ela é a solução. Isto colocaria no centro a missão a ser cumprida, talvez garantir que estudantes mais velhos tenham educação continuada, ou facilitar a migração de estudantes para centros mais sofisticados, entre outras. A definição da missão permitiria diferenciar as saídas de estudantes entre fracassos ou não, uma vez que a saída poderia até mesmo representar o sucesso no cumprimento da missão.

Nesse diapasão, o autor confronta a ideia de que seria obrigação da universidade educar todas as pessoas que nela ingressam de forma igualitária. Tal reflexão leva Tinto a pensar que "Difundiu-se a opinião de que é dever das instituições de ensino superior tentar educar todos os que ingressam, independentemente de seus objetivos, compromissos e capacidades. Nessa visão, o ensino superior se torna um direito de todos os indivíduos" (TINTO, 1993, p. 144, tradução minha).

As frases podem parecer indicar uma compreensão reduzida das missões da educação superior, sugerindo uma confrontação à ideia de universalidade ou de fruição do direito à educação. Contudo, linhas a diante, Tinto refaz-se parcialmente da dúvida deixada no ar, pois reforça ser a educação o compromisso das universidades, uma vez que defende que

Para que não nos esqueçamos, o objetivo dos esforços de retenção não é apenas que os indivíduos sejam mantidos na faculdade. A educação, o desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos, e não apenas sua presença contínua no campus, deve ser o objetivo dos esforços de retenção (TINTO, 1993, p. 145, tradução minha).

Com efeito, Tinto escapa ao simplismo de quantificar registros administrativos de saídas, e indica no horizonte a matização das saídas a partir de condições específicas, a saber, o cumprimento ou não da missão educativa da instituição (desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos). Importa salientar que Tinto não ficou sozinho na defesa desta ideia, pois com ele outros autores também mobilizaram a convergência entre interesses individuais e finalidades institucionais para qualificar o abandono (SEIDMAN, 2012).

Há méritos evidentes na formulação. Para sua operacionalização, ela exige observar mais do que a perda do vínculo, mas o processo de concretização confluyente dos planos pessoais e dos planos institucionais. Isto torna primordial conhecer as razões da saída, observar se tais razões representam frustrações de planos. Justamente por isso, permitem concluir que há abandonos que podem ser considerados problemáticos, porém nem todos.

Deste modo, convida-nos pensar sobre as especificidades dos casos. Não obstante os avanços sejam louváveis e mereçam aprofundamento, cabe ressaltar que ainda lá sobrevive uma parte da Maldição. Em especial, a abordagem ainda se limita a produzir definições de abandono não sistêmicas, isto é, reduz o juízo acerca do abandono para a dimensão institucional, perdendo de vista as missões educacionais e os fluxos nacionais.

Cabe ainda notar que o enfoque não sistêmico também pode nos levar a ignorar dimensões importantes da educação superior, sua condição de direito e sua condição de política pública, uma vez que ambas as condições se reproduzem em escalas supra institucionais. Da mesma forma, também podem ser tomadas como critérios importantes para se analisar o abandono, discriminar casos problemáticos, contribuir na estruturação de uma definição e instruir indicadores.

5.3.1 Quando o abandono fere o direito à educação superior

O uso dos termos sucesso e fracasso no âmbito educacional tende a estimular olhares semelhantes àqueles que avaliam os negócios. Muito embora este trabalho sinta desconfortável ao replicá-los, o tem feito para que se facilite o diálogo com o campo. Como já se afirmou nas linhas acima, o debate que envolve o abandono na educação superior e os juízos a ele atribuídos são típicos de um processo de avaliação. Dito isto, caberia ponderar sobre o que poderia conferir à educação superior um juízo negativo ou positivo acerca de seu desempenho. A resposta requer, ao menos, uma rápida reflexão sobre a natureza da educação superior.

Como se sabe, a educação superior não é um simples serviço. Na verdade,

Educação é um bem público e direito social, pois tem como finalidade essencial a formação de sujeitos e, por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade. O conceito de bem público é aqui entendido como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais. [...] O público corresponde a uma concepção moral do bem comum. Trata-se de um valor moral, que mais comumente se situa nos planos dos ideais, mas muito escassamente é realizado na vida dos indivíduos e das sociedades, como tantos outros princípios. Embora pouco efetivamente praticado como valor moral, o princípio da prevalência do bem público sobre os interesses privados não deve perder sua centralidade nos projetos e estratégias de sociedades que buscam construir futuros mais felizes e mais justos (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109).

A percepção de que a educação superior é um bem público com finalidades públicas, nos encaminha a pensar que a sua avaliação deve levar em conta o cumprimento ou não das finalidades. Por outro lado, enquanto direito social, a educação superior deve ser avaliada na medida em que tal direito é ou não é fruído pelas pessoas. Começemos este debate pela condição da educação superior como direito social.

A condição de direito, direito social ou direito humano atribuída à educação superior possui uma vantagem ética e uma vantagem operacional para as análises acerca do abandono. Eticamente, ela permite que devolvamos aos estudos do campo a

compreensão de que o abandono deve ser lido à luz da compreensão ampliada do papel social da educação. Operacionalmente, ela exige uma abordagem sistêmica.

Ora, não por outra razão, Dias Sobrinho argumentou que

A trajetória de escolarização fornece bases de conhecimentos, de valores e de organização dos processos formativos da construção jamais acabada dos sujeitos ao longo da vida. Isso carrega dois significados importantes. Primeiro, a educação deve ser entendida e realizada como um sistema; a melhoria quantitativa e qualitativa de um nível educacional está estreitamente vinculada à melhoria dos demais e do conjunto. Segundo, a exclusão escolar é uma das formas mais perversas de injustiça, pois priva os indivíduos e, por extensão, a sociedade dos fundamentos e ferramentas cognitivos, axiológicos e práticos essenciais para a edificação de uma vida digna e construtiva (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 116) .

Na seara do direito à educação superior, vale a pena consultar as contribuições de Tristan McCowan (2015, 2020) e Christopher Martin (MARTIN, 2020, 2022; MARTIN; GILEAD, 2019). Mobilizando as reflexões de Amartya Sen, o McCowan defende o direito à educação superior enquanto um direito humano, um direito moral, uma exigência ética. Nestes termos, se trataria de um direito universal e, como tal, se somaria às demais liberdades humanas protegidas como garantias coletivas e implicantes em deveres coletivos quanto à preservação da mesma garantia a todas as pessoas.

Toma-se como ponto de partida a ideia sensata de que existe uma grande a distância entre o direito em potência e sua fruição, bem como a dificuldade de seu gozo para pessoas de diferentes marcadores sociais (PAPARINI, 2019).

Feita a ressalva, voltamos ao direito à educação superior para refletir sobre sua natureza. A justificativa para a compreensão da natureza moral do direito à educação superior reside não só na sua condição de direito instrumental, ou seja, um direito que possibilita acesso a outro direito, em especial a um posicionamento social, às condições de ingresso no mercado de trabalho, à participação política qualificada etc. Mas porque se coloca como um direito em si, com valores intrínsecos (MARTIN; GILEAD, 2019), como expressão da dignidade, da socialização e da autonomia humanas. Dito de outra forma, vivenciar a experiência de aprendizagem e o processo individual e coletivo de desenvolvimento intelectual que constituiria o direito à Educação Superior (MCCOWAN, 2020, p. 11).

Ora, visto por esta perspectiva, o acesso à universidade não deveria ser um privilégio (TEIXEIRA, 1989), seja facilitado para portadores ou portadoras de marcadores sociais específicos, seja negado por noções pouco justas de mérito ou de restrições orçamentárias. Em última instância, deveria ser acessível a todas as pessoas durante todo o período de suas vidas, levando à ação corretiva de quaisquer privações que produzissem exclusões. Não se trata, naturalmente, de ignorar o fato de que algumas condições prévias, tais como formação e idades mínimas, sejam importantes para o acesso, no entanto o autor recomenda que se julgue antes a capacidade do que o mérito para que se exerça o direito.

O argumento de McCowan traz o direito à educação superior para um terreno humanizante. Resta claro, por sua perspectiva, que se confere a cada pessoa a liberdade de fruir ou não essa parte do patrimônio civilizacional como parte de seu bem-estar. Nas palavras do próprio autor,

Os direitos são liberdades e não obrigações (embora impliquem em deveres para com os outros). É importante protegemos a liberdade de culto na sociedade, mesmo que apenas uma pequena minoria tenha qualquer crença religiosa. Uma proporção significativa da população – mesmo com a oportunidade de estudar gratuitamente na Educação Superior – pode decidir não aceitar, ou optar por outra forma de educação (MCCOWAN, 2020, p. 16).

Portanto, se o direito à educação superior é uma liberdade e não uma obrigação, garantir a permanência nele enquanto for vontade da pessoa deve ser visto como uma missão para o Estado, para a sociedade e para a instituição de ensino. Assim como não permanecer nele por liberdade de escolha pessoal não pode ser visto como um problema social ou público. Por outro lado, as privações, exclusões, discriminações, fragilidades institucionais que limitam ou impedem as fruições do direito, essas sim, devem ser tomadas como problemas sociais e públicos, estudadas, categorizadas, mensuradas e enfrentadas por políticas públicas.

A dimensão ética do direito nos importa em particular, entretanto sua dimensão jurídica também deve ser considerada porque pode dar maior materialidade para o tema. Uma parte dos marcos legais e dos acordos internacionais diz respeito ao direito à educação superior. Como nos lembra McCowan (2012), tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁷⁵ de 1948, quanto o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos,

⁷⁵ Art. 26: “(1) Todos têm o direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos estágios elementares e fundamentais. O ensino fundamental deve ser obrigatório. A educação técnica e

Sociais e Culturais⁷⁶, de 1966, são categóricos ao assegurar a educação superior como um direito.

Em termos continentais, há diversos acordos e tratados que ratificam entre nações o direito à educação superior. Este é o caso da Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, de 1990, da Carta Africana da Juventude, de 2006, o Protocolo de San Salvador, de 1998, a Declaração de Direitos Humanos não vinculativa da Ásia, de 1992 e a Carta Social Europeia Revista do Conselho da Europa, de 1996 (UNESCO, 2022a). Este direito humano internacional também consta dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS - 4) dentro da agenda para 2030. Trata-se de um acerto entre as nações signatárias de que garantirão acesso pleno à educação superior, bem como o farão cada vez mais na direção da gratuidade (UNESCO, 2022a).

Em regiões do Sul Global também se pode constatar que o direito à educação superior está claramente expreso. Este é caso da Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, de 2008, do Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC – UNESCO). Nela se pode ler que

O ensino superior é um direito humano e um bem público social. Os Estados têm o dever fundamental de garantir esse direito. São os Estados, as sociedades nacionais e as comunidades acadêmicas que devem definir os princípios básicos sobre os quais se baseia a educação dos cidadãos, garantindo que ela seja relevante e de alta qualidade. O caráter da educação superior como um bem público social é reafirmado na medida em que o acesso a ela é um direito real de todos os cidadãos. As políticas educacionais nacionais são a condição necessária para promover o acesso à educação superior de qualidade, por meio de estratégias e ações consistentes (CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2008, p. 12, tradução minha).

Note-se que a Declaración é enfática ao dar à educação superior o status de direito, mas também de bem público social. Talvez esta ênfase não fizesse o mesmo sentido no Norte Global, todavia para o Sul Global é fundamental vencer obstáculos específicos relativos, dentre outras coisas, à sua condição dependente e a forte presença das desigualdades. Na peleja contra esses obstáculos, reconhece-se que a educação superior

profissional deverá ser disponibilizada de modo geral e a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no mérito” (UNITED NATIONS, 2020, tradução minha).

⁷⁶ Art. 13. “O ensino superior deve ser igualmente acessível a todos, com base na capacidade, por todos os meios apropriados e, em especial, pela introdução progressiva do ensino gratuito” (UNITED NATIONS, 1966, tradução minha).

deve cumprir papel destacado. Desta forma, a depender das razões, a saída da universidade sem diploma pode representar uma opção livre do cidadão ou da cidadã. Quando não for este o caso, tende-se a configurar uma situação de exclusão, na qual a liberdade para fruir uma formação superior foi negada. Constatada a negação do direito, tem-se um abandono problemático, um problema social e um problema público.

Observar o abandono à luz do direito à educação superior pode conferir um primeiro passo importante, mas reclama ainda mais precisão para ser operacional. Sobretudo porque o direito humano à educação superior possui uma dimensão universal, entretanto sua materialização se dá em estados nacionais, com legislações próprias, concepções de direitos (numa perspectiva ética) igualmente particular e condições sociais de fruição também especiais.

Portanto, o olhar sobre o abandono e sua origem num descumprimento de garantia fundamental requer um ajuste ao que a comunidade nacional aspira e o que os marcos normativos apontam.

A título de exemplo, se os olhos forem voltados para o Brasil, poder-se-á notar que o mesmo direito se coloca de forma genérica na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas de forma direta e indiscutível no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Todavia, os limites óbvios emergem da própria natureza do instituto legal, pois trata-se de um código que confere direitos às pessoas entre 15 e 29 anos, e não a todas as pessoas. Isto posto, no Brasil, a realidade jurídica parece indicar a necessidade de revisões que adequem os arcabouços normativos do direito à educação. Sobretudo para que o direito seja claramente garantido para todas as pessoas, e se evite que ainda hoje a educação superior possua uma composição demográfica diferente daquela encontrada na população do país (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; FONAPRACE/ANDIFES, 2019; OLIVEIRA, 2019).

Além do exemplo acima, em vários outros se pode igualmente encontrar o registro do direito à educação superior. Este é o caso português na Lei de Bases do Sistema de Ensino (PORTUGAL, 1986), mexicano (MÉXICO; CÁMARA DE DIPUTADOS; CONGRESO DE LA UNIÓN, 2020; MÉXICO; CONGRESO DEL MÉXICO, 2019) e de tantos outros países (UNESCO, 2020).

Seja o caso brasileiro, seja qualquer outro caso, cabe avaliar (formar juízo) cada abandono a partir da realidade nacional. Então, a primeira pergunta que se deve fazer quando se está diante de um abandono seria: as razões para o abandono encontram-se na negação do direito à educação superior ou na negação da liberdade de fruir seu bem-estar?

A resposta dependerá de dois movimentos: saber a razão do abandono e saber se tal razão representa a negação do direito.

Fazê-lo não parece fácil e, por tudo que já se leu sobre a duração da Maldição de Tinto, não deveria sê-lo. Contudo, representaria uma dimensão importante para a distinção entre o que é joio e o que é trigo em termos de abandono. Tem-se a compreensão que esta especificação da negação do direito seja necessária, porém ainda insuficiente. Isto porque a educação superior não é só um direito universal, ela também é um bem público social. Por isso, cabe a ela desempenhar um papel social requerido por sua comunidade. Este papel também é estabelecido particularmente, sem apresentar um padrão absoluto internacional. Assim, carece ver as finalidades da educação superior para cada país.

5.3.1.1 Rotulando a partir da dimensão do direito

Começemos pelo léxico. Como se viu, não há consenso sobre o termo adequado para a saída da educação superior antes da diplomação. Em boa medida, a grande crítica ao campo científico foi usar um termo que representa todo e qualquer tipo de saída, sem capacidade de discriminar aquelas que são verdadeiramente problemáticas. Como é necessário nominar para definir, importa fazê-lo levando em consideração o sentido social atribuído às palavras. Se fará a opção pela expressão em língua portuguesa.

O termo mais usado para definir a saída sem diplomação é a evasão. De acordo com o dicionário Houaiss, a evasão é um “substantivo feminino; 1 ato ou processo de evadir; fuga, escapada 2 fig. argumentação cheia de subterfúgios; pretexto, evasiva” (HOUAISS; DE SALLES VILLAR; DE MELLO FRANCO, 2003). Quando se observa a origem histórica do termo, o mesmo dicionário alerta se tratar de uma expressão indoeuropeia (va(d)) que significa ir ou caminhar. Ela deu origem à expressão no latim clássico *evadere* ("ir para fora, escapar") e no latim tardio deu origem ao substantivo *evasiō,ōnis* ("ato de escapar"). Na língua portuguesa se derivará em termos como *vadio*, *invadir* e *evasão*. Etimologicamente a palavra "evasão" não está simplesmente associada ao deslocamento, ao ir, mas em um "ir-se para fora", "escapar", ao fugir.

Seus usos correntes estão associados à dimensão econômica (evasão de capital) e à dimensão jurídica (evasão fiscal ou um suspeito que evadiu do local). Em ambas o sentido claro remete à dissimulação, desvio, fuga ou sonegação. A conotação moral

negativa é evidente. Assim, parece que um componente de sonegação de dever estar diretamente associado ao ato de evadir, indicando ilegitimidade, ilegalidade, astúcia ou má-fé.

