

**DIREITO À EDUCAÇÃO: INCLUSÕES, PERMANÊNCIAS E EXCLUSÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

**RIGHT TO EDUCATION: ADDITIONS, CONTINUITIES AND EXCLUSIONS IN HIGHER EDUCATION –
SOME OBSERVATIONS**

Jorge Luiz Oliveira dos Santos¹

Fabíola Villela Machado²

Resumo: A questão da inclusão social à educação superior é a tônica do deste Artigo que tem faces interdisciplinares a ele vinculadas. Trata-se de um texto focado em eixo temático amplo (direito à educação); portanto, dialogando, por exemplo, a partir de questões de condição/pertencimento social, condicionante financeira, motivações/interesses pessoais, ausência/precariedade de base/formação escolar etc. Atentos aos necessários recortes que a temática em tela suscita; nossa inquietação se volta à aplicabilidade, no Brasil amazônida, das ações afirmativas.

Plavras-chave: Direito; Educação; Inclusão; Exclusão;

Abstract: The issue of social inclusion in higher education is the keynote of this Article which has interdisciplinary faces linked to it. It is focused on a text (right to education) broad thematic area; therefore dialogue, for example, from condition issues/social belonging, financial condition, motives/personal interests, absence/scarcity of base/schooling etc. Attentive to the necessary cutouts that raises the issue on screen; our concern turns to the applicability, in Amazonian Brazil, affirmative action.

Keywords: Law; Education; Additions; Exclusion;

1Doutor em Ciências Sociais (Antropologia). Atualmente exerce atividade docente, como Professor Titular Pós-Stricto Senso I, na Universidade da Amazônia (UNAMA). Email: jorgeluz_dossantos@hotmail.com

2Mestre em Direito. Atualmente exerce atividade docente, como Professora Adjunta I, na Universidade da Amazônia (UNAMA) e como Coordenadora Adjunta do Curso de Direito. Email: fabiola.machado@unama.br

Apresentando a questão – Uma Introdução

A questão norteadora deste Artigo é problematizar o bordão “direito à educação”. Bordão este que é ancorado na Constituição Federal/88³, como fator de efetivação dos direitos fundamentais, que nos diz ser assegurado a todos/as o direito à educação. Sendo este um direito social, sem o qual, sabemos, não há desenvolvimento humano e social.

Desta forma, nele, nossas problemáticas encontram-se atreladas, no que tange ao direito à educação, no ensino superior. Para tanto, buscar-se-á: analisar os mecanismos que perpassam os projetos de inclusão à educação superior; desvendar o perfil deste/desta incluído/a na educação superior; questionar as estratégias para assegurar permanências aos/as incluídos/as na educação superior e, por fim, pensar nas possíveis variáveis de exclusões/evasões dos/as incluídos/as na educação superior.

Inclusão social à educação superior

A questão da inclusão social à educação superior é a tônica do deste Artigo que tem faces interdisciplinares a ele vinculadas. Trata-se de um texto focado em eixo temático amplo (direito à educação); portanto, dialogando, por exemplo, a partir de questões de condição/pertencimento social, condicionante financeira, motivações/interesses pessoais, ausência/precariedade de base/formação escolar etc. Isso tudo, com os necessários recortes de sexualidade/gênero, de raça/etnicidade e, particularmente, de aplicabilidade, no Brasil amazônida, das ações afirmativas.

Iluminados pela essência do pensamento de Paulo Freire⁴, através da leitura de sua referencial obra: *Pedagogia da Autonomia*: buscaremos aproximar educação ao compromisso social, ou seja, de como a ideologia pedagógica pode exercer mudança na sociedade; expondo conceitos como ensino e aprendizagem através de uma perspectiva da construção. Neste sentido, é no respeito e na relação de equilíbrio com a alteridade que alguns autores brasileiros, ligados à Antropologia, estão centrando suas pesquisas no intuito de uma antropologia da educação, como Neusa Maria Mendes de Gusmão⁵, Maurício Rodrigues de Souza⁶, Ana Lúcia Valente⁷ e Ana Luiza Carvalho da Rocha⁸ entre outros/as, os/as quais estabelecem o desafio de uma discussão sobre o respeito à diversidade cultural na escola, problematizando assim a escola contemporânea e capitalista como uma instituição a serviço das idéias capitalistas e homogeneizadoras num contexto de enorme diversidade econômica, social e cultural, tanto em outros países, como no Brasil. Fato que não é diferente em solo amazônida.

A relação entre as áreas de conhecimento da antropologia e educação ainda é pouco explorada pelo âmbito acadêmico brasileiro, ainda que o diálogo entre a antropologia e a educação remeta a uma antiga e muito importante questão a respeito do ser humano e de seu processo de aprendizagem. No Brasil, foi a partir da década de 80 do século XX que se começou a pensar que entre a antropologia e a educação poderia ser construído um importante diálogo científico e cultural. ⁹Assim, nosso tema/problema, que como já dito tem faces interdisciplinares, está relacionado à inclusão social, perquirindo seu conteúdo jurídico e sua relação com os direitos fundamentais. E, da mesma forma, sua relação com as demais questões sociais. Buscamos, portanto, questionar o papel do Estado neste

3Cf. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

4Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

5Cf. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

6Cf. SOUZA, Maurício Rodrigues de. Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. In *Revista Brasileira de Educação*. V.11, N.33, set/dez, 2006.

