

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

**ELAINE CRISTINA DA SILVA ZANESCO**

**EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
REFLEXÕES DECOLONIAIS ACERCA DE RESGATES OUTROS**

Itatiba/SP

2022

**ELAINE CRISTINA DA SILVA ZANESCO - RA: 002202002277**

**EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
REFLEXÕES DECOLONIAIS ACERCA DE RESGATES OUTROS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Processos Interativos.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira.

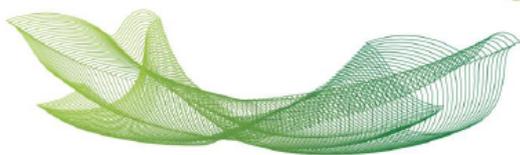
Itatiba/SP

2022

378.141(81) Zanesco, Elaine Cristina da Silva.  
Z32e Evasão discente na educação superior : reflexões  
decoloniais acerca de resgates outros / Elaine Cristina da Silva  
Zanesco. – Itatiba, 2022.  
94 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Carlos Roberto da Silveira.

1. Evasão Universitária. 2. Alteridade. 3. Filosofia da  
Libertação. 4. Educação Decolonial. 5. Ecologia de Saberes.  
6. Educação. I. Silveira, Carlos Roberto da. II. Título.



Educando  
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM EDUCAÇÃO**

Elaine Cristina da Silva Zanesco defendeu a dissertação **EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES DECOLONIAIS ACERCA DE RESGATES OUTROS**, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 23 de fevereiro de 2022, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira  
Orientador e Presidente

Prof. Dr. Daniel Santini Rodrigues  
Examinador

Profa. Dra. Milena Moretto  
Examinadora

Dedico à minha amada irmã Lucimar  
(*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Especiais agradecimentos ao Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira porque aceitou me orientar e, num dos momentos mais especiais e difíceis da minha vida, agradeço o seu apoio, paciência, incentivo e solidariedade. Seus ensinamentos estão inscritos em minha alma.

Ao Prof. Dr. Marcelo Vicentin, por me “desnortear”.

Aos colegas mestres, Clayton Roberto Messias e Solange Maria de Oliveira Cruz, por me possibilitarem, em toda a trajetória, a experiência da visão, da escuta, do olfato, do paladar e do tato profundo.

Aos membros e suplentes da banca, pelo profissionalismo e pelas contribuições.

Aos demais docentes colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, por contribuírem para a minha metamorfose.

Aos meus pais, Jamir e Maria, pelos valores semeados e cultivados em minha existência.

Aos meus irmãos, Lucimar (*in memoriam*), Alessandro e Heraldo, e à minha amada sobrinha, Caroline, parceiros para todas as horas.

Ao meu amado esposo, Marcelo, grande exemplo de determinação, companheirismo e compreensão. À nossa filha, Alana, que embarcou com a grandeza da sua ingenuidade nas minhas reflexões.

À Adriana Aparecida de Faria Alvares, pois, se não fosse seu inusitado convite para mergulharmos em águas desconhecidas, não estaria hoje embebecida da certeza que “nada sei”, diante da imensidão de saberes outros.

Às pessoas, participantes da pesquisa, pelo compartilhamento de momentos outros.

À Universidade São Francisco pelo apoio, oportunidade e concessão da bolsa de estudos, pontapé inicial para minha transformação.

A todas as pessoas que me ajudaram e me deram força para continuar.

ZANESCO, Elaine Cristina da Silva. **Evasão discente na Educação Superior**: reflexões decoloniais acerca de resgates outros. Dissertação (Mestrado em Educação). 2022. 94p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

A dissertação intitulada *Evasão Discente na Educação Superior: Reflexões decoloniais acerca de resgates outros* está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF), Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos. Teve por objetivo geral refletir sobre a possibilidade de considerar, no Ensino Superior, um diálogo horizontal entre os saberes, a partir do conhecimento da trajetória da vida escolar dos sujeitos participantes da pesquisa, estudantes evadidos dos cursos de graduação. Os objetivos específicos foram: identificar os aspectos que influenciaram a evasão de estudantes da graduação; investigar se os conhecimentos acadêmicos eram coerentes com a vida cotidiana; investigar se seus conhecimentos “artesanais” (conforme Boaventura de Souza Santos) foram aceitos academicamente. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 39602820.6.0000.5514. Foi realizado um estudo da arte com o propósito de conhecer produções com a temática desenvolvida nesta dissertação. A pesquisa é bibliográfica, documental e de campo, principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos participantes são quatro estudantes que evadiram do curso superior de uma Instituição de Ensino Superior (IES), do interior do estado de São Paulo/Brasil, com ingresso e abandono entre os anos de 2015 e 2020. As análises foram realizadas a partir dos depoimentos dos participantes durante as entrevistas e tiveram como eixos temáticos: 1) aspectos que influenciam a evasão de estudantes da graduação; 2) coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana; e 3) universidades polifônicas e os conhecimentos “artesanais” dos estudantes. Buscou-se a análise reflexiva, qualitativa e crítica sobre a realidade e os elementos que integram a “vida concreta”, com base nas obras de Boaventura de Sousa Santos e de Enrique Dussel, o que possibilitou a investigação de questões subjetivas e singulares contidas nos enunciados obtidos nas entrevistas com os sujeitos participantes. A pesquisa possui relevância acadêmica, profissional e social. As entrevistas evidenciam que os estudantes evadem de um curso superior quando este não é de seu interesse pessoal, ou seja, quando ele ingressa no curso apenas em uma tentativa de ascensão profissional ou salarial, dentro de uma ideologia neoliberalista. Por outro lado, revelam que os estudantes também evadem dos cursos que têm aptidão, mas por apresentarem dificuldades com o modelo de aula remota, ao avaliarem que não atendem as expectativas de construção de conhecimentos necessários para o exercício da profissão. Os dados também revelam que há uma coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana dos estudantes e que os conhecimentos artesanais dos estudantes foram valorizados e aceitos, porém, são práticas adotadas no âmbito da sala de aula entre professores e estudantes e não enquanto propostas institucionais. Também ficou evidente a necessidade de novas práticas para a decolonialidade dos pensamentos presentes nas Universidade, de forma que práticas que já acontecem sejam compartilhadas, discutidas e melhoradas, num projeto de desenvolvimento institucional.

**Palavras-chave:** Evasão Universitária. Educação Decolonial. Ecologia dos Saberes. Alteridade. Filosofia da Libertação.

ZANESCO, Elaine Cristina da Silva. **Student Evasion in Higher Education: Decolonial thoughts on others rescues**. Dissertation (Master's in education). 2022. 94p. Stricto Sensu Program in Education. São Francisco University, Itatiba/SP.

## ABSTRACT

The dissertation entitled *Student Evasion in Higher Education: Decolonial thoughts on others rescues* was developed within the Graduate Program in Education from São Francisco University (USF), in the research area: Education, Languages and Interactive Processes. It had as its general objective to reflect on the possibility of considering, in Higher Education, a horizontal dialogue among different types of knowledge, based on the knowledge regarding the school life path of the study's participating subjects, i.e. students who evaded undergraduate education. The specific objectives were: to identify the aspects that influenced the evasion of students from undergraduate education; to investigate if the academic knowledge was coherent with daily life; and to investigate if their "craft" knowledge (according to Boaventura de Souza Santos) was accepted in the academy. The project was approved by the Research Ethics Committee under the Certificate of Presentation for Ethical Consideration 39602820.6.0000.5514. We did a literature review in the aim of learning about the productions within the same theme as the one developed in this dissertation. This study relies on literature review, document review and field research, mainly via semi-structured interviews. The subjects were four students who evaded undergraduate education in a Higher Education Institution in the countryside of the state of São Paulo/Brazil, starting and leaving their courses between the years 2015 and 2020. The analyses were made based on the subjects' testimonials during the interviews and had the following themes: 1) aspects that influenced the students' evasion from undergraduate education; 2) coherence of academic knowledge with daily life; and 3) polyphonic universities and the students' "craft" knowledge. We aimed for a reflexive, qualitative and critical analysis on the reality and the elements that integrate the "concrete life", relying on the works by Boaventura de Sousa Santos and Enrique Dussel, which enabled the investigation of subjective and unique matters comprised in statements from the interviews with the participating subjects. The study is academically, professionally and socially relevant. The interviews reveal that students evade higher education when the course chosen is not part of their personal interest, that is, when they start the course only in an attempt to ascend professionally or economically, within a neoliberalist ideology. On the other hand, the interviews reveal that students also evade courses for which they have an aptitude, but because they had difficulties with the online classes model, when they assess they have not achieved the expectations regarding knowledge construction needed in their line of work. Data also showed that there is some coherence between the students' academic knowledge and daily life and that the students' craft knowledges were valued and accepted, though they are practices adopted in the classroom between teacher and student, not as institutional proposals. Furthermore, it became evident the need for new practices to decolonize thoughts within the university, in a way that practices that already happen are also shared, discussed and improved, within an institutional development project.

**Keywords:** Higher Education Evasion. Decolonial Education. Ecology of Knowledge. Otherness. Philosophy of Liberation.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	43
FIGURA 2 – Matrículas do Ensino Superior no Brasil.....	44
FIGURA 3 – Beneficiários do PROUNI.....	45
FIGURA 4 – Contratações para FIES .....	47
FIGURA 5 – Ingressantes e Concluintes – Presenciais e EaD.....	48
FIGURA 6 – Taxa de Evasão no Ensino Superior no Brasil .....	49
FIGURA 7 – Percentual de protocolos de cancelamento e trancamento de matrículas, por ano e unidade .....	66
FIGURA 8 – Comparativo de alunado e evasão dos alunos da graduação, por ano/período...	67

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Pesquisas sobre os termos “evasão”, “abandono”, “permanência” e “retenção evasão” no Ensino Superior.....	20
TABELA 1 – Pesquisas por ano e área de conhecimento sobre evasão escolar na educação superior .....	24
TABELA 2 – Pesquisas por ano e área de conhecimento sobre evasão no Ensino Superior	24
QUADRO 2 – Sujeitos participantes das entrevistas .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC – Academia Brasileira de Ciências
- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
- CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD – Conselho Deliberativo
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CF – Constituição Federal
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CLACSO - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
- CNS - Conselho Nacional da Saúde
- COVID-19 – *Corona Virus Disease*
- EaD – Educação a Distância
- EDUCAFRO – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
- EDUCAR – Instituto Educar Brasil
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FSM - Fórum Social Mundial
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- M/C – Grupo Modernidade/Colonialidade
- MEC – Ministério da Educação
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROUNI – Programas como o Programa Universidade para Todos
- REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SENAC – Serviço Nacional de Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUD – Termo de Compromisso de Utilização de Dados

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

USF – Universidade São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO .....	17
1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	26
1.1 Período Colonial .....	26
1.2 Período Imperial.....	29
1.3 Período Republicano .....	30
1.3.1 Ditadura Militar .....	37
1.3.2 Nova República, Aberturas Políticas e o Neoliberalismo .....	38
1.4 Cenário do Ensino Superior no Brasil.....	42
2 EDUCAÇÃO RUMO AO SUL DECOLONIAL .....	50
2.1 Movimentos Pós-Coloniais e o Giro Decolonial na História da Educação.....	50
2.2 Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser .....	53
2.3 Epistemologias do Sul.....	56
2.4 Ecologia dos Saberes .....	59
2.5 Analética .....	61
3 QUEM É O <i>OUTRO</i> DA PESQUISA? .....	65
3.1 O contexto da pesquisa.....	65
3.2 A metodologia adotada.....	67
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	71
3.4 Os procedimentos de análise dos dados.....	73
4 RESGATES DECOLONIAIS NO ENSINO SUPERIOR .....	74
4.1 Aspectos que influenciam a evasão de estudantes da graduação .....	74
4.2 A coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana .....	82
4.3 Por universidades polifônicas e os conhecimentos “artesanais” dos estudantes .....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS .....	95

## MEMORIAL

*Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita*  
(GONZAGUINHA, 1982)

Segundo o Minidicionário da Língua Portuguesa, entre as definições da palavra “memorial”, há a que mais me faz sentido: “que merece ser lembrado; memorável” (SILVEIRA, 2016, p. 531). Assim, os trechos que apresento neste memorial são aqueles vividos durante o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Superior e a vida profissional, sendo resgatados durante os estudos do Programa de Mestrado em Educação, quando fui apresentada às Teorias Críticas Latino-Americanas.

Nasci na cidade de Bragança Paulista, em 1975, ano em que o Brasil vivia sob uma ditadura militar, com crescentes mobilizações sociais contra o regime autoritário da época. Muito diferente disso, cresci em um ambiente muito afetuoso, com meus pais, uma irmã e um irmão. Eu era a mais nova.

Como o ingresso na pré-escola, ou melhor, “prezinho”, só ocorria aos 6 anos de idade, passei essa fase pré-escolar me divertindo com as brincadeiras de rua, de casinha e de escolinha. Como era gostoso dar aula, ora para as bonecas, ora para os amiguinhos vizinhos.

Em busca de ter novas experiências, conhecer novos amiguinhos, brincar e aprender, fui para a pré-escola aos 6 anos, em uma escola que leva o nome de José Guilherme. O prédio era tão grande quanto as minhas expectativas.

Como meu pai sempre trabalhou em São Paulo e passava dias “fora de casa”, o dia a dia era com minha mãe e irmãos. Sempre me lembro das recomendações de meu pai para minha mãe: “Enquanto eu estiver ausente, cuide muito bem das crianças”. Envoltas nesse ambiente familiar, imaginava-me deparar na escola com uma extensão da minha casa e da minha rua e me decepcionei ao encontrar um ambiente que, na minha opinião, encobertava meus sonhos ao priorizar as burocracias acadêmicas e uma professora preocupada com a disciplina da sala. Meu descontentamento foi grande, vivi dias de angústia, até que um dia, logo após minha mãe me deixar dentro da escola, esperei alguns minutos e, antes que o portão fosse fechado, voltei para casa sozinha.

Eu me lembro até hoje, minha mãe estava na pia da cozinha lavando louça e quase infartou ao me ver entrando pela porta. Imediatamente me pegou pelo braço e me fez voltar para a escola, também com o propósito de entender o que havia ocorrido. Lá, timidamente,

consegui dizer que não queria mais ficar ali. A professora insistiu para que eu ficasse, mas eu não sentia isso dela, a sala era numerosa e ela tinha muitos afazeres. Meus pais respeitaram minha decisão e, com a maior felicidade do mundo, dias depois minha matrícula foi cancelada. E assim, durante aquele ano, fiz todas as atividades em casa. Lembro-me do cheirinho bom de material novo e da dedicação de minha mãe, naquele momento dividindo a atenção entre a costura, para ajudar nas despesas da casa, e os meus ensinamentos acadêmicos.

Às vezes me pego pensando quantas preocupações eles tiveram naquele ano, com medo de que eu nunca mais quisesse voltar para a escola. Muito diferente disso, no ano seguinte voltei à primeira série do Ensino Fundamental na mesma escola e tive momentos de enfrentamento, de medo e de superações, que foram vencidos aos poucos, com o apoio do meu ambiente familiar, sempre muito simples e amável e eu muito dedicada.

Foram excelentes momentos do trajeto casa/escola/casa, que passei a fazer com meu irmão, que também estudava na mesma escola. Muitas conversas no caminho, o encontro com as mesmas senhoras amigas de minha mãe, os professores e as tarefas de casa. Recordo-me de uma redação que deveria escrever sobre meus heróis, e, sem dúvida nenhuma, os escolhidos foram meus pais.

No “José Guilherme”, escola carinhosamente chamada, só tinha até a sétima série do Ensino Fundamental, por isso tive que deixá-la e a opção foi uma escola com mais alunos do que eu estava acostumada, centralizada e conhecida como a melhor escola estadual da cidade. Estranhei bastante a nova escola, era muita gente para o meu mundo, não me via vista e, com o aval de meus pais, viabilizei minha transferência para uma outra escola com menos alunos, mais próxima da nossa casa.

Em 1991, decidi fazer o magistério, pois muitas filhas de amigas da minha mãe já tinham emprego antes mesmo de terminar o curso. No quarto e último ano, comecei a estagiar, todavia, não me sentia pronta para assumir uma sala, estava com muitas dúvidas sobre a profissão que havia escolhido, mas estava certa de que queria continuar os estudos em nível superior.

Preocupava-me saber que Bragança Paulista não tinha instituições de Ensino Superior públicas e que meus pais não tinham condições de custear um curso superior. Também não havia programas de bolsas para o ingresso no curso superior, por isso, participei das seleções para um emprego na única universidade da cidade, porque era minha oportunidade de realizar um curso superior com bolsa de estudos. E, em novembro de 1994, antes mesmo de finalizar o magistério, fui chamada para trabalhar na USF, instituição na qual trabalho até hoje.

Na USF, como a área de gestão me atraiu, no ano seguinte ingressei no curso superior de Administração de Empresas. Eu trabalhava e estudava na mesma universidade, passava muito mais tempo nesse ambiente do que na minha casa. Foi um período desgastante, mas de muito aprendizado e crescimento. Foram nesses quatro anos, entre trabalho e estudos, que me apaixonei pelo convívio com outros estudantes e suas necessidades do dia a dia.

Logo que me formei, tive oportunidade de desenvolver projetos, trabalhos e outros estudos na mesma universidade. Em 2004, concluí uma pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão de Negócios, que também contribuiu muito para a minha atuação profissional. Conduzi a equipe de pessoas que trabalhava no atendimento aos estudantes, depois atuei na administração geral, na comissão do vestibular e, mais recentemente, na coordenação da área de relacionamento a comunidade acadêmica.

Nas duas últimas oportunidades de trabalho, vivi e convivi com muitos estudantes no momento do ingresso e no momento da desistência. Um dos projetos em que atuei foi na “Gestão da Permanência”. Entre muitos números a serem estudados para minimizar a evasão, sempre me despertava o interesse em conhecer as necessidades e as trajetórias das pessoas que estavam por trás dos números, que, após muita dedicação e esforço, ao terem chegado no Ensino Superior, desistiam. Sempre me deparava com situações semelhantes às atravessadas por mim na infância.

Em 2019, incentivada pela minha colega de trabalho, Adriana Alvarez, resolvi navegar por mares desconhecidos e me aprofundar no meio educacional, com viés da educação e não da gestão educacional, tendo a plena convicção que isso iria me abastecer de ânimo para novas travessias.

Iniciei como aluna especial e tive a oportunidade de cursar o componente curricular Processos de Produção e Análise de Pesquisas em Educação, com a professora Adair Mendes Nacarato no primeiro semestre de 2019 e, no semestre seguinte, Tópicos Especiais II, no qual fui apresentada às Teorias Críticas Latino-Americanas, com o professor Carlos Roberto da Silveira, que mexeu comigo e me despertou para a busca de conhecimentos e reflexões outras, “suleada” por exercícios de como me decolonizar na prática, que se faz de pequenos gestos e ações.

Em 2020, participei e fui aprovada como aluna regular do Programa de Mestrado em Educação da USF, com um projeto de pesquisa que emerge de um contexto observado em todas as instituições de Ensino Superior, a evasão universitária. A proposta “norteadora” da pesquisa

consistia em estabelecer o resgate do evadido por meio de reflexões acerca de estratégias institucionais para retenção do estudante e redução dos índices de evasão.

No entanto, da mesma forma como ocorreu comigo, o projeto sofreu alterações, foi aos poucos sendo “suleado” no sentido de atentar para outras percepções e vias, resgates outros, não propriamente no que se refere ao resgate dos estudantes evadidos, mas no resgate das suas reais necessidades, das suas “vidas concretas”, cotidianas, das suas cosmovisões frente à sociedade contemporânea. E pela “ecologia dos saberes” de um lugar que não é o do docente, quem sabe poderei contribuir com reflexões outras sobre a evasão dos alunos no ambiente universitário.

Assim, diante de minhas memórias, de meus familiares, de meu tempo da escola à universidade, de profissional e estudante, vou dia a dia me constituindo, entre os prazeres e as dores da vida, na descoberta de estar e me sentir viva, porque a felicidade está na maneira como cada um vê e canta a vida, como bem poetiza Gonzaguinha (1982) ao cantar “Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar. A beleza de ser um eterno aprendiz”.

## INTRODUÇÃO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996 (BRASIL, 1996), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal Brasileira (CF) (BRASIL, 1988), lê-se no art. 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No capítulo da LDB que trata da Educação Superior, no art. 43, item VI, deparamo-nos com uma das suas finalidades, que é 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 (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a educação é vislumbrada como uma possibilidade de redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais e, principalmente, de o indivíduo se desenvolver e, assim, contribuir com a sociedade e com o seu redor. No Brasil, formas de buscar as propostas citadas acima ocorreram por meio da implantação de subsídios de origem pública para a iniciativa privada e da mercantilização da educação, ambas voltadas para a expansão do acesso ao Ensino Superior. Nas instituições privadas, isso se deu através de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), da abertura de capital de empresas educacionais na Bolsa de Valores e da fusão ou incorporação de empresas do ramo educacional. Porém, não basta investir em estratégias de inserção e de retenção sem entender os motivos de evasão e principalmente as histórias de vida dos estudantes evadidos, principalmente porque os percentuais de desistência são significativos no Ensino Superior do Brasil.

Portanto, não há como deixar de olhar para os sujeitos evadidos como aqueles que, no decorrer da trajetória, foram atravessados por motivos outros que não o da conclusão do curso superior, porém, esta pesquisa, distante de investigar as alternativas para a retenção, “resgate” ou reenquadramento do aluno na educação tradicional de forma a perpetuar o sistema econômico e social, voltou-se para compreender o sujeito, as suas reais necessidades, a vida concreta e a sua cosmovisão frente à sociedade contemporânea. Buscou-se um olhar outro sobre a evasão, fundamentado no discurso do estudante que evadiu, através da sua singularidade dentro do mesmo sistema social.

Esta pesquisa teve por objetivo geral refletir sobre a possibilidade de considerar, no Ensino Superior, um diálogo horizontal entre os saberes, a partir do conhecimento da trajetória da vida escolar dos sujeitos participantes da pesquisa, estudantes evadidos dos cursos de graduação, desde a conclusão do Ensino Médio até o momento da realização da pesquisa.

Os objetivos específicos foram: identificar os aspectos que influenciam a evasão de estudantes da graduação; investigar se os conhecimentos acadêmicos eram coerentes com a vida cotidiana; investigar se seus conhecimentos “artesanais”<sup>1</sup> (conforme aponta Boaventura de Sousa Santos) foram aceitos academicamente.

Justificou-se o interesse nesta pesquisa como modo de contribuir na compreensão, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), não só nos motivos que levam à evasão no Ensino Superior, mas também compreender com mais profundidade o discurso desses sujeitos quanto às suas necessidades, em especial sobre a vida cotidiana, o sentido de saber se seus conhecimentos artesanais são aceitos na universidade, se são vistos como pessoas humanas ou só mais um aluno, um número e, sobretudo, a sua relação com a vida concreta, isso a partir da perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos. Alicerçado ao resgate do ser como *Outro*<sup>2</sup>, distinto em sua singularidade e diante das vicissitudes da “vida concreta”, adentraremos também na perspectiva teórica de Enrique Dussel sobre a analética, e, portanto, trata-se de uma pesquisa teórica bibliográfica.

A pesquisa também contém uma parte documental porque adotou como procedimento metodológico, num primeiro momento, a coleta das solicitações de cancelamento e trancamento de matrícula dos estudantes de graduação de uma IES do interior do estado de São Paulo, estabelecendo uma análise documental e a obtenção da amostragem. Da mesma forma como ocorre com outras abordagens da pesquisa qualitativa, pode-se utilizar os documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos como a entrevista ou a etnografia (FLICK, 2009).

Por fim, houve pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa, principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas, com o propósito de escutar os estudantes evadidos que não puderam concluir a jornada de um curso superior, daí, registrando as suas percepções das expectativas e das frustrações e singularidades que emergiram nos seus discursos. Optou-se pela pesquisa semiestruturada por ser mais livre e permitir esclarecimentos, adaptações e a

---

<sup>1</sup> Para Boaventura de Sousa Santos (2019), os conhecimentos artesanais são os conhecimentos não científicos.

<sup>2</sup> Enrique Dussel (1982, p. 49) define o *Outro* “como aquele que “se revela realmente como outro, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora da norma), como o pobre, o oprimido; aquele que, à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto confiante [...]”.

possibilidade de novos rumos e novas perguntas de modo imediato e de acordo com as informações desejadas, segundo Menga Lüdke e Marli André (1986). A pesquisa qualitativa “tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLIT; BECKER; HUNGLER, 2004, p. 201).

Os sujeitos participantes representaram os estudantes que evadiram do curso superior, com ingresso e abandono entre os anos de 2015 e 2020. O campo da pesquisa será concentrado em uma IES situada no interior do estado de São Paulo, por apresentar o maior número de matriculados e evadidos do grupo que compõe a mesma mantenedora.

Assim sendo, esta pesquisa possui relevâncias acadêmica, profissional e social. Acadêmica, pois poderá contribuir na compressão sobre os motivos dos altos índices de evasão escolar no Ensino Superior, através do discurso dos sujeitos e, então, poderá auxiliar na compreensão dos seus motivos de forma mais particularizada, ao invés de numericamente. Profissional, pois podemos proporcionar reflexões outras sobre os motivos da evasão, o que, para mim, será extremamente importante e, quem sabe, até para outros profissionais da mesma área. Quanto ao social, pretende-se pensar o ser humano dentro de sua cosmovisão de mundo, das reais necessidades sociais, econômicas, epistemológicas, a partir da “ecologia dos saberes” e do não encobrimento do *Outro*.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no dia 16 de novembro de 2020, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 39602820.6.0000.5514. Esta pesquisa seguiu os preceitos, as diretrizes e as normas estabelecidos por envolver seres humanos em pesquisa, observando assim as Resoluções 466/2012, 506/2016 e 510/2016, do Conselho Nacional da Saúde (CNS, 2012, 2016a, 2016b), que atualiza as Resoluções 196/1996, 303/2000 e 404/2008 (CNS, 1996, 2000, 2008). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi produzido em duas vias, sendo que uma pertence ao participante da pesquisa e a outra ao pesquisador responsável.