Ademais, o ato de evadir remete regularmente a uma conduta individual, projetando um juízo moral sobre o evasor. Tem-se um desviante. Após toda a reflexão sobre a associação da saída sem diplomação e o desvio, uma abordagem alternativa deve se preocupar em evitar o reforço do estigma. Quem lê pode estar se perguntando se haveria algum termo menos estigmatizante. Em verdade, compartilhei da dúvida. Entretanto, depois de tantas linhas terem usado o termo abandono, a escolha já não será tão surpreendente. Bem, após avaliar algumas possibilidades, parece que o abandono pode ter uma feição um tanto mais neutra e a neutralidade tem uma relevância estratégica. Ela permite que se avalie a saída a partir de suas causas. Se, de um lado, as evasões (fiscais, de capital ou de suspeitos procurados) normalmente denotam desvio, o abandono também pode denotar em muitas situações, mas não em todas.

O mesmo Houaiss⁷⁷ admite que o abandono é portador de uma variedade maior de conotações que vão do crime, passando por um estado de espírito, e chegando a um ato de abnegação. Quando um (a) jovem abandona a casa de sua família para constituir uma trajetória mais autônoma, não se costuma associar o gesto a algo moralmente negativo. Pelo contrário, em vários momentos ele pode ser visto como positivo, necessário ou obrigatório.

Algo semelhante se pode dizer sobre alguns vícios. Também se usa a expressão abandonar para significar deixá-los para trás. E, novamente, conotamos positivamente. Noutras circunstâncias, o abandono é deplorável. Tem-se, portanto, que o termo abandono não seria moralmente monolítico por ser atravessado por uma batalha moral na sua construção. Sempre dependerá das circunstâncias e motivações que levaram ao seu exercício. Razão pela qual o uso dessa expressão parece sempre exigir o complemento contextual para detalhar seu conteúdo.

⁷⁷ substantivo masculino. ato ou efeito de abandonar(-se); 1 ato ou efeito de deixar, de largar, de sair sem a intenção de voltar; partida, afastamento «o abandono da casa foi sua melhor decisão»; 2 falta de amparo ou de assistência; desarrimo «o abandono de menores carentes é um crime»; 3 ato ou efeito de renunciar, de desistir «abandono de herança a favor do Estado»; 4 estado ou condição do que é ou se encontra abandonado; desleixo, negligência «deixou a casa no abandono»; 5 modo de quem vive ou se apresenta como se fosse abandonado «embora poderoso, apresentava-se sempre com certo abandono»; 6 sensação de relaxamento físico e/ou mental; ato ou efeito de largar(-se), de soltar(-se) «os passeios diários pela praia propiciavam-lhe momentos de abandono»; 7 jur desistência ou renúncia a direitos ou bens (HOUAISS; DE SALLES VILLAR; DE MELLO FRANCO, 2003).

Outro aspecto a ser destacado é que a maior neutralidade do termo também permite ponderar sobre a decisão e a vontade subjacentes ao ato. Noutras palavras, quando aqui se vale do termo abandono, geralmente não o associa a um ato involuntário. Um acidente fatal não me permite dizer que a vítima abandonou a vida. Ao trazê-lo para o universo da educação superior parece deixar claro que casos acidentais ou fortuitos não poderão ser por ele denominados.

Ainda assim, sendo resultado de uma decisão do indivíduo, a saída de um curso pode estar na contramão de sua vontade. Da mesma forma que uma pessoa refugiada abandona seu país contra a sua vontade, poder-se-ia ter estudantes que, muito embora quisessem continuar seus cursos, não puderam.

Note-se que o elemento da vontade é central para que se possa caracterizar o abandono como negativa do direito à educação superior, porque somente a partir dele é que se tem condições de perceber a privação da liberdade de prosseguir no curso. E a vontade requer outro complemento: o contexto. Então, para saber se a saída do curso é ou não um problema, é requerido de quem analisa saber sobre a vontade e o contexto da vontade.

Seria ingenuidade entender a vontade como uma pulsão. Não se deseja naturalizar a vontade, fazendo crer se tratar de uma força cega, absolutamente individual ou guardada das interveniências sociais. Aqui ela está distante das leituras do contratualismo dos seiscentos e dos setecentos, pois não é expressão única da agência. Tampouco refere-se às manifestações individuais de condicionamentos automáticos da estrutura. Ela está entre a agência e a estrutura.

A tradição filosófica tem, desde Platão e dentro de uma certa variabilidade, definido a vontade como um apetite racional, diferenciando-o do desejo pois esse seria um apetite sensível, incontrolável e associado às paixões. A vontade se expressa a partir da racionalização (dentro dos seus limites e contextos sociais) dos apetites sensíveis e deságua numa decisão ou escolha (ABBAGNANO, 1998). A escolha ou a decisão podem estar alinhadas com a vontade, mas também podem ser feitas frustrando-a.

Cabe à análise do abandono, portanto, 1) o reconhecimento da voluntariedade, 2) a compreensão da vontade e a 3) descoberta das razões da decisão. Uma vez percebido que o gesto é voluntário, afastam-se os casos de contingências. Compreendida a vontade, será possível saber o intuito de manter-se ou não no curso. Descobertas as razões da decisão, é possível ajuizar uma posição sobre a frustração ou não da liberdade de fruir a

educação. Aqui está o cerne da discriminação entre as saídas que são problemas e aquelas que não são.

Nesse sentido, se tem a primeira dimensão da análise, entendida como a dimensão social ou a dimensão do direito. Para ser bem-sucedida, ela deverá contar com a acurácia da análise dos contextos sociais, econômicos, jurídicos e político, pois requer capacidade de interpretar o direito expresso na normativa nacional dentro de circunstâncias atravessadas por desigualdades espacial e historicamente específicas. Logo, a primeira dimensão requer uma avaliação da trajetória e do contexto pessoal de quem abandonou, mas também do contexto social, político e econômico em que se insere.

Fica claro que a análise requererá um mergulho multidisciplinar para mobilizar instrumental capaz de ler trajetórias e discursos e deles extrair decisões e motivos. Por sua própria natureza, só poderá ser percebida individualmente, trajetória por trajetória, mas também em contextos. Por essa razão, levará a análise a mobilizar abordagem quantitativa e qualitativa. Será necessária a quantificação dos marcadores sociais e, a partir deles, do estabelecimento de perfis, todavia não será suficiente. Por meio de pesquisas de campo com técnicas de entrevistas ou grupos focais se poderá compreender o que é central: as razões da saída.

Essas podem aparecer de forma inequivocamente claras, levando a interpretações rápidas sobre o que levou à saída. Porém, como se sabe pela longa trajetória de uso da abordagem qualitativa, ela também pode revelar-se de forma contraditória na qual as pessoas que abandonaram apresentem razões conflituosas, difusas e pouco coerentes. Daí a necessidade de uma equipe técnica experimentada para desenvolver os instrumentos de interpretação capazes de diluir as contradições, se for o caso, ou assumi-las como tal. Na sequência, a agregação dos casos semelhantes poderá possibilitar a construção de categorias de perfis, tornando mais didático o quadro geral dos abandonos.

Aqueles perfis que corresponderem a estudantes que, muito embora quisessem permanecer, foram privados (as) em razão de vulnerabilidades (socioeconômica, culturais e afetivas), violências (assédios, discriminações, perseguições, bullying etc.), despreparo institucional (didático, curricular, avaliativa etc.), serão interpretadas como casos de exclusão e denominadas de abandono. Todos os demais casos, sejam decisões livres claramente representadas por tentativa de reinserção em cursos ou fora deles, amadurecimento vocacional, mudança de interesse, sempre demonstrada pela ausência de mecanismo de privação de direito, serão compreendidas como fluxos típicos da educação superior. Bastando para isso que se coteje a vontade de ficar e imposição das condições.

A título de sugestão, o Quadro 2 contém algumas possibilidades de categorização para ocorrências de saídas sem diplomação.

Aposta-se que saídas definitivas ou temporárias poderão ser tratadas da mesma forma, isto é, levando em conta o mesmo cotejamento. Pouco importará se somente houve uma transferência de curso ou de instituição, ou mesmo que a saída seja acompanhada de um definitivo não retorno. Importará sempre as condições da saída. Ela será sempre um problema se animada pela privação de direito.

Quadro 2 - Categorização sugestiva para nova abordagem sobre o abandono na educação superior

Abandono	Tipo	Descrição
Sim	Exclusão Institucional	Caracteriza a saída sem diplomação como privação do direito à educação, ou seja, não corresponde a uma escolha livre do sujeito em fruir ou não um bem-estar. A responsabilidade da privação reside no não cumprimento das obrigações da instituição de ensino ou do órgão governamental que regulamenta a educação superior (ação, inação, omissão). Aqui se destacam as privações de direito associadas à falta de verbas, insuficiência da assistência estudantil, excessiva rigidez das normas, assédio de docente, problemas didáticos e pedagógicos etc.
Sim	Exclusão Estrutural/Contextual	Caracteriza a saída sem diplomação como privação do direito à educação, ou seja, não corresponde a uma escolha livre do sujeito em fruir ou não um bem-estar. A responsabilidade da privação reside nas desigualdades sociais e nas vulnerabilidades socialmente produzidas. Aqui se destacam as privações de direito ligadas aos marcadores sociais renda, classe, sexo, gênero, raça, orientação sexual etc.
Não	Inserção Individual	Caracteriza a saída sem diplomação sem privação de direito, ou seja, a pessoa gozava das condições institucionais e estruturais para continuar seus estudos (realizar seu direito), mas optou por não o fazer. Essa opção deriva de uma situação em que se vislumbra uma oportunidade, mudança de interesse, busca da felicidade de outra forma (dentro ou fora da educação superior). Tal decisão pode redundar em uma saída definitiva ou não, todavia não importa o destino, com ou sem reingresso.
Não	Falsa saída ou Permanência oculta	Caracteriza aqueles casos em que os registros administrativos acusam a saída, todavia pode ser percebida a permanência estudantil. São

		representativas as situações em que discentes matriculados (as) em cursos de dois graus se diplomam em um (registrando abandono no outro), em que há reingresso para limpeza de histórico escolar, interrupção e continuação do curso sem motivação de privação de direito (mas com registro de saída), erros de registros, erros gerados por ajustes técnicos etc.
Não	Força maior, casos fortuitos e contingências	Caracteriza a saída excepcional que está associada às contingências pessoais. Para esse caso podem ser listados os tipos relacionados ao falecimento (desde que não provocado por exclusão institucional ou estrutural/contextual), problemas familiares (separações, conflitos pessoais etc.)

Fonte: elaboração própria

A frustração de direito deve ser uma preocupação dos governos, órgãos de regulamentação e a sociedade em geral e quando mensurada poderá jogar luz de forma mais precisa sobre o tamanho do desafio. Toda a superestimação típica da Teoria do Abandono aqui será desfeita por um quantitativo absoluto ou relativo de casos realmente problemáticos. O mesmo quantitativo será capaz de indicar para os órgãos competentes a natureza e a localização do problema, permitindo abandonar os remédios genéricos que pouco resultado tem trazido aos índices convencionais.

5.3.2 Quando o abandono significa o não cumprimento das finalidades da educação superior

Ao chegar a este ponto da leitura, já se torna enfadonho repetir que o campo científico que estuda o abandono tem usado a diplomação e o abandono como sínteses do sucesso e do fracasso acadêmico. Também soa repetitivo dizer que os juízos sobre sucessos e fracassos remontam processos avaliativos. Estes podem ser mais ou menos formais, porém sempre deságuam em parecer sobre cumprimento ou não de objetivos, metas ou resultados. Acertadamente, Darcy Ribeiro via a questão de forma não dilemática, mas para efeito didático

o dilema encontra-se na decisiva escolha que definirá o futuro dessa milenar instituição, patrimônio da humanidade, em nosso país: treinar ou formar, ensinar ou educar, *techné* ou *bildung* (se quisermos usar termos correntes no jargão da Filosofia da Educação) (ALMEIDA-FILHO, 2012, p. 225).

No entanto, o próprio campo não costuma tratar o abandono dentro de um profundo processo de avaliação institucional ou das políticas de educação superior. Se o fizesse, o abandono seria uma dentre as várias variáveis estruturais e conjunturais que, combinadas ou separadas, permitiriam fazer o julgamento que se deseja. Ele seria levado a se confrontar com os critérios de avaliação, os objetivos e finalidades de uma instituição ou política.

Diante do exposto, sugere-se mobilizar o ferramental da avaliação para que o juízo sobre o abandono possa se fazer de forma mais sistêmica. Se tem defendido, até o instante, que a análise acerca do abandono priorize a descoberta dos casos problemáticos. Quando se puder discriminá-los, também será possível dizer qual é a natureza do problema e de quem são as responsabilidades. Como já se viu, a leitura hegemônica tem tomados todos os casos de saída sem diploma como um problema cuja responsabilidade é exclusivamente da instituição de onde se evadiu. No entanto, já se caminhou o suficiente neste trabalho para perceber que as causas para uma saída podem ser múltiplas, ensejando múltiplas instâncias responsáveis, assim como nem todas as razões devem ser condenáveis e nem todas as instituições culpadas.

Nas últimas décadas tem sido cada vez mais comum a prática da avaliação e do monitoramento das políticas públicas. A ação de avaliar significa, dentre outras coisas, formular um juízo sobre os resultados. Aplicada às políticas públicas, denota a atribuição de valor, aprovando ou desaprovando, um programa ou ação públicos, a partir de concepções de justiça (ARRETCHE, 1998). Quando entendida dentro do ciclo de políticas públicas, representa o “estágio do processo em que se determina como uma política de fato está funcionando na prática. Ela envolve a avaliação dos meios que são empregados e dos objetivos que são atendidos” (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Merece destaque o fato de que a avaliação julga o programa, sobretudo, considerando seus objetivos planejados (GIOVANNI; NOGUEIRA, 2013). Desta forma, os resultados observados, ainda que por perspectivas diversas, sempre deverão prestar contas ao intuito originário no processo de agenda e de elaboração.

Na seara da educação superior, a avaliação é concebida a partir de uma dupla chave, a avaliação educacional ou de aprendizagem (avaliação de sujeitos, indivíduos ou grupos de pessoas) e a avaliação institucional (avaliação de programas, sistemas, cursos, escolas, universidades, instituições, organizações) (MOROSINI, 2021). Seja qual for a chave, a avaliação não é um fim em si, ela serve ao processo de aprendizagem do próprio

Estado com vistas ao aperfeiçoamento de suas políticas e ao cumprimento de suas finalidades. Desta forma,

A avaliação se completa quando vai além dos índices e escalas comparativas e engendra questionamentos a respeito das significações e valores, interroga sobre as causas e investe em programas e ações para superar os problemas e deficiências. Por isso, não está somente voltada ao já realizado; precisa estar aberta à construção do futuro, a novas interpretações e possibilidades (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 218).

Por isso, avaliar implica refletir sobre a ação, programa, instituição ou política pública e seu papel na consecução dos objetivos sociais. Não se limita ao levantamento contábil dos resultados, seguido de menções honrosas ou punições. Mas de um processo reflexivo acerca de uma caminhada coletiva para a qual determinada política concorre. Justamente por isso,

A avaliação deve ter também o papel de fortalecer estratégias e políticas coerentes com os grandes objetivos nacionais. Por isso, é importante que o sistema de avaliação ponha em foco de reflexão e análise os temas da pertinência e da relevância social dos conhecimentos e da formação, da democratização da educação e, portanto, da equidade, do acesso e da permanência, tendo como referência os valores primordiais e as prioridades da sociedade e das comunidades regionais (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 221).

Entretanto, como todos os demais processos sociais, a avaliação também é condicionada pelo seu contexto. Desde os anos 1990, sob a hegemonia neoliberal (ANDERSON, 1995; DARDOT; LAVAL, 2017; HARVEY, 2014), é possível observar uma revisão teórica e prática da gestão pública, fortemente influenciada pelos ventos da *New Public Management* (BRESSER-PEREIRA, 1996; SANTOS; CARDOSO, 2001; SILVA, 2019b). A novidade remodelou os princípios da avaliação da gestão e das políticas públicas, dando relevo ao controle por resultado e esvaziando o controle por processo (FERLIE et al., 1999). Além de uma ênfase surpreendente na avaliação quantitativa, também foi possível observar a secundarização da dimensão da relevância social e a priorização da dimensão da eficiência (JANNUZZI, 2016).