7Cf. VALENTE, Ana Lúcia. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão da pluralidade cultural. In GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta. 2003. pp. 17/46.

8Cf. ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. A fragilidade do ato de profess(or)ar pela ótica do fracasso dos seus aprendizes: até onde o olhar permite se ver...<Disponível em www.educacao.salvador.ba.gov.br> <Acessado em 27/09/2014>.

9Para ampliar esse debate vele ler o texto em que sua autora indica uma mínima revisão a respeito dos valores e dos conceitos clássicos da Antropologia, colocando ênfase na interdependência da teoria e da prática antropológica que norteiam uma pesquisa e que se difere da visão do senso comum, ou seja, uma percepção de estranhamentos a respeito da realidade social que possibilite uma compreensão crítica. Cf. VALENTE, Ana Lúcia. 2003. Op. Cit.

processo de inclusão social. Que, nesse sentido, além da tarefa de incluir, tem a tarefa de viabilizar a inclusão, ou seja, permitir uma melhor articulação da sociedade para cumprir o papel que lhe foi exigido pelos princípios fundamentais da Constituição Brasileira/88¹⁰, qual seja, promover o bem de todos/as sem preconceitos de origem, sexo, cor, dentre outros.

Nesse turbilhão de possibilidades, há que se considerar também a qualidade das universidades brasileiras. Muitas instituições de ensino superior (IES) não conseguem fazer uma boa transição entre o que o/a estudante espera e o que ele/ela vai encontrar no ensino superior. Como por exemplo: que estratégias as universidades brasileiras vêm adotando para manter no ensino superior aqueles/aquelas que ora estão incluídos?

É do conhecimento público, digamos assim, as lacunas deixadas pelo ensino fundamental e médio em nossos/as estudantes. Além disso, torna-se cada vez mais comum a queixa de docentes do ensino superior, especialmente do primeiro ano, quanto às precárias condições de produção de conhecimentos e acompanhamento das atividades propostas em sala de aula pelos/pelas calouros/as dos cursos.

Uma possibilidade, que aqui já se vislumbra, seria a criação de Núcleos de Apoio Acadêmico NAA, um setor que atuasse nas situações de ensino e aprendizagem, através da identificação por métodos qualitativos, das necessidades específicas dos/as estudantes que apresentassem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou em relação ao currículo específico de sua formação. A iniciativa teria como objetivo, acompanhar para detectar desde pronto e aí poder intervir, nas principais dificuldades que impediriam a permanência destes/destas alunos/as no ensino superior. Entre outras ações, destaca-se a necessidade, talvez, de trabalhar conteúdos que não estão suficientemente compreendidos pelos/pelas estudantes e que estejam dificultando o processo de construção de novos conhecimentos nos seus cursos de graduação.

Sobre tal questão, Andriola et al (apud MOROSINI et al, 2012)¹¹, a partir de pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará, demonstram que os/as docentes investigados possuem opinião favorável ao resgate da função do professor orientador para auxiliarem os/as alunos/as na superação de suas dificuldades durante os cursos de graduação, situação que, segundo eles/elas, influi de forma decisiva sobre o abandono/permanência do/a aluno/a no curso de graduação.

De acordo com pesquisa realizada em um dos cursos superiores da Universidade Federal de Brasília (UFB), verificou-se entre os/as alunos/as evadidos/as uma elevada ocorrência de reprovação e repetência em algumas disciplinas do curso. Por fim, este estudo concluiu que o abandono na universidade é consequência dos problemas encontrados durante o curso e que, os sujeitos investigados manifestam-se muito mais em teor de protesto quanto à percepção de ineficiência do sistema universitário, do que com relação ao fracasso pessoal na universidade (CUNHA, TUNES e SILVA 2001).¹²

Para Silva Filho et al (2007)¹³, as perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores/as, funcionários/as, equipamentos e espaço físico que precisamos enfrentar. Com isso, percebe-se o quanto os estudos sobre inclusão, permanência e evasão, no ensino superior se fazem necessários no contexto brasileiro (com especial acento no amazônida), não só no tocante à identificação de índices e causas, mas também, na perspectiva da mensuração das consequências que o fenômeno acarreta para o sistema universitário brasileiro e local.

10Cf. BRASIL. Constituição (1988). Op. Cit.

11Cf. MOROSINI, Marília Costa. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In ANDOAÍN, Jesús Arriaga García de et al (Orgs.). ICLABES. Primeira Conferência Latino-americana sobre o Abandono na Educação Superior. Madri: EUIT de Telecomunicação, 2012, V. 1.

12Cf. CUNHA, A. M., TUNES, E. SILVA, R. R. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. Revista Nova Química. Brasília: UFB, 2001. V. 24, N. 2.

13Cf. SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. et al. A evasão no ensino superior brasileiro Cadernos de Pesquisa, V. 37, N. 132, set./dez. 2007

Trata-se de temário atual e instigante, porque envolve efetivação dos direitos fundamentais sociais. Muito embora o princípio da dignidade da pessoa humana, imponha o reconhecimento de que todos/as devem possuir os mesmos direitos e obrigações básicos, não obstante suas diferenças, as desigualdades existentes na vida em sociedade desafiam esse entendimento. Por razões diversas, as pessoas continuam recebendo tratamento desigual, com grupos, denominados vulneráveis, sendo excluídos de todos ou de alguns aspectos da vida em sociedade. Como por exemplo: o direito à educação.