Os dados foram coletados durante o primeiro e segundo semestres de 2021, de acordo com as recomendações. Foram utilizadas videochamadas ou gravações em áudio para realizar as entrevistas, que duraram entre 39 e 67 minutos. Um sujeito participante respondeu de forma presencial, na própria instituição de ensino, e os demais por videochamadas. Todo o material foi transcrito e, após a transcrição, os textos escritos foram enviados aos participantes para conferência e confirmação. Foi somente depois desse processo que as entrevistas passaram a ser objeto de análise.

Para a análise dos dados, foram utilizados os depoimentos dos participantes durante as entrevistas. A metodologia empregada foi a análise reflexiva, qualitativa e crítica sobre a realidade e os elementos que integram a vida concreta, tendo por aporte teórico principal as teorias de Boaventura de Sousa Santos sobre a “ecologia dos saberes” e as de Enrique Dussel sobre o “método analético”, que se fundamenta na questão da alteridade, o que possibilitará a investigação de questões subjetivas e singulares contidas nos enunciados que foram obtidos nas entrevistas com os sujeitos participantes.

Um dos primeiros passos para o desenvolvimento da pesquisa, através do “estado da arte”, foi conhecer como e quais as pesquisas foram desenvolvidas com a temática de evasão escolar. Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002) nos esclarece que o “estado da arte” é realizado por meio de pesquisas bibliográficas com o objetivo de apresentar e discutir as produções científicas acadêmicas em diferentes campos de conhecimento, e, após o levantamento do que já foi produzido, busca-se o que ainda não foi realizado.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações disponibilizado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência governamental responsável pela autorização e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país.

Ao realizar o projeto de pesquisa, no segundo semestre de 2019, a busca nessa base teve como descritores os termos: evasão, abandono, permanência e retenção. No período de 2016 a 2018, foram encontrados muitos registros sobre esses termos, mas versavam sobre abandono de profissão e/ou outros níveis de ensino que não o superior. Fez-se necessário restringir a consulta ao utilizar os mesmos termos, porém, voltados ao Ensino Superior. Como resultado, foram encontrados sete trabalhos, sendo cinco teses e duas dissertações, como apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Pesquisas sobre os termos “evasão”, “abandono”, “permanência” e “retenção evasão” no Ensino Superior

<b>TIPO</b>	<b>DATA DEFESA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Tese	29/02/2016	Evasão e permanência na Educação Superior: uma perspectiva discursiva	Mônica de Souza Hourí	Universidade Federal Fluminense
Tese	13/04/2016	A luta pelo Ensino Superior: com a voz, os Evadidos	Silvio Luiz da Costa	Universidade de São Paulo

<b>TIPO</b>	<b>DATA DEFESA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Tese	29/02/2016	Políticas de permanência de estudantes na Educação Superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses	Jordelina Beatriz Anacleto Voos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Tese	29/06/2017	Evasão de estudantes de Cursos de Graduação da USP: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004	Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi	Universidade de São Paulo
Tese	31/10/2018	Evasão universitária: uma proposta de gestão digital da permanência para Instituições de Ensino Superior Privadas	André Raeli Gomes	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Dissertação	19/12/2017	Evasão no Ensino Superior e sua configuração em uma Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa Catarina: o caso da UNOCHAPECÓ	Franciele Santos de Lima	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Dissertação	28/02/2018	Processos motivacionais de estudantes do Curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na Universidade	Lorena Machado do Nascimento	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Buscamos ainda, a partir da leitura dos resumos desses sete trabalhos, aproximações entre as pesquisas encontradas e a nossa. Podemos citar Jordelina Beatriz Anacleto Voos (2016), com a tese de doutorado intitulada *Políticas de permanência de estudantes na Educação Superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses*, que teve por objetivo investigar, no âmbito das universidades comunitárias integrantes da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), as políticas institucionais de permanência estudantil nos cursos de graduação, no período entre 2009 e 2014. Ela realizou uma pesquisa documental que visou o levantamento de documentos produzidos por dez universidades comunitárias catarinenses sobre as políticas de permanência dos estudantes dos cursos de graduação com vistas a contribuir para a construção de uma política de permanência dos estudantes das IES comunitárias catarinenses.

Silvio Luiz da Costa (2016), em sua tese intitulada *A luta pelo Ensino Superior: com a voz, os Evadidos*, fez um estudo sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil com o objetivo de refletir sobre a problemática da desistência a partir daquele que se evade, e, então, buscou nos relatos e na identificação das percepções e expectativas dos participantes possível contribuição para o desenvolvimento de políticas institucionais, ações e atitudes passíveis de se antecipar ao fenômeno da evasão.

Franciele Santos de Lima (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada *Evasão no Ensino Superior e sua configuração em uma Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa Catarina: o caso da UNOCHAPECÓ*, teve como objetivo compreender como se configura o fenômeno da evasão em uma instituição comunitária de Ensino Superior. Para isso, foi feita uma pesquisa exploratória por meio da análise quantitativa dos dados do acesso e evasão de uma instituição comunitária, bem como análise qualitativa obtida pela aplicação de questionários aos estudantes evadidos para investigar o fenômeno da evasão. Com isso, reforça a ideia de que, para alcançar a democratização no Ensino Superior, é necessário ir além da massificação do acesso e oportunizar meios que garantam a permanência e conclusão do curso.

O estudo proposto por Lorena Machado do Nascimento (2018), intitulado *Processos motivacionais de estudantes do Curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na Universidade*, buscou identificar quais aspectos do processo motivacional dos estudantes do curso de Pedagogia têm relação com a sua permanência na Educação Superior. Realizou uma pesquisa quanti-qualitativa, ao utilizar um instrumento de pesquisa composto de dois questionários com Escala Likert, com o propósito de iniciar uma reflexão sobre as políticas institucionais que podem subsidiar a assistência aos estudantes, de modo a estimular a permanência e a equidade na Educação Superior.

Já Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi (2017), em sua tese intitulada *Evasão de estudantes de Cursos de Graduação da USP: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004*, teve como objetivo identificar a experiência universitária que favoreceu a evasão de alunos ingressantes via vestibular nos anos de 2002, 2003 e 2004, nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo (USP), oferecidos na cidade de São Paulo, bem como delinear os caminhos percorridos pelos jovens universitários diante dessa situação. Essa proposição se justificou pela necessidade da universidade de bem qualificar seus estudantes, garantindo um bom número em termos de diplomados. Para tanto, foi levantado o total de vagas de transferências internas e externas oferecidas pela USP no período de 2002 a 2006; foram selecionados sete cursos de alta evasão para averiguar índices finais da evasão e mapear as

formas desse comportamento na USP; também foram realizadas entrevistas com estudantes, concluintes e não concluintes, para identificar as razões para o desligamento do curso e os caminhos percorridos pelos ex-alunos em suas trajetórias de vida dentro da universidade. Concluiu-se que os processos de constituição de si e as respectivas trajetórias não necessariamente são definidos por classe, sobretudo do ponto de vista econômico e social, mas que tais concretizações pessoais, estudantis e profissionais dos ex-alunos são forjadas nas relações estabelecidas em meio acadêmico e nos diferentes espaços em que se inserem no cotidiano.

Outra tese que nos chamou a atenção foi a de André Raeli Gomes (2018), intitulada *Evasão universitária: uma proposta de gestão digital da permanência para Instituições de Ensino Superior Privadas*, que teve como principal motivação a busca por uma solução alternativa de superação para o fenômeno da evasão, por entender que a sustentabilidade institucional está diretamente ligada ao cumprimento da jornada discente rumo à sua conclusão. O desenvolvimento do estudo ocorreu a partir de diferentes etapas metodológicas, ao combinar abordagens quantitativas e qualitativas. Usou-se a pesquisa exploratória no contexto das abordagens teóricas utilizadas e a pesquisa descritiva, visando apresentar o cenário e os atores de uma IES privada, no noroeste do estado do Rio de Janeiro. A partir do cenário de evasão, foi apresentada uma proposta de modelo para a gestão, baseada em um sistema que sustente práticas e tomadas de decisão, no sentido de influenciar diretamente nos números finais da gestão da permanência institucional.

A tese de Mônica de Souza Houry (2016), intitulada *Evasão e permanência na Educação Superior: uma perspectiva discursiva*, analisou questões conceituais e práticas em torno do binômio evasão e permanência na Educação Superior, sob uma perspectiva da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Esta abordou as principais ações do governo do Partido dos Trabalhadores no sentido de ampliar o acesso à Educação Superior e os conceitos correntes e hegemônicos de evasão e de permanência. Utilizou as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Universidade Federal Fluminense (UFF) e entrevistas com alunos de alguns cursos de maior e menor evasão na UFF. Teve como consideração final a importância da legitimação dos discursos dos lugares-sujeitos alunos, como aqueles que, atravessados de história e de vivência da exclusão estrutural da Educação Superior, carregam saberes de suma importância para a construção de uma universidade verdadeiramente democrática e socialmente referenciada.

Frente às pesquisas apresentadas, fica evidente que os estudos tiveram como foco compreender os motivos da evasão com vistas a refletir, estimular, garantir ou propor estratégias ou políticas de permanência dos estudantes no Ensino Superior, tão presentes num contexto neoliberal. Apenas a tese de Hourri (2016) ressaltou a importância de considerar a trajetória dos estudantes evadidos na construção de uma universidade verdadeiramente democrática e socialmente referenciada. Cabe destacar a importância da leitura dos resumos desses trabalhos para conhecer estudos que se utilizaram de entrevistas com uma amostragem selecionada a partir de análise documental, mesma proposta metodológica desta pesquisa.

Considerando que os objetivos desta pesquisa se afastaram da investigação dos motivos da evasão para orientar alternativas para a retenção, em 2021 foram realizadas novas buscas na tentativa de localizar aproximações entre as pesquisas constantes da mesma base de dados.

TABELA 1 – Pesquisas por ano e área de conhecimento sobre evasão escolar na educação superior

<b>Grandes áreas do conhecimento</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2020</b>	<b>TOTAL</b>
Ciências Humanas			1	1	<b>2</b>
Multidisciplinar	1	1			<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Refizemos a pesquisa com o argumento de busca “evasão no Ensino Superior” e, dessa vez, foram encontrados 31 trabalhos, sendo 26 dissertações e 5 teses. Novamente foi realizada a leitura dos resumos e 30 trabalhos tiveram o mesmo foco da pesquisa anterior, ou seja, contribuem na busca de mecanismos para a implantação de ações de permanência. Cabe destacar que um dos trabalhos teve como objeto de pesquisa o levantamento do custo da evasão nas IES. A Tabela 2 indica as pesquisas realizadas por ano e por área de conhecimento sobre o tema.

TABELA 2 – Pesquisas por ano e área de conhecimento sobre evasão no Ensino Superior

<b>Grandes áreas do conhecimento</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>TOTAL</b>
Ciências Humanas	2	1	1	1	2	1	2	2	1	<b>13</b>
Ciências Sociais Aplicadas		1	2	1	1	2	1			<b>8</b>
Engenharias					2	1	1			<b>4</b>
Linguística, Letras e Artes		1								<b>1</b>
Multidisciplinar				2		3				<b>5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>31</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Observamos um crescimento de 675% das pesquisas sobre o assunto, de 4 para 31 publicações, além de uma ampliação das áreas de conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes. Ao analisar os resumos dos trabalhos, foram encontradas apenas considerações com foco em reflexões que contribuam para ações de retenção, redução e mensuração da evasão.

Por meio da realização do estado da arte sobre o assunto da evasão, foi possível ratificar a importância de uma reflexão outra acerca da abordagem proposta por esta pesquisa, visto que as demais pesquisas focam em estratégias para o resgate do evadido. Assim, podemos inferir que esta dissertação apresenta certo ineditismo, ao buscar a compreensão das reais necessidades do evadido, da sua vida concreta e da sua cosmovisão frente à sociedade contemporânea.

O *corpus* deste trabalho se desenvolve em torno de quatro capítulos. O primeiro discorre sobre os principais acontecimentos da História da *Educação Superior no Brasil*, desde o Período Colonial até os dias atuais e, também, apresenta os dados da evasão no Ensino Superior no Brasil para o entendimento do cenário do país.

O segundo capítulo trata da educação rumo ao Sul decolonial, por meio da apresentação dos movimentos pós-coloniais e o giro decolonial; da Colonialidade do poder, do saber e do ser; as Epistemologias do Sul; a Ecologia dos Saberes; Analética.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, divididos nas seções: o contexto da pesquisa, a metodologia adotada para a seleção da amostragem dos entrevistados, os sujeitos participantes e os procedimentos de análise dos dados.

O quarto capítulo se organiza a partir das análises das entrevistas realizadas com quatro estudantes evadidos, subdividindo-as em três eixos temáticos: 1) aspectos que influenciam a evasão de estudantes da graduação; 2) coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana; 3) por universidades polifônicas e os conhecimentos “artesaniais” dos estudantes.

Portanto, a seguir realizamos uma breve apresentação da História da *Educação Superior no Brasil* com o propósito de identificar os reflexos da colonização e influências europeias e norte-americanas na universidade brasileira, importantes para a compreensão desta pesquisa.

## **1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Neste capítulo, são apresentadas brevemente as diferentes fases da transição da *Educação Superior no Brasil* desde o Período Colonial, com a chegada da Companhia de Jesus em 1549, com destaque aos aspectos relacionados às influências que a universidade sofreu no Brasil nos Períodos Colonial, Imperial, o Republicano, em especial até a Nova República, que culmina com os nossos dias atuais, frente ao neoliberalismo. Considerando o volume de detalhes a cada período dessa evolução, foram realizados recortes, com direcionamentos específicos para subsidiar esta pesquisa.

Em seguida, são apresentados dados sobre o Ensino Superior no Brasil, que são fundamentais para o entendimento do cenário do ensino no país quanto ao que se refere ao número de matrículas, ao número de bolsistas nos programas que visam a ampliação do acesso ao Ensino Superior privado e a taxa de evasão.

### **1.1 Período Colonial**

A História da Educação no Brasil no Período Colonial foi marcada pela estrutura escolar fundada pelos padres jesuítas no Brasil, que permaneceram de 1549 até 1759 e que tiveram como proposta impedir o avanço da Reforma Protestante, por meio da instrução e catequização dos índios que estavam sendo colonizados. Assim, havia preservação dos ideais ortodoxos católicos, o dogma e a autoridade. Para Fernando de Azevedo (1976), a Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados da Igreja Católica, capazes de combater a heresia e converter os pagãos, apresentando, desse modo, características de uma milícia.

O ensino da Companhia de Jesus apresentava uma rede organizada de escolas e uma uniformidade de ação pedagógica. Além das escolas de ler e escrever, era composto pelo ensino considerado como secundário, ao oferecer cursos de Letras Humanas, de Filosofia e Ciências e o curso superior de Teologia e Ciências Sagradas, esse último voltado para a formação de sacerdotes.

Como afirma Ribeiro (1993, p. 15):

A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo.

O documento que regulamentava e organizava as escolas jesuíticas era a *Ratio Studiorum*, que foi publicado em 1599. De acordo com o Pe. Leonel Franca, o documento era composto por 467 regras, na qual constava o plano completo de estudos e orientações metodológicas.

*A Ratio Studiorum se refere à ordem e ao método dos estudos, feito sob a forma de códigos ‘de leis e processos educativos’, visando evitar o inconveniente das mudanças frequentes que a grande variedade de opiniões e preferências individuais acarretaria, com a sucessão de professores e prefeitos de estudos (CAPALBO, 1978, p. 43).*

Vale ressaltar, segundo Creusa Capalbo (1978), que este plano de estudos se voltava à Antiguidade Clássica. Da Grécia, no que se refere à retórica, à moral, na busca de um ideal humano próximo ao Cristianismo, e de Roma, no que diz respeito à preleção e à memorização na educação das crianças. Da mesma autora, lê-se que, “do ponto de vista filosófico e teológico, mantém-se a tradição escolar da Idade Média”.

*O esforço se fez então no sentido de restaurar o pensamento tomista em Filosofia e Teologia, no sentido de realizar a sistematização escolástica destes ramos do saber, mas sem prejuízo ao senso crítico, necessários às objeções que se fizeram necessárias em saber doutrinário. Média com a restauração “do pensamento tomista, ou seja, segue o modelo da sistematização da Escolástica, sem desconsiderar o senso crítico (CAPALBO, 1978, p. 44).*

A *Ratio Studiorum* apresentou as marcas do Renascimento e visava à educação integral do aluno, de forma que ele fosse útil à sociedade, eficaz na sua função social e profissional, concretizando, então, o ideal de formação jesuítica.

Embora a missão da Companhia de Jesus fosse voltada para o ensino de humanidades, não estava isenta da exploração comercial, por meio da exploração das terras, a criação dos engenhos, a exploração do trabalho escravo, o que a caracterizou como um instrumento de ascensão social, pois, ao assumir tais tarefas, também se responsabilizou pela educação dos filhos dos senhores de engenho.

Em 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, entrou em conflito com os jesuítas, porque esses estavam se opondo ao governo português, e os expulsou das colônias portuguesas, bem como de todas as suas escolas. Ora, os jesuítas estavam preocupados com a catequese e o noviciado. Já o marquês, em reestabelecer Portugal, que estava em decadência. Portanto, era necessária uma nova filosofia da educação, voltada para a criação de uma escola útil às conveniências do Estado e custeada pelo Estado. “O objetivo principal de Pombal era de ordem econômica: modernizar o trabalho e a indústria,

para que o desenvolvimento econômico pudesse vir a beneficiar as ciências e as artes. O instrumento pelo qual se atingiria tal objetivo era a educação” (CAPALBO, 1978, p. 58).

Luís Antônio Verney foi o responsável pelas ideias reformistas e tinha como objetivo modernizar o ensino português para atender ao desenvolvimento de Portugal, ou seja, suas necessidades econômicas do comércio e da indústria. Segundo Capalbo (1978), Verney propôs à ação passar pelo Iluminismo, para que pudesse, além de ultrapassar os problemas econômicos, também desenvolver o país cultural e cientificamente. Destaca-se que isso deveria ocorrer sem despertar um espírito antirreligioso e anti-humanista.

No Brasil, foi no Seminário de Olinda que a reforma pombalina se manifestou e representou o rompimento com a tradição da educação jesuítica, na qual houve uma associação entre a religião e a retórica ao utilitarismo, que buscou modificar as técnicas de produção com vistas ao crescimento econômico.

Em substituição ao ensino jesuítico, foram criadas, pelo alvará de 28 de junho de 1759, as “aulas régias” de latim, grego, filosofia e retórica, que eram autônomas, isoladas e sem articulação entre elas. “Os professores (certamente formados pelos jesuítas) ministravam tais aulas, em geral em suas casas, e recebiam do Estado para tal. Não é necessário dizer o quanto tal regime de ensino era precário” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 4).

Para Claudino Piletti (1986), a expulsão dos jesuítas representou um desmantelamento da estrutura administrativa de ensino, com conseqüente rebaixamento do nível, mesmo com a manutenção das pessoas preparadas pelos jesuítas.

Em 1808, a Família Real se mudou para o Brasil, pois fugia da invasão de Portugal pela França, e, então, o reino português passou a ser sediado no Rio de Janeiro. Paulo Ghiraldelli Júnior (2009) esclarece que foram criados cursos profissionalizantes, em níveis médio e superior, bem como militares, para atender às necessidades da chegada de D. João VI e fazer do local uma corte.

Foi no Período Joanino que surgiram as primeiras escolas de Ensino Superior. Como nos relata Luiz Antônio Cunha (1986), em 1808, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (local onde funciona a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a escola de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro. Em 1810, fundou-se a Academia Real Militar (que mais tarde tornou-se a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Posteriormente, surgiram os cursos de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura.

Foram contratadas missões artísticas e científicas provenientes de outros países que visavam à ascensão das elites pelas profissões liberais e a formação de quadros para a administração e política do Brasil.

Como esclarece Ghiraldelli Júnior (2009), o ensino foi dividido em três níveis: Ensino Primário, voltado para a leitura e escrita; Ensino Secundário, que se manteve no modelo das aulas régias; Ensino Superior, destinado à formação de oficiais para o Exército e a Marinha, ou seja, para os interesses da Coroa.

## **1.2 Período Imperial**

No Período Imperial, de 1822 a 1888, continuou-se a ênfase na educação profissional e acrescentou-se a essa formação de nível superior os cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo, no Convento de São Francisco, e em Olinda, no Mosteiro de São Bento. “Dessas escolas é que sairão os funcionários de que o Império necessitava para formar os quadros da sua administração e da organização e direção das coisas públicas” (CAPALBO, 1978, p. 66).

Em 1824, foi outorgada a primeira CF, com um único tópico específico sobre educação, que determinava em seu art. 179, § 32, que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” e no § 33 “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (NOGUEIRA, 2012, p. 87), o que inspirou uma ideia de sistema nacional de ensino.

No ano de 1827, foi instituído o Método Lancaster (ensino oral de repetição e memorização, criado por Joseph Lancaster), na busca de remediar a falta de professores, pelo qual um aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de dez alunos (decúria), sob a rígida vigilância de um inspetor.

Por tal método, o ensino acontecia mediante ajuda mútua entre alunos mais adiantados e menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores; estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência em magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, a insuficiência de professores e, é certo, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 6).

O Ato Adicional à CF, em 1834, determinou que a responsabilidade pela administração do Ensino Primário e Secundário passaria para as províncias e, por essa razão, em 1835, surgiram os liceus provinciais e o Colégio Pedro II, com o objetivo de servir como modelo de

Ensino Secundário, o que não ocorreu e, na prática, só se consolidou como modelo preparatório para o Ensino Superior. Outro destaque do ensino no Império foi a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879.

Leôncio de Carvalho, ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, promulgou o Decreto n. 7.247, *ad referendum* da Assembleia, e com isto instituiu a liberdade dos ensinos primário e secundário no município da Corte e a liberdade do Ensino Superior em todo o país (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 7).

Esse novo decreto permitiu aos que, por julgamento próprio, considerassem-se capacitados a ensinar, poderiam fazê-lo, inclusive com métodos próprios e, também, deixou a frequência dos cursos secundários e superiores livre e o aprendizado de acordo com quem lhes conviesse, porém, ao final dos estudos deveriam se submeter a exames em estabelecimentos.

Em 1878, o imperador D. Pedro II visitou a Escola Americana, criada pelo casal norte-americano Chamberlain, escola que antecedeu o Mackenzie College, em São Paulo. O propósito da visita era conhecer a pedagogia inovadora norte-americana, cujo objetivo era “receber as crianças que não eram aceitas nas escolas da cidade, independente da classe social, filhos de pais de outras religiões que não a católica romana, abolicionistas, negros ou republicanos” (MACKENZIE, 2021, p. 1), em uma proposta diferente da tradição do sistema educacional jesuíta.

Segundo o *site* da Mackenzie (2021), a fundação da escola de Engenharia Mackenzie se deu em 1896 como primeira instituição privada a ter os cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica. Vale destacar que ela só se transformou em universidade em 1952.

Ghiraldelli Júnior (2009) destaca que os procedimentos adotados no Período Imperial tornaram o ensino brasileiro um sistema de exames e não um projeto educacional, com reflexos negativos até hoje.

Capalbo (1978) ressalta que a filosofia da educação que se pretendeu no Período Imperial foi a de centralização do ensino para a obtenção da unidade nacional tanto para reforçar o poder político quanto para se ter uma instrução comum para a formação de hábitos e atitudes morais e intelectuais que viriam a constituir a nação brasileira.

### 1.3 Período Republicano

Como nos esclarece Ghiraldelli Júnior (2009), a instauração da República, em 1889, foi originada por um movimento militar, apoiado pelos setores da economia cafeeira, que estavam

descontentes com a política do Império e com a falta de proteção aos barões do café e outros grupos regionais. Foram adotadas ideias mais democráticas com um modelo político americano baseado no sistema presidencialista, ocasionando o fim do voto censitário.

Sebastião Fontinelli França (2008) ressalta que a Proclamação da República (1889) foi um marco para que a educação fosse tratada como prioridade para o Estado, de forma que cada estado da federação passou a ter sua própria Constituição.

A CF de 1891, art. 34, inciso 30, contribuiu para a evolução do Ensino Superior ao estabelecer que compete privativamente ao Congresso Nacional “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a política, o Ensino Superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União”; já artigo 35, inciso 3º, menciona que é incumbência do Congresso Nacional, mas não privativamente “criar instituições de Ensino Superior e secundário nos Estados” (BRASIL, 1891, n.p.).

Na educação, idealizadores do novo regime já não aspiravam submeter os filhos ao trabalho braçal, mas buscavam pela escolarização a atuação em cargos burocráticos, o que causou a necessidade de abertura de escolas e a preocupação com os métodos e conteúdos do ensino. Ghiraldelli Júnior (2009) também nos esclarece que, associado a essas aspirações, os reflexos da Primeira Guerra Mundial, iniciada em 1914, e os trabalhos das Ligas Nacionalistas também fizeram pressão pela busca da escolarização, uma vez que os centros de industrialização estavam em crescimento.

Diante desse cenário e do reconhecimento dos Estados Unidos da América como potência mundial, após o fim da Primeira Guerra Mundial, o Brasil passa a absorver a literatura pedagógica norte-americana.