As universidades, por seu turno, se viram cada vez mais atravessadas por um paradigma empresarial (SANTOS, 2008, p. 31), tirando-lhes contornos institucionais e substituindo-os por contornos organizacionais (CHAUÍ, 2003). Para a avaliação da educação superior, as transformações se sucederam na mesma direção, no Brasil

intensificada pela Reforma do Estado (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001; SILVA, 2005) e na Europa pelo Processo de Bolonha (PEREIRA; ALMEIDA, 2009). De modo geral, vê-se

a necessidade de as instituições se inserirem nos processos competitivos e, por esta mesma lógica, serem mais eficientes. Opera-se aí um deslocamento ético. Valores de primeira ordem e como tal aceitos universal e historicamente, como cidadania, solidariedade, cooperação, colegialidade, tolerância, paz, justiça e outros da mesma linha, são substituídos por outros ícones economicistas, como eficiência, produtividade, competitividade, utilidade, funcionalidade, lucratividade. Esses valores alçados ao lugar de centralidade ética são medidos, por um processo simplificador, pela capacidade demonstrada na atração inicial e na titulação final de mais estudantes, no estabelecimento de mais convênios de pesquisa e serviços, na captação de mais recursos, na eficácia administrativa, no aumento dos rendimentos acadêmicos averiguados sobretudo quantitativamente, passíveis de comparação e classificação, enfim, através de um conjunto de índices de produtividade, utilidade e competitividade. Na ideologia da privatização dissimulada, a isso corresponde o conceito de qualidade. Esta ideologia empresarial e a cultura globalizada centrada na padronização (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 16).

Assim sendo, busca-se a avaliação da educação superior comprometida com os anseios sociais e com as finalidades que a própria comunidade espera que sejam realizadas. É por esta razão que se advoga que, a partir do momento que se avalia a educação superior como um bem público, os juízos levem em consideração a totalidade da função social. Ou seja,

Discutir a educação como bem público e, então, como direito social, faz parte do reconhecimento da grande responsabilidade que as Instituições de Educação Superior (IES) têm relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação com sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 110).

Pensemos, então, quais seriam as finalidades da educação superior. Dadas as transformações no tempo e no espaço, seria difícil dizer das finalidades sem apelar ao contexto e a história das instituições e das sociedades. Isto porque, a educação superior, desde suas origens asiáticas (GUPTA, 2018; PETERS, 2019; SANKALIA, 1934),

passando pela expansão no medievo europeu, até os dias de hoje, tem mostrado desempenhar várias finalidades, algumas mais duradouras e outras menos, sempre a depender de condições sociais, históricas e espaciais.

Seu desenvolvimento europeu desaguou no século XIX com formatos diferentes, sobretudo em suas versões francesas e alemãs. Na América, pode-se dizer que o percurso também foi diferenciado, com aspectos muito específicos para os países de passado colonial britânico, espanhol, português, francês e neerlandês. Há aquelas de início ainda nos primeiros anos de colonização (Peru no século XVI) e outras com surgimento tardio (Brasil no século XX). Apesar de surgimentos distintos, pesa sobre toda a história da educação superior no continente a experiência da Reforma de Córdoba em 1918 (FREITAS NETO, 2011; WANDERLEY, 2017), abrindo um importante janela de reflexão sobre a possibilidade de construir um caminho autônomo para as universidades do continente latino-americano.

Aliás, esta é uma questão central para o continente. Quando se pensa num caminho autônomo, se leva em consideração que a finalidade da experiência universitária está conectada com as especificidades locais, respondendo à configuração e às necessidades sociais. Nesse sentido é que Darcy Ribeiro (1975) encaminhou a reflexão sobre uma Universidade Necessária. Por esta razão, não há porque se falar em finalidades únicas para quaisquer tempos e espaços universitários. Quando se percebe alguma padronização neste âmbito, seguramente se pode esperar encontrar relações internacionais de poder que pretendem hegemonia (CORONIL et al., 2000; QUIJANO, 1992, 2011)

Para encontrar as finalidades das universidades recorre-se, normalmente, aos documentos legais, constitucionais ou infraconstitucionais. Por meio deles é possível observar os valores, os princípios e os objetivos que orientam os sistemas de educação superior, bem como compreender a que fim servem. Vejamos alguns casos.

Para o caso estadunidense, tem-se como documento-guia o Higher Education Act, cuja promulgação original se deu em 1965, mas que sofreu alterações até 2022 (UNITED STATES CONGRESS, 1965). Trata-se da lei geral para a educação superior, definindo o funcionamento de seu sistema. Não se encontra um artigo, inciso ou parágrafo que entregue com precisão e exclusividade as finalidades da educação superior. No limite, é possível encontrar os princípios relativos ao respeito à diversidade, à igualdade de acesso e oportunidades. Da mesma forma, é possível encontrar alguma ênfase na necessidade de diplomação e de inserção no mercado de trabalho. Há também uma presença importante de regramentos para o atendimento dos grupos minoritários. Por fim, boa parte das ações

com financiamento possui regras que implicam competição entre as instituições. Ao que transparece no corpo da lei, poder-se-ia inferir que a lei que normatiza a educação superior estadunidense tende a centrar sua atenção na diplomação para o mercado de trabalho, com forte presença de concepções educacionais associadas ao campo empresarial e com alguma sensibilidade para trato das desigualdades.

A título de hipótese, talvez a lei da Educação Superior daquele país não assuma a responsabilidade de reger as finalidades porque entende que este não seria seu dever. Afinal, na seção 112, que trata da proteção dos direitos de expressão e associação de estudantes, se alega em seu (a) (2) (B) que cada instituição de educação superior tem suas próprias finalidades (UNITED STATES CONGRESS, 1965). O fato de o texto da lei não admitir finalidades gerais para a educação superior, mas transferir às instituições a autonomia de estabelecer as próprias finalidades, tem como efeito o reforço da dimensão não sistêmica. A falta de menção explícita das finalidades ou sua redução implícita à diplomação para o mercado, associada ao reforço da dimensão não sistêmica, parecem se relacionar fortemente com a forma como a bibliografia trata o abandono.

Avançando mais sobre os exemplos. Há dois institutos legais que podem ilustrar as finalidades, objetivos e missões da Educação Superior em Portugal. O primeiro é a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986). Responsável por dar morada às diretrizes da educação naquele país, o referido texto dedica a subsecção III, Artigo 11, inciso 2, para apresentar nove objetivos do ensino superior. Em corrida síntese, seus conteúdos advogam uma formação intelectual, profissional e cidadã, comprometida com valores importantes para a sua comunidade e com a solução dos problemas nacionais. A diplomação está citada em um dos objetivos, mas associada à atividade profissional e ao desenvolvimento da sociedade.

O segundo instituto revelador dos compromissos que interessam esta pesquisa foi promulgado em 2007 pela Assembleia da República e é denominado de Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (PORTUGAL, 2007). Nele se podem encontrar as missões do ensino superior lusitano, compreendendo a formação intelectual, a criação e compartilhamento de conhecimento, sua vinculação com a comunidade, tudo isso com claras conotações democratizantes e humanísticas.

Por seu turno, a Argentina formalizou seu regramento na lei nº 24.521 de 1995, também conhecida como Lei de la Educación Superior (ARGENTINA; PODER LEGISLATIVO, 1995). Também lá se pode encontrar as finalidades expressas. A ênfase, neste caso, recai sobre a necessidade de garantir formação científica, humanística e

técnica de alto nível, contribuir com a preservação da cultura nacional, do desenvolvimento do conhecimento, da responsabilidade, da solidariedade, da reflexão e da crítica. Sempre desaguando no fortalecimento da democracia do país.

Já para o vizinho Uruguai, o arcabouço normativo está representado pela Ley General de Educación, disposta na Ley nº 18.437 de 2009 (URUGUAI; ASAMBLEA GENERAL DE URUGUAI, 2009). Aqui as finalidades também enfatizam a conexão entre educação, trabalho, cidadania, promoção da cultura e melhoria da vida coletiva e pessoal. Não se perde de vista a necessidade de que a educação superior deve se alinhar aos objetivos de desenvolvimento nacional e reconhecer os diferentes saberes, em seus vários níveis e modalidades. Ao também observar a Ley Orgánica de la Universidad de la República, pode-se constatar o reforço e o aprofundamento das mesmas finalidades, sempre conjugando a formação profissional com os valores mais elevados da vida coletiva (URUGUAI; ASAMBLEA GENERAL DEL URUGUAI, 1958).

O caso mexicano está estampado em suas Ley General de Educación (MÉXICO; CONGRESO DEL MÉXICO, 2019) e Ley General de Educación Superior de 2020 (MÉXICO; CÁMARA DE DIPUTADOS; CONGRESO DE LA UNIÓN, 2020). O sistema de educação superior mexicano é dividido em dois, o médio superior (compreendendo a educação pós-secundária em bacharelados, profissionalizantes e tecnólogos) e o superior (compreendendo as licenciaturas, especializações, mestrados e doutorados). Para os dois casos, se pode observar a anunciação da educação superior como um direito e este se coaduna com o desenvolvimento e bem-estar das pessoas, todavia para o primeiro registra-se a obrigatoriedade.

Além do sistema superior, a legislação mexicana advoga os mesmos princípios para todos os níveis e modalidade, consagrando a ideia de uma formação integral, compreendendo os aspectos humanísticos, artísticos, filosóficos, democráticos, participativos, de justiça e de cidadania. Note-se que também se consagra a ideia de que “Realização dos alunos de acordo com suas diversas habilidades, circunstâncias, necessidades, estilos de aprendizagem e ritmo de aprendizagem” (MÉXICO; CONGRESO DEL MÉXICO, 2019, tradução minha).

Este último aspecto tem uma importância especial para a pesquisa em tela. Além da defesa da formação integral como finalidade da educação (tal como se vê em outros países), aqui se reconhece que os resultados positivos do processo formativo são variáveis e dependentes, uma vez que a diversidade de condicionantes exige que não se tenha padrões fixos de “sucesso”. Ora, o regramento mexicano entrega um importante

argumento para que se coloque em xeque o uso de indicadores de resultados da educação superior que mensuram a perda do vínculo sem considerar capacidades, circunstâncias, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem.

Na sequência, pode-se observar também o caso colombiano. A Colômbia tem sido um caso de destaque para a abordagem do fenômeno do abandono, sobretudo por ter criado em 2002 o Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior – SPADIES - (COLÔMBIA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2022). Este sistema reúne as informações de estudantes de educação superior desde seu ingresso com o fito de promover o acompanhamento e possibilitar uma ação preventiva para o abandono. Ter um sistema de informações com foco no abandono permite presumir quão importante tem sido o fenômeno nas agendas governamentais deste país.

No que concerte às finalidades de sua educação superior, a referência regulatória é a Ley 30 de 1992 (CONGRESO DE COLOMBIA, 1992). Nela se pode observar que se reserva a estimular o

um espírito reflexivo, orientado para a conquista da autonomia pessoal, dentro de uma estrutura de liberdade de pensamento e pluralismo ideológico que leve em conta a universalidade do conhecimento e a particularidade das formas culturais existentes no país. Por essa razão, a educação superior deve ser desenvolvida dentro de uma estrutura de liberdade de ensino, aprendizagem, pesquisa e docência. (CONGRESO DE COLOMBIA, 1992, tradução minha).

Em seus objetivos, as finalidades se aclaram, ganhando mais precisão. Em grande sintonia com suas contrerrâneas subcontinentais, a educação superior colombiana destina-se a desenvolver a um só tempo as condições para desempenhar as funções profissionais, acadêmicas e sociais requeridas pelo país, sempre em consonância com a prática dos valores mais elevados.

Como se pode perceber, para vários países latino-americanos e em Portugal, são flagrantes as esperanças de que o efetivo cumprimento das missões da educação superior integram e suplantam a diplomação. Os marcos jurídicos apontam para uma preocupação formativa ampla, capaz de atender aos desígnios do tempo e da sociedade, em sintonia com valores e práticas estruturantes de uma vida coletiva cidadã. Talvez se encontre aqui razões para ressignificar ou substituir a expressão sucesso acadêmico, compreendendo este somente quando atendidas as finalidades da educação superior e não somente a obtenção de um diploma.

Não paira dúvida, por outro lado, de que a cidadania implica também a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho (COUTINHO, 1999). Todas as normas aqui apresentadas encontram pouso para a finalidade que indica a diplomação como resposta às demandas do mundo do trabalho, seja para quem venderá a força de trabalho, seja para quem a comprará. Portanto, a questão que ganha relevo não se refere à presença da finalidade assentada na diplomação para o trabalho, mas justamente no seu uso em detrimento das demais, tornando-as invisíveis dentre os critérios de aferição do sucesso ou insucesso institucional. O que se tem chamado até aqui de redução do “sucesso” à diplomação e do “insucesso” ao abandono, encontra ressonância em obras anteriores que percebiam este movimento como a face mais evidente de um processo de privatização da educação superior. Dizia Dias Sobrinho que

De acordo com a ideologia da privatização, a formação se reduz ao adestramento para o exercício de profissões, ou capacitação de indivíduos para a ocupação de postos de trabalho, devidamente caracterizados, e o enfrentamento das disputas acirradas que a competitividade engendra em todos os níveis — dos indivíduos, das empresas e das nações (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15).

Tal como se tem denominado nas linhas acima, trata-se de uma redução. Poder-se-ia falar em processos sucessivos de redução. Redução da formação à diplomação, assim como redução do sucesso à diplomação, ou do fracasso ao abandono. Neste sentido, a diplomação não poderia ser vista como a síntese ampla das finalidades da educação superior, porque, a priori, acaba por expressar simplesmente a conclusão contábil dos créditos de um curso. Em termos mais diretos e incisivos, Carpeaux alertava que

Queixam-se de que as universidades já não fornecem elites. Sim, mas em compensação fornecem verdadeiras massas, porque as ciências modernas e suas investigações têm menos necessidade de cérebros que de batalhões de estudantes; e para isto eles satisfazem. A inteligência que é precisa para estudar uma profissão mesmo acadêmica, não é tão grande como os leigos imaginam (CARPEAUX, 1999, p. 216)

Diante de tudo isso, seria possível exarar deste tópico a conclusão parcial de que os regramentos da educação superior de vários países indicam as finalidades a serem cumpridas. É essencial avaliar a instituição à luz dessas finalidades. Entretanto, deve-se reconhecer que as finalidades não são as mesmas, variando no tempo e no espaço. Sua variação parece dizer que abandonos em países diferentes podem significar, a partir de

uma avaliação da educação superior, cumprimentos ou não cumprimentos das finalidades. Deste modo, tal avaliação deveria muito mais servir à melhoria interna do bem social disponibilizado como direito do que como critérios de comparação e ranqueamento internacional.

Além disso, também foi possível perceber que os regimentos conjugam sempre finalidades de diplomação e formação ética, cidadã, democrática, solidária etc. Tomando-se como dado que tais regimentos não hierarquizaram as finalidades, diplomar é tão importante quanto dar uma formação ética. Deste modo, não parece justo avaliar um abandono e associá-lo ao fracasso institucional sem que se saiba se outras finalidades foram cumpridas. Afinal, ao que tudo indica, é possível abandonar cumprindo várias finalidades da educação superior e ainda assim abandonar sem um diploma. Está muito claro que em todo abandono definitivo a finalidade da diplomação sempre será descumprida, mas os regimentos não apontam que ela é hierarquicamente mais importante do que as demais. Logo, não diplomar em definitivo significa o descumprimento de uma entre várias finalidades da educação superior. Assim como se diplomar sem ter uma formação cidadã. No entanto, nosso campo científico não tem se dedicado a avaliar a qualidade das formações para atribuir-lhes o juízo negativo ou positivo. É imperativo fazê-lo para devolver o abandono para seu devido lugar.

A “novidade antiga” implicaria mudar a forma pejorativa como as universidades tratam todo abandono, a exemplo do que sugeriram Cope e Hannah em obra de 1975 já citada aqui. Em seu prefácio, refletiram sobre a necessidade de as universidades incluírem alternativamente em suas concepções as noções de mudança e de fracasso, mais de forma descritiva do que pejorativa, reconhecendo as diversidades também nos tempos e formas de aprender. É o que se lê a seguir:

A desistência não deve ser um termo proscritivo, mas meramente descritivo. A educação superior faria bem em incorporar em sua filosofia uma maior aceitação da mudança, da desistência e até mesmo do fracasso, não em um sentido pejorativo, mas em um sentido descritivo. Esse conceito pode se mostrar mais valioso para indivíduos e instituições do que um conceito em que o sucesso é medido apenas por uma série de experiências intermináveis ou ininterruptas. Analisar o atrito com a faculdade em um sentido não pejorativo permite maior profundidade na análise das diferenças entre alunos e faculdades. Descobrimos que cada pessoa e instituição aprende de várias maneiras e circunstâncias e em momentos diferentes. Essas diferenças são importantes (COPE; HANNAH, 1975, p. vii, tradução minha).

