

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO
Mestrado em Bioética

GIL EMERSON LIMA AGUIAR

**PERMANÊNCIA E EVASÃO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO:
ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO
CAMILO, SÃO PAULO, À LUZ DA BIOÉTICA**

São Paulo
2011

Gil Emerson Lima Aguiar

**PERMANÊNCIA E EVASÃO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO:
ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO
CAMILO, SÃO PAULO, À LUZ DA BIOÉTICA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Bioética do Centro Universitário São Camilo, sob orientação do Prof. Dr. Márcio Fabri dos Anjos e co-orientação da Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Cursino Ferrari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Bioética.

**São Paulo
2011**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Pe. Inocente Radrizzani

Aguiar, Gil Emerson Lima

Permanência e evasão do aluno universitário: estudo da experiência do Centro Universitário São Camilo, São Paulo, à luz da bioética / Gil Emerson Lima Aguiar. -- São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2011.

81 p.

Orientação de Márcio Fabri dos Anjos e Maria Auxiliadora Cursino Ferrari

Dissertação de Mestrado em Bioética, Centro Universitário São Camilo, 2011.

1. Estudante universitário. 2. Bioética. 3. Evasão escolar. I. Anjos, Márcio Fabri dos II. Ferrari, Maria Auxiliadora Cursino. III. Centro Universitário São Camilo. VI. Título.

À minha avó, Maria Del Carmem Vargas de Lima, *in memoriam*, matriarca acolhedora, pilar-mestre da minha estrutura como pessoa.

À minha mãe, Nilva Vargas de Lima Aguiar, lutadora ferrenha, visceral, sem deixar a contemplação da graça divina de viver.

À minha esposa, Andréa Pisan Soares Aguiar, companheira mulher de garra e fibra, mostrou-me caminhos antes desconhecidos, juntos, nos tornamos um. Embriagando-me com adjetivos, ainda assim torna-se impossível descrevê-la. Mostrou-me o quanto vale a pena acreditar no impossível, e que sim, existem caminhos para alcançá-lo. Sem ela este momento jamais aconteceria. Te amo, infinitamente. TE AMO!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Fabri dos Anjos, pelos valiosos conselhos e pelas excepcionais conversas durante as quais refletimos acerca da bioética. Obrigado por dedicar seu tempo, sua atenção e simpatia, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

À minha co-orientadora, Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cursino Ferrari, que colaborou para o enriquecimento deste estudo.

Ao Prof.Dr. William Saad Hossne, pelas sábias orientações no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. José Luiz Cazarotto, por proporcionar outros olhares em relação a esta pesquisa.

À Professora Leda Virgínia Alves Moreno, pelo incansável incentivo, pelas sempre equilibradas e coerentes reflexões e, principalmente, pela amizade incondicional.

Ao Centro Universitário São Camilo – São Paulo, por acreditar na criação do Setor de Permanência do Aluno e possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe, especialmente aos amigos Pedro Campaña, Edson Umeda e à amiga Luciana Bertachini, parceiros jubilosos, regados de grande sabedoria.

À minha irmã, Cristiane Lima Aguiar Salvador, pela cumplicidade, que nos uniu desde os nossos tempos de infância.

À minha família, Nilde, Flavia, tia e prima, pela incansável vibração e pelo companheirismo; ao Arion Salvador, meu caro cunhado, e aos meus queridos sobrinhos, Raísa e Lucas, pelo carinho; e ao meu padrasto, Domingos, um homem de coração aberto e dedicação inabalável.

Ao meu filho, Gil Rossi Aguiar, meu grande amigo, que abdicou de seu tempo a favor do desenvolvimento deste estudo. Amor incondicional.

“[...] peço a você que pense na bioética como uma nova ciência ética que combina humildade, responsabilidade e uma competência interdisciplinar e intercultural potencializadora do senso de humanidade.”

Van Rensselaer Potter, IV Congresso Mundial de Bioética, 1998.

AGUIAR, Gil Emerson Lima. **Permanência e evasão do aluno universitário estudo da experiência do Centro Universitário S. Camilo, São Paulo, à luz da bioética. 2011.** 81 f. Dissertação (Mestrado em Bioética) – Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2011.

Sob o título de *Permanência e evasão do aluno universitário: estudo da experiência do Centro Universitário São Camilo, São Paulo, à luz da bioética*, temos como objetivo geral estudar a permanência e evasão do aluno universitário à luz dos referenciais bioéticos da autonomia, equidade e vulnerabilidade. Para alcançarmos o objetivo geral apresentado, elencamos os seguintes objetivos específicos: verificar como os referenciais bioéticos podem contribuir para uma ação ética no atendimento ao aluno que deseja deixar o Centro Universitário São Camilo e fazer uma leitura bioética da experiência institucional concreta realizada no Centro Universitário São Camilo – São Paulo no que diz respeito ao tratamento da evasão de alunos. Entendemos que os impasses apresentados no cotidiano de qualquer indivíduo são inúmeros e as dificuldades substanciais do dia a dia são cada vez mais frequentes e nem sempre de simples resolução. Mas entendemos também que por intermédio da prática profissional embasada nos referenciais bioéticos, nas técnicas de entrevista e, sobretudo, na valorização do atendimento humanizado, é possível oferecer ao aluno possibilidades para que ele possa dar continuidade a seus estudos universitários. Para alcançarmos tais objetivos, desenvolvemos este estudo com base na pesquisa bibliográfica sobre referenciais da bioética pertinentes ao tema e na pesquisa quantitativa remissiva em cadastros de permanência/evasão do Centro Universitário São Camilo - São Paulo. Os cadastros pesquisados são referentes aos anos 2009 e 2010.

Palavras-chave: Bioética. Permanência. Educação. Evasão.