Alargando o repertório sobre a educação superior

Buscamos, aqui, alargando o repertório, compreender/analisar, as razões que justificam o Ministério da Educação (MEC) ter anunciado pelo Censo da Educação Superior de 2011, o aumento de 5,7% nas matrículas do ensino superior, entre 2010 e 2011.¹⁴ O número, que superou a marca de 6,7 milhões de graduandos/as aliado ao dado de concluintes — 1.022.711 —, mostrou também a outra face da expansão da etapa escolar no país. Apesar de o leque ter se aberto para mais estudantes, o número dos/as que conseguem levar o curso até o fim ainda é baixo. Qual/quais os motivos? Houve acompanhamento? Que ações foram criadas pelas IES para incentivar a permanência?

Levantamento realizado pelo Jornal Correio Brasiliense (2012)¹⁵ mostra que de 2010 para 2011 praticamente um milhão de alunos/as não renovou a matrícula — taxa equivalente a 18%. Dos 5.398.637 de graduandos/as, somente 4.392.994 efetivaram a inscrição. Especialistas afirmam que a expectativa de conclusão do curso superior no Brasil gira em torno de 50%. Por parte dos estudos aqui analisados, há um consenso de que os fatores econômicos não são os únicos responsáveis pelo abandono nos cursos de graduação.

Tendo como luzeiro o levantamento bibliográfico que sustenta este Artigo, de forma geral, observou-se um grande destaque para os fatores pessoais, relacionados com a escolha do curso, com as expectativas pregressas ao ingresso, com o grau de satisfação com o curso e com a instituição, além das questões associadas ao desempenho, como os principais fatores relacionados com a evasão. Assim, os estudos apontam o/a próprio/a aluno/a como o/a principal responsável pela decisão de evadir ou permanecer no ensino superior. Desta forma, considerando-se a realidade brasileira (em nosso caso com acento na realidade amazônica), na qual se detecta a carência de produção e as dificuldades de obtenção de um conhecimento abrangente acerca da evasão acadêmica no ensino superior, faz-se necessário explorar as relações existentes na literatura a partir de outras esferas do conhecimento construído sobre a educação superior. Atentando que o entendimento dos processos de inclusão, permanência e evasão não podem estar dissociados dos condicionamentos sociais, políticos e econômicos do contexto a ser analisado.

Apenas a título de exemplo, através dos dados disponíveis no Portal do Ministério da Educação (MEC)¹⁶, no ano de 2008, no Brasil, a relação era de 2,3 candidatos por vaga ofertada no mercado, mas o preenchimento deu-se apenas na ordem de 42% (quarenta e dois por cento). Comparativamente entre as regiões, a que teve menor índice de aproveitamento foi a Região Sudeste, com 33% (trinta e três por cento), e a região com maior índice de preenchimento de vagas foi a Região Nordeste, com 62% (sessenta e dois por cento). No entanto, quando se compara o número de colocados/as pelo número de encaminhamentos feitos, estes percentuais caem expressivamente. Assim, no Brasil o índice passa a ser de apenas 18% (dezoito por cento), a região com maior índice ainda continua a ser a Região Nordeste, com 28% (vinte e oito por cento) e a região com menor índice também continua a ser a Região Sudeste, com apenas 13% (treze por cento). Tomando-se os índices gerais do Brasil, tem-se que de todas as pessoas que procuraram uma colocação no ano de 2008 e que foram encaminhadas, 82% (oitenta e dois

¹⁴Cf. www.portal.mec.gov.br

¹⁵Cf. CASTRO, Grasielle. Quase um milhão de estudantes desiste de curso superior, indica pesquisa. In Jornal Correio Brasiliense. Caderno Atualidades 25/10/2012.

¹⁶Cf. www.portal.mec.gov.br

por cento) não foi absorvida pelo mercado. Fato que pode ser observado na tabela abaixo, com dados extraídos do Relatório Anual (2008), do Ministério do Trabalho e Emprego¹⁷:

IMO: Indicadores – Jan.2008 a Dez.2008						
Entidade	Variáveis				Indicador	
	Inscritos	Vagas	Encaminhados	Colocados	Inscritos	Inscritos
Brasil	5.987.808	2.526.628	5.781.528	1.068.140	42%	18%
Norte	308.255	117.844	239.069	70.833	60%	30%
Nordeste	936.159	361.982	796.988	223.818	62%	28%
Centro Oeste	458.395	228.828	534.879	94.033	41%	18%
Sudeste	3.129.952	1.242.568	3.131.320	414.758	33%	13%
Sul	1.155.047	575.406	1.079.272	264.698	46%	25%

Fonte: Portal Ministério do Trabalho e Emprego

Então, onde está o gargalo do problema? E mais, como resolvê-lo? Há os que defendem que o problema está no ensino fundamental: como os/as alunos/as estão mal formados/as desde a base chegam ao ensino superior, despreparados/as para enfrentar os desafios de uma formação profissional. Com isso os investimentos em educação deveriam ser feitos na base, isto é, no ensino fundamental, na formação dos professores/as das séries iniciais, no estabelecimento de políticas de escola em tempo integral, com merenda escolar de qualidade, pois afinal ninguém aprende de barriga vazia. Na outra ponta, encontra-se a defesa de que é preciso investir no acesso à educação superior e promovê-la de forma qualitativa para que os/as profissionais que nela são formados/as voltem para o mercado e, na medida inversa, propiciem a melhoria da base.