Essa literatura foi, em parte, o conteúdo do movimento do otimismo pedagógico. Não era apenas a abertura de escolas que queríamos, mas, como diziam os livros que nos chegavam, era preciso também alterar nossa pedagogia, nossa arquitetura escolar, a relação ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas e a educação em geral, nossas formas de avaliação e, enfim, a psicopedagogia. Muitos acreditaram nisso, ainda que não tivéssemos uma rede escolar suficientemente pujante para se pensar em tantas reformas internas quanto as que os livros indicavam. Muitos acharam que, se tínhamos de começar, que fosse já pelo mais moderno (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 11).

Um dos autores que influenciou os intelectuais brasileiros foi o americano John Dewey, que criou a University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago e que teve como campo experimental a educação nova ou pedagogia da Escola Nova, o que gerou entre nós o termo escolanovismo. Os autores brasileiros integrantes do movimento escolanovista

foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Jayme Abreu, J. Roberto Moreira, entre outros.

Vale destacar um outro movimento chamado Escolas Modernas, liderado pelo espanhol Francisco Ferrer y Guardia, “de caráter literário, motivou vários professores de tendências anarquistas e socialistas, ligados ou não às movimentações sociais operárias das décadas de 1910 e 1920” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 11).

A década de 1920 foi marcada pelo processo de mudança das características do ensino, menos ligadas ao pensamento da Igreja e mais aos movimentos organizados de política educacional, associados a algum ideário pedagógico, com reformas de abrangência estadual para regradar minimamente as condições escolares.

Para Andrea Bottoni, Edécio de Jesus Sardano e Galileu Bonifácio da Costa Filho (1993), na década de 1920, a nação, por meio da iniciativa das elites locais e confessionais católicas, despertou mais no sentido literário e artístico do que político e econômico e formulou o primeiro projeto universitário nacional, uma vez que a importação de conhecimento não mais supria ao anseio do país.

Na Primeira República, percebeu-se influência do positivismo, também marcada pelos princípios da laicidade do ensino. Capalbo (1978) destaca que esse ensino substituiu a predominância literária e clássica pela científica, na busca pela profissionalização.

Ghiraldelli Júnior (2009, p. 14) destaca que os jovens intelectuais protagonistas desses movimentos foram “Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (Ceará, 1923; São Paulo, 1930), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1930)”.

Na Primeira República, também ocorreram várias mudanças no campo legislativo, com a Reforma Benjamin Constant, a Lei Rivadávia Corrêa, a Reforma Carlos Maximiliano e a Reforma Rocha Vaz. Firmou-se a descentralização do ensino pelos estados federados, porém, orientado pela unidade nacional.

Somente pela Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, a criação da instituição universitária passa a ser reconhecida legalmente, como nos apresenta Fávero:

[...] o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar. Como decorrência, em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto 14.343, o presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1927, o presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos de Andrade, e seu secretário do interior, Francisco Luís da Silva Campo, criaram a Universidade de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte (FÁVERO, 1999, p. 7).

Assim, em 1920, foi fundada a primeira universidade brasileira, voltada mais para o ensino profissionalizante do que à pesquisa.

A Universidade do Rio de Janeiro foi constituída a partir da reunião de três escolas criadas no início do século XIX, após a vinda da Família Real e da Corte Portuguesa para o Brasil: a Escola de Engenharia (criada a partir da Academia Real Militar, em 1810), a Faculdade de Medicina (criada em 1832 nas dependências do Real Hospital Militar, antigo Colégio dos Jesuítas) e a Faculdade de Direito (criada, em 1891, pela fusão das já existentes Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e Faculdade Livre de Direito da Capital Federal) (OLIVEIRA, 2021, p. 1).

Com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, foi aberto espaço para os debates sobre os problemas da universidade no Brasil, com destaque para a concepção de universidade, suas funções, autonomia e modelo. Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (1993), esses debates ganharam força pela atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Até 1930, o sistema brasileiro estava voltado para as faculdades e as escolas técnicas se voltavam para o tecnicismo.

A Revolução de 1930 marcou a entrada do mundo capitalista de produção no Brasil, o que permitiu o investimento no mercado interno e na produção industrial. Essa nova realidade passou a exigir uma mão de obra especializada, sendo preciso investir na educação. De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo aprovou decretos para organizar o Ensino Secundário e as universidades brasileiras, não existentes até então. Esses decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”, tendo como proposta a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do Ensino Superior, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial no Brasil.

Pelo Decreto n. 19.850 (11/4/1931), Campos criou o Conselho Nacional de Educação; pelo Decreto n. 19.851 (11/4/1931), dispôs itens regulamentando e organizando o Ensino Superior no Brasil, adotando o chamado regime universitário; em seguida, com o Decreto n. 19.852 (11/4/1931), organizou a Universidade do Rio de Janeiro; com o Decreto n. 19.890 (18/4/1931), organizou o ensino secundário; com o Decreto n. 20.158 (30/6/1931), organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras. Por fim, consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário com o Decreto n. 21.241 (14/4/1931) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 31).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido por Fernando de Azevedo, no qual foram determinadas as diretrizes de uma política escolar com base em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para a civilização urbana e industrial. “Esse Manifesto foi muito importante na história da pedagogia brasileira, porque representou a tomada de

consciência da defasagem existente entre a educação e as exigências do desenvolvimento” (ARANHA, 1998, p. 228).

Segundo Ghiraldelli Júnior (2009), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova teve como premissa que a educação se modifica em função da concepção de vida, refletindo em cada época a filosofia que é determinada pela estrutura da sociedade. Estabelecido o vínculo entre educação, épocas e sociedade, o Manifesto afirmava que era necessário sucumbir à velha estrutura do sistema educacional, pautada em uma concepção burguesa para uma educação nova, para além dos limites de classes. Portanto, a educação deveria servir aos interesses do indivíduo e não aos interesses de classes.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A Educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicional pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e de cooperação (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 40).

O documento também propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma educação única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Porém, como afirma Aranha (1998, p. 230), a proposta da Escola Nova contribuiu ainda mais para a elitização do ensino e para um aumento da marginalização da sociedade: “Ao dar ênfase à qualidade e à exigência de escolas aparelhadas e professores altamente qualificados, colocou a escola pública em situação inferiorizada, incapaz de introduzir as novas didáticas”.

Na Segunda República, em 1932, houve, a pedido de Getúlio Vargas, a designação de uma comissão para trabalhar na elaboração do anteprojeto de CF e, em 1934, o texto final aprovado no capítulo II, “Da educação e da cultura”, da Carta Magna previa, na educação, a garantia a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário, como se lê em Brasil (1934, n.p.): “Artigo 150 – parágrafo único – a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível [...]”. No que se refere ao Ensino Superior, o destaque foi o designar como competência da União: “Artigo 150 - d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste superior e universitário” (BRASIL, 1934, n.p.).

Ghiraldelli Júnior (2009) esclarece que a Constituição elaborada em 1934 durou apenas quatro anos e, em 1937, foi outorgada e imposta pelo Estado Novo uma nova Constituição, elaborada por Francisco Campos.

Vale ressaltar que, em 1934, foi criada a USP por um grupo de intelectuais do jornal *O Estado de São Paulo*, com destaque para Fernando de Azevedo.

O objetivo da USP era reconquistar a hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria pela ciência em vez das armas, conforme as palavras de Júlio de Mesquita Filho, presidente da Comissão Organizadora da Universidade (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 1993, p. 27).

Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), por Anísio Teixeira. Segundo Mendonça (2000), a UDF tinha um caráter mais voluntarista e, por isso, mais frágil, em oposição à USP, de caráter orgânico. A USP e a UDF foram as primeiras a abranger a pesquisa ao ensino profissionalizante. O Decreto 6.238/34, art. 2º, que cria a USP, tem as seguintes finalidades:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (SÃO PAULO, 1934, n.p.).

A autora Maria de Fátima Costa de Paula demonstra em seu artigo *USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações* que a importância dada à pesquisa na universidade e sua indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação tem a influência do modelo alemão e destaca outras convergências:

[...] Ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não imediata entre inteligência e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade (PAULA, 2002, p. 150-151).

Ghiraldelli Júnior (2009, p. 65) defende que a Carta de 1937 tinha como propósito manter um dualismo educacional:

Os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares.

Já o artigo 129 determinou como dever do estado o ensino pré-vocacional e profissional:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, n.p.).

A orientação político-educacional voltou-se para o mundo capitalista, com premissa na preparação de mão de obra para as novas atividades. O ensino profissional destinou-se às classes menos favorecidas, sendo dever da indústria e do comércio criar escolas para os operários. Devido a isso, surgiram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado em 1946.

Maria Luísa Santos Ribeiro (1981) ressalta que, por outro lado, foi assegurado que: a arte, a ciência e o ensino fossem livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; se mantivesse a gratuidade do Ensino Primário e dispôs, como obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Com o fim do Estado Novo, como menciona Aranha (2006), foi adotada uma nova Constituição, de cunho liberal e democrático e com o preceito de que a educação era direito de todos, inspirada nos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Segundo Martins (2002), no período de 1931 a 1945, houve uma intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. O governo ofereceu à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico em troca do apoio ao novo regime, porém, a Igreja Católica tinha como pretensão a criação das suas próprias universidades na década seguinte.

Em 1947, o ministro da Educação Clemente Mariani criou uma comissão para elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional, por meio da LDB, mas a lei foi aprovada somente em 1961, instituindo o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão que assumiria a direção política oficial do Ensino Superior.

Em 1961, foi concebida a Universidade de Brasília (UnB), por meio de um projeto encabeçado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho

(1993), o projeto foi criado com objetivos próprios, mais arrojados e voltado para a investigação científica.

Na década de 1950, surgiram os primeiros acordos internacionais entre os Estados Unidos e o Brasil e, na década de 1960, a pós-graduação brasileira se concretizou, mas com forte influência das universidades europeias e norte-americanas. Segundo França (2008), ocorria uma desigualdade em relação à ciência e à tecnologia nos países centrais e nos periféricos, por não haver interesse que os conhecimentos científicos fossem repassados aos países atrasados, uma vez que eram os grandes mercados consumidores.

### ***1.3.1 Ditadura Militar***

Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, intensificaram-se movimentos populares para a escola pública e gratuita, entretanto, em 1964, o Golpe Civil-Militar deu início a uma ditadura militar que abortou as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira.

Como descreve Ghiraldelli Júnior (2009), nesse período, a Lei n. 5.540 de 1968 promoveu a reforma universitária que instituiu o vestibular classificatório para acabar com os excedentes, atribuiu à universidade um modelo empresarial, organizou as universidades em unidades praticamente isoladas e multiplicou as vagas em escolas superiores particulares.

Em meio à ditadura militar, na qual qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, foi instituída a Lei n. 5.692, a LDB, em 1971. A característica mais marcante dessa lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante.

França (2008) nos esclarece que, embora a intervenção governamental durante o Golpe Militar tenha tentado silenciar a pouca voz que as universidades tinham conseguido, não foi possível segurar a expansão e transformação das universidades, seja pela necessidade de aumento de vagas exigida pela classe média, ou pela necessidade de um projeto de modernização econômica que se pretendia no Brasil.

Com o fim do Regime Militar, em 1985, as discussões sobre educação já haviam perdido o sentido pedagógico e assumido um caráter político. Houve a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento, que passaram a tratar da educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma.

### ***1.3.2 Nova República, Aberturas Políticas e o Neoliberalismo***

Como o fim do regime autoritário em 1985, instaurou-se um novo governo, chamado de “Nova República”, por Tancredo Neves, que seria o primeiro presidente civil após a ditadura. Contudo, este não chegou a tomar posse em virtude de sua morte, dada por motivos de saúde. A presidência foi assumida pelo seu vice, José Sarney, e Ghiraldelli Júnior (2009) esclarece que o novo governo era composto por forças políticas oposicionistas, situacionistas e teve como prática a distribuição de cargos em ministérios e priorizou ações na área econômica. No campo educacional, o Ministério da Educação (MEC) foi comandado pelos governantes mais conservadores e, ao contrário do que se presumia, iniciou-se um período de desinteresse em torno da ampliação de políticas educacionais.

O que contribuiu para a letargia do MEC não foi só a gestão do PFL, ou o fato negativo do final deprimente do governo Sarney, envolto em uma sucessão de fracassados planos econômicos, aturdido por inflação alta e perda total de iniciativas, mas também – ironicamente – um fato positivo: a Constituição de 1988 havia fixado a determinação da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso funcionou como um ímã alternativo. Muitos militantes do campo educacional começaram a pensar que se o presente não ia bem, o melhor seria esperar um pouco e apostar em um futuro próximo, arregimentando forças em favor da construção de uma Lei de Diretrizes e Bases que proporcionasse melhorias reais para nossa educação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 169).

Foi um período em que muito se fazia em âmbitos sindicais e políticos e pouco no cotidiano das escolas, ao passo que eram aguardadas as melhorias que viriam a partir da nova legislação educacional para o Brasil. Enquanto isso, as discussões sobre a LDB tinham, de um lado, propostas do então deputado e sociólogo Florestan Fernandes como representante das forças populares e, de outro, o então senador Darcy Ribeiro, cujas propostas tramitavam no Congresso e eram consideradas neoliberais.

Em 1990, a Presidência da República foi assumida por Fernando Collor de Mello, período em que o MEC não tinha nenhuma política educacional.

Collor se limitou a falar em construção de escolas de tempo integral, que eram imitações dos Brizolões. As de Brizola, no Rio de Janeiro, ficaram longe de serem suficientes. E nunca saberemos se Collor teria levado adiante tais experiências para além do número que conseguiu fixar. Afinal, esse modelo de escola apresentou muitos problemas práticos. Quando Goldemberg e, depois, Murilo Hingel assumiram o MEC, havia pouca coisa funcionando. Collor havia desmontado as agências de fomento à pesquisa e tinha feito minguar uma série de atividades corriqueiras do MEC. Além do mais, quando do período das grandes movimentações de rua contra ele, os ministérios foram rapidamente adquirindo feições fantasmagóricas. Algumas repartições foram

sendo esvaziadas e uma série de trâmites burocráticos ficaram emperrados (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 172).

Collor abdicou da presidência em função de um iminente *impeachment*, tendo seu mandato assumido pelo seu vice, Itamar Franco, conquistando, no final de seu governo, a retomada das esperanças no campo educacional, com o êxito do plano anti-inflacionário de seu ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência do Brasil e, segundo Ghiraldelli Júnior (2009), tinha tudo para construir uma política educacional revolucionária, pois tinha em vistas a aprovação de uma nova LDB, um plano anti-inflação vitorioso e um ministro da Educação, Paulo Renato Souza, com facilidade no mundo político e educacional, por ter sido reitor da UNICAMP.

A LDB foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado e foi criada com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que reafirma o direito à educação desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Em seus artigos preliminares, a LDB atribui um novo papel à educação nas escolas: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, n.p.). Assim, percebe-se uma formação voltada para o mercado de trabalho e para os valores do mundo capitalista.

Outra proposta significativa da LDB foi a organização e o funcionamento do Ensino Superior brasileiro, levando à sua expansão e à proliferação de novas instituições. Desse modo, estabelece que “O sistema federal de ensino compreende: I- as instituições de ensino mantidas pela União; II- as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III- os órgãos federais de educação” (BRASIL, 1996, n.p.).

O artigo 19 definiu as instituições de ensino de diferentes níveis, classificando-as nas categorias administrativas públicas e privadas. As públicas compreendem as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, enquanto as privadas são aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996).

Já o artigo 20 da referida lei categorizou as instituições privadas de ensino como:

I – particulares em sentido restrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas

que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, n.p.).

No entanto, o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, regulamentou a existência de uma tipologia inédita para o sistema superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior Privadas, com fins lucrativos, ou seja, as IES com finalidade lucrativa passariam a ser tratadas como as empresas mercantis.

Art. 7º As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual (BRASIL, 1997, n.p.).

Para Valdemar Sguissardi (2008, p. 1000-1001), esse decreto “reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação”.

Como consequências dessas legislações, houve a diminuição nos investimentos por parte do Poder Público e o aumento na participação do capital privado, o que resultou na expansão do número de Instituições de Ensino Superior Privado e no aumento do número de estudantes universitários, como poderá ser visto na próxima seção.

Uma das ações que se destacou no governo de Paulo Renato Souza foi a implantação de mecanismos de avaliação do ensino em seus vários níveis, sendo no Ensino Superior o Exame Nacional de Cursos, porém, para Ghiraldelli Júnior (2009) esses diagnósticos estatísticos não vieram acompanhados de criatividade pedagógica e nem de proposta de política educacional. Analistas menos amistosos com o governo asseguravam, na época, que esses mecanismos tinham como objetivo o estabelecimento de um *ranking* escolar, que seria útil para racionalizar os gastos educacionais e, no campo do Ensino Superior, oferecer um quadro do que poderia ou não ser atrativo aos empresários, para uma futura privatização.

No período de 2003 a 2006, primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC continuou sem política educacional definida e com ações sem consistência, devido às frequentes denúncias de corrupção que também contribuíram para a contínua troca de ministros, inclusive de Educação. No campo educacional, destacou-se a apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a revisão do Exame Nacional de Cursos, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a abertura de vagas em

universidades por meio do incentivo ao programa do FIES e a criação do PROUNI, que serão apresentados na próxima seção.

Cabe ressaltar que as vagas destinadas ao PROUNI deveriam ser as ociosas, o que não ocorreu, porque as instituições passaram a preencher as salas na quantia necessária para saldar suas dívidas com o governo.

Ghiraldelli Júnior (2009) esclarece que o então ministro da Educação, Fernando Haddad, ao diminuir as exigências para o setor privado montar faculdades, foi o grande aliado dos empresários do Ensino Superior.

Após os mandatos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, foi crescente a expansão dos recursos para a iniciativa privada na educação ou no ensino público quase privado ou (in)diretamente no primado-mercantil, como nos aponta Lucídio Bianchetti e Valdemar Sguissardi (2017).

Na perspectiva de Bianchetti e Sguissardi (2017), o rápido movimento de expansão das universidades, com características exclusivas de empresas mercantis, impõe a necessidade de uma nova terminologia para qualificar a característica das IES, marcadas pela presença da clientela, seja pelo número ou pela pressão em diplomar-se, e, assim, atribuem o termo *commoditycidade*, que designa um processo de mercadorização e mercantilização da educação.

Esta vive um efetivo processo de mercadorização/mercantilização sem precedentes. Assim, optou-se pelo termo *commoditycidade*, dado que tudo na educação superior/universidade, incluindo as próprias instituições, é transformado em mercadoria/*commodity* submetida ao crivo do mercado, em que a Bolsa de Valores se constitui no “altar” onde essa metamorfose chega ao paroxismo (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 14).

Os mesmos autores ainda evidenciam outros fatos que demonstram a transformação na educação, como a abertura de capital das empresas educacionais, prevista no já citado Decreto 2.306/97, com oferta de ações na BM&F Bovespa e a formação de monopólios e oligopólios a partir da fusão/incorporação de empresas no setor educacional.

Christian Laval (2019, p. 17) explica que esse é o viés neoliberal da escola, uma nova ordem escolar que tende a se impor com reformas sucessivas e discursos dominantes:

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social.

Segundo Laval (2019), a escola que era orientada não só para o valor profissional, mas também para o valor social, cultural e político do saber (de acordo com as correntes políticas e ideológicas), passa a ser orientada apenas para propósitos de competitividade, prevalentes na economia globalizada. Dessa forma, a educação se assemelha a uma mercadoria porque ela não apenas dá uma contribuição para a economia, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Todas essas transformações afetam o lugar e a natureza dos conhecimentos que são fundamentais para o futuro da educação.

O saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar – que, diga-se de passagem, reservava esse bem supremo a poucos –, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento (LAVAL, 2019, p. 48).

Esses recortes da história da *Educação Superior no Brasil* foram determinantes, em nossa pesquisa, para a compreensão de que a *Educação Superior no Brasil* passou por inúmeras mudanças, visando atender às necessidades religiosas, econômicas e políticas de cada período histórico. Percebe-se também que a educação no Brasil é influenciada e reproduz traços eurocêntricos e norte-americanos, de modo que resta pouco espaço para a valorização dos conhecimentos nacionais ou regionais e mesmo para uma relação de reciprocidade com o meio, como preconizado na LDB.

Vale ressaltar que, a partir da implementação da LDB, a educação incorporou uma ideologia neoliberal à sua dinâmica e ao seu discurso, de forma que os conhecimentos aprendidos sejam valorizáveis economicamente dentro de uma ordem competitiva e uma economia globalizada, deixando de lado a formação como ser humano integral, dentro das suas reais necessidades sociais, econômicas e epistemológicas.

#### **1.4 Cenário do Ensino Superior no Brasil**

A partir da aprovação da LDB, em 1996, houve um crescimento do número de instituições privadas de Ensino Superior, como se pode ser observado na Figura 1. De acordo com Gladys Beatriz Barreyro (2008), a criação de novas universidades privadas foi

impulsionada pelo disposto sobre a autonomia universitária na CF 1988, a qual possibilitou ao setor privado criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, sem se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais.

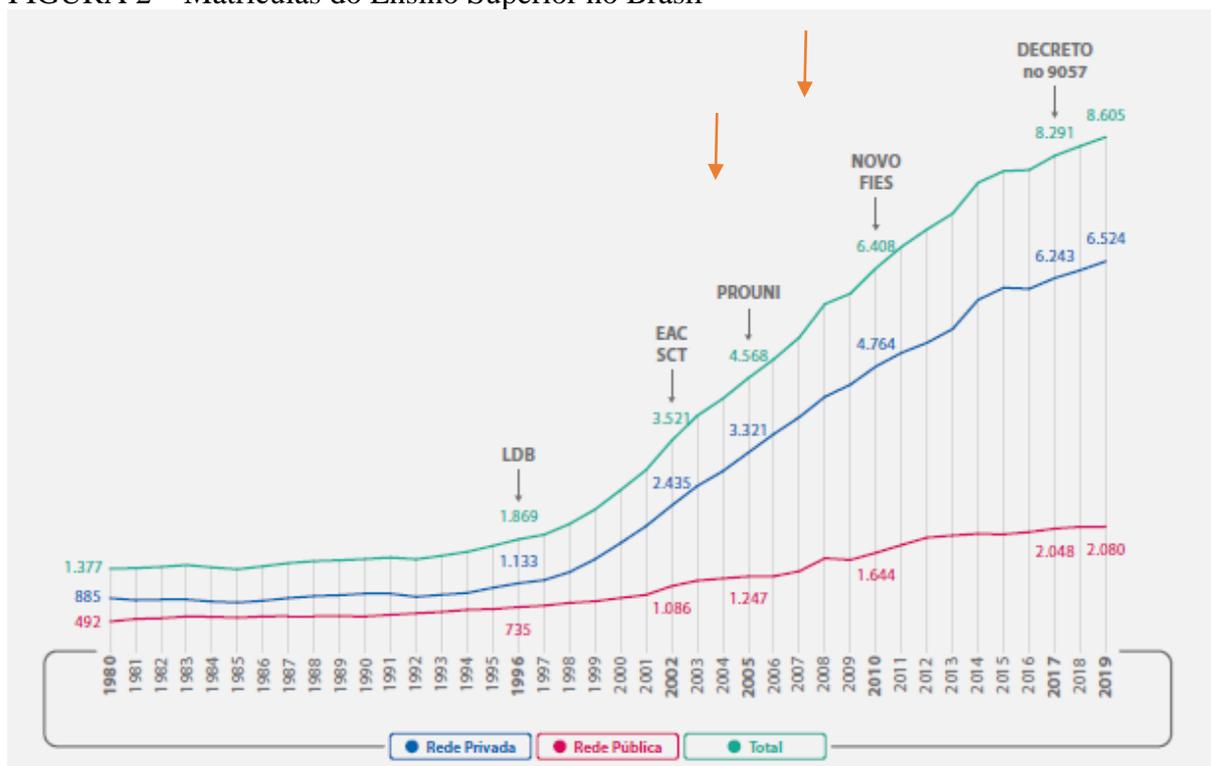
FIGURA 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil



Fonte: Instituto SEMESP (2021, n.p.).

De acordo com os dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado em 2020 pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), são 2.306 instituições de Ensino Superior privadas no Brasil, que registram mais de 6.524 milhões de matriculados, como aponta a Figura 2.

FIGURA 2 – Matrículas do Ensino Superior no Brasil



Fonte: Instituto SEMESP (2021, n.p.).

O Brasil registrou, desde a LDB, um crescimento de 475,81% no número de instituições privadas. Uma das formas de aumentar o número de matrículas no Ensino Superior no Brasil foi a intensificação de políticas públicas voltadas para a expansão do acesso ao Ensino Superior. Nas instituições privadas, isso se deu através da implantação de programas como o PROUNI e o FIES.

O PROUNI é um programa do MEC, criado pelo governo federal em 2004 e regulamentado pela Lei n. 11.096 (BRASIL, 2005). Tem como finalidade conceder bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes brasileiros em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos. As instituições de ensino que aderirem ao PROUNI terão como contrapartida a isenção dos tributos referidos no artigo 8º da mesma lei.