Ao final das contas, retomamos as lições de Tinto sobre o que é essencial e o que é secundário neste processo de repensar o enfoque da pesquisa e das políticas de enfrentamento do abandono. O autor nos lembra que a finalidade da educação superior não é a retenção, mas a educação.

Em vez disso, ela nos remete a algumas tradições muito importantes da educação superior, a saber, que ela se preocupa, em sua essência, com a promoção de comunidades de pessoas cujo trabalho é garantir o desenvolvimento social e intelectual de seus membros, em particular de seus alunos. [...] Isso está ao alcance de todas as instituições se elas derem atenção séria ao caráter de sua missão educacional e às obrigações que ela implica. É aqui que concluo meus comentários, com a noção de que uma retenção bem-sucedida não é mais do que, mas certamente não menos do que, uma educação bem-sucedida. (TINTO, 1987, p. 18, tradução minha).

Neste mesmo diapasão, a lição extraída até o momento nos leva a pensar que definir o abandono, ou associá-lo ao fracasso sem quaisquer mediações, seria uma redução e um erro. Cabe-nos formular juízos à luz do direito à educação, observando o cumprimento das finalidades da educação superior e dentro de um processo de avaliação institucional e /ou de políticas públicas que coloque o abandono em contexto, nem acima, nem abaixo dos demais aspectos educacionais. A título de representação didática, pode-se oferecer uma imagem tal como a que se segue.

5.3.2.1 Rotulando a partir da dimensão da avaliação institucional

Como se viu, a percepção do abandono como um problema no descumprimento das finalidades da educação superior não se finalizaria no exame das vontades e contextos. Exigiria o exame dos resultados da política. Dito de outra forma, descumprir as finalidades implica não corresponder ao conjunto de objetivos finais, nas quais a diplomação seria somente um, nem mais, nem menos importante do que os demais.

É isso que se deseja com a nova terminologia. Que ela seja capaz de representar uma situação sem que se presuma um desvio e permita a quem a analisa categorizar os casos à luz das causalidades e dos resultados. Logo, toma-se o termo abandono para

designar as saídas sem diplomação. Porém, não se está advogando que seu uso seja feito para qualquer saída. Recomenda-se exclusivamente para os casos em que a saída sem diploma seja um problema, ou seja, para os casos de privação de direito à educação superior e para os casos de descumprimento das finalidades da educação pós-secundária. Todos os demais casos de saída sem diploma não serão objeto de preocupação. Denominá-los, teorizá-los, defini-los e mensurá-los não requer, na perspectiva proposta, qualquer ação. Estarão as demais saídas associadas aos fluxos típicos da educação superior ou mesmo às contingências.

Note-se que não foram utilizadas para avaliar casos de saídas sem diploma as condições que sustentam a Teoria do Abandono. Não interessa a essa abordagem se o grau de integração social e acadêmica, bem como o nível de envolvimento foram elevados. Mesmo porque, para uma população de trabalhadores e trabalhadoras que se aventuram na educação superior, jamais se poderá ter as integrações e envolvimento esperados para estudantes não trabalhadores (as). Temos situações de vida tão desiguais e tamanhas dificuldades para garantir o acesso e a permanência em regimes de equidade, que a preocupação com a integração parece ser absolutamente secundária.

Claramente que a integração e o envolvimento são desejáveis. Entretanto, para garanti-los a todos e a todas seria necessária uma política educacional que desmercadorizasse o status do indivíduo (ESPING-ANDERSEN, 1991), levando-o a prescindir do mercado de trabalho para a sobrevivência durante o curso. Isso sim é o desejável para um país na periferia do capitalismo. Isso sim seria garantir o direito à educação superior. Essa questão não aparece nos textos da Teoria do Abandono porque as nossas realidades são muito diferentes, desaguando em preocupações distintas para a educação superior. Não custa insistir numa mirada fiel ao chão que se pisa e consciente de que os ventos do norte não podem mover moinhos.

Mais do que isso, a integração ou o envolvimento podem ser comportamentos desejáveis, mas não foram capazes de explicar a diversidade das saídas, tampouco instrumentalizaram adequadamente as políticas de enfrentamento. Portanto, importa mais se a opção de ficar e fruir foi livre dos mecanismos de exclusão.

Com isso, se pretende aliviar parte da maldição do campo científico. Até o instante, tem-se chamado de Maldição de Vincent Tinto o conjunto de desafios teóricos e metodológicos não vencidos pelo campo científico e que tem gerado um castigo semelhante ao de Sísifo para quem se dedica a estudar o abandono. Em artigo recente, a Maldição e o Castigo foram apresentados de forma sucinta (SILVA, 2024). Aqui ele foi

mais bem detalhado, a partir de seus aspectos epistemológicos, metodológicos (limite das abordagens quantitativas, transversais e desconectadas das avaliações institucionais) e teóricos (uso da Teoria do Suicídio, associação do abandono ao desvio, paradoxos dos léxicos e a inespecificidade das ocorrências, e, por fim, a inespecificidade quanto à caracterização do problema).

A nova construção parece ter enfrentado boa parte dos desafios, mas ainda resta aquele relativo à conexão da análise do abandono conectada à avaliação institucional, pois ela foi somente parcialmente vencida pela nova definição de abandono.

Já há bastante produção científica sobre os desenhos adequados de avaliações institucionais. Não caberia nesse trabalho proceder a revisão para além do que as linhas anteriores já o fizeram. No limite, importa delinear alguns princípios ou procedimentos que possam recolocar o abandono no seu interior. Nada muito diferente do que se tem ensaiado até o instante.

Trocando em miúdos, cabe-nos observar o abandono dentro de processo global de avaliação institucional, não como o resultado, mas como um resultado. Em si, o abandono será observado dentro de ponderações sobre as conclusões com ou sem diploma, sobretudo porque já é sabido que a diplomação não significa que as finalidades da educação superior foram alcançadas.

A bem da verdade, a conclusão de um curso pode ocorrer sem que todas as demais finalidades sejam alcançadas, revelando mais um resultado pífio e distante do esperado. Aliás, deve-se ter em conta que a finalidade II, na LDB, no artigo 43, onde se encontra a diplomação, não estaciona na entrega simples de um certificado. Ela está condicionada à capacidade do (a) profissional em participar do desenvolvimento da sociedade. Além disso, o processo formativo anunciado no mesmo inciso, deve ser contínuo. Portanto, certificar o cumprimento de créditos não esgota nem mesmo o inciso em que o diploma se encontra.

Assim, o desejável é avaliar o cumprimento parcial ou total de todas as finalidades, de forma isolada ou combinada. Algumas das finalidades são mensuráveis com indicadores, outras nem tanto. Como o objetivo é avaliar a instituição pelas finalidades, os dados a serem analisados devem expressar mais o resultado do que o processo. Os resultados devem ser medidos ao final de cada ciclo formativo, mas podem ser monitorados em sua parcialidade durante a execução. Para tanto, o acompanhamento e a avaliação dos resultados devem mobilizar um ferramental de pesquisa misto, composto por uma abordagem quanti atenta aos indicadores sociais, acadêmicos,

profissionais, culturais, econômicos e políticos de quem está cursando, e de quem egressa com ou sem diploma. Da mesma forma que será fundamental o ferramental típico da abordagem qualitativa, pois por ela será possível reconhecer os significados últimos da trajetória, das transformações, da saída com ou sem diploma, e da cidadania alcançada após a saída.

Não custa repetir que a concepção que subjaz à perspectiva que ora se oferece está calcada na ideia que é possível cumprir boa parte das finalidades da educação superior sem se diplomar, ou mesmo é possível não cumprir quase nada mesmo se diplomando. Por isso, a avaliação institucional não irá ajuizar vereditos simplesmente contabilizando quantas pessoas saíram certificadas. Por outro lado, irá sim acompanhar egressos (as) com ou sem certificação para avaliar como a instituição impactou sobre as suas vidas e como esse impacto se alinha ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação asseverou como objetivo derradeiro.

Por fim, o ponto central de todo o debate até o momento tem sido o direito à educação. Como se viu, ele possui uma dimensão ética e normativa internacionais, mas sua realização nos territórios nacionais é diversa. Países constituíram sistemas educacionais para responderem às necessidades de seus povos, adequando aos compromissos acordados em contratos sociais específicos. Para cada um deles, os saberes requeridos para a formação cidadã (aí incluída a dimensão profissional), dentro e fora da universidade, são específicos e, justamente por isso, denotam critérios distintos de juízo sobre as trajetórias estudantis.

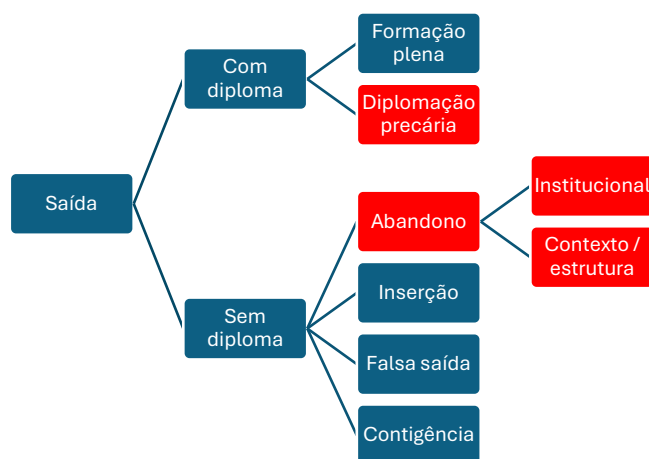
É a partir da noção de direito à educação superior que se desenvolvem também as finalidades a serem perseguidas em conjunto ou separadamente pelas instituições educacionais. Novamente e assim como o direito, as finalidades são muito diversas e, em alguns casos, variam entre as próprias instituições como se percebeu para o contexto estadunidense. Portanto, ao se avaliar uma política pública ou uma instituição valendo-se, dentre outras variáveis, do abandono, deve-se ter claro que as definições deverão variar na mesma proporção das realidades nacionais ou até locais. Apesar desse aspecto frustrar muitas análises rigorosas e sofisticadas, não parece possível, dada a natureza do objeto, o exercício comparado.

Soma-se a isso, o fato de que o abandono é um fenômeno de causalidade muitíssimo variada e complexidade considerável. Sua sensibilidade aos contextos, perfis discentes, realidades socioeconômicas e culturais, além dos próprios aspectos das estruturas administrativas, leva a crer que este fenômeno quando mensurado possui

enorme possibilidade de expressar uma realidade não comparável. Em síntese, a elaboração da definição de abandono deve partir da compreensão de que a educação superior é um direito social e um bem público, sendo que as dimensões e alcances desses direitos e bens variam espacial e temporalmente.

Ademais, para se definir com maior adequação, deve-se levar em consideração que a trajetória estudantil é uma das várias pequenas partes de trajetórias de vida, com sujeitos de direitos que são portadores da liberdade de escolher continuar ou não uma formação terciária. Destarte, tal compreensão deve reconhecer que os fluxos educacionais podem ser tomados em sua tipicidade, sem associação imediata aos juízos de um fracasso. Tais compreensões passam a admitir que uma vez ingressado em uma instituição educacional terciária, o ou a estudante poderia sair com ou sem diploma, com formação plena ou com formação parcial. Tendo a instituição cumprido ou não as finalidades a ela reservadas.

Figura 9 - Fluxo na educação superior para nova definição de abandono



Fonte: Elaboração própria

Confiando em cada projeto pedagógico e currículo como sendo resultados de uma combinação de esforços para conferir um perfil de formação, toma-se a Formação Plena como sendo a diplomação necessariamente acompanhada pelo cumprimento da maioria das finalidades da educação superior constantes nos marcos regulatórios. Resolveu-se manter a diplomação com razoável destaque para que se entenda que não se trata de qualquer iniciativa de desmerecê-la ou ignorá-la. Porém, ela, por si só, não significa a plenitude da formação ou aquilo que o jargão empresarial absorvido no campo científico chama de sucesso. E ao dizer claramente que a diplomação carece de complemento, estamos afirmando que ela é necessária, mas não suficiente para ajuizar valor

absolutamente positivo ao processo formativo, pois “sabemos que o grau acadêmico nem sequer é sempre a garantia de boas qualidades profissionais” (CARPEAUX, 1999, p. 214)

Abre-se, então, a possibilidade de se observar os casos de Diplomação Precária. Essa seria toda saída com diploma que não tenha cumprido boa parte das finalidades da educação superior. Tem-se agora um novo problema colocado sobre a mesa. O uso desta tipologia gera um desafio extra às universidades, governos e pesquisadores e pesquisadoras, pois requer que se busque o chamado sucesso ou fracasso para além do abandono, pois também o há nos percursos formativos que não desenvolveram os valores e práticas esperados pelos marcos regulatórios. E ainda mais, essa possibilidade acaba por requerer a todos os estudos, acadêmicos ou cinzentos, a avaliação sobre os conteúdos aprendidos e não explicitamente manifestos no cumprimento de créditos e obtenção de um título. Caberia, assim, ao campo científico observar também aqueles casos em que a insuficiência na formação foi observada a despeito da conquista do diploma.

Ao lado do fluxo com diploma, há também aquele sem diploma, manifesto nas inserções, contingências, falsas saídas e nos abandonos propriamente ditos. Tal como se defendeu por toda a extensão deste texto, ao se conferir a causalidade da saída sem diploma, pode-se reconhecer que ela foi ou não resultado de uma privação de direito. Tal privação pode ser resultado de uma fragilidade das políticas sociais responsáveis pela igualdade nas condições de fruição ou também de fragilidades das ações institucionais destinadas à promoção das retenções. Contudo, quando se está diante de uma saída (definitiva ou não) sem diplomação cuja razão não se encontre nem privação do direito, nem falha institucional para a retenção, este estudo denomina o fenômeno como fluxos típicos: inserções, contingências, falsas saídas. Nos casos contrários tem-se o abandono.

Definir o abandono desta forma traz algumas vantagens aos estudos do campo. Primeiramente, oferece a possibilidade de dar flexibilidade ao que se chama de abandono, pois permite que o alinhe a qualquer contexto social no qual tenha delimitado o direito à educação superior. Em cada contexto, o conteúdo do direito será absorvido pelas noções de Abandono e Mobilidade instantaneamente, permitindo que as particularidades sejam respeitadas, consideradas e incorporadas às definições.

Em segundo lugar, se disporá de uma definição capaz de separar todas as saídas sem diploma entre casos problemáticos e não problemáticos. Desta feita, ter-se-ia a condição de extinguir a inespecificidade que assombra nossas definições vigentes e dificultam os diagnósticos e prognósticos.

Em terceiro lugar, ao considerar a privação de direito tanto no âmbito sistêmico, quanto no âmbito institucional, a definição permite que decomponha em instâncias a mensuração e a análise, tornando-as passíveis de serem utilizadas conjuntamente ou não, sem que a coerência interna da definição se veja prejudicada.

Em quarto, a definição sugerida também permite extrair qualquer noção pejorativa sobre as saídas, deixando-as somente sobre os abandonos, porque esses agora são discriminadamente casos problemáticos. Esse também seria o caso das transferências ou as interrupções provisórias em cursos. Todos os casos olhados pelo mesmo critério poderiam ser classificados como casos que requerem intervenção ou não, sem qualquer penalização sobre os fluxos típicos.

Observando por outro prisma, isso significa também que as instituições tirarão de suas cabeças a espada que as avalia a partir da quantificação das saídas, mesmo daquelas que não guardam qualquer relação com a qualidade de sua ação. Tira-se de sentido o uso das saídas como critério de avaliação, ranqueamento e financiamento, ainda que se possa fazê-lo ao usar o abandono tal como se definiu aqui. A um só tempo, torna-se leve a saída, compreendendo-a como um fenômeno absolutamente normal dentro das trajetórias de vida ou das trajetórias estudantis. Elas serão manifestações da liberdade e da busca do bem-estar, típicas da vida.

Entretanto, cabe refletir acerca de qual deve ser o papel dos juízos sobre o abandono. Deverão tê-los o peso de solitariamente decidir sobre os rótulos de instituições educacionais bem ou malsucedidas? Claramente não. Os juízos mais abalizados serão aqueles capazes de levar o abandono à condição de uma das variáveis de análise de uma avaliação institucional ou de política pública e, dependendo de inúmeras combinações, reforçar diagnósticos.