Poderíamos usar como exemplo uma brincadeira de criança, o cabo de guerra travado, em que cada uma das posições se encontra em uma ponta da corda. No entanto, a realidade nos mostra que não há uma linearidade no problema, mas um círculo vicioso em que, ao final, não se sabe onde começa, nem onde termina. É preciso romper esta barreira e a atuação não poderá ser em uma única frente.

O Governo Federal vem já há vários anos promovendo medidas que visam à ampliação do número de alunos/as na educação superior. São políticas públicas de inclusão que visam mudar o panorama da educação brasileira, começando pelo ápice, ou seja, pela educação superior.

Não se quer, com isso, afirmar que não hajam políticas voltadas para a melhoria nas outras camadas da educação. Não obstante, o que sobressai é um forçoso ingresso na educação superior visando aumentar nossas estatísticas de jovens matriculados/as em instituições de ensino superior mediante políticas de inclusão que nem sempre, ou quase nunca, se preocupam com a permanência deste/a mesmo/a jovem incluído/a.

De acordo com o Relatório do Censo da Educação Superior (2011)¹⁸ entre os anos de 2001 e 2010 houve efetivamente considerável crescimento nos números de matrículas na educação superior, entre instituições públicas e privadas. Assim, enquanto em 2001 foram 1.043.308 ingressos, dez anos depois este número cresceu para 2.182.229, ou seja, mais que dobrou, num aumento de 109% (cento e nove por cento).

Quando se olha para a evolução do número de concluintes, também se destaca um sensível crescimento, até mais expressivo, em termos percentuais, do que o registrado em número de matrículas. Neste sentido, enquanto em 2001 o censo registrou um total de 396.119 concluintes, considerando tanto instituições públicas quanto privadas, em 2010 este número elevou-se para 973.839, ou seja, mais de

¹⁷Cf. www.mte.gov.br

¹⁸Cf. www.portal.mec.gov.br

145% (cento e quarenta e cinco por cento) de aumento. Mas quando se compara o crescimento do número de concluintes em relação aos/as ingressantes, tomando-se por base cada ano respectivamente, tem-se que o percentual de aumento efetivo é bem menos expressivo, ficando na casa dos 6% (seis por cento), pois representava, em 2001, cerca de 38% (trinta e oito por cento), e em 2010 elevou-se para 44% (quarenta e quatro por cento). Logo, onde estão os outros 56% (cinquenta e seis por cento)?

Destaque-se que os números apresentados dizem respeito a todo o país, sem particularizar a região, pois dependendo da região estes índices poderão ser mais ou menos significativos.

Em outro Relatório do Censo da Educação Superior, em que se apresenta a evolução do número de matrículas e de concluintes entre os anos de 1991 e 2007, portanto em dezessete anos, do total do número de matrículas no Brasil, a região com menor número de matrículas durante as quase duas décadas pesquisadas foi a região Norte, e embora tenha sido registrado um significativo aumento, saindo de 51.821 em 1991 para 303.984 em 2007, o fato é que ainda assim permaneceu bem abaixo da segunda colocada.¹⁹

Cabe aqui somar os recentes dados do Relatório do Censo da Educação Superior (2014), segundo o qual, o universo total de estudantes do ensino superior brasileiro foi de 6,739 milhões em 2011 para 7,305 milhões em 2013.²⁰ São 268.289 matrículas a mais que em 2012, um crescimento de 3,8%, (trinta e oito por cento) sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. O censo mostrou também a diferença entre ingressantes e concluintes desde 2003. Da mesma forma, o censo também mostrou que o crescimento do número de matrículas foi inferior em relação ao censo anterior, quando o número de matrículas aumentou 4,4% de 2011 para 2012.

Segundo os dados deste último censo, do total de estudantes universitários, 5,3 milhões (73,5%) estão nas instituições particulares. O restante (1,9 milhão) se divide entre instituições federais (1,1 milhão), estaduais (604 mil) e municipais (190 mil). Os/as alunos/as matriculados/as em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.391 instituições. A maior parte formada por universidades e faculdades particulares, (2.090) e o restante são instituições públicas (301). As universidades são responsáveis por mais da metade das matrículas (53,3%). As faculdades concentram (29,1%); centros universitários, (15,8%); instituições federais de educação tecnológica, (1,6%).