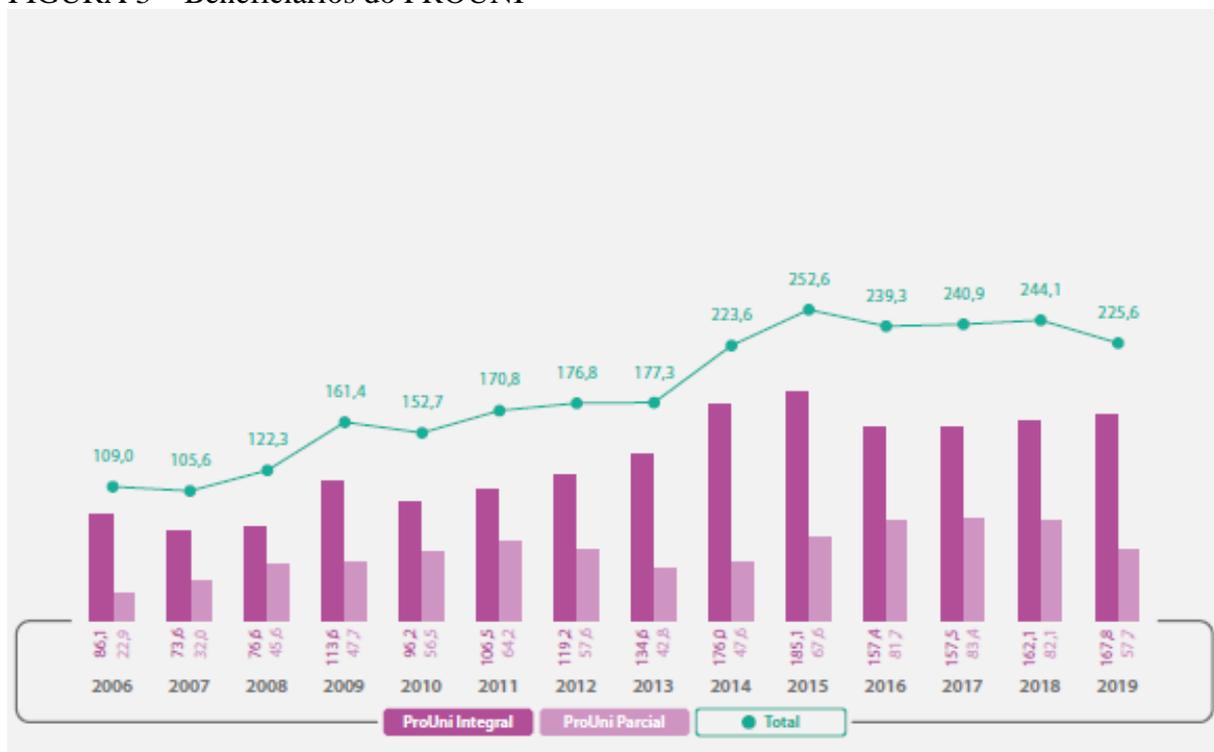
Art. 8º A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social (BRASIL, 2005, n.p.).

O programa é direcionado para estudantes egressos do Ensino Médio de escolas públicas ou particulares, nessa última, com bolsas de estudo integral. Para concorrer às bolsas integrais,

o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal *per capita* deve ser de até 3 salários-mínimos. A seleção é realizada pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com obtenção de 450 pontos no mínimo, além de o estudante não poder ter zerado a redação.

O PROUNI também realiza ações de estímulo à permanência dos estudantes nas instituições de ensino, como, por exemplo, a Bolsa Permanência, instituída por meio da Resolução/CD/FNDE 13, de 9 de maio de 2013. A Figura 3 apresenta o aumento de beneficiados pelo PROUNI.

FIGURA 3 – Beneficiários do PROUNI



Fonte: Instituto SEMESP (2021, n.p.).

Observa-se uma queda de 7,7% no número de beneficiários do PROUNI entre 2018 e 2019, e isso se deve ao aumento de oferta de financiamento não reembolsável por parte das próprias IES, segundo o Instituto SEMESP (2020).

O FIES é outro programa do MEC, instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), cuja finalidade é conceder o financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. Em 2010, por meio da Portaria Normativa n. 1, de 22 de janeiro de 2010 (MEC, 2010), o FIES passou a funcionar em um novo formato: houve alteração na taxa de juros do financiamento que passou a ser de 3,4% a.a., no período de carência que passou

para 18 meses e no período de amortização que passou a ser três vezes o período de duração regular do curso, acrescido de mais 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o agente operador do programa para contratos formalizados a partir de 2010. Outras alterações relevantes foram aumento no percentual de financiamento, que subiu para até 100% e facilidades no processo de inscrição, que passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante o solicitar do financiamento em qualquer período do ano.

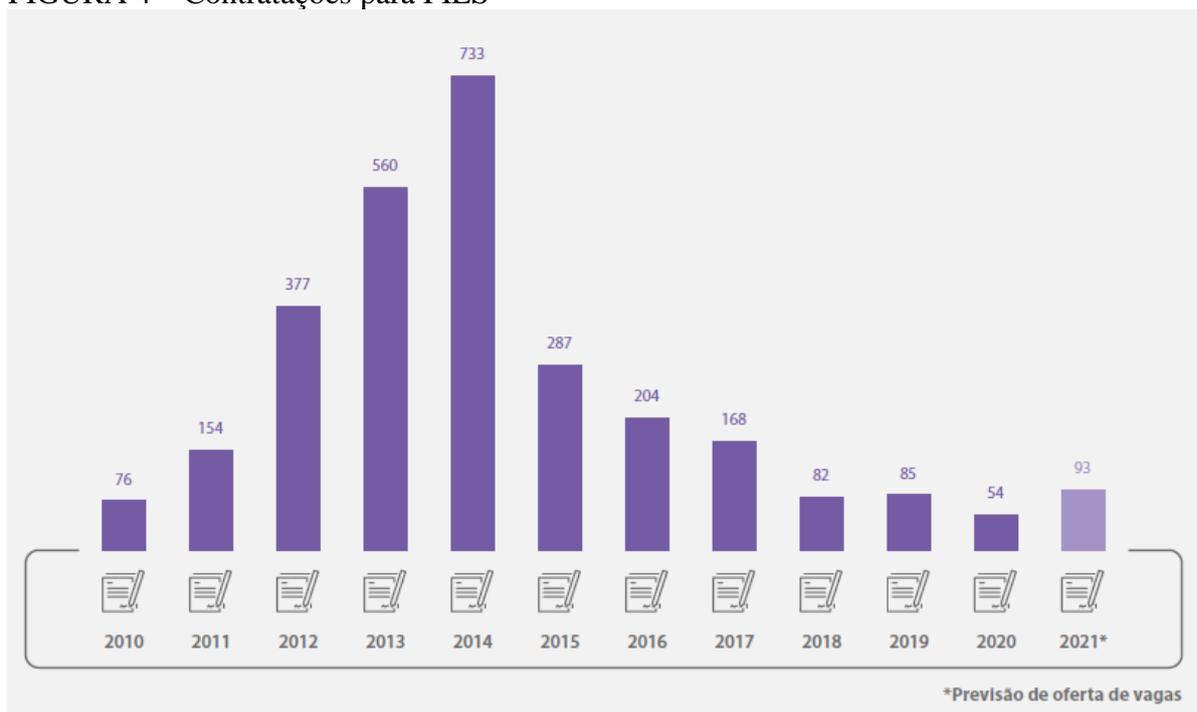
A Portaria Normativa n. 209, de 7 de março de 2018 (MEC, 2018), dispõe sobre o Novo FIES, na busca pela ampliação do acesso ao Ensino Superior, maior transparência para os estudantes e para a sociedade e a melhoria na governança e na sustentabilidade do Fundo, a partir do primeiro semestre de 2018.

O programa disponibiliza diferentes modalidades de financiamento, possibilitando juros zero a quem mais precisa e uma escala que varia conforme a renda familiar do candidato:

O novo FIES traz melhorias na gestão do fundo, dando sustentabilidade financeira ao programa a fim de garantir a sustentabilidade do programa e viabilizar um acesso mais amplo ao Ensino Superior (MEC, 2018, n.p.).

As IES privadas podem participar desde que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. A Figura 4 apresenta a evolução dos contratos do FIES firmados a partir da implantação do novo formato.

FIGURA 4 – Contratações para FIES



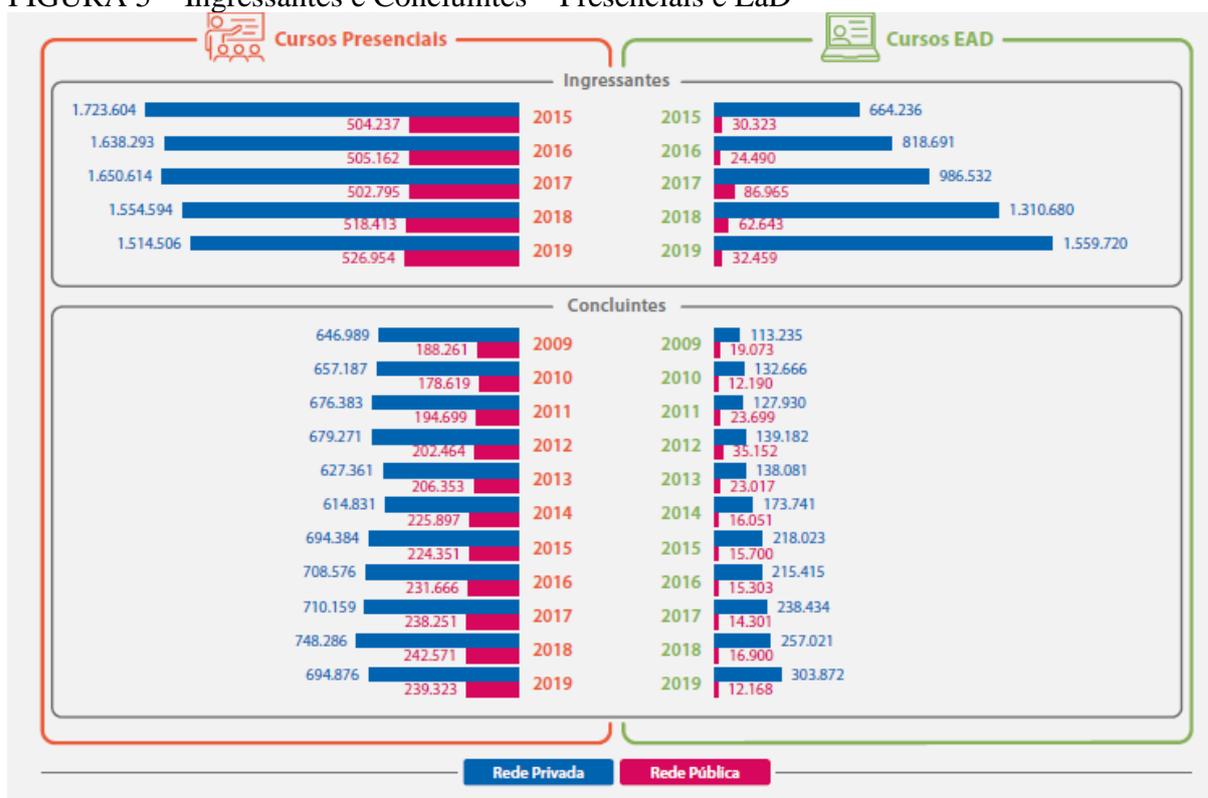
Fonte: Instituto SEMESP (2021, n.p.).

Observa-se uma queda de 92,63% no número de novos contratos do FIES entre 2014 e 2019, e isso se deve ao aumento de oferta de financiamento reembolsável por parte das próprias IES, segundo o Instituto SEMESP (2021).

O crescimento no número de instituições e de matrículas no Ensino Superior privado e nos programas de expansão do acesso ao Ensino Superior não foram suficientes para assegurar o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE), até mesmo porque não basta investir em estratégias de inserção sem entender os motivos de evasão, principalmente porque os percentuais de desistência são significativos. Portanto, faz-se necessário entender os percentuais de conclusão e de evasão dentro do Ensino Superior brasileiro privado, segundo os dados apresentados na 11ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado em 2021.

A Figura 5 apresenta o número de ingressantes e concluintes nas IES privadas, nos cursos presenciais e de educação a distância (EaD).

FIGURA 5 – Ingressantes e Concluintes – Presenciais e EaD



Fonte: Instituto SEMESP (2021, n.p.).

Percebe-se um descompasso entre o número de concluintes e ingressantes. Para a obtenção do percentual de concluintes, vamos considerar o tempo médio de 4 anos para conclusão de curso superior, após uma geração completa. Entende por geração completa, “a situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular” (BRASIL, 1996, n.p.).

Considerando que os ingressantes, na rede privada, do ano de 2015, concluíram o curso de graduação em 2018, identificamos que apenas 43,42% dos estudantes concluíram o curso superior presencial. Esse percentual é um pouco maior quando se trata de cursos EaD, 48,02%.

Por fim, vamos analisar a taxa de evasão no Ensino Superior brasileiro. Para essa compreensão, é importante definir o conceito de evasão utilizado nesta pesquisa, como o adotado pelo MEC desde 1997: “saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL, 1996, n.p.). A Figura 6 aponta a taxa de evasão no Ensino Superior no Brasil, no período de 2014 a 2019.

FIGURA 6 – Taxa de Evasão no Ensino Superior no Brasil



Fonte: Instituto SEMESP (2021, n.p.).

Observamos que a evasão foi alta, principalmente na rede privada e em se tratando dos cursos presenciais. A evasão entre 2014 e 2019 apresentou um aumento médio de 1,56 pontos percentuais, já nos cursos EaD o aumento médio foi maior, ou seja, 3 pontos percentuais, o que se justificou pelo aumento do número de matrículas no EaD nos últimos cinco anos, como apresentado na Figura 6. Cabe destacar que os dados mostrados não refletem o impacto da pandemia no Ensino Superior, por se tratar de números referentes ao ano de 2019.

Considerando os dados apresentados neste capítulo, não há como deixar de olhar para os sujeitos evadidos como aqueles que, no decorrer da trajetória, foram atravessados por motivos outros que não a da conclusão do curso superior. Ressaltamos que o propósito desta pesquisa não é investigar as alternativas para a retenção, “resgate” ou reenquadramento do aluno na educação tradicional de forma a perpetuar o sistema econômico e social, mas nos voltamos para compreender o sujeito, as suas reais necessidades, a vida concreta, sua cosmovisão frente à sociedade contemporânea.

## 2 EDUCAÇÃO RUMO AO SUL DECOLONIAL

Neste segundo capítulo, pretende-se contextualizar o engendramento dos movimentos Pós-Coloniais e o Giro Decolonial, fundamentados pelos estudos decoloniais. Em seguida, demonstra-se como se deram os processos coloniais, por meio da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser.

Também se apresentam as contribuições de Boaventura de Sousa Santos sobre as “Epistemologias do Sul”, como uma proposta de ampliação das possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global. Uma das formas de repensar o mundo é por meio da Ecologia dos Saberes, conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm. Destaca-se que a Ecologia de Saberes não se dá nos gabinetes das universidades, mas em contextos de diálogos para que haja a possibilidade de manifestação de vozes mais tímidas e até inaudíveis.

Por fim, também se apresentam de forma introdutória as contribuições de Enrique Dussel, sobre a Analética, no sentido de, a partir do Sul (SULear)<sup>3</sup>, compreender o *Outro*, o seu mundo e cosmovisões.

### 2.1 Movimentos Pós-Coloniais e o Giro Decolonial na História da Educação

Ainda em meio às ditaduras, surgem movimentos embrionários do pós-colonialismo, que deve ser entendido em duas acepções:

A primeira é a de um período histórico, aquele que se sucede à independência das colônias, e a segunda é a de um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial escrita pelo colonizador e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado (SANTOS, 2018, p. 581).

O primeiro movimento foi chamado de “tríade francesa”, em que Césaire, Memmi e Frantz Fanon (a eles soma-se Edward Said) são considerados porta-vozes do colonizado, trazendo contribuições lentas e não intencionadas às bases epistemológicas das Ciências Sociais.

---

<sup>3</sup> Para Marcio D’Oliveira Campos (2019, p. 14), “SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como referência universal”. Para saber mais: <https://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4140/2410>. Acesso em: 3 abr. 2022.

De forma paralela, surgiu um segundo movimento epistêmico, intelectual e político no Sul Asiático, iniciado na década de 1970, chamado Grupo de Estudos Subalternos, liderado por Ranajit Guha e tendo como integrantes Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakravorty Spivak, com o objetivo de estudar a historiografia colonial da Índia pelos ocidentais europeus, a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana e a marxista ortodoxa.

Em 1985, Gayatri Chakravorty Spivak publica o artigo *Pode o Subalterno Falar?*, em que critica o fato de o subalterno não poder falar e nem mesmo a intelectualidade pós-colonial pode fazer isso por ele. Sandra Almeida, ao prefaciar o livro de Spivak (2010, p. 12), aponta que “Nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico”.

Ballestrin (2013) ressalta que, na década de 1990, a América Latina, ainda marcada pela Colonialidade, ou seja, pelas formas coloniais de dominação após o fim da colonização, foi inserida no debate pós-colonial e, inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, foi fundado o “Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos”, com vistas a buscar novas formas de pensar e atuar politicamente e revisar epistemologias preestabelecidas nas Ciências Sociais e Humanidades, justificado pelo desmantelamento dos regimes autoritários na América Latina, em decorrência do “final do comunismo e o conseqüente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional” (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70).

Um dos membros do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, Walter Dignolo, mostra descontentamento de se fundamentar nas teses do Grupo de Estudos Subalternos, pois estes questionavam as heranças britânicas, sendo que os latino-americanos traziam outras relações de Colonialidade. A partir desse enfoque, o grupo foi desagregado.

Até aquele momento, o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos não conseguiu aprofundar e radicalizar a crítica ao eurocentrismo. Novos encontros por parte dos seus membros ocorreram em 1998, que formariam, posteriormente, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

Como se lê em Ballestrin (2013), o M/C teve como principais teóricos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, além de outros pensadores das Teorias Críticas Latino-Americanas e foi estruturado, desde 1998, por seminários, diálogos, publicações, congressos e simpósios internacionais e, ainda, com a incorporação de novos estudiosos de diferentes áreas do

conhecimento, destacando-se a Sociologia, a Filosofia, a Semiótica, a Antropologia, a Linguística e o Direito.

Ainda no ano de 1998, a Universidade Central da Venezuela, com o apoio do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), organizou o Congresso Mundial de Sociologia, no Simpósio Alternativas ao Eurocentrismo e ao Colonialismo no Pensamento Social Latino-Americano Contemporâneo, no qual participaram os principais teóricos do Grupo M/C e teve um dos mais significativos livros publicados pelo Grupo M/C: *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas* que, em 2005 foi publicado em português, pela CLACSO.

Em 1999, o Grupo M/C organizou um evento com o propósito de iniciar um diálogo com as teorias pós-coloniais da Ásia, África e América Latina.

Ramón Grosfoguel organizou em Boston uma conferência convidando o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, do Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar da Universidad Javeriana.

Santiago Castro-Gomez organizou, também no ano de 1999, em Bogotá, o Simpósio Internacional *La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos*, com a participação de Mignolo, Lander e Quijano. Desse simpósio dois livros foram publicados: *Pensar (en) los interstícios: teoría y práctica de la crítica poscolonial* (CASTRO-GÓMEZ; GUARDIOLA-RIVERA; BENAVIDES, 1999) e *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (CASTRO-GÓMEZ, 2000).

A partir de 2001, o Grupo M/C passou a organizar reuniões para discutir os avanços desde a constituição do grupo, assim, no mesmo ano, foi organizada por Walter Mignolo na Duke University sob o nome de Knowledge and the Known. Da segunda reunião, organizada por Catherine Walsh, em 2002 na cidade de Quito, foi produzido o livro *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder* (WALSH; SCHIWY; CASTRO-GÓMEZ, 2002), publicado pela editora Abya-Yala.

Em 2003, foi organizada, por Ramón Grosfoguel, a terceira reunião do grupo, na Berkeley University, Califórnia. Da quarta reunião, realizada em 2004, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, foi publicado o livro *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century U.S. Empire* (GROSGOQUEL; MALDONADO-TORRES; SALVIDAR, 2005).

Grosfoguel organizou uma conferência que teve como tema principal a descolonização do império norte-americano no século XXI, destaca-se que neste momento, o

Grupo M/C iniciou um diálogo com Boaventura de Sousa Santos, um dos organizadores e teóricos do Fórum Social Mundial (FSM).

Ainda em 2004, na Universidade da Carolina do Norte e na Duke University, foi organizada, por Walter D. Mignolo, a quinta reunião, com o título de Teoría Crítica y Decolonialidad. No último Fórum Mundial de Caracas o Grupo M/C, coordenou três painéis sob o título: *Decolonialidad del Saber: saberes otros, revoluciones otras*.

A identidade grupal herdou influências do pensamento crítico latino-americano e detinha teorias próprias que contribuíram e contribuem para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI.

Como apresenta Ballestrin (2013), o giro decolonial é um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da Modernidade/Colonialidade, incorporado por movimentos sociais com o objetivo de romper a lógica da Modernidade e incentivar a Transmodernidade, ou seja, pensar a Modernidade de forma crítica. Para o M/C, os estudos decoloniais estão relacionados a um novo olhar aos antigos problemas latino-americanos.

## 2.2 Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser

Para o entendimento da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser, faz-se necessário primeiramente entender o que é a Colonialidade, termo desenvolvido por Aníbal Quijano (2010, p. 84):

A Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Observa-se a Colonialidade como uma forma de fortalecimento do saber eurocêntrico e que está inserida nos campos social, cultural e educacional e que é um termo vinculado, porém diferente de colonialismo que, segundo o mesmo autor, está situado nos âmbitos econômico e político, pois, refere-se a uma estrutura de dominação e exploração, cujo controle da autoridade política e dos recursos de produção e do trabalho de uma população é dominada por uma outra de diferente identidade e localizada em diferente jurisdição territorial. Portanto, a permanência dessa dominação se dá por meio de três dimensões: a Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser.

O termo Colonialidade do Poder, também utilizado pelo M/C, retrata muito bem a diferença entre Colonialidade e colonialismo porque:

Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de Colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Para Quijano (2010), há uma relação entre a Colonialidade do Poder e a classificação social, sendo esta última entendida como um processo de construção das relações sociais e das relações de poder. As relações de exploração/dominação/conflito são ordenadas, no capitalismo mundial, pelas formas de classificação de trabalho, da raça e do gênero.

Walter D. Mignolo (2017) descreve que houve a formação de uma “Matriz Colonial de Poder” pelos países do Norte, descrita por Quijano como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade e do conhecimento e da subjetividade. Nesse sentido, Mignolo (2017, p. 5) afirma ainda que a Colonialidade é constitutiva e é o lado obscuro da modernidade: “Os eventos se desdobraram em duas direções paralelas. Uma foi a luta entre Estados imperiais europeus, e a outra foi entre esses Estados e os seus sujeitos coloniais africanos e indígenas, que foram escravizados e explorados”. Como expansão dessa “Matriz Colonial de Poder”, a Colonialidade possui uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser.

Segundo Ballestrin (2013), a “Colonialidade do Ser” surgiu de um tipo de classificação social próspera para a empresa colonial: a ideia de raça, com a superioridade e a pureza de sangue da raça branca. É importante destacar que, segundo Quijano (2000), o capitalismo colonial/moderno do século XVI foi constituído pela classificação de raça, gênero e trabalho e que são nessas instâncias que se dão as relações de exploração, dominação e conflito.

Maldonado-Torres (2007, p. 257) defende que as relações de Colonialidade do Poder deixam marcas profundas também no entendimento do ser:

A invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da Colonialidade do Ser [...]. A Colonialidade do Ser torna-se concreta sob a forma de sujeitos liminares, que marcam, por assim dizer, o limite do ser, ou seja, aquele ponto no qual o ser destrói o sentido e a prova até o ponto da desumanização. A Colonialidade do Ser produz a diferença colonial ontológica, apresentando uma série de características existenciais fundamentais e de realidades simbólicas.

Vale ressaltar, segundo Ballestrin (2013), que a “Colonialidade do Saber” é um assunto discutido repetidamente no M/C e está associado ao que Mignolo (2003, p. 103) chamou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”, na qual os conhecimentos produzidos pelos países do Norte são considerados como válidos os conhecimentos produzidos pelos países do Sul são desconsiderados. Quijano (2005, p. 126) discute que:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Enrique Dussel<sup>4</sup> (2000, p. 49) defende que a Modernidade constituída nessas classificações representa uma “práxis irracional da violência”, portanto, é uma falácia que oculta a Colonialidade porque ela se desenvolve da seguinte forma:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a

---

<sup>4</sup> Enrique Dussel, que nasceu em Mendoza, Argentina, na véspera do Natal de 1934, iniciava sua carreira docente enquanto as ditaduras latino-americanas se instalavam. Recebeu forte influência católica desde a juventude, tendo participado ativamente de movimentos sociais ligados à igreja. Formou-se em Filosofia (1957) e em Teologia (1965) – como leigo católico, nunca seguiu carreira religiosa, embora tenha se dedicado e ainda se dedique à história da igreja. De família consideravelmente humilde, teve parte de sua formação financiada por instituições religiosas. Doutorou-se em Filosofia (1959) e em História (1967), mas ao longo do período de estudos na Europa suspendeu temporariamente suas atividades acadêmicas para viver como peregrino semita. Trabalhou como pescador e como carpinteiro em regiões que foram palco das narrativas do Novo Testamento. Teve contato com outras culturas do Oriente Médio, o que certamente marcou sua produção intelectual: passou a perceber que aquilo que normalmente é chamado de história das ideias é, na verdade, apenas a história das ideias hegemônicas ocidentais. Percebeu que existiam outras possibilidades de conhecimento e de interpretação da realidade, as quais passou a explorar em sua carreira. Embora o autor sempre tenha claramente separado sua obra filosófica de sua obra no campo da história da igreja, é impossível negar que ambas são motivadas por seus valores religiosos, cristãos (PANSARELLI (2019, p. 246).

mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera.