Em síntese, ter-se-ia o abandono como toda saída (definitiva ou não) sem diplomação cuja razão se encontre na privação do direito e descumprimento das finalidades da educação superior, seja por falha sistêmica ou institucional. Com efeito, o abandono e a diplomação precária seriam todas manifestações de um fluxo problemático e indesejado. Já as demais seriam manifestações de um fluxo desejável ou incondicionado, cuja ocorrência não redundaria em qualquer necessidade de intervenção para correção de rotas.

Conclusões e indicações para o futuro

Esse texto deve render alguns agradecimentos à Fortuna, no sentido maquiaveliano. A primeira delas é poder ser escrito em um momento em que o campo científico se encontra em um impasse. Mesmo carregando uma forte Teoria do Abandono, revisada e testada durante décadas, ainda hoje o campo científico não se satisfaz com seus resultados aplicados. Nessa seara, emergem tentativas de realizar um balanço crítico e apontar sugestões de mudança de rota que animaram a escrita.

A segunda sorte encontra-se na própria natureza da Teoria sob apreciação. O principal autor do campo científico é também seu principal crítico. Veio de Tinto boa parte da inspiração para desenvolver os pontos de estrangulamento da teoria que ele próprio encabeça. Dificilmente se chegaria até essas linhas da conclusão se não tivesse sido possível sintetizar os apontamentos de Tinto desde 1975 até os dias de hoje. Por fim, Fortuna também agradeceu o autor, afinal pôs no caminho pessoal e profissional um conjunto de oportunidades aparentemente calculadas.

Se se somar a experiência profissional na Pró-reitoria responsável pela permanência, a participação em um observatório de pesquisa focado na educação superior, a vivência em comissões de enfrentamento do abandono (na UFU e na UFES), o tempo de estudos em estágio pós-doutoral em Coimbra, os diálogos locais (com estudantes), nacionais e internacionais (com colegas de pesquisa) e afetivos (com amigos e familiares), tudo isso condensado em poucos anos contribuiu para gerar reflexões sobre esse tema.

A avaliação acerca dos acertos do texto não é possível agora, sobretudo porque, novamente fiel a Maquiavel, a virtú só pode ser observada na sequência da decisão, a partir dos seus resultados. E sobre esses, certamente terei valiosa contribuição crítica do campo científico. Pois esse é o fundamento da rotina de pesquisa, solidariamente oferecemos nossa crítica ao campo e ele, também solidariamente, oferece a sua a nós.

Não obstante eu esteja adiando parte da autoavaliação, penso que, ao menos, algumas lacunas já podem ser identificadas e organizadas como desafios para o futuro. Então, vejamos.

A Teoria do abandono na educação superior, historicamente centrada nos modelos de Spady e Tinto, explicam o abandono como resultado da falha de integração social e acadêmica do estudante (inspirados na Teoria do Suicídio de Durkheim), frequentemente

associando o abandono a condutas desviantes e à ausência de compromisso institucional. No entanto, essas abordagens têm sido criticadas por sua excessiva normatividade, reducionismo metodológico e descontextualização, especialmente ao negligenciar fatores externos como desigualdades sociais, políticas públicas e trajetórias individuais.

A tese propôs uma revisão crítica dessas teorias, destacando a necessidade de uma abordagem multidimensional, situada e sensível às especificidades latino-americanas, que reconheça o abandono como fenômeno multicausal e socialmente construído. Defende-se, assim, uma redefinição do conceito de abandono, distinguindo entre saídas problemáticas — marcadas pela privação do direito à educação — e fluxos típicos, como transferências ou decisões pessoais, que não devem ser automaticamente rotulados como fracasso.

Nessa perspectiva se amplia o entendimento do abandono para além da diplomação, valorizando outras finalidades da educação superior, como formação cidadã, ética e democrática, e propondo políticas institucionais e públicas que considerem a diversidade de contextos e trajetórias estudantis. Na mesma medida que problematiza a diplomação precária, sugerindo uma abordagem sistemática da educação superior dentro de uma avaliação institucional.

No entanto, pesquisas são reveladoras do processo de amadurecimento do campo e do (a) cientista. Ainda não foi possível desenvolver um exercício teórico mais robusto sobre vontade de abandonar. Parece evidente que é necessário compreender o processo decisório dentro de uma realidade dupla e contraditória, contemplando suas ramificações pessoais na trajetória do (a) estudante e no contexto mais geral, com seus determinantes sociais e econômicos que incluem e excluem indivíduos.

Da mesma forma, parece ausente uma reflexão mais apurada sobre a noção de fracasso acadêmico. Uma revisão mais criteriosa, talvez inspirada nos trabalhos de Maria Helena Sousa Patto possa ajudar. Há revisões bibliográficas no Brasil e em Portugal que foram consultadas e podem também servir de suporte. Mas um mergulho mais profundo sobre a rotulação do fracasso ainda é muito bem-vindo.

Outra lacuna evidente diz respeito à ausência de testagem em pesquisa empírica desse trabalho. Obviamente, as conclusões aqui manifestas foram extraídas de pesquisas anteriores ou em desenvolvimento que atestam o que se diz. Entretanto, ainda não estão sistematizadas e finalizadas para que possam compor adequadamente um quadro comprobatório. Então, o trabalho requer o complemento para subsidiar melhor os apontamentos e estimular o campo a uma crítica ainda mais precisa.

Finalmente, ao que tudo indica salta do texto uma reclamação mais aplicada, sobretudo num exercício de detalhar modelos de avaliação institucional que contemplem uma abordagem mais sistemática do abandono e da diplomação precária.

Os desafios futuros estão colocados.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALJOHANI, Othman. A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. **Higher Education Studies**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. p1, 2016. DOI: 10.5539/HES.V6N2P1. Disponível em: <https://ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/57103>. Acesso em: 14 maio. 2025.

ALMEIDA-FILHO, Naomar De. Rankings, Vikings, Masters & Colleges: dilemas da universidade brasileira no contexto da internacionalização. Em: VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi (org.). **Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena Editora, 2012. v. Ip. 218–244.

ALONSO HORTALE, Virginia; MORA, José-Ginés; MORA, José-ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 25, n. 88, p. 937–960, 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000300014. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/hzPGBFF9qGSQDLhBL8kphLp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. Em: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. 8ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

ANTONIO, Carlos; RIBEIRO, Costa. **Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2017. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7807>. Acesso em: 10 out. 2025.

ANTUNES, Fátima. Espaço europeu para de ensino superior para uma nova ordem educacional? Em: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto De (org.). **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009. v. 1p. 27–58.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARGENTINA; PODER LEGISLATIVO. Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior. Argentina, 1995. p. 1–17.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. Em: **Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 29–39.

ASTIN, Alexander Willian. Personal and environmental factors associated with college dropouts among high aptitude students. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 55, n. 4, p. 219–227, 1964. DOI: 10.1037/h0046924. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0046924>.

ASTIN, Alexander Willian. Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. **Journal of College Student Development**, [S. l.], v. 40, p. 518–529, 1984.

ATTINASI JR., Louis C. Getting in. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 60, n. 3, p. 247–277, 1989. DOI: 10.1080/00221546.1989.11775035. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1989.11775035>. Acesso em: 20 jan. 2025.

AULCK, Lovenoor; VELAGAPUDI, Nishant; BLUMENSTOCK, Joshua; WEST, Jevin. Predicting Student Dropout in Higher Education. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1606.06364v4>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BARRETO, Helena Motta Salles. **Crise e reforma do Estado brasileiro**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

BASTEDO, Michael. Holistic Admissions as a Global Phenomenon. *Em: Higher Education in the Next Decade*. [s.l.] : BRILL, 2021. p. 91–114. DOI: 10.1163/9789004462717_006.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington - A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: PEDEX, 1994. Acesso em: 1 jul. 2025.

BEAN, John P. The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. **The Review of Higher Education**, Baltimore, 1983. DOI: 10.1353/rhe.1983.0026. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/rhe.1983.0026>.

BEAN, John P.; METZNER, Barbara S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of educational Research**, México, México, v. 55, n. 4, p. 485–540, 1985.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2003.

BERGER, Joseph; BERGER, Joseph B.; BRAXTON, John M. REVISING TINTO'S INTERACTIONALIST THEORY OF STUDENT DEPARTURE THROUGH THEORY ELABORATION: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. **Research in Higher Education**, [S. l.], 1998. DOI: 10.1023/a:1018760513769. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/a:1018760513769>.

BERNARDO, Ana B.; ESTEBAN, María; CERVERO, Antonio; TUERO, Elián; HERRERO, Francisco J. Validation of the Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). **Journal of Higher Education Theory and Practice**, [S. l.],

v. 22, n. 10, p. 17–29, 2022. DOI: 10.33423/JHETP.V22I10.5384. Acesso em: 29 jul. 2025.

BERTOLIN, Julio Cesar G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 237–248, 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LNYCRLGLZr9cP9YPvgttFCK/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia dos sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 351–383, 2009. DOI: 10.1590/S1414-40772009000200007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qPZq73t5thwsjSHRRWcwNKb/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**. Campinas: Mercado da Letras, 2017.

CLUBE DA ESQUINA II. Direção: Lô Borges; Márcio Borges; Milton Nascimento. Brasil: EMI-Odeon Records, 1972.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1996.

BOUDON, Raymond. **Os Métodos em Sociologia**. São Paulo: Ática, 1989. v. 1

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. v. 1

BOURDIEU, Pierre. **Usos Sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: EDITORA VOZES, 2023. . Acesso em: 9 dez. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018. Disponível em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/2cedii.pdf>.

BOZICK, Robert; BOZICK, Robert. Making It Through the First Year of College: The Role of Students' Economic Resources, Employment, and Living Arrangements. **Sociology Of Education**, [S. l.], 2007. DOI: 10.1177/003804070708000304. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003804070708000304>.

BRASIL. Decreto nº5.612, de 26 de dezembro de 1928 - Casa do Estudante Brasileiro. Autoriza o Governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o credito necessario para a sua construção. **Diário Oficial da União**, 5 jan. 1929. p. 405–405. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasil, 14 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

BRASIL. Estatuto da Juventude. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. LEI Nº 14.914, DE 3 DE JULHO DE 2024 - LEI Nº 14.914, DE 3 DE JULHO DE 2024 - PNAES. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**, 2024. p. 5–5. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.914-de-3-de-julho-de-2024-569928638>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL; CGU. **Relatório de Avaliação: Rede Federal de Universidades**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2021/gastos-diretos/rfu-relatorio-de-avaliacao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL; MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Ranking mostra que as públicas fazem maioria da pesquisa científica — Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas - CBPF**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cbpf/pt-br/assuntos/noticias/ranking-mostra-que-as-publicas-fazem-maioria-da-pesquisa-cientifica>. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.233/2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. . 19 jul. 2010.

BRAXTON, John M.; BRIER, Ellen M. Melding Organizational and Interactional Theories of Student Attrition: A Path Analytic Study. **The Review of Higher Education**,

Baltimore, 1989. DOI: 10.1353/rhe.1989.0003. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/rhe.1989.0003>.

BRAXTON, John M.; DOYLE, William R.; HARTLEY, Harold V; HIRSCHY, Amy S.; JONES, Willis A.; MCLENDON, Michael K. Rethinking College Student Retention. *[S. l.]*, 2013. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar?q=Rethinking College Student Retention](https://scholar.google.com/scholar?q=Rethinking+College+Student+Retention).

BRAXTON, John M.; MILEM, Jeffrey F.; SULLIVAN, Anna Shaw. The influence of active learning on the college student departure process toward a revision of Tinto's theory. **Journal of Higher Education**, *[S. l.]*, v. 71, n. 5, p. 569–590, 2000. DOI: 10.1080/00221546.2000.11778853/ASSET//CMS/ASSET/2F06C2A8-C949-4F3B-A270-44F2F0F5BDAA/00221546.2000.11778853.FP.PNG. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRAXTON, John M.; SHAW SULLIVAN, Ana V; JOHNSON, Robert M. Appraising Tinto's theory of college student departure. Em: **HIGHER EDUCATION-NEW YORK-AGATHON PRESS INCORPORATED-**. New York: Agathon Press, 1997. v. 12p. 107–164.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público - RSP**, Brasília, Brasil, v. 2, n. 2, p. 1–25, 1996.

BRIGHOUSE, Harry; MCPHERSON, Michael. **The aims of higher education: Problems of morality and justice**. Chicago/EUA: University of Chicago Press, 2015.

BRITES, J. F.; SECO, Graça Maria dos Santos Batista; CANASTRA, Fernando Augusto Coelho; DIAS, Isabel Simões; ABREU, Maria Odília. (In) sucesso acadêmico no ensino superior: factores e estratégias de intervenção. **Revista iberoamericana de educación superior [online]**, México, México, v. 2, n. 4, p. 152–159, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000200002&lng=es&tlng=pt.

BROUCKER, Bruno; DE WIT, Kurt; VERHOEVEN, Jef C. Higher education for public value: taking the debate beyond New Public Management. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370441>, *[S. l.]*, v. 37, n. 2, p. 227–240, 2017. DOI: 10.1080/07294360.2017.1370441. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2017.1370441>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRUNNER, José Joaquín; LABRAÑA VARGAS, Julio Roberto; GANGA, Francisco; RODRÍGUEZ-PONCE, Emilio; BRUNNER, José Joaquín; LABRAÑA VARGAS, Julio Roberto; GANGA, Francisco; RODRÍGUEZ-PONCE, Emilio. Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. **Revista electrónica de investigación educativa**, *[S. l.]*, v. 21, p. 33, 2019. DOI: 10.24320/REDIE2019.21.E33.3181. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100033&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 29 jul. 2025.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, Brasil, n. 5, p. 9–16, 1993.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury; CASTANEDA, Maria B. College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 64, n. 2, p. 123, 1993. DOI: 10.2307/2960026. Acesso em: 2 nov. 2022.

CABRERA, Lidia; BETHENCOURT, José Tomás; PÉREZ, Pedro Alvarez; AFONSO, Míriam González. El problema del abandono de los estudios universitarios. **RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 171–203, 2006. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4226>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CALAMET, Fernando Gustavo Acevedo. Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. **Issues in Educational Research**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 661–678, 2021.

CALAMET, Fernando Gustavo Acevedo. The deficient factual basis of the main explanatory models of dropout in higher education. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 241–248, 2023. DOI: 10.11591/EDULEARN.V17I2.20756. Disponível em: <http://edulearn.intelektual.org/index.php/EduLearn/article/view/20756>. Acesso em: 6 ago. 2024.

CANO, Wilson. América Latina: do desenvolvimentismo ao neoliberalismo. *Em: Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Zero à esquerda3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 491.

CARPEAUX, Otto Maria. A Ideia de Universidade e as ideias das classes médias. *Em: CARVALHO, Olavo De (org.). Ensaios Reunidos 1942-1978*. Rio de Janeiro: Topbooks / UniverCidade Editora, 1999. v. 1p. 211–218.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019. DOI: 10.11606/0103-2070.TS.2019.135035. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 maio. 2023.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: A crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=h3PTDwAAQBAJ>.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad - La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *Em: PALERMO, Zulma (org.). Des/decolonizar la universidad*. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2015. p. 69–84.

CATTANI, Antonio David. O ideal educativo e os desígnios do mercado. *Em: QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (org.). Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. 1. ed. São Paulo. v. 1p. 313–322.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 5–15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Contra a universidade operacional e a servidão voluntária. *Em: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO CONGRESSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 2016*, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2016.

CHRYSIKOS, Alexandros; AHMED, Ejaz; WARD, Rupert. Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. **International Journal of Comparative Education and Development**, [S. l.], v. 19, n. 2/3, p. 97–121, 2017. DOI: 10.1108/IJCED-10-2016-0019. Acesso em: 20 jan. 2025.

CLINARD, Marshall Barron; MEIER, Robert Frank. **Sociology of deviant behavior**. [s.l.]: Holt, Rinehart and Winston New York, 1963.

CNN. **55,5% dos alunos desistem antes de completar ensino superior, aponta relatório** | **CNN Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/555-dos-alunos-desistem-antes-de-completar-ensino-superior-aponta-relatorio/>. Acesso em: 10 set. 2025.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202147228764. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100713&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2022.