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INGRESSANTES E CONCLUINTEIS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO		
Ano	Ingressantes	Concluintes
2003	1.554.664	532.228
2004	1.646.414	633.363
2005	1.805.102	730.484
2006	1.965.314	762.633
2007	2.138.241	786.611
2008	2.336.899	870.386
2009	2.065.082	959.197
2010	2.182.229	973.839
2011	2.346.695	1.016.713
2012	2.747.089	1.050.413
2013	2.742.950	991.010

Fonte: Portal do MEC - Censo da Educação Superior (2013)

O total de estudantes que ingressaram no ensino superior somente em 2013 chegou a 2.742.950, um número 76,4% maior do que o registrado há dez anos. Já a quantidade de alunos/as que concluíram os estudos nesse segmento da educação foi de 991.010. A redução do número de alunos/as que se formaram diminuiu de 1.050.413 em 2012 para 991.010 em 2013, uma queda de 5,9%. A proporção de alunos/as que terminam a faculdade em relação aos que entram é de 36%. Esta proporção tem

¹⁹ Sobre tal questão, vale conferir dados em: www.portal.mec.gov.br

²⁰Cf. www.portal.mec.gov.br

diminuído nos últimos cinco anos. Em 2009, era de 46%, caindo para 45%, 43%, 38% e 36%. Isso significa que cada vez menos gente se forma em relação ao número de estudantes que entra. Ressalte-se que nas instituições públicas esta proporção é de 43,1%. Já nas instituições particulares, este índice é de 33%.

Assim, observa-se neste breve levantamento de dados estatísticos dos últimos dez anos (2003/2013) que apesar da inclusão, não se tem dado a devida atenção para a qualidade da educação deste incluído e nem mesmo tem-se feito qualquer tipo de acompanhamento sobre as taxas de permanência, sucesso e/ou evasão.

Pergunta-se: os/as alunos/as que estão sendo incluídos, através dos programas de incentivo promovidos pelo Governo Federal ou não, estão conseguindo acompanhar os cursos nos quais foram inseridos? Houve desistência? Houve acompanhamento? Até onde sabemos, não há dados sobre o assunto, ou se os há não são divulgados.

Recentemente o Governo Federal estabeleceu um novo sistema de cotas para às universidades e institutos federais, implementado através da Lei 12.711/12 (Lei das Cotas)²¹, sancionada em 29 de agosto de 2012, pela presidente do Brasil Dilma Rousseff, que estabelece uma reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas nos cursos de universidades e institutos federais para alunos/as que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, metade será destinada à ampla concorrência e a outra, reservada por critério de cor, rede de ensino e renda familiar. A medida passou a valer já em 2013 em todo o país. Mas a norma dá um prazo para a implementação integral. As instituições têm o prazo de 4 anos para a implementação integral da Lei, e o mínimo de 25% por ano. Ou seja: nos vestibulares de 2013, as instituições já reservaram o mínimo 12,5% do total de vagas; em 2014 esse percentual é de 25%; em 2015, 37,5%, e, em 2016, a metade das vagas (50%), como prevê a Lei. Assim, em 2016 todas as instituições terão reservadas 50% de suas vagas para as cotas.

O Poder Executivo deve implementar no prazo de dez anos um programa de acompanhamento que vai avaliar a necessidade de continuação da política. No entanto, esta proposta está sendo elaborada para o sistema de cotas em instituições federais, as chamadas cotas sociais. E como ficam os/as alunos/as oriundos de programas como o PROUni, especialmente em instituições privadas?

A discussão sobre a necessidade de se implementar políticas de ações afirmativas no Brasil, por meio da adoção de cotas sociais, é antiga e, até a edição desta lei, cada instituição usava um modelo diferente para garantir o acesso de minorias ao ensino superior. Considerada preconceituosas por alguns críticos ou medidas paliativas por outros, as políticas de ações afirmativas chegam para tentar solucionar ou, pelo menos, amenizar um problema brasileiro existente desde o período imperial: o acesso desigual dos/as brasileiros/as ao sistema educacional.

Prevista na Constituição Federal de 1988²² como um direito fundamental, a educação é a ferramenta capaz de contribuir para o crescimento econômico, político e social de um país e também para a formação da opinião pública, indispensável para a prática da democracia, já que a participação popular consciente e eficaz nos processos políticos de um país só se torna possível por meio de cidadãos/as esclarecidos/as. Sendo assim, o acesso desigual à educação superior, como acontece atualmente no país, além de prejudicar as decisões no âmbito da política, também impede um pleno desenvolvimento do país em diversos âmbitos. É certo que o problema da educação brasileira envolve muito mais que a implantação de ações afirmativas para garantir o acesso das minorias às universidades. Mas esse já é um primeiro passo, pois tais políticas buscam compensar uma discriminação histórica de pessoas que, seja pela condição social, econômica, ou étnico racial, vêm sendo estigmatizadas e deixadas à mercê do processo de construção da cidadania.

21Cf. BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei das Cotas.

22Cf. BRASIL. Constituição (1988) Op. Cit.

Circunstanciando a evasão no ensino superior brasileiro

Para tentar circunstanciar a evasão no ensino superior brasileiro, nosso embasamento teórico toma corpo, a partir da revisão feita pela socióloga Marília Costa Morosini et al (2012)²³, sobre a evasão na Educação Superior no contexto brasileiro. No referido texto, seus/as autores/as analisam a produção acadêmica sobre o tema nos principais periódicos da área de educação no país. A busca realizada privilegiou as revistas de classificação A e B, segundo os critérios de qualidade postuladas pelo sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período compreendido entre 2000 e 2011.

A análise sobre o material encontrado procedeu-se a partir de três categorias, definidas a priori: 1) Conceitos de evasão; 2) Resultados das investigações analisadas; 3) Causas e consequências da evasão.

Sob essas categorias, buscam descrever os principais aspectos apresentados em cada um dos trabalhos, possibilitando uma análise abrangente sobre a produção recente relacionada à evasão acadêmica no Brasil. A análise realizada por estes/as autores/as oportunizou a identificação de tendências nesses estudos e fez pensar sobre as fragilidades no atual cenário acadêmico brasileiro.