Tendo em vista o estudo das dimensões do poder, do saber e do ser presentes na “Matriz Colonial de Poder”, Grupo M/C buscou a valorização de teorias e epistemologias vindas do Sul e a compreensão de um mundo com base no mundo em que se vive.

### 2.3 Epistemologias do Sul

Como vimos nas subseções anteriores, as universidades, assim como as demais instâncias da vida social, reproduzem os valores e padrões do capitalismo, restando pouco espaço aos saberes e conhecimentos não científicos, contribuindo para uma “monocultura do saber”. Para Boaventura de Sousa Santos<sup>5</sup>, uma das lógicas ou modos de produção da não existência deriva da monocultura do saber e do rigor do saber.

É o modo de produção de não existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2018, p. 718).

Para Santos (2019), o conhecimento científico é um conhecimento escrito e divulgado pela escrita e, por isso é considerado rigoroso e monumental. Rigoroso porque fornece uma versão homogênea, a escrita no texto, e é redigida numa dada língua que lhe fixa a matriz; é monumental porque, como os monumentos, a escrita permanece e, por isso, distancia-se das práticas diárias.

---

<sup>5</sup> Doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale (1973), professor catedrático jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Universidade de Wisconsin-Madison. Foi também Global Legal Scholar da Universidade de Warwick e professor visitante do Birkbeck College da Universidade de Londres. É diretor emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Tem escrito e publicado extensivamente nas áreas de sociologia do direito, sociologia política, epistemologia, estudos pós-coloniais, e sobre os temas dos movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado, direitos humanos, com trabalho de campo realizado em Portugal, Brasil, Colômbia, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Bolívia e Equador. Os seus trabalhos encontram-se traduzidos em espanhol, inglês, italiano, francês, alemão, chinês, romeno e dinamarquês. É também poeta. Para saber mais: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/cv-e-nota-biografica.php>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Em 1995, Boaventura de Sousa Santos designou a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. É importante destacar que o Sul concebido é o “metaforicamente um campo de desafios epistêmicos, que procurar reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Para Santos (2019), as epistemologias do Sul abrangem e valorizam também os conhecimentos advindos das experiências de resistência dos grupos sociais frente às injustiças, opressões e destruições causadas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado, conhecimentos esses que não são nem reconhecidos pela epistemologia dominante. Essa superação pode acontecer através do conhecimento do outro, enquanto “*Outro*”, distinto, não pela dialética ontológica heliocêntrica, mas pela “analética” que, acreditamos, abre espaço para uma “ecologia dos saberes”, numa “sociologia das emergências e urgências”.

Um dos instrumentos principais das epistemologias do Sul é a linha abissal e os vários tipos de exclusão social que ela cria. Para Santos (2019), a linha abissal marca a divisão entre as formas de sociabilidade metropolitana e da sociabilidade colonial e cria dois mundos incomensuráveis. O mundo metropolitano “é o mundo da equivalência e da reciprocidade entre “nós”, aqueles que são, tal como “nós”, integralmente humanos”, já o mundo colonial “é o mundo do “eles”, aqueles relativamente aos quais é inimaginável a existência de qualquer equivalência ou reciprocidade, uma vez que não são totalmente humanos” (SANTOS, 2019, p. 43).

Para as epistemologias do Norte a linha abissal define o que é válido, normal e ético na sociedade metropolitana, de forma que isso não é válido para a sociedade colonial, quem está do outro lado da linha, conforme o conceito de linha abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “*Outro*” (SANTOS, 2007, p. 71).

As epistemologias do Sul pretendem justamente mostrar que tudo o que é considerado como conhecimento inexistente, ao não reconhecerem outros tipos de conhecimento como válidos, provocam uma epistemicídio massivo, ou seja, a destruição dos saberes que estão do

outro lado da linha abissal. Assim Santos (2019) define como “sociologia das ausências” o resgate dos saberes suprimidos, silenciados e marginalizados existentes deste lado da linha abissal e ela tem por objetivo “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2006, p. 102).

Portanto a sociologia das ausências visa descobrir as experiências produzidas como ausentes e torná-las presentes e uma das formas de operar a sociologia das ausências é substituir as lógicas de produção da não existência por ecologias e a “Ecologia dos saberes” é uma delas, da qual trataremos mais na próxima subseção.

Enquanto a dilatação do presente é obtida através da sociologia das ausências, a contração do futuro é obtida através da sociologia das emergências. A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado.

Por outro lado, a substituição do vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas vão se constituindo por meio da sociologia das emergências e urgências. Para Santos (2018), uma “sociologia das emergências e urgências” busca investigar alternativas no horizonte das possibilidades plurais e concretas. As práticas sociais e as epistemologias alternativas e não hegemônicas, que ficaram invisibilizadas no processo de colonização do pensamento e do conhecimento no seio do paradigma dominante e da sociedade tecnocientífica da Modernidade Ocidental, não são configuradas somente como um paradigma científico, mas também como um paradigma social.

Outros autores, membros do M/C, partilham dos objetivos das epistemologias do Sul, embora utilizem outras designações em suas pesquisas. Santos e Meneses (2010) citam que Aníbal Quijano propõe a destruição da Colonialidade do Poder como fator determinante contra o padrão universal do capitalismo eurocentrado. Enrique Dussel afirma que a Colonialidade transformou o Sul de um espaço repleto de conhecimentos e experiências, num território estéril e propõe, no caso latino-americano, a análise do manuscrito *Nueva Crónica y Buen Gobierno* (1615), que retrata uma situação decolonial vivida por um indígena que passou pela dominação colonial moderna. Nelson Maldonado-Torres defende, segundo retomam Santos e Meneses (2010, p. 23) que “No cerne do eurocentrismo está implícita uma ontologia diferenciadora, uma concepção de ser e de ser humano que desumaniza todos os que se apartam da norma europeia”.

E, assim, Maldonado-Torres propõe a diferença colonial como forma de tornar visível o que permaneceu invisível ou marginal.

O colonialismo também foi uma dominação epistemológica que acarretou a supressão das formas de saber dos colonizados, e os estudos designados por Epistemologias do Sul, denunciam a supremacia dessa epistemologia científica sobre outros saberes. Segundo Tavares (2009), a expressão Epistemologias do Sul retrata uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. A valorização dos saberes que resistiram com êxito e a investigação de condições de um diálogo horizontal são chamados por Boaventura (2006) de “Ecologia dos Saberes”, apresentada na próxima subseção.

## 2.4 Ecologia dos Saberes

A “ecologia dos saberes” é um instrumento proposto, segundo Carneiro, Krefta e Folgado (2014), para promover um diálogo horizontal, de um mundo de reconhecida diversidade cultural mobilizada por movimentos sociais, entre os saberes distintos, em que todos aprendem ensinando e, portanto, todos são educadores, cujo conceito é “é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las” (SANTOS, 2006, p. 154).

Ela se alicerça em dois pressupostos:

Não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia dos saberes, entendo-a como ecologia de prática de saberes (SANTOS, 2006, p. 154).

Dessa forma, a “ecologia dos saberes” se opõe à lógica da monocultura do saber e do rigor científico e busca outros saberes, critérios, rigores e validezes pautados nas práticas sociais. É importante ressaltar que o autor busca uma valorização dos conhecimentos não científicos sem a desvalorização dos conhecimentos científicos, propondo, assim, um diálogo entre os conhecimentos a partir do entendimento que há uma incompletude de todos os saberes.

O objetivo da ecologia dos saberes é criar um novo tipo de relação, uma relação pragmática, entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento. Consiste em assegurar a “igualdade de oportunidades” aos distintos tipos de conhecimento que

intervêm nas cada vez mais amplas epistemologias, com a ideia de maximizar suas respectivas contribuições com a construção de “outro mundo possível”, ou seja, uma sociedade mais justa e democrática; e, também, uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza (SANTOS, 2018, p. 225).

Também podemos encontrar em Dussel (1977) formas de promover um diálogo horizontal entre os saberes quando ele aponta a necessidade de estudos sobre a cultura popular:

A cultura popular é a que conserva melhor nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que não será uma mera repetição das estruturas de cultura do centro. A exterioridade da cultura popular é a melhor garantia e o núcleo mais incontaminado do homem novo. Seus Valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que desenvolva suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico (DUSSEL, 1977, p. 97).

Santos (2010) defende que os limites e as possibilidades de um saber residem na existência de outros saberes e só podem ser explorados com outros saberes:

Quanto menos um dado saber conhecer os limites do que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades. A comparação não é fácil, mas nela reside a douda ignorância adequada ao nosso tempo (SANTOS; MENESES, 2020, p. 543).

Sobre a douda ignorância, Santos e Meneses (2010) citam Nicolau de Cusa, autor que propõe uma reflexão sobre o saber e o não saber ao afirmar que não é saber sim saber que se ignora e, para isso, utiliza a infinitude de Deus:

Com efeito, nenhum outro saber mais perfeito pode advir ao homem, mesmo ao mais estudioso, do que descobrir-se sumamente doudo de sua ignorância, que lhe é própria, e será tanto mais doudo quanto mais ignorante se souber (CUSA, 2003, p. 5).

Assim, douda ignorância parece contraditório porque o que é douda não pode ser ignorante e é aí que reside o saber, conhecer a limitação, o saber do não saber.

Para Santos e Meneses (2010), o lugar de interpelação dos saberes não pode ser um lugar exclusivo de saberes, em universidades por exemplo, mas em todos os lugares onde o saber é convertido em experiência transformadora.

A douda ignorância e a ecologia dos saberes são vias para enfrentar a diversidade infinita da experiência humana e, ao mesmo tempo, o perigo de desperdiçar as experiências (sociologia das ausências) ou de produzir, como impossíveis experiências sociais emergentes (sociologia das emergências).

Dessa forma, o termo ecologia dos saberes quebra a supremacia de um saber sobre outro e propõe uma igualdade de oportunidades, não no sentido literal, mas que cada conhecimento participe das formas alternativas de outros mundos possíveis.

## 2.5 Analética

Enrique Dussel (1993), ao tratar sobre o “encobrimento do *Outro*”, mostra que, no ano de 1492, inventou-se a Modernidade, quando a Europa pôde confrontar, controlar, vencer e violentar o *Outro*, portanto, esse *Outro* não foi “descoberto como *Outro*”, mas “en-coberto”, num movimento de negação do não europeu e do não diálogo entre os diferentes. Todo esse projeto de dominação é originado pela guerra: “Desde Heráclito até von Clausewitz ou Kissinger, a guerra é a origem de tudo, se por tudo se entende a ordem ou o sistema que o dominador do mundo controla pelo poder e pelos exércitos” (DUSSEL, 1977, p. 8).

Dussel (1977) explica que o espaço, dentro do horizonte ontológico, é o espaço do centro, sem contradições porque é imperial. Os espaços centro e periféricos não são os mesmos. A filosofia moderna europeia situa todas as culturas nas suas fronteiras como manipuláveis, devido a uma necessidade de conquistas de espaços físicos que são economicamente interessantes:

A ontologia os situa como entes interpretáveis, como ideias conhecidas, como mediações ou possibilidades internas ao horizonte da compreensão do ser. Espacialmente centro, o *ego cogito* constitui a periferia e se pergunta com Fernández de Oviedo: "Os índios são homens?" isto é, são europeus e por isso animais racionais? O menos importante foi a resposta teórica; quanto à resposta prática, que é a real, ainda continuamos a sofrer: são apenas a mão-de-obra, se não irracionais, ao menos "bestiais", incultos — porque não têm a cultura do centro, selvagens, subdesenvolvidos. Esta ontologia não surge do nada. Surge de uma experiência anterior de dominação sobre os *outros* homens, de opressão cultural sobre outros mundos. Antes do *ego cogito* existe o *ego conquiro* (o "eu conquisto" é o fundamento prático do "eu penso"). O centro se impôs sobre a periferia há cinco séculos. Mas, até quando? Não terá chegado ao seu fim a preponderância geopolítica do centro? Podemos vislumbrar um processo de libertação crescente do homem da periferia? (DUSSEL, 1977, p. 9-10).

Dessa forma, a América Latina é considerada a periferia, a mão de obra, irracional e selvagem, porque não tem a cultura do centro. Por outro lado, é do espaço periférico que nasce a filosofia, que pensa a realidade, que pensa a periferia perante o centro e perante a exterioridade total ou diante do futuro da libertação.

A ontologia para Dussel (1977) está no pensamento que se refugia no centro, como única realidade e o que está fora é o não ser, o nada, o bárbaro “O ser é o próprio fundamento do

sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro” (DUSSEL, 1977, p. 11).

Segundo Dussel (1977), a fenomenologia ocupa-se do que aparece e como aparece no horizonte do mundo, do sistema, do ser é. Já a epifania é a revelação do *Outro*, que não é a aparência e nem vem do fenômeno, mas que representa a exterioridade metafísica, ou seja, é o início da libertação. A Filosofia da Libertação que Dussel apresenta é a que se propõe a aniquilar a opressão dominadora, que não considera o *Outro*, o excluído “em um mundo eurocentralizado” (PANSARELLI, 2013, p. 197).

Para iniciar a Filosofia da Libertação a partir de outra origem é necessário privilegiar a proximidade, aproximar-se não no sentido de apenas chegar junto como na proxemia<sup>6</sup>, mas:

Aqui falamos de aproximar-nos na fraternidade, encurtando distância para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos. Aproximar-se na justiça é sempre um risco porque é encurtar distância para uma liberdade distinta (DUSSEL, 1977, p. 23).

Assim, Dussel (1977, p. 25) ensina que aproximar-se é uma práxis ao agir para o *Outro* como *Outro*, num aproximar-se da proximidade, como uma sincronia acrônica:

A sincronia dos que vivem a proximidade se torna acrônica: o instante da proximidade dos tempos distintos e separados convergem e se dissolvem na alegria de estar juntos. A acronia do instante da proximidade é, contudo, o ponto de referência da história: é onde começam as idades e as épocas, e onde terminam.

Portanto a acrônica da proximidade supera a temporalidade abstrata e abre espaço para a inespacialidade, ou seja, “é o dizer sem o dito; é o concreto de alguém que avança sem necessidade do universal significante” (DUSSEL, 1977, p. 26). A proximidade é a raiz da práxis e, dessa forma, se realiza diante daquele que está exterior a todo o sistema. Dessa exterioridade se ocupará a analética, enquanto a totalidade se ocupa da dialética.

Por totalidade, Dussel (1977, p. 29) indica limites de limites, as coisas e entes que nos cercam fazem parte de um mundo, não é uma pura soma, mas a totalidade dos entes com sentido, que fazem parte do mundo:

O mundo é assim o sistema de todos os sistemas que têm o homem como seu fundamento. Os sistemas econômicos, políticos, sociológicos, matemáticos, psicológicos etc., são somente subsistemas de um sistema de sistemas: o mundo.

---

<sup>6</sup> Aproximar-se de alguma coisa, chegar junto dela para pegá-la, comprá-la, vê-la, usá-la. Aproximar-se das coisas é o que denominaremos proxemia (DUSSEL, 1977, p. 23).

Para Dussel, o mundo diário é uma totalidade no tempo e no espaço. No tempo como retenção do passado, projeto do futuro e um viver as possibilidades que dependem do futuro. No espaço, o sujeito como centro, que a partir dele se organizam espacialmente os entes mais próximos (maior sentido) e o entes mais distantes (menos sentidos).

Os entes fazem parte de uma totalidade, ou seja, de um mundo cotidiano, assim todo mundo ficará definido como uma totalidade, um subsistema de sistemas (econômico, político, militar, erótico, pedagógico) que explica o comportamento de cada membro.

A totalidade do mundo nos põe um junto aos outros, os entes, os objetos, as coisas que nos cercam, que são as possibilidades da nossa existência, os meios para chegar ao fim, assim, as mediações são aquilo que agarramos para alcançar os objetivos:

A proximidade é a imediatez do face a face com o *Outro*; a totalidade é o conjunto dos entes enquanto tal: enquanto sistema; as mediações possibilitam aproximar-se da imediatez e permanecer nela; constitui em suas partes funcionais a totalidade. A distância da proximidade no mundo é sempre uma cercania com as coisas, as mediações, os objetos. A esta cercania com as coisas daremos o nome de proxemia (homem-ente) que não é a proximidade (homem-homem) (DUSSEL, 1977, p. 35).

O modo de mediação com os entes, produtos e objetos, dentro da cotidianidade é um modo de usá-los na dinâmica da vida prática. Essa maneira cotidiana “é o nosso próprio ser, nossa segunda natureza, nosso *éthos*, nosso caráter cultural, histórico” (DUSSEL, 1977, p. 38). Essa maneira cotidiana se opõe ao cientista, que não se julga ingênuo, porque o homem do cotidiano é o que não conhece, e que esquece que os princípios de sua ciência têm evidência cultural e, é assim, que fornece instrumento para que o centro exerça sobre a periferia.

Dessa forma, a possibilidade para a libertação da periferia, do oprimido, é a categoria mais importante enquanto Filosofia da Libertação, a exterioridade ou a transcendentalidade interior, conforme Dussel (1977).

A exterioridade é um além do sujeito no sistema, do seu trabalho, do seu desejo, de suas possibilidades, de seu projeto. É o ente se revelando com toda a sua exterioridade e não habitualmente como simples ente, Dussel (1977, p. 46), exemplifica:

O chofer do táxi dá a impressão de ser um prolongamento mecânico do carro; a dona de casa como um momento a mais da limpeza e da arte culinária; o professor como um ornamento da escola; o soldado como um membro do exército. Parece que é difícil isolar o outro homem de seu sistema onde se encontra inserido. E então um ente; é parte de sistemas. Todavia, há momentos em que se nos apresenta, se nos revela em toda a sua exterioridade. Como quando de repente o chofer do táxi se apresenta como amigo e nos diz: — Como vais? A pergunta inesperada surgida de um horizonte de entes, causa impacto em nós: Alguém aparece no mundo! Muito mais quando se nos diz: "Uma ajuda, por favor!" ou "Estou com fome; dê-me de comer!".

É o rosto do homem que se revela como *Outro*, como exterior, como uma liberdade que interpela, que prova, que aparece:

O rosto do homem se revela como *Outro* quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma liberdade que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém (DUSSEL, 1977, p. 47).

A lógica da exterioridade estabelece seu discurso a partir da liberdade do *Outro*: “Essa lógica tem outra origem, outros princípios: é histórica e não evolutiva; é analética e não meramente dialética ou científico-fáctica, embora assumam ambas” (DUSSEL, 1977, p. 48).

Nesse contexto, o *Outro* é a exterioridade, é a alteridade de todo o sistema possível, além do mesmo que a totalidade é:

O *Outro* se revela realmente como *Outro*, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora de norma), como o pobre, o oprimido; aquele que à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofrido e, contudo, confiante (DUSSEL, 1977, p. 49).

E é dessa forma que Dussel postula uma tentativa de superação da Modernidade, não no sentido pós-moderno, mas num projeto de racionalidade ampliado, no qual todos os seres humanos possam participar como iguais, no respeito à sua alteridade.

A alteridade, para Enrique Dussel, pressupõe ultrapassar o *Outro* como mera diferença, rompendo com o pensamento hegemônico, abrindo-o como condição de possibilidade, e, portanto, é o não idêntico, o não europeu. Logo, o que abre portas para essa libertação é o método analético.

O método do qual queremos falar, o *analético*, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (*aná-*) que o do mero método *dia-lético*. O método *dia-lético* é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do *Outro* enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do *Outro* e que confiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria. O método dialético é a expansão dominadora da totalidade *desde si*; a passagem da potência para o ato de “o mesmo”. O método analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade *desde o Outro* e para “servi-IO” criativamente (DUSSEL, 1986, p. 196, grifos do autor).

Desse modo, a analética possibilita a revelação do *Outro* a partir de seu contexto, muitas vezes incompreensível e dado como inexistente.

### **3 QUEM É O *OUTRO* DA PESQUISA?**

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Para isso, serão descritos: a abordagem de pesquisa a ser utilizada, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os sujeitos (*Outros*) que participaram das entrevistas, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e a metodologia utilizada para a análise dos dados produzidos.

#### **3.1 O contexto da pesquisa**

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa justamente porque esse tipo de pesquisa “tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLIT, BECKER; HUNGLER, 2004, p. 201).

A partir da definição da temática da pesquisa, a evasão discente na Educação Superior, um projeto de pesquisa foi elaborado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja aprovação se deu em 12 de novembro de 2020 sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 39602820.6.0000.5514. Em posse da autorização para a realização da pesquisa e da permissão, através do Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), por parte da Instituição de Ensino, realizou-se a coleta das solicitações de cancelamento e trancamento de matrícula dos estudantes evadidos no período de 2015 a 2020, junto ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico, para a realização da análise documental e posterior obtenção da amostragem.

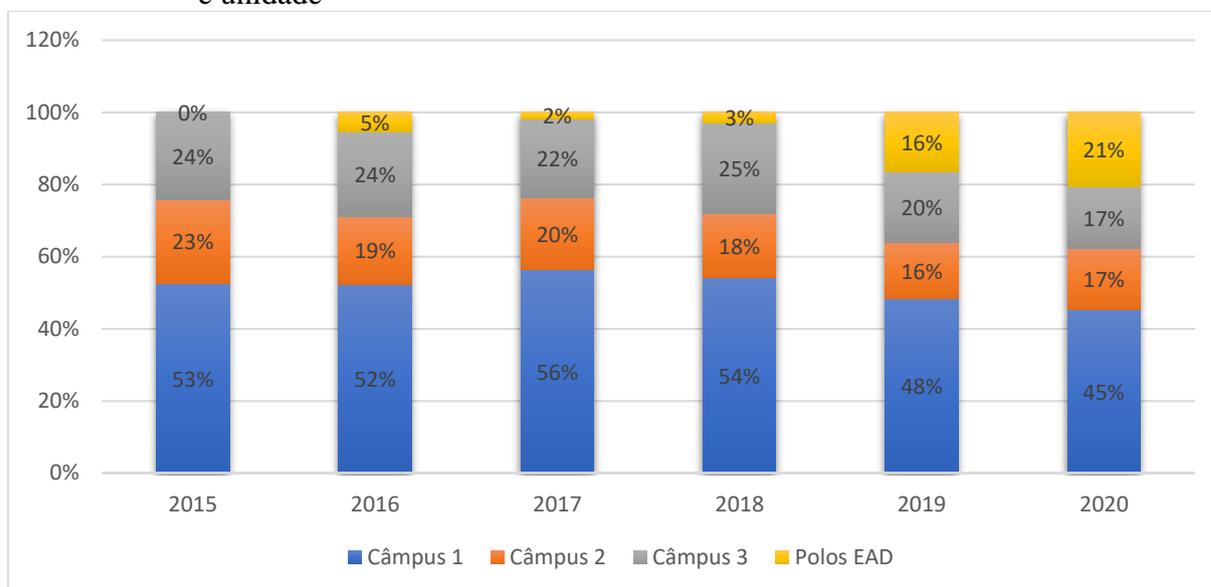
Da mesma forma como ocorre com outras abordagens da pesquisa qualitativa, pode-se utilizar os documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos, como a entrevista ou a etnografia (FLICK, 2009).

A instituição de que se trata esta pesquisa tem mais de 45 anos de presença no Ensino Superior, com mais de 40 cursos nas diversas áreas do conhecimento, aproximadamente 18 mil estudantes e mais de 80 mil egressos. No ano de 2014, iniciou a oferta de um curso na modalidade educação a distância e, a partir do ano de 2019, aumentou o leque de cursos ofertados nessa modalidade.

Como as demais instituições de Ensino Superior do Brasil e do mundo, públicas ou privadas, ela também foi atingida pela evasão. A Figura 7 apresenta o percentual de protocolos

de cancelamento e trancamento de matrículas, por ano e *campus* da referida Instituição de Ensino.

FIGURA 7 – Percentual de protocolos de cancelamento e trancamento de matrículas, por ano e unidade



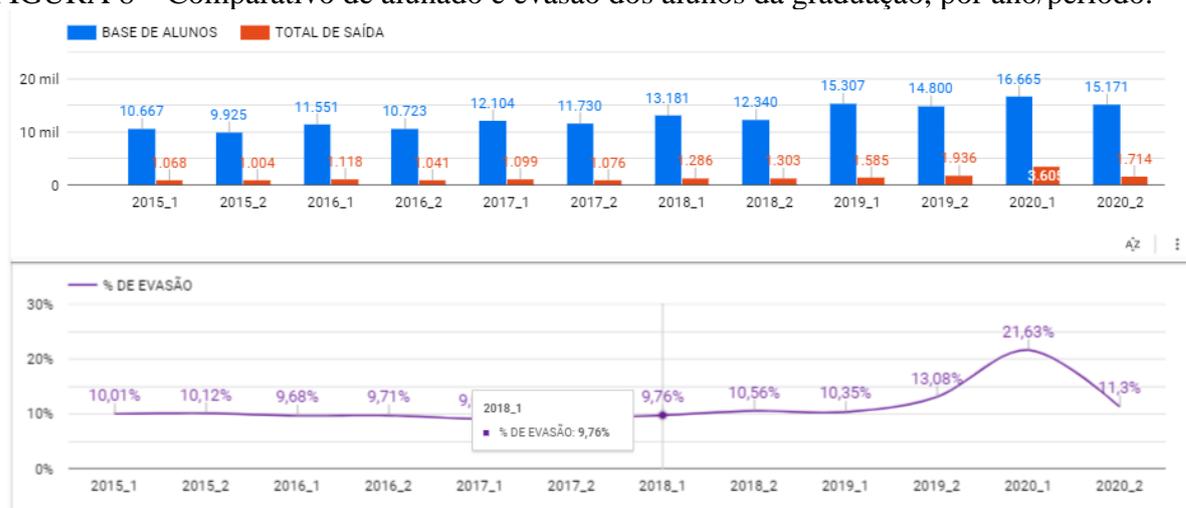
Fonte: Núcleo de Registro e Controle de Dados Acadêmicos (2015-2020).