COLADO, Eduardo Ibarra. Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. **Educación & Sociedad**, [S. l.], v. 24, n. 84, p. 1059–1067, 2003. DOI: 10.1590/S0101-73302003000300017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MkfmzwghgFdD7dFRwJFgssh/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

COLÔMBIA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **SPADIES**. 2022. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/>. Acesso em: 11 set. 2022.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Em: (UNESCO, Org.) 2008, Cartagena de Indias. Anais [...]*. Cartagena de Indias: IESALC, 2008. p. 1–78. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Ley pela qual organiza el servicio público de la Educación Superior. **Diário Oficial**, Colômbia, 1992. p. 1–26. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85860.html>. Acesso em: 5 maio. 2023.

COPE, Robert G.; HANNAH, William. Revolving college doors: The causes and consequences of dropping out, stopping out, and transferring. [S. l.], 1975. Disponível

em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Revolving college doors: The causes and consequences of dropping out, stopping out, and transferring>.

CORONIL, Fernando; CASTRO-GÓMEZ, Santiago; DUSSEL, Enrique; ESCOBAR, Arturo; LANDER, Edgardo; SEGRERA, Francisco López; MIGNOLO, Walter D.; MORENO, Alejandro; QUIJANO, Aníbal. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>URL. Acesso em: 20 mar. 2023.

COSTA, António Firmino Da; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana. **Percursos de estudantes no ensino superior - Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso**. 1. ed. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

COSTA, Camila Furlan Da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 396–409, 2018. DOI: 10.1590/1679-395165788. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/ycb5qvvRgXJ9rzZVs76hsLP/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

COSTA, Frederico Lustosa Da. **Reforma do Estado e contexto brasileiro: crítica do paradigma gerencialista**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 1239–1250, 2017. DOI: 10.1590/s1517-9702201710167954.

CRISP, Gloria. Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: The need for research. [S. l.], 2005. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: The need for research>.

CRUB. **CRUB sedia segunda edição do Seminário “Evasão no Ensino Superior”**. 2015. Disponível em: <https://www.crub.org.br/crub-sedia-segunda-edicao-do-seminario-evasao-no-ensino-superior/>. Acesso em: 10 set. 2025.

CULLEN, Francis T.; TINTO, Vincent. A Mertonian Analysis of School Deviance. *Em: ANNUAL MEETING FOR THE "AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION 1975*, Washington - DC. **Anais [...]**. Washington - DC: ERIC, 1975. p. 1–35.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Campinas: Boitempo Editorial, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt->

BR&lr=&id=JvFFDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=dardot+laval&ots=Rg09ToI8tv&sig=xtg3vnQ0dXOqivaEamQa-A79cBw#v=onepage&q=dardot laval&f=false.

DE CARVALHO, Cristina Helena Almeida. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 7, n. 21, p. 83–101, 2007.

DEMO, Pedro. **Outra Universidade**. São Paulo: Paco Editorial, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Outra_Universidade.html?id=YXWLBAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 20 ago. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Brasil, v. 4, n. 2, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Campinas, Brasil, v. 7, n. 1, p. 9–33, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, Brasil, v. 15, n. 1, p. 195–224, 2010. a. DOI: 10.1590/s1414-40772010000100011. Acesso em: 3 out. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, Brasil, v. 15, n. 1, p. 195–224, 2010. b. DOI: 10.1590/s1414-40772010000100011.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [S. l.], v. 18, n. 01, p. 107–126, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=. Acesso em: 2 maio. 2023.

DONINA, Davide; PALEARI, Stefano. New public management: global reform script or conceptual stretching? Analysis of university governance structures in the Napoleonic administrative tradition. **Higher Education**, [S. l.], v. 78, n. 2, p. 193–219, 2019. DOI: 10.1007/s10734-018-0338-y.

DORE, R. **The Diploma Disease: Education, Qualification and Development**. [s.l.] : Institute of Education, 1997. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=QllgAAAACAAJ>.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. v. 1

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio - estudo de sociologia**. São Paulo: Edipro, 2014.

ECKLAND, Bruce K. A Source of Error in College Attrition Studies. **Sociology Of Education**, [S. l.], 1964. DOI: 10.2307/2111818. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2111818>.

ELKINS, Susan A.; BRAXTON, John M.; JAMES, Glenn W. Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. **Research in Higher Education**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 251–268, 2000. a. DOI: 10.1023/A:1007099306216/METRICS. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007099306216>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ELKINS, Susan A.; BRAXTON, John M.; JAMES, Glenn W. Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. **Research in Higher Education**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 251–268, 2000. b. DOI: 10.1023/A:1007099306216. Acesso em: 20 jan. 2025.

ENGLE, Jennifer; TINTO, Vincent. **Moving Beyond Access: College Success for Low-Income, First-Generation Students**. Washington: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. 1025 Vermont Avenue NW Suite 1020, Washington, DC 20005. Tel: 202-638-2887; Fax: 202-638-3808; e-mail: info@pellinstitute.org; Web site: <http://www.pellinstitute.org>, 2008. Disponível em: <https://www.pellinstitute.org/resources/moving-beyond-access-college-success-for-low-income-first-generation-students/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 24, p. 85–116, 1991. DOI: 10.1590/S0102-64451991000200006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-64451991000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 31 jul. 2017.

ESTABLET, Roger. A Atualidade de O Suicídio. *Em*: MASSELLA, Alexandre Braga (org.). **Durkheim : 150 anos**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 119–130.

EZCURRA, Ana María. Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos Student dropout and social class. Diagnostic hypothesis and concepts. [S. l.], 2023.

FAPESP. **Brasil se afasta da meta de acesso à educação superior**. 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/brasil-se-afasta-da-meta-de-acesso-a-educacao-superior/>. Acesso em: 9 out. 2025.

FARIAS, Arthur Felipe. **Larry Ellison: o bilionário que superou Zuckerberg**. 2025. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2025-07-17/larry-ellison--o-bilionario-da-oracle-que-superou-zuckerberg.html>. Acesso em: 26 jul. 2025.

FERLIE, Ewan; ASBURNER, Lynn; FITZGERALD, Louise; PETTIGREW, Andrew. **A nova administração pública em ação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: ENAP, 1999.

FIORI, José Luis. **Texto para Discussão nº 324 - Sobre o consenso de Washington**. Rio de Janeiro: Instituto de Economia Industrial - UFRJ, 1995. . Acesso em: 1 jul. 2025.

FIORI, José Luís. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 7, p. 129–147, 1997. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/physis/v7n2/08.pdf.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=BIBA.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=010879>.

FIORI, José Luís. **O vôo da coruja: para reler o desenvolvimentismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa - um guia para iniciantes**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. v. 1

FOLHA DE SÃO PAULO. **Evasão em universidade pública chega a 40% - 13/05/98**. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff13059801.htm>. Acesso em: 10 set. 2025.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos**. Brasília. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>.

FORM, Trans /.; AÇÃO, /; KLEIN, Stefan. Notas sobre a universidade e o conceito de formação em Max Horkheimer. **Trans/Form/Ação**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 167–184, 2014. DOI: 10.1590/S0101-31732014000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/sS4nPgwm7FrXgCMC6mqmNvh/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=WDTTAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=paulo+freire&ots=ZVksfzOJNq&sig=dE0zLHmaXwd9OmHnfYJWQQkaBUM>. Acesso em: 16 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. [s.l.] : L&PM Editores, 2010.

GIFFORD, Denise D.; BRICENO-PERRIOTT, Juanita; MIANZO, Frank. Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students. **Journal of College Admission**, [S. l.], 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ741521>. Acesso em: 6 set. 2024.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto Souza Porto. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios - Estudo Técnico. *[S. l.]*, p. 55, 2016. Disponível em: http://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2017/05/evasao_instituicoes.pdf.

GIOVANNI, GERALDO Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de Políticas Públicas A-L**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

GIROUX, Henry A. **La guerra del neoliberalismo contra la educación superior**. 1. ed. [s.l.] : Herder Editorial, 2019. v. 1

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GÓIS, Antônio. A real evasão no ensino superior no Brasil. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 2024.

GOODMAN, Kathleen M.; PASCARELLA, Ernest T.; PETERSEN, Mary Louise. First-Year Seminars Increase Persistence and Retention: A Summary of the Evidence from How College Affects Students. *[S. l.]*, 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=First-Year Seminars Increase Persistence and Retention: A Summary of the Evidence from How College Affects Students>.

GPEARL. **ÍNDICE DE SUCESSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR (2005-2006)**. Lisboa. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=132&fileName=SucessoEscolarDiplom_05_06.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=132&fileName=SucessoEscolarDiplom_05_06.pdf). Acesso em: 15 set. 2021.

GRECCO, Maria Laura Succi. **A evasão no curso de Ciências Sociais da UFU: Aproximações e contrapontos do fenômeno em relação às definições e formas de mensuração vigentes**. 2021. Trabalho de Final de Curso - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - Minas Gerais - Brasil, 2021.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

GUIFFRIDA, Douglas A. Toward a cultural advancement of Tinto's theory. **Review of Higher Education**, *[S. l.]*, v. 29, n. 4, p. 451–472, 2006. DOI: 10.1353/RHE.2006.0031. Acesso em: 20 jan. 2025.

GUPTA, Vishnu. Burning libraries: a review thorough the lens of history. *[S. l.]*, v. 54, p. 17–26, 2018.

HAAS, Christina; HADJAR, Andreas. Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. **Higher Education**, *[S. l.]*, v. 79, n. 6, p. 1099–1118, 2020. DOI: 10.1007/s10734-019-00458-5.

HADER, John Anthony. **William G. Spady, agent of change: An oral history**. 2011. Loyola University Chicago, Chicago, 2011. Disponível em: https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi%3Farticle%3D1129%26context%3Dluc_

diss&ved=2ahUKEwi_u5CUsIeLAX4r5UCHXwlNjwQFnoECDAQAQ&usg=AOvVa
w1b4EaY1yBpjQ-Av6p7U9lm. Acesso em: 20 jan. 2025.

HAGEDORN, L. S. How to define retention: A New Look at an Old Problem project. *Em*: SEIDMAN, Alan (org.). **College Student Retention: Formula for Student Success**. 2. ed. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012. p. 81–101.

HARPER, Shaun R. Using qualitative methods to assess student trajectories and college impact. **New Directions for Institutional Research**, [S. l.], v. 2007, n. 136, p. 55–68, 2007. DOI: 10.1002/IR.231. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ir.231>. Acesso em: 11 jun. 2023.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. v. 2 Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8bcTGHbGP_MC&oi=fnd&pg=PA13&dq=condição+pós+moderna&ots=u3JshvRjK2&sig=kHXnIS6J3IhQOtKOJR2sH_kmKGk#v=onepage&q=condição pós moderna&f=false.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HENDEL, Darwin D. Efficacy of Participating in a First-Year Seminar on Student Satisfaction and Retention. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, [S. l.], 2007. DOI: 10.2190/g5k7-3529-4x22-8236. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/g5k7-3529-4x22-8236>.

HERZOG, Serge. Measuring Determinants of Student Return vs. Dropout/Stopout vs. Transfer: A First-to-Second Year Analysis of New Freshmen. **Research in Higher Education**, [S. l.], 2005. DOI: 10.1007/s11162-005-6933-7. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11162-005-6933-7>.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. [s.l.] : Editora Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio; DE SALLES VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2003. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>.

HOVDHAUGEN, Elisabeth; KOTTMANN, Andrea; THOMAS, Liz. **Dropout and Completion in Higher Education in Europe - Literature Review**. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2015. DOI: 10.2766/023254. Disponível em: <http://europa.eu>.

HOWLETT, Michael; RAMESH, Mishra; PERL, Anthony. **Política pública: seus ciclos e subsistemas—uma abordagem integral**. São Paulo: Campus, 2013.

HUNTER, Mary Stuart. Fostering Student Learning and Success through First-Year Programs. [S. l.], 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Fostering Student Learning and Success through First-Year Programs>.

HURTADO, Sylvia; CARTER, Deborah Faye. Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino Students' Sense of Belonging. **Sociology of Education**, [S. l.], v. 70, n. 4, p. 324–45, 1997. Acesso em: 20 jan. 2025.

IBGE. **Panorama do Censo 2022**. Brasília. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 9 out. 2025.

IFFERT, Robert E. **Retention and Withdrawal of College Students**. [s.l.]: Office of Education, US Department of Health, Education, and Welfare., 1957. v. 1 Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Retention and Withdrawal of College Students. Bulletin, 1958, No. 1.>

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Brasil, n. 129, p. 285–303, 2017. DOI: 10.1590/0101-6628.109. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 out. 2020.

INEP. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. Brasília INEP, , 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

INEP. **Censo da Educação Superior - 2024 - Microdados**. Brasília.

INEP; BRASIL. **Censo da Educação Superior 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 jun. 2024.

JACOBS, Jeff; ARCHIE, Tim. Investigating Sense of Community in First-Year College Students. **Journal of Experiential Education**, [S. l.], 2008. DOI: 10.1177/105382590703000312. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/105382590703000312>.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de Programas Sociais em uma perspectiva sistêmica, plural e progressista: conceitos, tipologias e etapas. **AVAl - Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, Brasil, v. 4, n. 18, p. 38–61, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/aval/article/view/61649/162643>. Acesso em: 18 mar. 2021.

JESSOP, Bob. Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities: On past research and three thought experiments. **Higher Education**, [S. l.], v. 73, n. 6, p. 853–870, 2017. a. DOI: 10.1007/S10734-017-0120-6/TABLES/1. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0120-6>. Acesso em: 5 jun. 2023.

JESSOP, Bob. Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. **Higher Education**, [S. l.], v. 73, n. 6, p. 853–870, 2017. b. DOI: 10.1007/s10734-017-0120-6.

KAMENS, David H. The College “Charter” and College Size: Effects on Occupational Choice and College Attrition. **Sociology Of Education**, [S. l.], 1971. DOI: 10.2307/2111994. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2111994>.

KEHM, Barbara M.; LARSEN, Malene Rode; SOMMERSEL, Hanna Bjørnøy. Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. **Hungarian Educational Research Journal**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 147–164, 2019. DOI: 10.1556/063.9.2019.1.18. Disponível em: <https://akjournals.com/view/journals/063/9/2/article-p147.xml>. Acesso em: 14 nov. 2024.

KNOELL, Dorothy M. A Critical Review of Research on the College Dropout. *Em*: PERVIN, Lawrence A.; REIK, Louis E.; DALRYMPLE, Willard (org.). **The College Dropout and the Utilization of Talent**. 1. ed. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1966. p. 63–82. DOI: 10.1515/9781400876013-005. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9781400876013-005>.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. PUCRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/5137>.

KUH, George D.; CRUCE, Ty M.; SHOUP, Rick; KINZIE, Jillian; GONYEA, Robert M. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 79, n. 5, p. 540–563, 2008. DOI: 10.1353/jhe.0.0019. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>.

LAKATOS, Imre. **Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales**. 2. ed. Madrid: Tecnos, 1987. v. 1

LAKATOS, Imre; KUHN, Thomas; POPPER, Karl Raimond; WATKINS, John; TOULMIN, Stephen; WILLIAMS, L. Pearce; MASTERMAN, Margaret. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. [s.l.]: Boitempo editorial, 2019.

LAZARSELD, Paul. De los conceptos a los índices empíricos. **Metodología de las ciencias sociales**, [S. l.], v. 1, p. 35–46, 1973.

LEITE, Denise. Pedagogia da Reforma de Córdoba. **Integración y Conocimiento**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 37–53, 2018. DOI: 10.61203/2347-0658.V7.N1.20103. Disponível em: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20103>. Acesso em: 4 jun. 2025.

LEMOS, Valter. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [S. l.], n. 73, p. 151–169, 2013. Disponível em: <http://spp.revues.org/1383>.

LEVITSKY, Steve; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. [s.l.] : Zahar, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=mXPTDwAAQBAJ>.

LIMA JUNIOR, Paulo; BISINOTO, Cynthia; MELO, Nilce Santos De; RABELO, Mauro. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 27, n. 102, p. 157–178, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362019000100157&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 9 out. 2020.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo; SPONFELDNER, Leandro Arnal; SIMÕES, Roberta Caldas. **Cadernos ABMES**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. v. 25

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, Brasil, v. 42, n. 0, p. 161–192, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>. Acesso em: 9 out. 2016.

MARSH, Lee M. College Dropouts—A Review. **The Personnel and Guidance Journal**, [S. l.], 1966. DOI: 10.1002/j.2164-4918.1966.tb03549.x. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1966.tb03549.x>.

MARTIN, Christopher. Educational Justice and the Value of Knowledge. **Journal of Philosophy of Education**, [S. l.], v. 54, n. 1, p. 164–182, 2020. DOI: 10.1111/1467-9752.12370.

MARTIN, Christopher. **The Right to Higher Education**. [s.l.]: Oxford University Press, 2022. DOI: 10.1093/oso/9780197612910.001.0001.