Como sugere o historiador e especialista em Direito Educacional Rainer Marinho da Costa (2012),²⁴ para que possamos entender a evasão existente no ensino superior brasileiro, do ponto de vista institucional e/ou do curso, temos que circunstanciar seus vários aspectos. O que segundo Vadas (*apud* COSTA, 2012)²⁵, envolve três tipos de “macro evasão”: a evasão do sistema educacional brasileiro em geral, a evasão institucional em particular e a evasão do curso em si.

Para Costa (2012),²⁶ inicialmente devemos entender o que seria a efetiva evasão do ponto de vista estatístico, depois verificar quais as principais causas da sua ocorrência, demonstrando as diferenças quanto à classe social do aluno/a e quanto aos cursos nos quais ela ocorre, levando em consideração as diversas atividades envolvidas na retenção de alunos/as, sejam elas administrativas, financeiras ou acadêmicas, para aí apresentarmos possíveis medidas de atenuação do problema.

Para Silva Filho et al (2007)²⁷ existem dois aspectos sob os quais a evasão pode ser analisada. A *evasão anual média* e a *evasão total*. A evasão anual média corresponde à porcentagem de alunos/as que, não tendo se formado, não realizaram matrícula no ano seguinte. Esse índice demonstra as perdas médias anuais em determinado curso, instituição ou conjunto de instituições. A evasão total corresponde à quantidade de alunos/as que, tendo entrado em determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiveram diploma, considerando um determinado período.

Entre as possibilidades de entendimento da evasão institucional, Silva Filho et al (2007),²⁸ sugerem que se deve comparar o número de alunos/as matriculados/as de um ano para outro, descontando ingressantes de formandos/as. Isso deve ser feito de semestre a semestre, curso a curso e pela IES como um todo, pois há grande oscilação desses percentuais, ocorrendo uma maior evasão nos semestres iniciais e com diferenças gritantes por curso. Por exemplo, em cursos com mensalidades mais baratas o índice é maior, caindo nos cursos mais caros. Por isso, mesmo havendo uma política institucional macro para evitar a evasão de alunos/as, essa política deve considerar as especificidades das suas causas.

Nessa sistemática (segundo Carlos A. Monteiro, da CM Consultoria de Administração, organizadora do texto *Estudos e Projeções: panorama e propostas* (2011), elaborado para o **IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular**, realizado em Salvador/BA (05/06/07 de maio de 2011), com o

23Cf. MOROSINI, Marília Costa. et al. 2012. Op. Cit.

24Cf. COSTA, Rainer Marinho da. Evasão no ensino superior privado – como podemos tentar evitalá? <Disponível em www.abmeseduca.com> <Acessado em 30/11/12>.

25Idem.

26Idem.

27Cf. SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. et al. 2007. Op. Cit.

28 Idem.

tema **O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior**²⁹, a evasão de alunos/as no ensino superior no Brasil ficou em 9,2% no ano de 2000 e foi para 13,2% em 2009.

A segunda sistemática de entendimento da evasão institucional é apontada por Monteiro (2011)³⁰ e consiste em tomar como ponto de partida o número de alunos/as no ano de ingresso e comparar com o número de concluintes dessas turmas após 48 meses. Nessa sistemática percebeu-se que durante o período de 2000 a 2009 o percentual de evasão no Brasil girou em torno de 42%.

Cabe destacar que os trabalhos consultados no levantamento já referido, efetuado por Marília Costa Morosini et al (2012)³¹, indicam que a evasão não pode ser justificada simplesmente por motivos financeiros. Há que se ampliar o olhar sobre o fenômeno. Para tanto é importante fazer uma análise minuciosa que inclui não somente ouvir o/a aluno/a evadido/a, mas acompanhar a taxa de evasão no tempo, comparando com outras variáveis, incluindo: mudança de matriz curricular, titulação de professores/as, taxa de evasão disciplina/professor/a (corelacionando professor/a com a evasão), aumento de mensalidades, mudança de coordenação, mudança de emprego e/ou de domicílio do/a aluno/a etc.

Não existe uma única causa que provoque a evasão. Ela é uma conjunção de fatores que pode ter um elemento desencadeador. Raramente existe um único motivo, pois mesmo o desemprego não ocasiona o desligamento imediato por parte do/a aluno/a. Se houver uma satisfação com o curso, com a IES, o/a aluno/a faz de tudo para continuar seus estudos. Existe um conjunto de fatores que, de forma agregada, fomenta a evasão.

Para Costa (2012)³², esses fatores podem ser divididos em dois pontos críticos que, quando ocorrem de forma simultânea, podem ocasionar a evasão, mas que de forma isolada não a ocasionaria: de um lado pontos críticos da própria IES e, de outro, pontos críticos relacionados ao/a aluno/a.

Quanto à IES: a) Infraestrutura da IES como um todo: prédios, salas de aula, áreas sociais, biblioteca etc.; b) Infraestrutura do curso (exemplo - falta de laboratórios); c) Atendimento prestado ao/a aluno/a seja pelo corpo docente, coordenação ou administração; d) Processos e trâmites burocráticos; e) Lentidão do atendimento às demandas (sejam acadêmicas ou administrativas); f) Canais de comunicação com o/a aluno/a; g) Qualidade do/s docente/s, aqui entendida não como titulação, mas a didática, acessibilidade e clareza do/s docente/s em relação ao/a aluno/a; h) Matriz curricular rígida que não atenda ao perfil esperado pelo mercado; i) Imagem da IES percebida pela sociedade.