Podemos observar que o percentual de protocolos de cancelamento e trancamento de matrícula é maior no Câmpus 1, porém também é possível observar uma queda de pontos percentuais em todas as unidades de cursos presenciais, a partir do ano de 2019, isso ocorreu porque a instituição passou a ofertar um número maior de cursos EaD, ou seja, acompanhou o cenário do Ensino Superior no Brasil, como vimos no capítulo 1, bem como a justificativa do aumento do número de matrículas na EaD.

A partir da análise dos documentos de cancelamento e trancamento de matrícula, optou-se por selecionar estudantes da unidade que apresentou o maior número de evadidos do grupo para a realização das entrevistas.

Cabe também uma breve análise dos dados sobre alunado e evasão da IES, objeto de estudo desta pesquisa, assim, a Figura 8 apresenta um comparativo de alunado e evasão dos alunos da graduação, por ano/período.

FIGURA 8 – Comparativo de alunado e evasão dos alunos da graduação, por ano/período.



Fonte: Escritório de Estratégia (2015-2020).

Percebe-se que a partir do ano de 2019 houve um aumento de 24,04% no número de matriculados e a evasão praticamente acompanhou este aumento, que representou 21,64% em relação ao ano/período anterior. O aumento do número de matriculados é bem superior, comparado aos dados de matrículas no Ensino Superior no Brasil, apresentado na seção 1.4. Por outro lado, a taxa evasão da IES, ao término de 2019 ficou em 13,08%, bem menor que o índice de 30,70% apresentado no Ensino Superior no Brasil. A justificativa se repete, ou seja, a ampliação do número de oferta de cursos EaD.

Vale ressaltar possíveis impactos nos índices de evasão, a partir do ano de 2020, causados pela pandemia da *Coronavirus Disease* (COVID-19) e pelas medidas que foram adotadas para conter a disseminação do vírus e preservar a saúde coletiva elevaram a evasão da IES para 21,63%, este aumento converge com os motivos apresentados pelos sujeitos participantes da pesquisa, ao apontarem os motivos que os influenciaram na evasão do curso. No campo educacional, uma das recomendações dos Ministérios da Saúde e da Educação, além das decisões dos governos estadual e municipal, foi o isolamento social, para tanto, uma das estratégias pedagógicas foi a transferência das atividades didático-pedagógicas presenciais para o ambiente de aprendizagem remoto.

### 3.2 A metodologia adotada

A metodologia adotada para a produção dos dados desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, optando-se por esse tipo de entrevista por ser mais livre e permitir esclarecimentos, adaptações e a possibilidade de novos rumos e novas perguntas de uma

maneira imediata e conforme as informações desejadas pelo pesquisador, segundo Lüdke e André (1986).

Como preconizado por Rosa e Arnoldi (2014), as questões da entrevista semiestruturada foram formuladas de forma flexível, ao permitir que o sujeito participante discorresse e verbalizasse seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. Já a sequência das entrevistas e as minúcias ficaram por conta do discurso dos sujeitos participantes e da dinâmica que aconteceu naturalmente.

Esta pesquisa se fundamenta nas bases das Epistemologias do Sul, portanto, as questões metodológicas também buscaram uma consonância com as Epistemologias do Sul e, nesse sentido, destaca-se que o exercício, de nós pesquisadores, ao levar em conta orientações metodológicas e dimensões sensoriais e emocionais, adotadas pelo investigador pós-abissal.

Santos (2019) refere algumas orientações metodológicas que o investigador pós-abissal deve dar atenção: como um artesão, o investigador pós-abissal deve ser humilde, conhecedor e não aspirar ser um superautor, além de respeitar os materiais, as técnicas e ter como ponto de partida o exercício da curiosidade e da criatividade; ter um compromisso pessoal com o seu trabalho e com a sociedade em geral ao não adotar uma receita mecanicamente aplicada; a importância dos significados dos problemas é determinada pela artesanaria das práticas que dele fazem ou farão parte, ou seja, “Os temas de investigação reportam-se a problemas importantes ou significativos do ponto de vista do contexto social, da época histórica, da artesanaria das práticas de que são feitas as lutas sociais” (SANTOS, 2019, p. 218).

Por fim, ressalta que as epistemologias do Sul encorajam a adoção de novas orientações metodológicas

[...] que são necessárias quando se trata de analisar e amplificar simbolicamente as práticas emergentes que decorrem da substituição das monoculturas do pensamento abissal pelas ecologias do pensamento pós-abissal, ou seja, quando se procede à sociologia das emergências (SANTOS, 2019, p. 219).

Santos (2019, p. 237) também nos mostra a importância da experiência profunda dos sentidos e que o conhecimento não é possível sem a experiência e a experiência não é concebível sem os sentidos e os sentimentos: “É através da experiência que nos abrimos ao mundo, uma “abertura” que é concedida apenas pelos sentidos”.

Santos (2019) apresenta algumas das características profundas dos sentidos em cada um deles: a visão profunda e a escuta profunda, o olfato, o paladar e o tato profundo. Para fins desta pesquisa, vamos salientar os sentidos da profundidade da visão e da audição, pois são

considerados os sentidos mais importantes para a ligação com o mundo, “embora, nas relações sociais, é por meio do olfato, paladar e tato que a abertura do mundo se torna um contato físico, material com esse mundo” (SANTOS, 2019, p. 257).

A visão profunda refere-se a um encontro do ver e do ser visto, é aquela que vê o invisível e, por isso, é o sentido que mais necessita ser descolonizado. O termo profundidade utilizado por Santos (2019, p. 257) está ligado à percepção visual criada pelos artistas.

Essa referência à visão na arte é pertinente porque o investigador pós-abissal vê profundamente quando “vê” que aquilo que está ao seu alcance é uma entidade social que “quer” ser vista nos seus próprios termos, sob pena de apenas ser permitida uma visão trivial e superficial. Ver nos termos do *Outro*, sendo o “*Outro*” concebido como uma entidade que não depende de quem vê, implica exigir que quem vê se familiarize com ângulos e perspectivas inesperados, muitas vezes incômodos, que se abra a emoções imprevisíveis suscetíveis de colocar em risco rotinas e certezas. O “*Outro*” que é visto pelo investigador pós-abissal é como um pintor que retrata uma sociedade situada fora do âmbito da sua prática, das suas ideias e aspirações, dos seus textos orais e escritos, do seu conhecimento e ignorância, dos seus prazeres e sofrimentos, da sua resistência e desistência. Qualquer observação é sempre completada por aquilo que é observado ou por quem quer que seja observado.

A escuta profunda é o oposto do ouvir. Segundo Santos (2019), escutar é escutar tudo e escutar inclusivamente o silêncio, aquilo que não se diz. Daí um dos conceitos fundamentais das Epistemologias do Sul, a sociologia das ausências, que se refere ao estudo daquilo que não se vê, que não existe de uma maneira hegemônica porque foi produzido como inexistente. Nesse sentido, o investigador pós-abissal propicia uma ecologia de saberes com articulações e alianças que visam reforçar as lutas contra a dominação.

Para a realização das entrevistas, a interação com os sujeitos participantes se iniciou com a apresentação da pesquisadora, do orientador e da instituição de pesquisa. Depois, foram realizados os agradecimentos pela concessão do depoimento, os esclarecimentos do porquê da participação, com destaque sobre a importância na participação da pesquisa, além do reforço sobre a preservação do anonimato do depoente. Também foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e da entrevista, bem como solicitada a permissão para a gravação.

Na sequência de nosso trabalho, demos início às entrevistas ao solicitar que o sujeito participante contasse sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional e, também, sobre a trajetória escolar desde o término do Ensino Médio até o momento da evasão do curso superior. Posteriormente, foi seguido um roteiro de perguntas que levaram o sujeito participante a narrar livremente sobre sua experiência no período que esteve matriculado no curso superior, suas necessidades, expectativas, desencantos, relacionamentos e sua vida cotidiana e a relação desses temas com o ambiente escolar do Ensino Superior. Na sequência, consta o roteiro

utilizado para a realização das entrevistas semiestruturadas:

1. Por favor, fale um pouco sobre você, o seu nome, idade, profissão, onde nasceu, se é casada(o), se possui filho(s). Enfim, fique à vontade quanto às suas respostas.
2. Fale um pouco sobre sua família, da sua origem, região e religião.
3. Conte como se deu a sua trajetória da conclusão do ensino médio até o ingresso no curso superior?
4. Na escola, teve algum professor(a) que mais tenha marcado a sua vida? Fale um pouco.
5. Na universidade, teve algum professor(a) que mais tenha marcado a sua vida? Fale um pouco.
6. Para você, quem são os seus exemplos de vida? Comente sobre os estudos e profissão deles.
7. O que você mais gosta de fazer?
8. Para você, qual a importância de se fazer um curso superior?
9. Qual a importância de um curso superior na prática do cotidiano?
10. Quais foram suas expectativas ao ingressar em uma universidade?
11. Como foi sua experiência na universidade?
12. Os conhecimentos adquiridos na sua vida cotidiana foram considerados no curso superior?
13. Quais dificuldades você enfrentou no período que cursou o ensino superior?
14. Quais foram seus desencantos e encantos com o curso superior?
15. Quais os motivos que o levaram ao abandono do curso superior? Fale um pouco a respeito.
16. Por acaso, ocorreu alguma consequência, quanto ao abandono? Por favor, conte um pouco.
17. Como foi o relacionamento com os colegas universitários?
18. Como foi o relacionamento com todos os professores?
19. Você pretende voltar a cursar um curso superior? Por favor comente.
20. Como está sua vida hoje?
21. Existe alguma coisa que você gostaria de dizer, que não foi perguntado? Ou declarar algo que pode ser importante para a pesquisa?

As entrevistas foram realizadas durante o segundo semestre de 2021, e, frente à situação de pandemia e as determinações de distanciamento social vividas no referido semestre, três entrevistas foram realizadas por meio de videochamadas, que duraram entre 39 minutos e 67 minutos. Apenas um sujeito participante participou de forma presencial, na própria instituição de ensino, mediante a adoção de medidas de prevenção no combate à pandemia, em conformidade com orientações e normas de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS) e protocolos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

### 3.3 Os sujeitos da pesquisa

Participaram das entrevistas quatro estudantes com ingresso e abandono do curso entre os anos de 2015 e 2020. Após a seleção desses sujeitos participantes, por meio da análise documental, realizamos o contato por meio telefônico e/ou WhatsApp, convidando-os a participar da entrevista, mediante agendamento e esclarecimentos dos procedimentos. Os quatro sujeitos que aceitaram participar da entrevista estiveram matriculados nos cursos de Enfermagem, Odontologia e Pedagogia. No Quadro 2, são apresentados alguns dados sobre os quatro sujeitos participantes das entrevistas.

QUADRO 2 – Sujeitos participantes das entrevistas

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Curso Superior</b>	<b>Semestre de ingresso</b>	<b>Semestre/Série de abandono</b>	<b>Motivo(s) da desistência</b>	<b>Tempo de entrevista</b>
SP1	35	Enfermagem	2019-2	2020-1/2º sem.	Como atua na Enfermagem, está esgotado por causa da pandemia e não conseguiu se dedicar aos estudos e nem se adaptou à aula remota.	67 minutos

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Curso Superior</b>	<b>Semestre de ingresso</b>	<b>Semestre/Série de abandono</b>	<b>Motivo(s) da desistência</b>	<b>Tempo de entrevista</b>
SP2	33	Odontologia	2018-1	2019-2/4º sem.	Não conseguiu conciliar a vida pessoal e a escolar, além dos custos com o material para as aulas práticas. Se reprovado, poderia perder a bolsa de estudos.	45 minutos
SP3	37	Enfermagem	2019-1	2020-2/4º sem.	Optou por outro curso para conciliar os estudos com os negócios da família.	39 minutos
SP4	27	Pedagogia	2019-1	2020-2/4º sem.	Não conseguiu se adaptar e manter o foco no formato de aula remota.	61 minutos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os sujeitos entrevistados apresentam trajetórias singulares, porém, no que se refere às trajetórias do Ensino Superior, encontramos aproximações quanto à migração de cursos, sejam por motivos de ordem profissional, pessoal ou econômica.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro estudantes e, para manutenção do sigilo, informa-se que os estudantes serão distinguidos da seguinte forma: Sujeito Participante 1 (SP1), Sujeito Participante 2 (SP2), Sujeito Participante 3 (SP3) e Sujeito Participante 4 (SP4).

SP1 abandonou o curso de Enfermagem, contudo, já havia iniciado o curso de Administração porque, na época, trabalhava em uma importadora na cidade de São Paulo e tinha como expectativa o crescimento profissional, mas a empresa faliu e, com isso, ele abandonou o curso e retornou para sua cidade de origem.

SP2, antes de ingressar no curso de Odontologia, iniciou o curso de Administração, todavia, não se adaptou e foi incentivada por um professor a desistir desse curso e buscar alternativas para ingressar no curso de seu sonho. Como não tinha condições de pagar o curso desejado, procurou opções de bolsa de estudos até conseguir.

SP3 iniciou um curso de Fisioterapia, mas, ao descobrir que estava grávida, optou por se dedicar ao filho. Posteriormente ingressou no curso de Enfermagem, por gostar da área de Saúde, mas também abandonou o curso e atualmente está cursando Design de Interiores, uma forma que encontrou de aliar o desejo de ter um curso superior aos negócios da família.

Já SP4 ingressou em apenas um curso superior, Pedagogia, embora sempre estivesse em dúvida entre os cursos de Enfermagem e Pedagogia. A decisão pelo curso se deu pelo menor valor da mensalidade e por ter conquistado uma bolsa de estudos no curso em que esteve matriculada.

### **3.4 Os procedimentos de análise dos dados**

Após a realização das entrevistas, todo o material foi transcrito e, após a transcrição, os textos escritos foram enviados aos sujeitos participantes para conferência e verificação de possíveis acréscimos ou exclusões. Somente após a autorização por parte dos depoentes as entrevistas foram submetidas à análise.

A metodologia empregada foi a análise reflexiva, qualitativa e crítica sobre a realidade e os elementos que integram a vida concreta, tendo por aporte teórico principal as teorias de Boaventura de Sousa Santos sobre a “ecologia dos saberes” e de Enrique Dussel sobre o “método analético”, que se fundamenta na questão da alteridade, o que possibilitará a investigação de questões subjetivas e singulares contidas nos enunciados que foram obtidos dos depoentes durante as entrevistas.

Para a análise dos dados, foram utilizados três eixos temáticos que coadunam com os objetivos específicos desta pesquisa: 1) aspectos que influenciam a evasão de estudantes da graduação; 2) coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana; 3) por universidades polifônicas e os conhecimentos “artesanais” dos estudantes. A partir dessa contextualização, o próximo capítulo se dedicará à análise dos dados desta pesquisa.

## **4 RESGATES DECOLONIAIS NO ENSINO SUPERIOR**

A pesquisa de campo foi realizada em uma IES no interior do estado de São Paulo. Inicialmente, fez-se uso de documentos internos dessa instituição, desenvolvendo-se uma análise para estabelecer uma amostra, que se compôs por quatro sujeitos participantes. Foram incluídos os estudantes que tiveram o ingresso e o abandono no curso superior entre os anos de 2015 e 2020, maiores de 18 anos, pertencentes ao *campus* que apresentou o maior número de evadidos do grupo e que representassem diferentes áreas do conhecimento (Humanas, Saúde e Exatas) e turnos (matutino e noturno). Vale apontar que, embora tenham sido selecionados e convidados a participar das entrevistas, os estudantes da área de Exatas não aceitaram o convite. Foram excluídos os menores de 18 anos, os pertencentes a outras unidades do mesmo grupo e os que protocolaram o requerimento de cancelamento ou trancamento de matrícula em datas diferentes de 1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2020.

A metodologia empregada foi a análise reflexiva, qualitativa e crítica sobre a realidade e os elementos que integram a vida concreta, tendo por aporte teórico principal as teorias de Boaventura de Sousa Santos e Enrique Dussel, o que possibilitará a investigação de questões subjetivas e singulares contidas nos enunciados que foram obtidos dos depoentes durante as entrevistas. Para tanto, foram adotados três eixos temáticos, que coadunam com os objetivos específicos desta pesquisa: 1) aspectos que influenciam a evasão de estudantes da graduação; 2) coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana; 3) por universidades polifônicas e os conhecimentos “artesanais” dos estudantes.

### **4.1 Aspectos que influenciam a evasão de estudantes da graduação**

Antes de adentrarmos nos aspectos que influenciaram o abandono do curso superior, por parte dos estudantes, vamos apresentar como se deram suas trajetórias do Ensino Médio até o Ensino Superior, destacando as vivências que influenciaram a escolha do curso.

O SP1 tem 35 anos, concluiu o Ensino Médio e se matriculou no curso de Administração em São Paulo. Na época, morava no interior do estado e o empregador de seu pai o levou para morar, trabalhar e estudar em São Paulo. Ficou lá por quatro anos e retornou sem concluir o curso de Administração. O gosto pelo curso de Enfermagem se deu por acompanhar a mãe em um tratamento médico.

*SP1: Ela já fazia tratamento nessa época e eu comecei a fazer os cuidados nela. Às vezes ela internava, eu fazia a troca, dava banho, fazia curativo e tal. Ela falava assim: “Nunca imaginei que você... você vinha... vinha para esse lado da enfermagem. Você não tinha tipo... não tinha tipo... é... Vocações para isso!”*

Na época, trabalhava como açougueiro e foi incentivado por um sobrinho e um amigo a fazer primeiramente o curso técnico de Enfermagem.

*SP1: O meu sobrinho, que ia cursar enfermagem, perguntou: “Tio, vamos fazer Enfermagem?” Eu respondi: “Ah, não sei... Vou esperar um pouco!” Aí ele começou. Passou um ano e ele falou assim: “Faz tio, faz! Você gosta... Você conversa bem. Vai se adaptar muito bem na Enfermagem... E você está trabalhando só num...” [Na época, eu era açougueiro, pra você ver!]. “Você está trabalhando num açougue. Procura algo melhor para você!” Eu disse: “Ah, eu vou tentar!” E um amigo meu... conversando um dia comigo, perguntou: “Vamos fazer Enfermagem?”. Eu falei: “Vamos! Vamos fazer!”.*

Dessa forma, atua na área de Enfermagem há 11 anos, profissão que não foi escolhida, mas que entrou como um presente em sua vida, como consta em suas falas, sempre carregadas de muita emoção e muita vontade de fazer diferente. Assim, ingressou no curso de Enfermagem no segundo semestre de 2019.

SP2 tem 33 anos, após a conclusão do Ensino Médio trabalhou por três anos em um consultório odontológico, quando se apaixonou pela Odontologia. Como não tinha recursos, optou por iniciar em um curso mais barato, para ingressar no mercado de trabalho, angariar mais dinheiro e então iniciar o curso de Odontologia, mas não se adaptou ao curso de Administração e logo desistiu. No início do segundo semestre de 2018, iniciou o tão sonhado curso de Odontologia.

*SP2: Sim. Eu trabalhei três anos e meio, mais ou menos, aqui em Bragança mesmo. Vim de Joanópolis para trabalhar neste consultório. E... trabalhei três anos e meio e me apaixonei pela Odontologia. É... E aí, nesse tempo, eu tentei de todas as maneiras fazer a faculdade. Tentei pelo PROUNI... Mas nunca conseguia! Num certo momento da minha vida eu falei assim: vou fazer um outro curso, para ver se eu me formo, para conseguir fazer Odontologia. (risos). Comecei a fazer Administração. Mas não gostei! Porque não tem nada a ver comigo. Aí eu tranquei. Frustrada, mas logo depois, eu acho que dois semestres, consegui a Odontologia na XXX e comecei a cursar. E estou até hoje... Eu amo! Apesar das dificuldades que a gente enfrenta. (risos).*

O amor pela Odontologia se deu no seu primeiro emprego ao exercitar o cuidado com o ser humano, como auxiliar de consultório odontológico, e isso fica visível em seu depoimento, também carregado de emoção:

*SP2: (pausa) É você estar com as pessoas. Você poder... de uma certa maneira ajudar a pessoa. Ela está ali precisando, naquele momento, muitas das vezes com dor. E... você poder aliviar aquele momento da pessoa. Eu... me apaixonei por isso. E a gente trabalhava bastante com cirurgia... de dente do siso... E a pessoa, geralmente, chega morrendo de dor. E... é muito legal. O pós-operatório, você vê evolução do paciente. Te agradecer porque foi um alívio para ele. Então, é apaixonante você poder ajudar o próximo mesmo.*

SP3 tem 37 anos; ao terminar o Ensino Médio, ficou grávida e, por isso, não entrou direto no curso superior, e optou por fazer um curso técnico de Prótese Dentária. Trabalhou na área e depois ingressou no curso de Fisioterapia, curso que não concluiu porque ficou grávida novamente. Após seu segundo filho completar 7 anos, ingressou no curso de Enfermagem.

*SP3: Então, na verdade... eu fiquei grávida no finalzinho do Ensino Médio. Logo minha filha nasceu, em agosto, e eu concluí o terceiro ano do Ensino Médio e optei por esperar... Nesse meio tempo, eu fiz um curso técnico de Prótese Dentária. Trabalhei um tempo com isso em laboratório, tudo (pausa) E aí, acho que foi em 2007, eu falei: bom... minha filha já estava com 7 anos... Aí eu decidi que iria fazer faculdade. Eu iniciei, aí na XX mesmo, o curso de Fisioterapia. Só que no primeiro semestre, eu descobri a gravidez do meu segundo filho (risos), então optei por... parar também. Porque eu queria me dedicar a eles. Pelo menos na fase que... que vai até uns 7 anos. Desde então, sempre fiquei em casa, com os meus filhos, não trabalhei. Depois... ele já estava maiorzinho... aí eu falei: bom! Agora eu vou começar de novo a faculdade. E optei pelo curso de Enfermagem. Comecei a fazer (risos), mas também tranquei novamente... o curso.*

SP3 tem preferência pela área da Saúde, em razão disso, iniciou o curso de Enfermagem. Sempre teve como aspiração concluir um curso superior, além da possibilidade de fazer do ambiente universitário uma oportunidade se relacionar com pessoas.

*SP3: Gosto muito da área da Saúde e escolhi Enfermagem por... não sei nem dizer por quê. Mas eu gosto... da área da Saúde. E, na verdade, eu não estava nem buscando... entrar no mercado de trabalho. Eu queria, realmente... completar o meu Ensino Superior, que eu não tinha. E, também, por conta de ter ficado este tempo todo em casa, eu queria... poder sair. Me relacionar, estudar um pouco. Porque estava me fazendo bastante falta. Eu estava com bastante saudade dessa coisa de estudar para prova, de fazer trabalho. Então, foi bem bacana. Estava curtindo bastante o curso e a faculdade. Estava gostando bastante. Mas aí...*

SP4 tem 27 anos; ao concluir o Ensino Médio, sempre teve em mente fazer um curso superior, porque acredita que este viabiliza o acesso ao mercado de trabalho.

*SP4: Eu terminei o Ensino Médio no ano de 2012. Sempre quis... cursar o Ensino Superior, mas era bem complicado, porque eu trabalhava.*  
*SP4: Eu acho que... seria pra gente... mesmo conseguir algo melhor. Porque a gente vê que, infelizmente, quando só tem o Ensino Médio, ou, vamos supor, o Fundamental, e vai participar de alguma entrevista, algum concurso, eles vão escolher a pessoa que tem uma formação melhor.*

SP4 foi a única entrevistada que ingressou diretamente no curso Pedagogia. De início ficou em dúvida, mas o histórico familiar e o valor da mensalidade do curso contribuíram para sua decisão.

*SP4: Pedagogia foi a primeira decisão. Porque Enfermagem é muito mais caro. E Pedagogia? Eu já tinha vontade de fazer. Por conta... da minha mãe e do meu tio. Os dois são analfabetos. Não sabem nem ler e escrever, nada. Meu tio agora que está frequentando o EJA. Então ele está aprendendo. Fui eu que ensinei ele a ler e escrever, assim... o básico. Então, eu sempre tive esta vontade, de estar ali com as crianças, de poder passar o meu conhecimento... estas coisas... este foi o segundo ponto.*

Ao analisarmos os depoimentos iniciais, sobre a trajetória do Ensino Médio ao Ensino Superior, chamou-nos a atenção que três dos entrevistados iniciaram outro curso superior, na busca de melhores posições no mercado de trabalho, para depois ingressar no curso desejado. Cabe ressaltar que eles não concluíram o curso inicial.

As expectativas dos depoentes com relação ao primeiro curso superior escolhido exemplificam a tendência de mutação da instituição escolar defendida por Laval (2019), que ocorre por meio de sua desinstitucionalização, desvalorização e desintegração: desinstitucionalização ao ser agora concebida como uma produtora de serviços, com a perda da estabilidade e da autonomia relativa; desvalorização, porque os objetivos de emancipação política e desenvolvimento pessoal foram substituídos pelo da inserção profissional em meio a essa valorização do econômico em detrimento dos demais valores; desintegração porque adota uma concepção consumidora de autonomia individual, com diferentes e descentralizadas formas de consumo que promovem desigualdades sociais.

Essa nova ordem escolar se sustenta em uma ideologia da profissionalização que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, caminho para a perda de autonomia da universidade, de forma a resolver um problema da economia moderna, que é a formação da mão de obra.