MARTIN, Christopher; GILEAD, Tal. Intrinsic Goods and Distributive Justice in Education. **Educational Theory**, [S. l.], v. 69, n. 5, p. 543–557, 2019. DOI: 10.1111/edth.12386.

MARTINS, Bibiana Volkmer; SCHERDIEN, Camila; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Estrutura de classe e mobilidade social no processo de inserção profissional de jovens no Brasil: reflexões e agenda de pesquisa. **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 17, p. 564–576, 2019. DOI: 10.1590/1679-395173103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/TjzbTBgkxkDLcyJDcZ4Gvfr/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa. A nobreza doutoral da bruzundanga: profissionais liberais e fetiche do doutoramento no Brasil. **Nômadás. Revista Crítica de Ciências Sociais y Jurídicas**, [S. l.], n. 48, p. 1–42, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153281009.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MAZZA, Moisés Giordano; MARI, Cezar Luiz De. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 32, p. e20190063, 2021. DOI: 10.1590/1980-6248-2019-0063. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RgrxhFhvFqnLwSGcdZ3VMky/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MCCOWAN, Tristan. Is There A Universal Right To Higher Education? **British Journal of Educational Studies**, [S. l.], v. 60, n. 2, p. 111–128, 2012. DOI: 10.1080/00071005.2011.648605.

MCCOWAN, Tristan. **Higher education for and beyond the sustainable development goals**. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

MCNEELY, John Hamilton. **College Student Mortality**. [s.l.] : U. S. Government Printing Office, 1938. Disponível em: https://books.google.pt/books/about/College_Student_Mortality.html?id=8EB9RAAACAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 31 out. 2022.

MEC. **SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES: BASES PARA UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. Brasília. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

MENDES, José Manuel; CAETANO, António; FERREIRA, José Maria Carvalho (ORG.). **Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal**. Coimbra: Edições Almedina, 2016.

MERTON, Robert King. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

METZ, George W. Challenges and Changes to Tinto's Persistence Theory. [S. l.], 2002. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Challenges and Changes to Tinto's Persistence Theory>.

METZNER, Barbara S.; BEAN, John P. The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Research in Higher Education**, [S. l.], v. 27, p. 15–38, 1987. DOI: 10.1007/bf00992303. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/bf00992303>.

MÉXICO; CÁMARA DE DIPUTADOS; CONGRESO DE LA UNIÓN. Ley General de Educación Superior **Diário Oficial**, México, 2020. p. 1–28.

MÉXICO; CONGRESO DEL MÉXICO. Ley nº 10039 de 2019. Ley General de Educación **Câmara de Deputados**, México, México, 2019. p. 1–67.

MEYER, John W. **The charter: conditions of diffuse socialization in schools** (William Richard Scott, Org.) **Social processes and social structures : an introduction to sociology**. Washington DC: Henry Holt Co. , 1970. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED049969>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MIGNOLO, Walter. El fin de la Universidad tal como la conocemos: Foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida. *Em*: PALERMO, Zulma (org.). **Des/decolonizar la universidad**. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2015. p. 85–102.

MIGNOLO, Walter D. Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. **Alpha (Osorno)**, [S. l.], n. 35, p. 210–214, 2012. DOI: 10.4067/S0718-22012012000200015. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012012000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 22 ago. 2022.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 94, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MILEM, Jeffrey F.; BERGER, Joseph B. A Modified Model of College Student Persistence: Exploring the Relationship between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure. **Journal of College Student Development**, [S. l.], v. 38, n. 4, p. 182–192, 1997. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED381054>. Acesso em: 6 set. 2024.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. v. 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP. **Censo da Educação Superior - 2024 - Divulgação dos resultados**. Brasília. . Acesso em: 8 out. 2025.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Revista de Economia do Centro-Oeste**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 40–56, 2016. DOI: 10.5216/REOESTE.V2I1.41412. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/reoeste/article/view/41412>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa De. Paradoxos do ensino superior norte-americano: uma nota de pesquisa. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 34, n. 122, p. 25–45, 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MORETTO, Cleide Fátima. O CAPITAL HUMANO E A CIÊNCIA ECONÔMICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Revista Teoria e Evidência Econômica**, [S. l.], v. 5, n. 09, 1997. DOI: 10.5335/RTEE.V5I09.4770. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rtee/article/view/4770>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MOROSINI, Marília Costa (ORG.). **Enciclopédia da Educação Superior**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 1

MORRISON, Lonnie; SILVERMAN, Loretta. Retention theories, models, and concepts. *Em*: SEIDMAN, Alan (org.). **College student retention: Formula for student success**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012. p. 61–80.

MORSE, Richard M. **O espelho de Próspero: cultura e idéias nas Américas**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1988.

MORSE, Robert; BROOKS, Eric. A More Detailed Look at the Ranking Factors. **U.S. News & World Report**, [S. l.], p. 1, 2022. Disponível em: <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/ranking-criteria-and-weights>. Acesso em: 7 maio. 2023.

MUNIZAGA MELLADO, Felipe René; CIFUENTES ORELLANA, María Beatriz; BELTRÁN GABRIE, Andrés Jacob. Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. **education policy analysis archives**, Phoenix, USA, v. 26, p. 61, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3348. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3348>. Acesso em: 17 jan. 2021.

NEXO; KLITZKE, Melina; HERINGER, Rosana. **Evasão de cotistas e não cotistas nas universidades federais brasileiras | Nexo Políticas Públicas**. 2024. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2023/01/27/evasao-de-cotistas-e-nao-cotistas-nas-universidades-federais-brasileiras>. Acesso em: 10 set. 2025.

NEXO; PICANÇO, Felícia; ASSIS, Marianna; IZABEL, Daniela Santa; NASCIMENTO, Vivian; PAULA, Gustavo Bruno De. **Os cotistas evadem mais da universidade?** 2024. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2022/05/04/os-cotistas-evadem-mais-da-universidade-alguns-indicadores-da-ufrrj>. Acesso em: 10 set. 2025.

NICOLETTI, Maria do Carmo. Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model. **Higher Education Studies**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 52, 2019. DOI: 10.5539/HES.V9N3P52. Acesso em: 20 jan. 2025.

NOBLE, Kimberly; FLYNN, Nicole T.; LEE, James D.; HILTON, David. Predicting Successful College Experiences: Evidence from a First Year Retention Program: **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2007. DOI: 10.2190/6841-42jx-x170-8177. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/6841-42jx-x170-8177>.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A agenda cristalizada: reforma do Estado e sociedade civil no Brasil. **Crítica Marxista**, [S. l.], n. 4, p. 7, 2000.

OCDE. **Education at a Glance 2024: OCDE indicators**. Paris: OECD, 2024. DOI: 10.1787/c00cad36-en.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos De. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** 2019. Tese de {Doutorado} - UNICAMP, Campinas, 2019. Acesso em: 21 maio. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade De; AZEVEDO, Mario Luiz Neves De. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais. *Em: La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 66–79.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo - como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. 5. ed. Brasília: MH Comunicação, 1995. v. 6

OSPINA, Duvan Emilio Ramírez. Capital humano: una visión desde la teoría crítica. **Cadernos EBAPE.BR**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 315–331, 2015. DOI: 10.1590/1679-395114754. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/5HBtLgJXqxf3x46fRDPMwTF/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

OXFAM. **ECONOSSA: Desigualdade na América Latina**. 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/econossa/>. Acesso em: 9 out. 2025.

PALOMINO, José Carlos Véliz; ORTEGA, Ana Maria. Dropout intentions in higher education: systematic literature review. **Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 149–158, 2023. DOI: 10.7160/ERIESJ.2023.160206. Acesso em: 8 set. 2024.

PANTAGES, Timothy J.; CREEDON, Carol F. Studies of College Attrition: 1950—1975. **Review of Educational Research**, [S. l.], 1978. DOI: 10.3102/00346543048001049. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543048001049>.

PAPARINI, Claudia Hilda. Derecho a la educación superior. **Trayectorias Universitarias**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 011, 2019. DOI: 10.24215/24690090E011. Acesso em: 24 ago. 2022.

PARSONS, Talcott. Youth in the Context of American Society. **Daedalus**, [S. l.], v. 91, n. 1, p. 97–123, 1962. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20026699>. Acesso em: 19 out. 2023.

PARSONS, Talcott. A classe como Sistema Social. *Em: BRITO, Sulamita De (org.). Sociologia da Juventude III*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 47–76.

PARSONS, Talcott. **A sociologia americana: perspectivas, problemas, métodos**. São Paulo: Cultrix, 1970.

PASCARELLA, Ernest T. Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 50, n. 4, p. 545–595, 1980. DOI: 10.3102/00346543050004545.

PASCARELLA, Ernest T.; CHAPMAN, David W. A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal. **American Educational Research Journal**, [S. l.], 1983. DOI: 10.3102/00028312020001087. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312020001087>.

PASCARELLA, Ernest T.; EDISON, Marcia; WHITT, Elizabeth J.; HAGEDORN, Linda Serra; NORA, Amaury; TERENCEZINI, Patrick T. What Have We Learned from the First Year of the National Study of Student Learning. **Journal of College Student Development**, [S. l.], 1996. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=What Have We Learned from the First Year of the National Study of Student Learning>.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCEZINI, Patrick T. Interactive Influences in Spady and Tinto's Conceptual Models of College Attrition. **Sociology Of Education**, [S. l.], 1979. DOI: 10.2307/2112401. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2112401>.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCEZINI, Patrick T. Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], 1983. DOI: 10.1037/0022-0663.75.2.215. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.215>.

PASCARELLA, Ernest T.; WHITT, Elizabeth J.; NORA, Amaury; EDISON, Marcia. **What have we learned from the first year of the National Study of Student Learning?** Washington, DC. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED381054>. Acesso em: 6 set. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2022. DOI: 10.11606/9786587596334.

PAXTON, Robert O. **Anatomia do fascismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

PELTIER, Gary L.; LADEN, Rita; MATRANGA, Myrna. Student Persistence in College: A Review of Research. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, [S. l.], 2000. DOI: 10.2190/14f7-4ef5-g2f1-y8r3. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/14f7-4ef5-g2f1-y8r3>.

PENG, Samuel S.; FETTERS, William B. Variables Involved in Withdrawal During the First Two Years of College: Preliminary Findings from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972. **American Educational Research Journal**, [S. l.], 1978. DOI: 10.3102/00028312015003361. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312015003361>.

PERCHINUNNO, Paola; BILANCIA, Massimo; VITALE, Domenico. A Statistical Analysis of Factors Affecting Higher Education Dropouts. **Social Indicators Research**, [S. l.], v. 156, n. 2–3, p. 341–362, 2021. DOI: 10.1007/S11205-019-02249-Y. Acesso em: 29 jul. 2025.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (ORG.). **Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. 1. ed. Campinas: Mercado da Letras, 2009.

PETERS, Michael A. Ancient centers of higher learning: A bias in the comparative history of the university? **Educational Philosophy and Theory**, [S. l.], v. 51, n. 11, p. 1063–1072, 2019. DOI: 10.1080/00131857.2018.1553490. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1553490>.

PIDCOCK, Boyd W.; FISCHER, Judith; FISCHER, Judith L.; MUNSCH, Joyce. Family, personality, and social risk factors impacting the retention rates of first-year Hispanic and Anglo college students. **Adolescence**, [S. l.], 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11928884>.

PIKE, Gary R.; SCHROEDER, Charles C.; BERRY, Thomas R. Enhancing the educational impact of residence halls: The relationship between residential learning communities and first-year college experiences and persistence. **Journal of College Student Development**, [S. l.], 1997. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Enhancing the educational impact of residence halls: The relationship between residential learning communities and first-year college experiences and persistence>.

PORTAL G1. **Quase 3,5 milhões de alunos evadiram de universidades privadas no Brasil em 2021**. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/02/quase-35-milhoes-de-alunos-evadiram-de-universidades-privadas-no-brasil-em-2021.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2025.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo Portugal, 1986. p. 1–25. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202109170024/70486655/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=diploma.

POST, David; CLIPPER, Lutitia; ENKHBAATAR, D.; MANNING, Anita; RILEY, Thomas; ZAMAN, Husam. World Bank okays public interest in higher education. **Higher Education**, [S. l.], v. 48, n. 2, p. 213–229, 2004. DOI: 10.1023/B:HIG.0000034315.98795.C8. Acesso em: 29 jul. 2025.

PRZEWORSKI, Adam. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=QjnnDwAAQBAJ>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y racionalidad/modernidad. **Perú Indígena**, [S. l.], v. 13, n. 29, p. 11–20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade del poder y clasificación social. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 1–33, 2011. DOI: 10.32870/CL.V0I5.2836. Disponível em: <http://contextlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836>. Acesso em: 22 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Antología Esencial - Aníbal Quijano**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUINN, Jocey. **Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups**An independent report authored for the European Commission. NESET: European Commission. Plymouth - UK, European Union. Disponível em: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:60845>.

RAJULTON, Fernando. The Fundamentals of Longitudinal Research: An Overview. **Canadian Studies in Population [ARCHIVES]**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 169–185, 2001. DOI: 10.25336/P6W897. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/csp/index.php/csp/article/view/15869>. Acesso em: 9 jun. 2023.

RAMIREZ, Gerardo Blanco; BERGER, Joseph B.; LYONS, Susan. Past to present: A historical look at retention. Em: SEIDMAN, Alan (org.). **College Student Retention: Formula for Student Success**. 2. ed. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2012. p. 7–34.

REASON, Robert D.; TERENCEZINI, Patrick T.; DOMINGO, Robert J. First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. **Research in Higher Education**, [S. l.], 2006. DOI: 10.1007/s11162-005-8884-4. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>.

RENDON, Laura I. Validating Culturally Diverse Students: Toward a New Model of Learning and Student Development. **Innovative Higher Education**, [S. l.], 1994. DOI: 10.1007/bf01191156. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/bf01191156>.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. **Evasão: por que os alunos abandonam a universidade**. 2024. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/05/02/evasao-por-que-os-alunos-abandonam-a-universidade/>. Acesso em: 10 set. 2025.

REVISTA EXAME. **8 executivos famosos que não terminaram a faculdade**. 2010. Disponível em: <https://exame.com/carreira/8-executivos-famosos-que-nao-terminaram-a-faculdade/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

REVISTA INFOMONEY. **Jack Dorsey: a trajetória do polêmico CEO do Twitter | InfoMoney**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/jack-dorsey/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Quatro décadas de mobilidade social no Brasil. **Dados**, [S. l.], v. 55, n. 3, p. 641–679, 2012. DOI: 10.1590/S0011-52582012000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/wRYSFDWFgXnFFpzBcgfbHbs/?format=html&lang=p>t. Acesso em: 10 out. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 1999. a. Disponível em: <https://www.mendeley.com/library/>.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Considerações sobre evasão. *Em*: RISTOFF, Dilvo Ilvo (org.). **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999. b. p. 119–130.

ROBBINS, Steven Bernard; LAUVER, Kristy; LE, Huy; DAVIS, Daniel; LANGLEY, Ronelle; CARLSTROM, Aaron. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. **Psychological Bulletin**, [S. l.], v. 130, n. 2, p. 261–288, 2004. DOI: 10.1037/0033-2909.130.2.261.

ROCHA, Roberto Hsu; FILHO, Naercio Menezes; OLIVEIRA, Alison Pablo De; KOMATSU, Bruno Kawaoka. A relação entre o ensino superior público e privado e a renda e emprego nos municípios brasileiros. **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, [S. l.], v. 47, n. 3, 2017.

ROCHER, Guy. **Talcott Parsons e a Sociologia Americana**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. v. 1

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, David; FEIXAS, Mònica; GAIRÍN, Joaquín; MUÑOZ, José Luís. Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842966>, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 690–703, 2014. DOI: 10.1080/03075079.2013.842966. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.842966>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ROOTMAN, Irving. Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model. **Sociology of Education**, [S. l.], p. 258–270, 1972.

ROSE, Harriett A.; ELTON, Charles F. Another look at the college dropout. **Journal of Counseling Psychology**, [S. l.], 1966. DOI: 10.1037/h0023409. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0023409>.