Quanto ao ALUNO: a) A compreensão da pertinência da matriz curricular; b) A incompatibilidade de horário; c) Desempenho acadêmico insatisfatório seja em função de bagagem previa ou motivacional; d) Não identificação com o curso; e) A própria situação financeira do/a aluno/a; f) Satisfação entre o que lhe foi oferecido pelas ações de marketing no momento do ingresso.

Este mesmo autor também ressalta a importância dos processos de Avaliação Institucional não serem entendidos somente como mais um procedimento burocrático do MEC, mas que devam ser uma ferramenta de avaliação institucional real para um melhor Planejamento Estratégico e assim identificar os pontos de gargalos que poderiam provocar a evasão. O autor adverte, também, que os procedimentos da Avaliação Institucional não ouvem somente os/as alunos/as, mas sim a todos/as os/as envolvidos/as. Alertando que a qualidade total preconizada pelo MEC para a Avaliação Institucional sugere envolver/ouvir tanto os/as clientes externos – alunos/as, como os/as clientes internos – professores/as e pessoal administrativo. No entanto, há que se incluir enquanto clientes externos a sociedade, pois é ela quem faz a avaliação da imagem da IES.

29Cf. MONTEIRO, Carlos A. Estudos e Projeções: panorama e propostas- **O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior**. Marília: CM Consultoria de Administração, 2011.

30Idem.

31Cf. MOROSINI, Marília Costa. et al. 2012. Op. Cit.

32Cf. COSTA, Rainer Marinho da. 2012. Op. Cit.

Pensando alto (mas não concluindo) sobre inclusões, permanências e exclusões

Como sugere Costa (2012),³³ pensar (alto) sobre a questão da evasão no ensino superior equivale pensar a IES no tripé que a sustenta: marketing, acadêmico e administrativo. Indo mais além, e ainda apoiados nos argumentos desse mesmo autor, uma proposta diferenciada de matriz curricular estruturada de uma forma mais flexível, modular, com a criação de eixos aglutinadores de disciplinas e com entradas múltiplas no ano, poderia não só combater a evasão como, também, a ociosidade de vagas. Essa proposta para combater a evasão, pode-se dizer, baseia-se na premissa que um/a aluno/a nessa matriz tem condições mais fáceis de migrar de curso, aproveitando ao máximo as disciplinas já cursadas anteriormente.

Segundo uma pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo – USP e citada por Monteiro (2011),³⁴ isto seria muito interessante, pois um dos maiores motivos da evasão seria a não identificação pelo/a aluno/a com o curso escolhido. Assim, um/uma aluno/a que cursa um ou dois semestres teria condições de ir para outro curso sem ter perda de tempo e/ou dinheiro. Acentua-se que a maior taxa de evasão ocorre nesses períodos. A ociosidade de vagas com isso diminui, pois as disciplinas são como os vagões de um trem, que seria o curso, no qual o/a aluno/a pode subir em qualquer vagão. A cada parada sai certo número de alunos/as, mas como o curso não é seriado, pode também subir um certo número de alunos/as, desta forma o trem sempre se mantém cheio podendo até aumentar o número no correr do tempo.

Para efetivar um controle da evasão também é importante que cada IES possa pensar em implantar um processo sistêmico de acompanhamento dos gargalos, o que poderia ser efetivado pela criação de um canal de suporte (como por exemplo, um Grupo, um Projeto ou um Núcleo de Apoio Acadêmico – NAA) com condições de detectar previamente, possíveis casos que possam gerar evasões. Este sistema de acompanhamento tem que ser elaborado de forma que os gestores possam ter em *real time* a possibilidade saber onde estariam ocorrendo os problemas que podem ensejar evasão.

Da mesma forma, caberia desenvolver mecanismos ou um tipo de registro desse processo, digamos novo, de acompanhamento do/a aluno/a. Assim, cada vez o/a aluno/a procurasse a gestão da IES, seja na central de atendimento ou na coordenação de curso, ou nesse Núcleo de Apoio Acadêmico – NAA, seria protocolada uma observação no prontuário do/a aluno/a que poderá ser eletrônico.

Além das medidas apontadas, até aqui, é necessário focar, também, na formação continuada dos/as professores/as para o magistério no ensino superior, tento em vista, por uma questão de vivência própria, que os/as docentes tendem a reproduzir práticas das quais foram objetos como alunos/as, esquecendo-se de que em função da nova realidade do ensino superior, os/as alunos/as não são mais os/as mesmos/as, seja pelo perfil sócio econômico, seja pelas idades, seja pelo acesso à informação; e que assim, a didática agora tem que ser multimídia e focada numa perspectiva de construção do conhecimento e não somente numa perspectiva de transmissão de informação.³⁵

Segundo Vadas (apud COSTA 2012),³⁶ deveriam ainda ser tomadas, por parte das IES, as seguintes providências: 1) A total sintonização com suas demandas (alunos, empresas, sociedade); 2) Melhorar seus processos administrativos; 3) Aprimorar seus métodos de ensino/aprendizado; 4) Incentivar uma convivência universitária ampla e satisfatória; 5) Possibilitar a relevância dos seus produtos; 6) Aprimorar seus critérios de avaliação; 7) Otimizar seus meios de comunicação com seus mercados (internos e externos), melhorando sua imagem.