Destaca-se, ainda, uma expectativa de que o êxito escolar garanta o sucesso social e profissional: “A maioria das famílias, de todas as classes sociais, apoia a escolarização de seus filhos com a esperança de que um ‘bom emprego’ venha depois de uma boa escolaridade” (LAVAL, 2019, p. 89), porém, não foi isso encontramos nos relatos de três estudantes.

SP1, SP2 e SP4 também representam a presença do modelo neoliberalista no Ensino Superior, pois reconhecerem que só conseguiram ingressar no curso desejado por meio de políticas de concessão de bolsa de estudos.

*SP1: No final de 2020, eu entrei num... eu vi na internet... vi até no Facebook... Aquela bolsa da Educar. Me cadastrei. Falei: "Vou me cadastrar." Aí fui numa reunião. Entraram em contato comigo: "Oh, SP1, você ganhou 50% de bolsa." Eu falei: "Caramba? É agora?". Eu vou. (risos) Aí eu fui.*

*SP2: Pelo curso ser muito caro. Eu não tive... não tinha... e não tenho ainda (risos) condições financeiras de arcar com este curso. Eu fiquei sabendo da EDUCAFRO e... eu fiz o vestibular, para EDUCAFRO, e no começo não tinha... foi um rolo, não deu certo e eu fiquei frustrada de novo e saí chorando da faculdade, porque não tinha mais a bolsa. Logo depois surgiu a bolsa que... estava lá. Eu fui lá correndo, e consegui. Meia bolsa, ainda. É... comecei a cursar. Fiquei devendo para a faculdade. Depois negociei com a faculdade, que é uma das coisas que eu... Era o meu sonho e eu estava tão perto, mas tão longe ao mesmo tempo. Agora eu tenho a bolsa 100%.*

*SP4: Fui. Eu sempre quis! A minha opção era entre Enfermagem e Pedagogia. Até comecei o técnico. Mas, infelizmente, eu comecei a trabalhar na TE, e ele falou para mim: "Você escolhe. Ou você trabalha ou você estuda." E eu optei pelo serviço. Então... Não dei continuidade. Daí, no ano de 2019, eu falei: "... Eu tenho que fazer alguma coisa"... 2018, final... Daí eu conheci o Educar... de bolsas... fui lá na palestra. Aí eu consegui. Não sabia nem como ia pagar. Mas eu falei: "Eu vou fazer!"*

Bianchetti e Sguissardi (1997) atribuem a expansão do Ensino Superior e o aumento no número de matrícula à desresponsabilização estatal pela Educação Superior, com consequente privatização mercantil. As bolsas citadas, Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO)<sup>7</sup> e Instituto Educar Brasil (EDUCAR)<sup>8</sup>, são programas de financiamento não reembolsáveis ofertados pela própria IES, que também exemplificam a queda do número de beneficiários do PROUNI, como apontado nos dados do SEMESP (2020). A partir de agora, vamos apresentar os desafios enfrentados pelos estudantes que os influenciaram no abandono do curso.

SP1 estava reformando seu apartamento, por esse motivo, não estava conseguindo pagar a universidade, porém, a dificuldade em conciliar o trabalho com as aulas remotas e de ter o aproveitamento dos estudos culminou na evasão.

*SP1: Por ser EaD, e não conseguir acompanhar. E uma coisa, que eu consegui comprar a minha casa. Aí, o que que acontece, eu... precisei parar porque pagar a parcela da minha casa... nem tanto por causa da parcela, mas porque a estou reformando. Estou reformando o apartamento agora, até final do ano eu termino de reformar... e... com o dinheiro que eu pagava a faculdade consigo investir em material.*

<sup>7</sup> A EDUCAFRO tem a missão de promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), em universidades públicas/particulares com bolsa de estudos. Para saber mais: <http://www.educafro.org.br/site/quem-somos/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

<sup>8</sup> A EDUCAR desenvolve atividades de apoio à Educação, com foco na Orientação Educacional, na divulgação de oportunidades e ainda na criação de parcerias com faculdades e instituições de ensino para bolsas de estudo parciais no ensino técnico, graduação e pós-graduação. Para saber mais: <https://pt-br.facebook.com/institutoeducaratibaia/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

*Eu ia voltar no meio do ano. Mas... achei melhor esperar voltar. A minha esposa falou: “Espera voltar presencial.” E o presencial era melhor aproveitado. Por mais que todo mundo seja... eu não sou aquele aluno 100%, falar assim: Nossa! Eu sou um aluno exemplar? Não! Mas eu conseguia aproveitar melhor.*

SP3 também enfrentou dificuldades com as aulas remotas, ela e os filhos tiveram que se adaptar à nova rotina de estudos no ambiente familiar, além de compartilhar o computador. Por isso, ela acabou abrindo mão dos estudos em prol dos filhos.

*SP3: Então eu acho que eu fiz... o primeiro ano... acho que eu fiz três semestres! Mas aí, por conta da quarentena, eu desanimei bastante... E todo mundo estava precisando usar computador... meus filhos... minha filha também começou a fazer faculdade de Engenharia Civil.*

*Eu confesso que eu desisti porque (pausa) este modo a distância – eu acho que pegou todo mundo... de surpresa – e eu senti muita dificuldade porque: estar dentro de casa, tendo que auxiliar meu filho na escola, e ainda ter que... toda a correria aqui, do dia a dia dentro de casa. Então... me desanimou. E eu não consegui... optei por trancar a matrícula.*

SP4 também apresentou dificuldade em focar nos estudos devido às aulas remotas, e essa situação se juntou ao fato de estar trabalhando muito, fazendo com que optasse por desistir do curso.

*SP4: Eu parei porque não consigo aprender remotamente. Não consigo. Eu não tenho foco... não tenho interesse (risos). Eu voltei agora achando que ia fazer presencial. Que a moça me mandou mensagem e falou que provavelmente ia ser... acho que 35% da capacidade. Para poder retornar presencial.*

*Eu quis retornar por isso. Porque... eu chego muito tarde do serviço, e tenho que fazer as coisas de casa. Aí a gente senta para poder assistir, mas está assistindo outra coisa, a televisão, está fazendo outra coisa... eu vou assistir a aula, estou fazendo janta, lavando louça... não presto atenção, não tenho foco. (pausa) Eu aprendo olhando a pessoa falar pra mim e fazendo gestos. Daí eu consigo gravar melhor, lembrar do que ela falou. Mesmo com a aula gravada, aqui eu (pausa) me perco.*

Na pandemia, SP4 conseguiu um emprego em uma fábrica de máscaras e, devido ao aumento na produção, trabalhou muito e confessou que não assistia às aulas remotas, apenas registrava a frequência e depois assistia as gravações.

*SP4: Não consegui ficar quieta. Eu até tentava, ficava com o caderno, tentando anotar as coisas. Mas... não consegui. Elas falavam e eu não aprendia nada. Depois ia ter que olhar de novo a gravação. Refazer tudo... aí eu olhava a gravação, escrevia os pontos importantes. E assim que eu ficava. Se eu não assistisse a aula, ela estava lá, aberta para eu não ficar com falta. Mas depois eu assistia novamente para poder marcar, anotar o que eu achava importante. Por isso que eu (pausa) decidi trancar.*

Nos depoimentos, os estudantes SP1, SP2 e SP3 reconheceram a dificuldade de estudar no formato de aula remota e isso foi o fator decisivo para o abandono do curso, exceto SP2, que

estava com dificuldade de arcar com os custos do material das aulas práticas e de conciliar os estudos com os cuidados com a casa e o filho. Com medo de perder o desconto<sup>9</sup>, optou por suspender o curso e a bolsa de estudos.

*SP2: Foi a questão de não conseguir estar estudando direito, por conciliar a casa e a faculdade. Não consegui desligar. Então eu peguei algumas DPs. E... eu achei que precisava parar, me organizar, em relação ao estudo e ao material. Foram as duas coisas: a DP, de não conseguir estudar direito, e... o material.*

Para essa estudante, a aula remota favoreceu os estudos em casa porque deixou-a mais tranquila, uma vez que o filho estava sob sua supervisão.

*SP2: É porque... eu tenho um filho de 8 para 9 anos. Na época, agora que eu tenho o bebezinho. Na época que eu tranquei ele precisava bastante de mim, por causa de lição, de estar levando na escola também... E... aí eu não consegui conciliar o estudo. Porque eu não conseguia desligar na faculdade. Eu estou fazendo uma aula? Eu preciso esquecer que ele está lá na escola... eu preciso esquecer! Mas eu não conseguia. Que tinha o horário para ir buscar... então... isso... me atrapalhou demais. Agora na pandemia eu consegui. Porque ele estava aqui. Então eu via que ele estava fazendo a lição dele, quietinho ali, e eu consegui estudar.*

Dentro das cosmovisões de mundo, as necessidades econômicas sempre estão presentes nos relatos dos estudantes, mas não foram decisivas para o abandono do curso. Já as necessidades epistemológicas, ao não se adaptar ao formato de aulas remotas, foram decisivas para SP1, SP3 e SP4.

Nesse sentido, vale lembrar que, desde o início do ano de 2020, a transferência das atividades didático-pedagógicas presenciais para o ambiente de aprendizagem foi adotada como estratégia para conter a disseminação da pandemia de COVID-19, em atendimento às recomendações dos Ministérios da Saúde e da Educação.

Um outro aspecto de extrema relevância que emergiu dos depoimentos foi a real necessidade epistemológica e não apenas a continuidade do curso para a obtenção do diploma. SP1 relata uma conversa com um professor, na qual fica muito evidente sua frustração em não estar preparado para uma atuação compromissada.

*SP1: Conversando um dia, com uma professora. Nossa! Eu a amo de paixão. Ela falou: “P1, o seu pensamento está certo, cara! Eu não vou discutir com você. Eu estou muito chateada de você parar a faculdade, mas você está certo. Porque... você está... é... você quer ter aula. Não é só... Você não quer ter nota. Você não quer... chegar*

---

<sup>9</sup> O Programa de Bolsas EDUCAFRO tem como regra tirar o desconto dos estudantes que reprovam nos componentes curriculares. Portanto, os estudantes adotam como prática trancar a matrícula, antes do fechamento do semestre, para não registrar as reprovações no Histórico Escolar.

*ali... tipo... você quer ter um diploma de enfermeiro...”. Não! Eu quero ter uma bagagem. Eu quero ter algo que eu possa discutir, que eu possa brigar. O médico está fazendo alguma coisa errada, eu estava, assim, um passo na frente... Falei: “Não! O senhor está errado. Por quê? Por causa disso, disso e disso. Porque... até mesmo eu, sendo técnico, às vezes... a gente lê muito. A gente estuda, a gente lê. Porque... senão você não tem parâmetro para brigar com ninguém. Até com enfermeiro, às vezes. Você está no centro cirúrgico, vem um médico, às vezes, e fala alguma coisa... Você falava isso, falava aquilo. O médico olhava para você, nossa! Como é que você sabe? Falei: “Doutor, a gente lê. A gente estuda. A gente não é só técnico. Eu não estou aqui para montar sala de cirurgia. Eu estou aqui para tomar conta do paciente também.” Ai ele falou... O médico olha para você diferente já. Quando você fala alguma coisa à altura. Eles olham com mais respeito para você e dão valor para o serviço da gente.*

Destaca-se também o pensamento de SP1 desapegado de títulos, certidões e diplomas, que se remetem aos princípios de horizontalidade e reciprocidade das ecologias dos saberes.

As ecologias de saberes são construções cognitivas coletivas orientadas pelos princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementaridade entre si) (SANTOS, 2019, p. 124).

Dessa forma, percebemos que SP1 busca uma justiça cognitiva do grupo social que está envolvido (Técnicos de Enfermagem) com outros grupos sociais (Médicos) e, mais que isso, consegue brechas ao ser reconhecido pelo outro grupo à medida que as relações de poder cognitivo desiguais gradualmente são substituídas por relações de autoridade partilhada.

SP1 nos deixa claro a sua vontade de exercitar os princípios da horizontalidade. Ao relatar sobre a importância de um curso superior, sua fala expressa a valorização e o comprometimento com a vida concreta e não somente com a obtenção do diploma.

*SP1: É... ele... ela abre... “N” possibilidades para a gente... Eu, a minha vontade de fazer o curso superior era fazer o quê, não ficar no hospital! No outro dia até comentei com a minha esposa, eu queria ser docente, mesmo. Para dar aula... Levar um pouco da minha experiência de técnico para a sala de aula... Colocar na cabeça do... enfermeiro que não é... a gente não trabalha só com cuidado. A gente trabalha com “N” coisas que... fazem a diferença, um pouco, na vida do... ambiente em que você trabalha. Porque, às vezes, hoje em dia... eu vejo... um... enfermeiro muito preso à instituição. Ele não tem aquela [estala os dedos] aquela voz ativa de falar: Não, oh! A minha opinião é essa... A pessoa fala e você vai embora. Vai naquele raciocínio. E não é assim! Você tem que ter um pouco de opinião. Ter um pouco propriedade quando você fala. Você tem... que ser você, às vezes, em certas ocasiões. Acho que falta isso, um pouco, no enfermeiro.*

Percebemos a preocupação com o despertar para a libertação de posturas convencionais de uma profissão e a busca por olhares outros, numa perspectiva de horizontalidade.

Já SP2 pretende trabalhar no Sistema Único de Saúde (SUS) num exemplo de reciprocidade, ademais busca sair dos limites de seu próprio ser, da sua totalidade.

*SP2: Eu quero muito trabalhar no SUS... Eu quero muito. Porque eu fiz um tempinho ali na Unidade Escola, e essa interação com o povo mesmo, eu não sei, (risos). Eu me apaixonei, eu gosto. Eu gostei do Posto de Saúde. (risos). É um pessoal que precisa, às vezes, como eu falei, vai ali, não tem muita coisa. Mas quer conversar, precisa daquele carinho, precisa da gente perto, e, também, uma maneira para retribuir tudo o que eu tenho conquistado... uma maneira de eu retribuir é trabalhar no SUS! E eu pretendo trabalhar no SUS! (risos) Eu falo para o Tiago: Eu preciso passar num concurso e ir trabalhar no SUS, num postinho de saúde (risos).*

Pansarelli (2019, p. 250) explica que esse é o conceito chave do pensamento dusseliano sobre a alteridade:

[...] colocar-se com mais humildade na relação com o *Outro*, permitindo-se ouvi-lo naquilo que ele tem a dizer, buscando entender a palavra do *Outro*, o sujeito abre-se para o *infinito*, pois estará diante de tantas interpretações da realidade quantas forem as pessoas com quem se dispuser a dialogar efetivamente. Não se trata, aqui, de estabelecer um diálogo do ser consigo mesmo, um monólogo em que o interlocutor ocupa apenas o papel secundário. Trata-se, isso sim, de reconhecer e valorizar aquilo que o *Outro* diz, e que, muitas vezes, é incômodo, ofensivo, justamente porque é diferente daquilo que o próprio sujeito diria.

A trajetória universitária de estudantes evadidos também se torna um espaço para a reflexão sobre aspectos outros como formas de exercitar a ecologia dos saberes e a alteridade na construção do conhecimento. Aliás, exemplifica a riqueza revelada na cotidianidade do processo educativo.

#### **4.2 A coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana**

Nesta seção, buscamos trechos dos depoimentos que retratem a coerência ou não dos conhecimentos acadêmicos, oriundos da universidade, com a vida cotidiana dos estudantes.

O despertar para essa investigação se deu pelos ensinamentos de Santos (2018) ao discorrer sobre a ciência moderna e a ciência pós-moderna, sendo que nesta afloram novas possibilidades de conhecimento e o rompimento com as epistemologias hegemônicas.

Sabemos hoje que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e que esse pouco, por mais que se amplie, será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ele constitui. A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado. Ao contrário, a

ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum (SANTOS, 2018, p. 65).

Milton Santos (2006) também mostra que as relações entre o lugar e o cotidiano e os usos contrastados do mesmo espaço, de acordo com diversas perspectivas de diferentes atores, possibilitam novos caminhos de ruptura epistemológica. Assim o lugar é a base da vida comum, o lugar das paixões humanas e onde se manifesta a espontaneidade e a criatividade.

A vida cotidiana dos universitários promove inúmeras experiências que ressignificam subjetividades individuais e coletivas, enriquecem a relação com o mundo e possibilitam a dimensão libertadora. Assim, quando se trata da coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana, percebemos que foram relatadas situações de proximidade com os professores que marcaram a trajetória universitária.

SP1 destaca que os professores não só entendem o cotidiano dos estudantes como também reconhecem suas necessidades sociais e econômicas e incentivam que os assuntos do cotidiano, apontados pelos estudantes em sala de aula, suscitem novos estudos científicos.

*SP1: Muito professor não entende muito a rotina da gente. Porque, cada um tem uma rotina. E elas entendiam. Elas falavam: “Não, P1! Calma. Vai devagar, e tal.” Porque você fica apreensivo. Quer tirar nota, estudar, você não quer ser... eu não quero ser o melhor. Eu quero ser, eu quero aprender. Ter noção do que eu estou estudando. E elas entendiam. Eu achava legal delas, porque elas vinham aqui no hospital à noite, eu estava ali: “Você está aqui?” Eu falei: Estou! “Vai pra aula amanhã?” Falei: Vou! “Você tá doído. Tem que estudar. Vai trabalhar de dia!” Eu disse: “Não! Eu preciso trabalhar de noite. Eu estou... querendo comprar a minha casa, porque à noite eu ganho mais” E... elas entendiam. Elas davam apoio demais. Demais! Até ela mesma... Ela falou assim... eu estava num dia... discutindo com ela sobre... é... gestão humana, da Enfermagem. E estava dando umas ideias, conversando... na sala de aula. E falando, várias pessoas conversando, e ela falou: “Pô! Isso aí dá um trabalho legal. Um estudo científico legal.” Porque eu estava falando desses negócios de a gente trabalhar, estudar... família... e... às vezes, a própria instituição... não entende. Às vezes, a nossa, a vida pessoal com a vida... profissional.*

Por outro lado, percebemos que o professor está exercendo a categoria mais importante da Filosofia da Libertação, ao sair do prolongamento da escola e se revelar como outro do

sistema, ao se interessar, entender e respeitar as necessidades do estudante, como proposto por Dussel.

No trecho abaixo, SP1 vê sentidos nos seus estudos a partir do momento que inicia a experimentação e a troca, antes disso chegou a pensar em desistir do curso.

*Fazia o Técnico de Enfermagem. E, no começo era muito teórico. Era chato. Tudo que teórico é chato! A gente estava até com vontade de desistir “Ah, não é isso que eu quero, e tal.” Então começaram os estágios, parece que [estala os dedos] deu um ‘boom’, certo? Daí você começa a ter cuidados, você começa a fazer... é... troca. Você começa a mexer com o paciente, a lidar mais com o cuidado. Aí fui pegando amor, peguei gosto! Peguei gosto!*

SP2 destacou, nos relatos apresentados na seção anterior, que as atividades desenvolvidas no seu cotidiano, como auxiliar de consultório odontológico, despertaram o gosto por algumas áreas de atuação da Odontologia. Essa experiência não só foi coerente com os ensinamentos que encontrou na universidade, mas teve o incentivo, por parte dos professores, a dar continuidade aos estudos dessas áreas de atuação.

*SP2: No Ensino Superior, todos os professores são maravilhosos. Eu não tenho o que falar. Agora, recentemente, o que mais me marca... o que me faz incentivar... que está me incentivando a pender para uma área específica da Odontologia, é o professor 1 e o professor 2, que são professores de Estomatologia. E... eu amo! Eu amei a matéria! Eu até falo para eles que é incrível assim, eu já tinha tendência à cirurgia, mas eu tendia ao Bucomaxilo, a outra... área. Mas a Estomatologia é encantadora e... eu estou... bem apaixonada. E estes professores que me incentivaram. E me incentivam. O conhecimento... É apaixonante o jeito que eles dão a aula, que eles ministram a aula. A forma que eles passam o conhecimento para gente é apaixonante. E na clínica. Eles mostrando, ensinando... na prática, é apaixonante.*

Nesse momento da entrevista, ao falar dos professores que marcaram sua trajetória, SP2 lembra novamente do professor do curso de Administração que, ao conhecer seu cotidiano e sua paixão pela Odontologia, encorajou-a a correr atrás de seus sonhos.

*SP2: Só este professor de matemática! (risos). Todos eram ótimos. Eram aulas, para quem gosta da Administração... eram professores incríveis. Ministravam boas aulas. Mas este professor de matemática me marcou justamente por isso, porque eu desabafei com ele, e ele falou: “Não! Corre atrás do seu sonho.” E me incentivou de uma maneira pessoal já. E foi incrível. Eu lembro do rostinho dele.*

SP2 relata que os professores também valorizam a importância do conhecimento das histórias de vida e do cotidiano dos pacientes, numa atitude de decolonizar formas de pensamento, muitas vezes presentes nas universidades.

*SP2: Aprendi sim! A faculdade passa isso para gente... todo o momento na verdade, os professores passam isso para a gente. Que a gente tem que ser... além... da gente trazer isso da casa, os professores também passam que a gente tem que estar... bem atento aos pacientes, ser empáticos. Conversar. Passar amor. Passar olhar. Porque hoje a gente não consegue nem... demonstrar um sorriso, porque a gente está cheia de máscara, óculos e um monte de coisa. Mas o olhar, eu acredito, que... você passa a confiança para o paciente e o amor que você tem pela profissão.*

E essa é uma das orientações de Santos (2018, p. 311) para a compreensão do mundo e para a reparação dos conhecimentos não científicos:

A maioria do conhecimento que circula no mundo e que é relevante para a vida dos povos é oral. Mesmo assim, nossas universidades valorizam quase exclusivamente os conhecimentos escritos. Os conhecimentos escritos (de ciências e humanidades) podem ser preciosos, uma vez integrados às ecologias dos saberes. No entanto, devem ser oralizados, desmonumentalizados, por assim dizer, sempre que for possível.

SP2 não tem conhecimentos das bases das epistemologias do Sul, mas pratica a experiência profunda dos sentidos e a valorização deles como fonte de conhecimento.

*SP2: Tem! É importantíssimo. Principalmente na área da Odontologia. O paciente chega... acuado. Ele chega com medo. Não sabe o que vai encontrar ali. Principalmente a pessoa que está ali, ele sabe que são estudantes. E todos... todos os meus pacientes que atendo ali... eu procuro agradecer muito, porque acho muito difícil da parte deles estar ali. Com os estudantes. E eles também passam esta gratidão para a gente depois. Mas o primeiro momento eles estão bem... acuados, com medo. E... eu acho que a gente precisa sim, passar este amor, da profissão, mas também passar a empatia, porque muitos vão ali para conversar. Tem uns que vão ali, e a gente fica batendo um papão e às vezes, (risos) não tem nada o que fazer... Ele está ali, porque está sentindo uma determinada dor, e às vezes esta dor vem, justamente de... alguma coisa externa. E a gente tem que passar isto para o paciente. E tem que estar disposto a ser ouvido também. Ter o ouvido atento a eles.*

Nos dois trechos acima, SP2 fala sobre empatia, ao escutar, olhar e dar atenção ao “Outro” da relação, o paciente, no sentido de acolher a sua humanidade, numa ética da alteridade como princípio e que se abre à epifania do “Outro”. Trata-se do método analético proposto por Dussel, mencionado no capítulo 2.

SP3 ressalta em seu relato que os conhecimentos acadêmicos voltados para as disciplinas práticas são os que apresentam maior coerência com o cotidiano, porque vê sentido e afinidade nesses conhecimentos acadêmicos.

*SP3: Ah! Não sei... Acho que a professora... Porque no... primeiro semestre a gente tem mais aquelas matérias básicas da área da Saúde. Mas tinha a professora XX, que era específica da área da Enfermagem, então... gostei bastante dela. (risos). Foi o nosso primeiro contato, assim, com a enfermagem. Até então, as matérias que a gente teve, eram bem... linha geral para a área da Saúde. Com ela... ela pôde apresentar*

*um pouco... porque, como eu te falei, escolhi Enfermagem, que foi meio aleatório... Falei: Deixa eu ver, das áreas da Saúde o que que tem, as opções. Falei ah!! Acho que Enfermagem... Porque, na verdade... não era nem tanto para exercer a profissão em si, mas... pelo diploma, que eu queria muito completar o Ensino Superior. E... então, eu gostei dela por isso! Porque acho que foi o meu primeiro contato com a profissão da enfermagem!*

*Eu sempre fui fissurada... Meu marido até brinca. Ele falou assim: “Você devia ter feito Medicina!” Ah! Mas agora eu já perdi meu tempo... então... (risos)*

*Mas aí eu falei... sempre gostei... Quando tem... nos programas da Discovery. Os casos de emergência... eu fico fissurada. E ele não pode ver. Ele fala: “Nossa, como você gosta de ver este negócio?” (risos)... eu acho que gosto... eu gosto bastante!*

Para SP4, o professor que mais marcou foi aquele que utilizava do cotidiano dele, inclusive com exemplos de situação de sua família, para trabalhar os conteúdos do curso de Pedagogia.

*SP4: Nossa... ele é uma pessoa... eu não sei explicar... é muito inteligente. Transmite para a gente de uma forma as informações, que a gente fala: “Eu não ia conseguir entender se não fosse com ele.” A forma com que ele trabalha com a gente, a forma que ele explica, é totalmente diferente. Ele explica para você, mas ele mostra o que ele está explicando, então a gente consegue compreender o que ele está falando. A forma como ele conduzia. Como ele explicava pra gente. A preocupação... para que a gente aprenda. Ele falava... que aconteceu... por exemplo, ele ia explicar... da sala de aula. Ele explicava o que aconteceu com o filho dele... e a gente gravava.*

SP4 faz uma crítica ao relatar que a vivência no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório<sup>10</sup> é diferente dos conhecimentos acadêmicos. O estágio supervisionado é uma exigência da LDB nos cursos de formação de docentes e corresponde à fase em que o estudante tem a oportunidade de vivenciar na prática o que se aprende na universidade.