RYAN, Suzanne; CONNELL, Julia; BURGESS, John. Casual academics: a new public management paradox. **Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 56–72, 2017. DOI: 10.1080/10301763.2017.1317707. Disponível em: <https://research.torrens.edu.au/en/publications/casual-academics-a-new-public-management-paradox>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SALES, Allan; BALBY, Leandro; CAJUEIRO, Adalberto. Exploiting Academic Records for Predicting Student Drop Out: a case study in Brazilian higher education. **Journal of Information and Data Management**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 166–166, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/jidm/article/view/343>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANKALIA, Hasmukh D. **University of Nalanda**. 1. ed. Madras: B. G. Paul & CO. Publishers, 1934.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANTOS, Cassilda Alves Dos; PEREIRA, Gabrielly de Queiroz; PILATTI, Luiz Alberto. Higher Education Dropout: A Scoping Review. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, [S. l.], v. 18, n. 8, p. e07156, 2024. DOI: 10.24857/rgsa.v18n8-117. Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/7156>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, Luiz Alberto Dos; CARDOSO, Regina Luna Santos. Avaliação de desempenho da ação governamental no Brasil: problemas e perspectivas. *Em*: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA 2001, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: CLAD, 2001. p. 5–52.

SCHRADER, P. G.; BROWN, Scott W.; BROWN, Scott W. Evaluating the First Year Experience: Students' Knowledge, Attitudes, and Behaviors. **Journal of Advanced Academics**, [S. l.], 2008. DOI: 10.4219/jaa-2008-775. Disponível em: <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-775>.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar: ensaios selecionados**. Rio de Janeiro: Editora Companhia das Letras, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SEGATO, Rita Laura. Brechas descoloniadas para una universidad nuestroamericana. *Em*: PALERMO, Zulma (org.). **Des/decolonizar la universidad**. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2015. p. 121–144.

SEIDMAN, Alan. Taking Action: A Retention Formula and Model for Student Success. *Em*: SEIDMAN, Alan (org.). **College student retention: formula for student success**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2012. p. 267–285. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=College Student Retention: Formula for Student Success>.

SEMESP. **Pesquisa de mensalidades aplicada ao ensino superior - 2024**. Brasília. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/03/relatorio2024.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025a.

SEMESP. **Dimensões da qualidade para cursos de EaD**. 2024b. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/09/documento-gt-ead-seres-06-09-v4.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. Brasília.

SEN, Amartya Kumar. **Sobre ética e economia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. v. 1

SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas**. Brasília. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Leonardo Barbosa e. Uma reforma contra o funcionalismo. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, Brasil, v. 27, p. 39–54, 2005.

SILVA, Leonardo Barbosa e et al. **Perfil da evasão e da retenção de estudantes dos cursos de Ciências Humanas e Ciências Biomédicas**. Uberlândia. DOI: 10.13140/RG.2.2.31656.28168. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/394276301_PERFIL_DA_EVASAO_E_DA_RETENCAO_DE_ESTUDANTES_DOS_CURSOS_DE_CIENCIAS_HUMANAS_E_CIENCIAS_BIOMEDICAS_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DE_UBERLANDIA. Acesso em: 3 ago. 2025.

SILVA, Leonardo Barbosa e. **O governo Lula e a agenda dos anos 90 - ambiguidade na política administrativa**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. a.

SILVA, Leonardo Barbosa e. **O governo Lula e a agenda dos anos 90: ambiguidade na política administrativa**. 1. ed. Curitiba, Brasil: Brazil Publishing, 2019. b. DOI: 10.31012/978-65-5016-162-0.

SILVA, Leonardo Barbosa e. Avaliar a educação pelo abandono: a maldição e o castigo. **Educación**, [S. l.], v. 33, n. 65, p. 105–124, 2024. DOI: 10.18800/EDUCACION.202402.A005. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/29658>. Acesso em: 25 set. 2024.

SILVA, Leonardo Barbosa e; CARLOS, Geandra Marques; PIRES, Julia Cabra; SILVA, Stéfani Pires e; MARTINS, Rafaela Rodrigues. **Enfrentamento da evasão: Brasil e América Latina**. Mendeley DataElsevier, , 2023.

SILVA, Leonardo Barbosa e; CROSARA, Daniela de Melo; COIMBRA, Camila Lima; OLIVEIRA, Maria de Fátima; COSTA, Natália Cristina Dreossi; SILVA, Vitorino Alves Da. **Assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. DOI: 10.31012/978-65-5016-362-4. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31012/978-65-5016-362-4>.

SILVA, Leonardo Barbosa e; MARIANO, Alexandro Souza. The definition of dropout and its implications (limits) for higher education policies. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, p. 1–16, 2021. a. DOI: 10.1590/0102-469826524. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Sj6fZBSKXwrbn5VdNKcnc9P/?lang=en#>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA, Leonardo Barbosa e; MARIANO, Alexsandro Souza. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de Educação Superior. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469826524>.

SILVA, Leonardo Barbosa e; MARTINS, Rafaela Rodrigues. Expansão das universidades no Brasil e o papel social das novíssimas instituições. **Revista Pesquisa e**

Debate em Educação, [S. l.], v. 14, p. 1–18, 2024. DOI: 10.34019/2237-9444.2024.v14.42197. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/42197>.

SILVA, Sílvia; RAMALHO, Nelson; PASSOS, Ana; CAETANO, António; SEIXAS, Ana Maria; SANTOS, Aline Seabra. Abordagens do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Em: **Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal**. Coimbra: Edições Almedina, 2016. p. 19–46.

SIMIONATTO, Ivete. Estado e Sociedade Civil em tempos de Globalização: reinvenção da política ou despolitização? **Revista Katálisis**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 19–30, 2004.

SISSON DE CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 32, 2017. DOI: 10.7213/PSICOLARGUM.V32I0.19693. Acesso em: 27 out. 2022.

SLAUGHTER, Sheila.; LESLIE, Larry L. Academic capitalism : politics, policies, and the entrepreneurial university. [S. l.], p. 276, 1997. . Acesso em: 28 ago. 2022.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. **Organization**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 154–161, 2001. DOI: 10.1177/1350508401082003/ASSET/A5CCBEE5-CE86-4F64-9E9B-366E84B26878/ASSETS/1350508401082003.FP.PNG. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350508401082003>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SNEYERS, Eline; DE WITTE, Kristof. The interaction between dropout, graduation rates and quality ratings in universities. **Journal of the Operational Research Society**, [S. l.], v. 68, n. 4, p. 416–430, 2017. DOI: 10.1057/JORS.2016.15. Acesso em: 29 jul. 2025.

SNYDER, Louise May. Why Do They Leave. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], 1940. DOI: 10.1080/00221546.1940.11773011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00221546.1940.11773011>.

SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da Educação Superior no mundo - sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=pmB6ahVLqggC&oi=fnd&pg=PA11&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+superior+mais+do+que+diploma&ots=XERDRrGBLR&sig=pbPIbkh0Iw5GPJ64ajrJhR8eB7c&redir_esc=y#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20mais%20do%20que%20diploma&f=false. Acesso em: 14 nov. 2024.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 52, 2012. DOI: 10.18222/aeae235220121926.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**, [S. l.], n. 3, p. 159–172, 2006. DOI: 10.20396/CEMARX.V0I3.10875. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10875>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange** 1970 1:1, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 64–85, 1970. DOI: 10.1007/BF02214313. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. **Interchange**, [S. l.], 1971. DOI: 10.1007/bf02282469. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/bf02282469>.

SPADY, William G.; SPADY, William G. Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. **Interchange**, [S. l.], 1970. DOI: 10.1007/bf02214313. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/bf02214313>.

STARK, Julia Wickboldt; PINTO, Rodrigo Serpa. Evasão no ensino superior: uma revisão sistemática das abordagens metodológicas e teóricas no Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], p. e90900–e90900, 2025. DOI: 10.5902/2318133890900. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/90900>. Acesso em: 14 maio. 2025.

STEINER, Philippe. Altruísmo, egoísmo e solidariedade na Escola Durkheimiana. *Em: MASSELLA, Alexandre Braga (org.). Durkheim : 150 anos*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 91–118.

SUMMERSKILL, John. Dropouts from College. [S. l.], 1962. DOI: 10.1037/11181-019. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/11181-019>.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. [s.l.] : Autêntica, 2016.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. **Poder e dinheiro : uma economia política da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Poder_e_dinheiro.html?hl=pt-BR&id=9DWc2H9_tT0C. Acesso em: 21 abr. 2025.

TCU. **ACÓRDÃO 1868/2024 - PLENÁRIO**. Brasília. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/*/NUMACORDAO%253A1868%2520ANOACORDAO%253A2024%2520DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/0. Acesso em: 23 mar. 2025.

TCU; MEC. **ORIENTAÇÕES PARA O CÁLCULO DOS INDICADORES DE GESTÃO - DECISÃO TCU Nº 408/2002-PLENÁRIO**. TCU, , 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/indicadores.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 70, n. 166, p. 435–462, 1989.

TERENZINI, Patrick T.; PASCARELLA, Ernest T. Toward the Validation of Tinto's Model of College Student Attrition: A Review of Recent Studies. **Research in Higher Education**, [S. l.], 1980. DOI: 10.1007/bf00976097. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/bf00976097>.

THOMAS, Liz. Student retention in higher education: The role of institutional habitus. **Journal of Education Policy**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 423–442, 2002. DOI: 10.1080/02680930210140257. Acesso em: 30 jan. 2023.

TIERNEY, William G. An Anthropological Analysis of Student Participation in College. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 63, n. 6, p. 603–618, 1992. DOI: 10.1080/00221546.1992.11778391. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1992.11778391>. Acesso em: 20 jan. 2025.

TIGHT, Malcolm. Research into higher education: an a-theoretical community of practice? **Higher Education Research & Development**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 395–411, 2004. DOI: 10.1080/0729436042000276431.

TIMES HIGHER EDUCATION. **Wall Street Journal/Times Higher Education College Rankings 2022 methodology**. 2022. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/wall-street-journal-times-higher-education-college-rankings-2022>. Acesso em: 7 set. 2025.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, Tennessee, USA, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. . Acesso em: 9 out. 2018.

TINTO, Vincent. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 53, n. 6, p. 687–700, 1982. a. DOI: 10.2307/1981525. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1981525>.

TINTO, Vincent. Defining dropout: A matter of perspective. **New Directions for Institutional Research**, [S. l.], v. 1982, n. 36, p. 3–15, 1982. b. DOI: 10.1002/IR.37019823603. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ir.37019823603>. Acesso em: 7 nov. 2022.

TINTO, Vincent. **The Principles of Effective Retention**. Maryland: Prince George's Community College, 1987.

TINTO, Vincent. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 59, n. 4, p. 438–455, 1988. a. DOI: <https://doi.org/10.2307/1981920>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1988.11780199>. Acesso em: 1 nov. 2022.

TINTO, Vincent. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 59, n. 4, p. 438–455, 1988. b. DOI: 10.1080/00221546.1988.11780199.

TINTO, Vincent. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. Chicago/EUA: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. Research and Practice of Student Retention: What Next?: **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, [S. l.], 2006. a. DOI: 10.2190/4ynu-4tmb-22dj-an4w. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/4ynu-4tmb-22dj-an4w>.

TINTO, Vincent. Research and Practice of Student Retention: What Next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1–19, 2006. b. DOI: 10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W.

TINTO, Vincent; PUSSER, Brian. Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success Executive Summary. **National Postsecondary Education Cooperative**, [S. l.], n. June, p. 57, 2006. Disponível em: https://160.109.63.242/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf%5Cnhttp://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ckk5B_ADM_YC&oi=fnd&pg=PA317&dq=theory+of+student+s+departure+tinto&ots=n0w_i_dDo0&sig=C3EcvfSV2QLDfmzQt4AwU47EQOo#v=onepage&q=theory+of+students+departur. Acesso em: 7 abr. 2021.

TRAETTA, Francesca; RICCI, Vito; PERCHINUNNO, Paola. University Dropout Rates: Factors and Motivations that Influence the Choices of the Students. **Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)**, [S. l.], v. 11622 LNCS, p. 78–92, 2019. DOI: 10.1007/978-3-030-24305-0_7. Acesso em: 29 jul. 2025.

TRAVERSO, Enzo. **As novas faces do fascismo**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=pPf8zwEACAAJ>.

TROIANO, Helena; SÁNCHEZ-GELABERT, Albert; JONGBLOED, Janine; GIRET, Jean-François; MIGUÉIS, Vera; EDWARDS, Chris; VALLS, Ona. Complex Trajectories: Example of Sequence Analysis: Comparative Report. [S. l.], 2023.

TROW, M. Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=np4W2TIRYYC&oi=fnd&pg=PR5&dq=martin+trow&ots=agEZYim1eq&sig=EeoalZ7RTMpHg2DzSmtMdgzlpPo>. Acesso em: 17 abr. 2025.

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. **Daedalus**, [S. l.], v. 99, n. 1, p. 1–42, 1970. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20023931?seq=1>. Acesso em: 16 abr. 2025.

TROW, Martin. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Em: **International handbook of higher education**. [s.l.] : Springer, 2007. p. 243–280. Disponível em: <https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt96p3s213/qt96p3s213.pdf>.

UBAL CAMARGO, Marcelo. Legado y actualidad de la Reforma de Córdoba. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 01–20, 2022. DOI: 10.22409/TN.V20I42.54236. Acesso em: 4 jun. 2025.

UFU. Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia1999a. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/estatuto_uvu.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

UFU. Portaria nº 682/1999. Regimento Geral da UFU. Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia. Brasil, 1999b. p. 67. Disponível em: https://ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento_geral_da_uvu.pdf.

UNESCO. **Towards universal access to higher education: international trends**. Paris.

UNESCO. **Right to higher education: unpacking the international normative framework in light of current trends and challenges**. New York. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382335?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-57c0ec79-3d39-41e2-b0db-8254c9cb7c15>. Acesso em: 8 maio. 2023a.

UNESCO. **SITEAL - Sistema de Informações e Tendências Educacionais na América Latina**. 2022b. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_superior. Acesso em: 21 set. 2022.

UNITED NATIONS. International Covenant on economic social and cultural rights. . 1966, p. 1–122.

UNITED NATIONS. Universal Declaration of Human Rights. . 2020, p. 7.

UNITED STATES CONGRESS. Higher Education Act. . 1965, p. 1–923.

URUGUAI; ASAMBLEA GENERAL DEL URUGUAI. Ley Nº 12.549 de 1958. Ley Orgánica de la Universidad de la República**Diário Oficial**, 1958. p. 1–23.

URUGUAI; ASAMBLEA GERAL DE URUGUAI. Ley nº 18.437 de 2009. Ley General de Educación. Declara de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. **Diário Oficial**, Uruguai, 2009. p. 1–31.

VÁRIOS. **Declaração de Bolonha Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Declaração de Bolonha**BolonhaVários, , 1999. Disponível em: http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_.edu_.br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf.

VAUGHAN, Richard P. College Dropouts: Dismissed vs. Withdrew. **The Personnel and Guidance Journal**, [S. l.], v. 46, n. 7, p. 685–689, 1968. DOI: 10.1002/j.2164-4918.1968.tb03589.x.

VELHO, Gilberto; GOLDWASSER, Maria Julia; SCHNEIDER, Dorith; GUEDES, Simoni Lahud; KACELNIK, Zilda; CHINELLI, Filipina. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. . Acesso em: 8 set. 2024.

PODRES PODERES. Direção: Caetano Veloso. Brasil: Philips Records, 1984.

VIOLIN, Tarso Cabral. **Terceiro setor e as parcerias com a administração pública: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

VOSENSTEYN, Hans; KOTTMANN, Andrea; JONGBLOED, Ben; KAISER, Frans; CREMONINI, Leon; STENSAKER, Bjorn; HOVDHAUGEN, Elisabeth; WOLLSCHIED, Sabine. **Dropout and Completion in Higher Education in Europe Main Report**. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2015. DOI: 10.2766/826962. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4deefb5-0dcd-11e6-ba9a-01aa75ed71a1>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista educación y pedagogía**, [S. l.], n. 48, p. 25–35, 2007.

WEBB, O. J.; COTTON, D. R. E. Deciphering the sophomore slump: changes to student perceptions during the undergraduate journey. **Higher Education**, [S. l.], v. 77, n. 1, p. 173–190, 2019. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/45116859>.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. [s.l.] : Editora Cultrix, 2011.

WILCOX, Paula; WINN, Sandra; FYVIE-GAULD, Marylynn. ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: the role of social support in the first-year experience of higher education. **Studies in Higher Education**, [S. l.], 2005. DOI: 10.1080/03075070500340036. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>.

WORLD BANK. **Higher education: the lessons of experience**. Washington-DC. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/303461468328502540/higher-education-the-lessons-of-experience>. Acesso em: 12 set. 2022.

YORKE, Mantz. Undergraduate non-completion in England: Some implications for the higher education system and its institutions. **Tertiary Education and Management** 1998 4:1, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 59–70, 1998. DOI: 10.1007/BF02679397. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02679397>. Acesso em: 15 jan. 2023.