Ainda segundo esse autor, para que as IES possam aperfeiçoar suas atuações, elas necessitam: 1) Manter um extenso e profundo banco de dados referente às várias demandas (pessoais, de mercado e sociais); 2) Formar parcerias com seus fornecedores, sua comunidade interna, sua comunidade externa, suas empresas/clientes, e os meios de comunicação; 3) Incorporar o estado da arte das tecnologias educacionais e de informática; 4) Melhorar seus processos, facilitando e agilizando seus

³³Idem

³⁴Cf. MONTEIRO, Carlos A. 2011. Op. Cit.

³⁵Esta fragilidade do ato de “professorar” pode ser conferida em: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. 2014. Op. Cit.

³⁶Cf. COSTA Rainer Marinho da. 2012. Op. Cit.

fluxos burocráticos, e melhorando seus sistemas de controle, avaliação, e auditoria; 5) Promover sistemas de motivação, reconhecimento, e incentivos com os participantes das suas várias atividades; 6) Manter uma posição de alerta, reciclando, capacitando, aprimorando e atualizando, constantemente, seus recursos.

Cabe destacar que não se pode esquecer que a IES oferece produtos específicos com características próprias e que o/a aluno/a pode, muitas vezes, buscar algo completamente diferente do que ela oferece. Neste caso, sempre haverá evasão dado que o produto oferecido não corresponde ao que o/a aluno/a quer. O importante é ouvir atentamente o/a aluno/a, estar a par das necessidades educacionais da comunidade, e buscar, sempre, atender as demandas educacionais com o mais elevado grau de qualidade, tanto acadêmico como administrativo.

Neste sentido, a valorização do ambiente escolar se faz importante para uma construção do conhecimento humano e a política de valorização do contexto escolar se faz necessária para possibilitar um pensamento reflexivo e prático, no sentido de ir contra as imposições mercadológicas do capitalismo, que aprofunda cada vez mais as misérias e as desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Assim, inevitavelmente com o prosseguimento da idéia de que o conhecimento e o aprendizado não estão separados na teoria e na prática, podemos perceber dentro dos conceitos dos pensadores aqui tratados que, não existe uma separação precisa e dogmática entre “sujeito” e “objeto”.

Portanto, a valorização da relação de alteridade, tramada em cenários institucionais de educação superior, possibilita colocarmos sentido social neste eixo temático amplo que é o direito à educação, visto que, como sugere Gusmão (2003),³⁷ não raro, a instituição escolar (no nosso caso a de nível superior) tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro acesso ao conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo.

Desse modo, no contexto social moderno, não podemos caminhar na direção de uma educação ingênua voltada para a transmissão e assimilação de uma educação sem pressupostos reflexivos, pois a pressuposição de uma neutralidade científica já foi superada, colocando assim novas questões a respeito das propostas educativas e saindo da idealização ilusória da igualdade social, já que é uma ilusão criada pela sociedade moderna. Assim, a pressuposição de que todos/as partem de uma mesma condição social e cultural não deve ser mais considerada, visto que, mais do que nunca, temos que levar em consideração a realidade. Consequentemente, deve-se lutar pela construção de um processo educacional com ligações diretas com a realidade e com sua diversidade econômica, social e cultural, embora com o cuidado de não caminarmos para um dogmatismo multicultural e relativo ao extremo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Lei das Cotas**.

CASTRO, Grasielle. *Quase um milhão de estudantes desiste de curso superior, indica pesquisa*. In **Jornal Correio Brasiliense**. Caderno Atualidades 25/10/2012.

COSTA, Rainer Marinho da. *Evasão no ensino superior privado – como podemos tentar evitalá?* <Disponível em www.abmeseduca.com> <Acessado em 30/11/12>.

CUNHA, A. M., TUNES, E. SILVA, R. R. *Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido*. **Revista Nova Química**. Brasília: UFB, 2001. V. 24, N. 2, pp. 262/280.

37Cf. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. 2003. Op. Cit.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

MONTEIRO, Carlos A. **Estudos e Projeções: panorama e propostas- O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior**. Marília: CM Consultoria de Administração, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. et al. *A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011*. In ANDOAÍN, Jesús Arriaga García de et al (Orgs.). **ICLABES. Primeira Conferência Latino-americana sobre o Abandono na Educação Superior**. Madri: EUIT de Telecomunicação, 2012, V. 1, pp. 65/73.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. *A fragilidade do ato de profess(or)ar pela ótica do fracasso dos seus aprendizes: até onde o olhar permite se ver...* <Disponível em www.educacao.salvador.ba.gov.br> <Acessado em 27/09/2014>.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. et al. *A evasão no ensino superior brasileiro* **Cadernos de Pesquisa**, V. 37, N. 132, set./dez. 2007

SOUZA, Maurício Rodrigues de. *Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire*. In **Revista Brasileira de Educação**. V.11, N.33, set/dez, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia. *Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão da pluralidade cultural*. In GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta. 2003. pp. 17/46.