*SP4: Em partes, dependia muito (pausa). Porque... nunca... vai ser como eles explicam ali. É totalmente diferente. Algumas coisas sim, outras não. Um ponto que... foi na aula do estudo Psicossocial da Deficiência e Inclusão, que a professa falou que os alunos de inclusão... não podem reprovar, independente do... se eles aprenderam ou não. (pausa) A escola reprova! (pausa) Mas também, eu não acho certo... eles prosseguirem com o aluno para outra série sendo que não aprenderam. Que nem a menina que eu acompanha, eu fala para ela uma coisa e daqui cinco minutos ela perguntava para mim: “O que foi mesmo que você falou, pô?, eu esqueci!” (silêncio)... Ela reprovou. Mas a professora bateu na tecla. Falou: “Não pode reprovar ela. Tem que mandar para o terceiro, para o quarto ano. Não pode!” Eu acho que tem que reprovar sim... tem coisas que... como é que é a palavra?... que não é bem assim, como está descrito ali, como eles estão explicando pra gente. É um ponto que eu lembro.*

<sup>10</sup> A formação de pedagogos, a partir das atividades do estágio, reveste-se de importância por inserir o estudante na realidade educacional, na qual o futuro pedagogo tem a oportunidade de avaliar a formação que está recebendo no curso, e de fazer desse momento uma base de reflexão, análise e crítica, a partir de uma postura indagativa e problematizadora sobre o cotidiano escolar. Para mais informações: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/410/951984958706071.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Ao analisar os relatos dos quatro sujeitos participantes, foi possível identificar que há uma coerência dos conhecimentos acadêmicos, oriundos da universidade, com a vida cotidiana dos estudantes, mas essas possibilidades estão muito mais presentes nas atitudes dos diferentes atores envolvidos no processo educativo do que nas próprias políticas institucionais. É oportuno destacar que uma estudante reconhece a importância da coerência dos conhecimentos acadêmicos com a prática, mas, nas dinâmicas encontradas em sua vivência, não presencia isso.

#### 4.3 Por universidades polifônicas e os conhecimentos “artesanais” dos estudantes

Os conhecimentos não científicos são chamados por Santos (2019, p. 73) de conhecimento artesanais, pois se trata

[...] de saberes práticos, empíricos, populares, conhecimentos vernáculos que são muito diversos, mas que têm uma característica comum: não foram produzidos em separado, como uma prática de conhecimento separada de outras práticas sociais.

SP1 retrata momentos em que é possível obter ensinamentos dos próprios familiares, mesmo eles não tendo escolaridade, e dos colegas de trabalho, num diálogo horizontal entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos artesanais.

*SP1: A minha mãe falava um negócio que é verdade: “Você está cuidando do amor de uma outra pessoa.” E você tem que cuidar... E a minha mãe falava... Ah! Nossa! A minha mãe era muito... não tinha escolaridade nenhuma! Tinha 3ª série. Mas ela falava: “Você vai fazer? Você vai fazer bem-feito. Faça bem-feito!” Com certeza. Até... é... ela ficava contente. Quando algumas amigas dela vinham passar pelo pronto-socorro e passavam comigo. [As amigas dela diziam:] “Nossa! Como o P1 é atencioso... P1 é isso, P1 é aquilo... Conversa. Brinca. Descontra a gente. “Aí ela falava: “Tal pessoa falou bem de você, continue assim!” (risos).*

SP1 também dá exemplos de pessoas que atuam com ele na Enfermagem e adotam práticas que valorizam os caminhos artesanais e não atuações do dia a dia, em oposição a práticas mecânicas.

*SP1: “P1, você é técnico, mas não se limite a ser técnico. Tem que ser o melhor técnico! Você tem que ser o melhor no que você faz”. Porque isso aí não é... para a gente... é para pessoas em volta da gente verem que a gente estuda! A gente procura saber. Que a gente é interessado na nossa profissão. Porque às vezes, a turma vê o curso de... o técnico de enfermagem... limitado. Aquele... técnico mecânico, que a gente fala, às vezes, no hospital, “Ah! Eu só faço o que você manda.” Você não tem... é... vou simplificar um pouco um caso. Chega um trauma no pronto-socorro, um enfartado. Se o enfermeiro não mandar, o técnico não faz! A gente, que é mais velho um pouco, a gente tem, a gente sabe que chegou um enfartado, eu vou ter que pegar uma veia, colher sangue, fazer um eletro... vou ter que... ter isso. Eles sempre*

*cobravam, “tem que ser diferenciado.” Você tem que... o médico olhar para você e não olhar para você de cima para baixo. Olhar para você de frente. Não falar assim... Ah! Mandar... A hora que... tipo, às vezes o médico fala as coisas... Ah! Já fiz! Já colhi. Oh, está aqui, Dr., o eletro. Oh, vai fazer cateterismo? Não vai? Não ser um técnico mecânico. Eles cobravam muito isso, nossa! Eu valorizo demais.*

Essa artesanania das práticas citada no trecho acima exerce todo o trabalho das epistemologias do Sul ao construir articulações entre lutas e resistências contra as exclusões abissais, assim “o artesão não trabalha com modelos standardizados, não faz duas peças iguais, a sua lógica de construção não é mecânica, mas sim de repetição-criação” (SANTOS, 2019, p. 62).

SP3 aponta características do neoliberalismo quando seu relato se reporta ao mercado de trabalho, porém, reconhece a importância dos conhecimentos advindos da convivência familiar quando responde se o curso superior valorizou também a sua experiência.

*SP3: Aham! Eu achei que... foi muito, muito positivo. Eu acho que é um conteúdo que você vai agregando, futuramente para qualquer... relação interpessoal que você vai ter. Então, bem legal. Coisas assim que... no Ensino Médio, Ensino Fundamental, Educação Infantil, eu acho que é diferente. Porque é aquela coisa mais de família, geralmente você começa a estudar, são sempre os mesmos amiguinhos. Assim, é diferente. Você (pausa) entra no mercado de trabalho. Então, (risos) opa! Não é mais todo mundo amiguinho (risos).*

*SP3: Assim, eu acho que é de extrema importância. Que é isso que agrega muito mais do que o conteúdo em si.*

A depoente admite que os conhecimentos advindos das relações interpessoais em ambiente familiar e mesmo antes do ingresso no mercado de trabalho são de extrema importância e agregam mais que os conteúdos científicos.

SP4 reforça que os conhecimentos acadêmicos foram sendo construídos a partir dos seus conhecimentos artesanais e que o curso superior superou suas expectativas.

*SP4: (silêncio) Eu achava que não ia ser... do jeito que é agora. Tanta matéria assim... De primeiro foi isso. Eu falei: “Acho que o curso de Pedagogia não tem... tanta... não vai exigir tanto de mim assim.” Como está exigindo agora. Mas foi totalmente diferente, porque mudou (pausa)... a forma que eu falava era totalmente diferente. A forma que eu escrevia era diferente... não tinha este conhecimento que eu tenho agora. Mas está superando as minhas expectativas. Eu achei que não ia gostar. Que eu não ia me adaptar. Mas tive a experiência em sala, então... eu vi que é isso que eu quero fazer (silêncio)... Eu acho que é isso.*

Novamente percebe-se não só a preocupação dos estudantes de estarem preparados para uma atuação compromissada, mas sua fala retrata a necessidade de diferentes olhares e

conhecimentos, com respeito às diferenças. Entende-se que, sem saber, estão promovendo uma “ecologia dos saberes” e abrindo espaço para uma universidade polifônica, conforme depoimento de SP1.

*Às vezes, o residente... A gente mexe com muito residente aqui. E... o residente chega, olha e fala para você assim: “Ah, P1, eu não sei puncionar. Você, cara! Vê se dá pra puncionar. [Eu falo:] “Oh, puncionar assim, assim, assim... essa técnica é assim..., entendeu?” Outras vezes a gente vai lá, tem que puncionar. É gostoso você ensinar também. Tem gente que gosta de... [como é que se fala?] segurar o conhecimento. Eu gosto de... ensinar todo mundo. Até... a gente está com as meninas, um pessoal novo na UTI COVID. Ai as meninas falam assim: “Nossa, P1! Você fala dez, quinze, trinta vezes a mesma coisa. Você não cansa?” Falei assim: “Gente, alguém me escutou um dia.” E as meninas falam...: “É legal ouvir isso, porque a gente... tanta gente... toma tanta pancada. Porque tem... tanta gente ruim. A gente toma tanta pancada... que às vezes tem vergonha de perguntar.” Eu falei: “Não! Do mesmo jeito que um dia me ouviram, eu tenho que ouvir vocês também. Qual é a dúvida?”*

Por universidade polifônica, Santos (2019) propõe uma universidade que exercita seu compromisso de forma plural, não só em termos de conteúdo substancial, mas também em termos institucionais e organizacionais. Uma universidade polifônica é uma universidade cuja voz comprometida é composta não somente por muitas vozes, mas é, acima de tudo, composta por vozes que são expressas de forma convencional e não convencional, em processos de aprendizado orientados por diploma ou não orientados por diploma. É uma universidade que reivindica sua especificidade institucional ao operar dentro e fora de instituições que a caracterizavam até então, uma universidade que justifica sua singularidade institucional através do engajamento em criatividade institucional e até em subversão.

Ao continuar a entrevista, SP1 foi questionado sobre a valorização, por parte da universidade, dos seus conhecimentos artesanais.

*Bastante. Tanto que eu tive prática de Enfermagem com a professora, que é um pouco da base do técnico. Que tem um pouco de base técnica. Tive... é... genética com a XXXXXX, também. Que também a gente tem um pouco de genética no técnico. Tem uma base bem por... cima mesmo. De histologia com a XXXX. Ah! A gente tinha uma base, quem não veio do técnico sente muita dificuldade. Mas a gente tinha uma base, porque a gente lê bastante também... a gente... “Ah, XXXX, tem um exame aqui... um... vai, um HB HT, de um paciente. Um hemograma... hemograma completo.” A gente quer saber o que está acontecendo no hemograma. Não é você ler, ver os valores e comparar. Não! Porque é assim, porque aqui... A gente via genética, com a XXXXXX, a gente já sabia algumas coisas... é... exames. Ler um exame. Pegar, olhar, por que o paciente tem anemia, por que o paciente está com parasita? Por que o paciente está assim?... A gente tinha uma ideia já. E isso agregava mais. E você procurava saber mais, né? Porque está assim, por que acontece... tudo por quê. Sempre tem este negócio: Por quê?... Minha mãe falava assim: “Tudo tem um porquê!”. A gente tem que saber! Não é só ler, ler. Ahh, não! Se o HB está abaixo de 10, o paciente está com anemia. Mas por que está com anemia? Porque não produz isso, isso e isso. Mas por*

*que não produz? Porque tem deficiência disso, disso e disso. E era legal saber também por que a gente conseguia, como técnico mesmo, discutir até com o médico.*

SP1 encontrou espaço na universidade para que seus conhecimentos anteriores ao curso fossem valorizados e até mesmo na forma como esses conhecimentos foram divulgados por ele, por meio de uma lógica de produção e reprodução diferente, a oratura<sup>11</sup>. Santos (2019) defende que, se considerarmos a totalidade do mundo como conhecimentos escritos e orais, percebemos que os conhecimentos orais são mais comuns, embora tenham mais prestígio, e isso ocorre porque os critérios dominantes de atribuição de prestígio prevalecem para o conhecimento escrito. Destaca também que o conhecimento oral não é de pessoas analfabetas, ele não é simples, nem ingênuo, de fácil acesso ou não confiável, diante do conhecimento escrito.

Observa-se que SP1 aproveita o momento de descanso para também aprender por meio da oratura, numa prática das ecologias dos saberes, ao articular conhecimentos científicos e conhecimentos artesanais, vencendo o desafio de articulação desses conhecimentos, como apontado por Santos (2019, p. 350): “como tal constituem um desafio às instituições e às pedagogias que foram desenhadas para promover e transmitir apenas um tipo de conhecimento”.

*Você começa a sugar um pouco do médico também. E eu? Nossa! Adorava fazer isso. Porque você se senta do lado do médico, às vezes... Tinha um médico chamado Dr. (XXXX). Nossa, você ia jantar com ele. Era uma aula do lado dele. Porque ele gostava. Era um cara que gostava de ensinar. Ah, Dr., o paciente assim, assim é... metabolizou na sedação... Como que eu posso... a gente recuperar mais rápido? Ela já... passava uma aula para você.*

Nesse momento, também fica muito evidente que, independentemente da área de estudo, os conhecimentos partem do contexto da vida cotidiana.

*Ela falou pra mim assim, porque... eu estava conversando com ela, tem muito... coordenador que não entende bem a rotina da gente, de estudar, trabalhar. [Eles, os coordenadores, dizem:] “Ah, porque você trabalha demais, estuda demais.” Mas cada um tem uma meta. A gente tem... metas, sonhos, tem um monte de coisas. Então eu até falei para ela, como a gestão humana, às vezes num... hospital, às vezes, a gente não... fala muito de organização com o paciente, mas o profissional, não tem. Falta isso um pouco.*

---

<sup>11</sup> Santos (2019) esclarece que o conceito de oratura, cunhado pelo linguista ugandês Pio Zirimu, visa dar à expressão oral o mesmo estatuto que tem a expressão escrita. Segundo Wa Thiong’o, Zirimu concebe a oratura como algo maior do que literatura oral, como um sistema estético oral que dispensa a validação do cânone literário (escrito).

Ao analisar a entrevista de SP1, foi possível identificar que ele está aberto não só para pronunciar, mas para escutar conhecimentos não escritos.

O conhecimento não é possível sem experiência, e a experiência é inconcebível sem os sentidos e os sentimentos que acordam em nós. É através da experiência que nos abrimos ao mundo, uma “abertura” que é concedida apenas pelos sentidos. Se os sentidos são essenciais para se conhecer, é difícil perceber por que razões as epistemologias do Norte lhes deram tão pouca atenção (SANTOS, 2019, p. 237).

Os momentos de pausa e silêncio presentes em sua fala são carregados de entendimento daquilo que está implícito no que é dito, além de representarem a dimensão performativa<sup>12</sup> da oratura, que não pode ser encontrada no conhecimento escrito. Ademais, nas epistemologias do Norte, não há espaço para a valorização dos sentidos como fonte de conhecimento.

SP2 reconhece que todos os conhecimentos que ela adquiriu na prática, em seu trabalho, foram essenciais para o seu desenvolvimento acadêmico.

*SP2: Eu diria que foi essencial. Cheguei na clínica... Porque eu era auxiliar, de consultório... e... ele depositava muita confiança em mim. Então eu fiz muita coisa no consultório que hoje a gente faz aqui na clínica. E... eu cheguei ali... estava em casa. Eu deitei e rolei (risos), como o pessoal fala (risos). Então... é... tinha muita coisa que eu já sabia fazer. Mas o pessoal já entra nervoso na clínica e eu já entrava dando risada porque eu já sabia o que ia fazer. Apesar de ser “pôr a mão na massa”, eu já sabia o caminho das pedras.*

Podemos observar em todos os relatos que é possível uma “ecologia dos saberes” à medida que o próprio estudante encontra brechas e adentra e consegue possibilidades para ser visto, para que possa participar como igual, no respeito à sua alteridade, porém, há muito a ser feito.

---

<sup>12</sup> Para Boaventura de Sousa Santos (2019), a oratura exige a presença de um *performer* (um agente, um ator) e de um público, bem como, obviamente, de um espaço de performance, de apresentação/representação, que pode ser uma praça, uma rua, a sombra de uma árvore, uma igreja ou um ônibus. Na medida em que é transmitido em copresença, o conhecimento oral é também visual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática desta pesquisa intitulada *Evasão Discente na Educação Superior: Reflexões decoloniais acerca de resgates outros*, se deu pelas minhas vivências e convivências com inúmeros estudantes, durante uma trajetória profissional de mais de 20 anos. Entre momentos de felicidade do tão desejado ingresso, de dificuldades e levezas na travessia do caminho e de tristeza no abandono, me encantei pela cotidianidade da vida universitária. Por fim, me transformei, quando pude perceber que conhecer, refletir, aprender e viver a vida cotidiana é muito mais importante que o aprendizado científico; quando pude perceber que a riqueza da exterioridade da vida acadêmica; e quando puder perceber que resgatar um estudante evadido, não é trazê-lo para perto, numa relação proxêmica e sim aproximar-se fraternalmente dele.

Dessa forma, o objetivo geral consistiu em refletir sobre a possibilidade de considerar, no Ensino Superior, um diálogo horizontal entre os saberes, a partir do conhecimento da trajetória da vida escolar dos sujeitos participantes da pesquisa, estudantes evadidos dos cursos de graduação. Os objetivos específicos foram: identificar os aspectos que influenciaram a evasão de estudantes da graduação; investigar se os conhecimentos acadêmicos eram coerentes com a vida cotidiana; investigar se seus conhecimentos “artesanais” (conforme Boaventura de Souza Santos) foram aceitos academicamente.

Inicialmente, buscou-se conhecer, analisar e problematizar a História da Educação no Brasil. Assim, foi possível identificar que as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela produção de conhecimento, por meio do ensino, pesquisa e extensão, fundamentam-se em conhecimentos científicos homogeneizados, com influências coloniais, eurocêntricas e estadunidenses, sobrando pouco espaço para os conhecimentos heterogêneos, advindos muitas vezes dos conhecimentos artesanais. Também foi possível perceber a influência do neoliberalismo na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, principalmente no que diz respeito às aberturas para a privatização.

Na década de 1990, tiveram início os estudos decoloniais com o propósito de inserir a América Latina de uma forma mais radical e posicionada no debate pós-colonial, a partir de teóricos que revisitaram e analisaram a questão do poder da Modernidade, por meio das dimensões da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser.

A Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser se apresentam como formas de fortalecimento da hegemonia eurocêntrica, por isso estão inter-relacionados e ocorrem por meio do controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade e do conhecimento. Assim,

a Colonialidade é oculta por uma falácia desenvolvimentista, cujo processo de modernização é hegemônico, unilinear, inconsciente e determinado pela Europa.

Os estudos decoloniais postulam a valorização de teorias e epistemologias vinda do Sul, como uma proposta de mostrar tudo o que é considerado como inexistente. Dessa forma valorizam também os conhecimentos advindos dos conhecimentos não reconhecidos pela epistemologia dominante.

O instrumento proposto, por Boaventura de Sousa Santos, para estabelecer este diálogo horizontal entre os conhecimentos distintos é a “ecologia dos saberes”, que se opõe a lógica da monocultura do saber e do rigor científico e busca a valorização de outros saberes, critérios, rigores e validezes advindos das práticas sociais. Enrique Dussel propõe a alteridade para romper com o pensamento hegemônico e como possibilidade de ultrapassar o *Outro* como mera diferença, abrindo-*O* como possibilidade.

Após o estudo bibliográfico, foi realizada uma análise documental com o objetivo de obter a amostragem para a realização das entrevistas semiestruturadas. Foram analisadas as solicitações de cancelamento e trancamento de matrícula dos estudantes de graduação de uma IES do interior do estado de São Paulo e selecionados quatro estudantes da unidade que apresentou o maior número de evadidos.

Durante as entrevistas semiestruturadas os sujeitos participantes foram motivados a narrar livremente sobre suas experiências no período que estiveram matriculados no curso superior, suas necessidades, expectativas, desencantos, relacionamentos e sua vida cotidiana e a relação desses temas com o ambiente escolar do ensino superior. Após a término das entrevistas, foram realizadas as transcrições, com muito cuidado, para respeitar, eticamente, a pessoa humana, bem como, suas experiências.

Após a aprovação, por parte dos sujeitos participantes, buscou-se uma análise reflexiva, qualitativa e crítica sobre a realidade e os elementos que integram a “vida concreta”, com bases nas obras de Boaventura de Sousa Santos e de Enrique Dussel.

Os eixos temáticos adotados para a análise dos dados desta pesquisa coadunam com os objetivos específicos: 1) aspectos que influenciam a evasão de estudantes da graduação; 2) coerência dos conhecimentos acadêmicos com a vida cotidiana; 3) por universidades polifônicas e os conhecimentos “artesanais” dos estudantes.

Em relação ao eixo de número um, observamos traços da Colonialidade e de uma ideologia neoliberalista na trajetória dos estudantes, quando esses demonstram a expectativa de uma ascensão profissional ou salarial a partir da conclusão de um curso superior, porém, é muito

interessante que esse primeiro curso não foi concluído porque ele não tinha articulação com os conhecimentos artesanais e práticos desejados pelos estudantes. Após o ingresso no curso desejado, as dificuldades enfrentadas com relação ao pouco aproveitamento dos conhecimentos necessário para o exercício profissional, devido ao formato de aula remota, estratégia adotada durante a pandemia de COVID-19, levaram à evasão.

Quanto ao segundo eixo, percebemos que os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos por alguns professores promoviam um diálogo horizontal com os conhecimentos artesanais dos estudantes. Nos relatos dos estudantes, ficaram evidentes que essas coerências estão presentes nas práticas dos professores, contudo, em nenhum momento se destacaram situações que fossem promovidas pela instituição. Orientados pelo terceiro eixo, também ficou claro a valorização, no âmbito da sala de aula entre professores e estudantes, dos conhecimentos artesanais dos estudantes.

Em particular, ao ter a oportunidade de participar do Programa de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco, percebi que estamos distantes de promover em nossas universidades ações institucionais para a valorização dos conhecimentos artesanais, mas já encontramos brechas para as práticas e estudos decoloniais. Além disso, nos provoca sobre as possibilidades de novos estudos sobre as formas para a decolonialidade dos pensamentos presentes nas universidades, de modo que as práticas que já acontecem sejam compartilhadas, discutidas e melhoradas, num projeto de desenvolvimento institucional.

## REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; INL, 1976.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado.** Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. *In:* COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm). Acesso em: 5 fev. 2022.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, p. 10-35, set. 2019.

CAPALBO, Creusa. As raízes históricas da Filosofia no Brasil. *In*: CRIPPA, Adolpho (org.). **As ideias filosóficas no Brasil: século XX**. São Paulo: Convívio, 1978. p. 39-83.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus: Actas de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. 331-338, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GUARDIOLA-RIVERA, Óscar; BENAVIDES, Carmen Millán. **Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Santafé de Bogotá: Pensar; Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Santafé de Bogotá: Pensar; Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: 4 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 303 de 06 de julho de 2000**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2000/Reso303.doc>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução CNS n. 404, de 1º de agosto de 2008**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2008/Reso\\_404.doc](https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2008/Reso_404.doc). Acesso em: 4 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 466, de 12 de dezembro 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 506, de 03 de fevereiro de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016a. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso\\_506.pdf](https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso_506.pdf). Acesso em: 4 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

COSTA, Silvio Luiz da. **A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUSA, Nicolau. **A Doutra Ignorância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola; UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Método Para Uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. Tradução de Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**: origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt/Enrique Dussel. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 29-33.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil: Um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 16-32, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Sebastião Fontinelli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v. 1, p. 75-87, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)**. Ibitinga: Humanidades, 1991.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e História da educação brasileira: da Colônia ao Governo Lula**. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

GOMES, André. Raeli. **Evasão universitária**: uma proposta de gestão digital da perr para instituições de ensino superior privadas. Tese (Doutorado em Cognição e Língua Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes,

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson; SALVIDAR, Jose David. **Latin@s in the World-System**: Decolonization Struggles in the 21st Century U.S. Empire. London: Routledge, 2005.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. Manifiesto inaugural. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (org.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa. 1998. p. 70-83.

HOURI, Mônica de Souza. **Evasão e permanência na educação superior**: uma perspectiva discursiva. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 11. ed. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-11/dados-brasil/>. Acesso em: 6 nov. 2021.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Franciele Santos de. **Evasão no ensino superior e sua configuração em uma Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa Catarina**: o caso da Unochapecó. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACKENZIE. **O início da Escola Americana**. 2021. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/memorias/150-anos/nossa-historia/arquivo/n/a/i/o-inicio-da-escola-americana>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, n. 3, p. 4-6, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-151, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Historias locais/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y ensamio fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade**: o lado mais escuro da Modernidade. Trad. Marco Oliveira. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, p. 1-18, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Normativa n. 1, de 22 de janeiro de 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3642-portaria-normativa-n%C2%BA-1-de-22-de-janeiro-de-2010>. Acesso em: 5 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Normativa n. 209, de 7 de março de 2018**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, a partir do primeiro semestre de 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5744626/do1-2018-03-08-portaria-n-209-de-7-de-marco-de-2018-5744622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5744626/do1-2018-03-08-portaria-n-209-de-7-de-marco-de-2018-5744622). Acesso em: 5 fev. 2022.

NASCIMENTO, Lorena Machado do. **Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **Uma breve história da UFRJ**, 2021. Disponível em: <https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia Latino –Americana a partir de Enrique Dussel**. Santo André/SP: Editora Universidade Federal do ABC, 2013.

PANSARELLI, Daniel. Enrique Dussel e a pedagogia latinoamericana. *In*: BOTO, Carlota (ed.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 245-265.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, v. 14, n. 2, p. 147-161, 2002.

PILETTI, Claudino. **História da educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas. Tradução de Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO). São Paulo: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RIBEIRO, Maria Luisa. Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Morais, 1981.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: padrão para validação dos resultados**. 2. ed. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO. **Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1934. Disponível em <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em 15/09/2021.

SILVEIRA, Francisco Bueno. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, dez. 2008.

TAVARES, Manuel. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, p. 183-189, 2009.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior**: em exame as universidades comunitárias catarinenses. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Indisciplinar las ciencias sociales**: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala 2002.