AGUIAR, Gil Emerson Lima. **Permanence and evasion of undergraduate: study of the experience of São Camilo University Center, São Paulo, to the light of bioethics**. 2011. 81 f. Dissertation (Master in Bioethics) - São Camilo University Center, São Paulo, 2011.

Under the heading of *Permanence and evasion of undergraduate: study of the experience of São Camilo University Center, São Paulo, to the light of bioethics*, we have as a general objective study the permanence and evasion of undergraduate to the light of bioethics principles of autonomy, equity and vulnerability. To reach the general objective, we follow specific objectives to verify as the bioethics principles can contribute for an ethical action in the attendance the pupil who desires to leave the São Camilo University Center and to make a bioethics reading of the institutional experience at the University in respect to the treatment of the evasion of undergraduate. We understand that the impasses presented in the daily of any person are uncountable and more frequent the substantial difficulties day to day are each time and not always of simple resolution. But we also understand that for intermediary of the practical professional based in the bioethics principles, the techniques of interview and, over all, in the valuation of the human attendance, it is possible to offer to students possibilities to continue the studies. To reach such objectives, we develop this study based on bibliographical research on bioethics principles, and in the remissive quantitative research in data of permanence/evasion of the São Camilo University Center, São Paulo. The documents are about the years 2009 and 2010.

Keywords: Bioethics. Permanence. Education. Evasion.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Transformações pelas quais passou a educação brasileira..... 22

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de IES por categoria – 2004-2009.....	28
Tabela 2 – População brasileira por grupo de sexo e idade.....	30

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de alunos no ensino superior brasileiro	26
Gráfico2 - Taxa anual de crescimento do número de alunos no ensino superior brasileiro privado – 1997-2006.....	28
Gráfico 3 – Movimentação evasão-permanência – 2009.....	66
Gráfico 4 – Motivos do desligamento apresentados pelos alunos – 2009...	67
Gráfico 5 – Movimentação evasão-permanência – 2010.....	69
Gráfico 6 – Motivos do desligamento apresentados pelos alunos – 2010...	70

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Lista de quadros	
Lista de tabelas	
Lista de gráficos	
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRIA E SITUAÇÃO ATUAL	17
2.1 Breve contextualização do ensino superior no Brasil.....	23
3 BIOÉTICA – ORIGEM E DESDOBRAMENTOS.....	33
3.1 A bioética no Brasil.....	39
3.2 Referenciais bioéticos – origem e desdobramentos.....	46
4 LEITURA BIOÉTICA DE UM PROGRAMA CONCRETO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO – SÃO PAULO.....	52
4.1 Referenciais bioéticos na ação de Permanência do Aluno no Centro Universitário São Camilo.....	52
4.2 De retenção para permanência: a experiência do Centro Universitário São Camilo	54
4.3 A entrevista.....	58
5 RESULTADOS DAS AÇÕES DO SETOR DE PERMANÊNCIA DO ALUNO	66
6 CONCLUSÃO.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXO.....	80

1 INTRODUÇÃO

Por cerca de 200 anos, a educação no Brasil esteve a cargo dos jesuítas, que tentaram implantar o ensino universitário, mas, por temor da coroa portuguesa de que isso poderia levar à emancipação da colônia, os religiosos foram impedidos de fazê-lo. Com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal, em 1760, a educação no país sofreu uma forte decadência e permaneceu praticamente estagnada.

Apenas em 1808, quando a corte portuguesa foi transferida para o Brasil, foram criadas instituições de ensino e os primeiros cursos superiores de Medicina e Direito, no Rio de Janeiro e na Bahia. Até a década de 1930, a educação passou por várias reformas. A partir daí, em razão da demanda por mão de obra especializada, foram criadas várias instituições de ensino superior, incluindo a Universidade de São Paulo, em 1934.

Durante o período da ditadura, de 31 de março de 1964, ocorrida por meio do golpe militar que derrubou o então presidente João Goulart, até 1985, foi instituído o vestibular classificatório, cujo objetivo era acabar com os candidatos excedentes, que tinham notas suficientes para aprovação, mas não conseguiam vagas nas universidades.

Entre a década de 1960 e início da década de 1970, a quantidade de instituições de ensino superior cresceu expressivamente muito em virtude do “milagre econômico”, que impulsionou a produção de bens e o desenvolvimento do país, pautado na abertura da economia ao capital estrangeiro.

Na década seguinte, quando o Brasil experimentou elevadas taxas inflacionárias e elevação da dívida externa, o número de instituições de ensino superior praticamente não aumentou. O crescimento só foi retomado nos anos 90, com o “afrouxamento” das regras e da fiscalização para abertura de novos cursos superiores e instituições de ensino universitário. Viu-se, então, uma intensa e desordenada expansão de cursos e instituições privadas por todo o país.

Os anos 2000 foram caracterizados pela competição acirrada entre as instituições de ensino superior, movimento alimentado pelo investimento de grupos internacionais e nacionais no segmento educacional, com vistas a aumentar seus

lucros. Ao longo dessa década, observou-se uma acentuada desaceleração do crescimento das instituições de ensino superior, fato que lhes impunha a necessidade de rever aspectos como qualidade na prestação de serviços, estrutura acadêmica e satisfação do aluno, a oferta era menor que a demanda.

Os elevados números de evasão de alunos dos cursos universitários observados tanto no Brasil como no exterior levaram as instituições de ensino a elaborarem ações para conter o abandono do curso universitário. Nessa direção, em 2009, o Centro Universitário São Camilo – São Paulo criou o setor de Permanência do Aluno com o objetivo de atender os alunos que desejavam deixar o curso universitário. O foco era compreender por que o aluno manifestava a vontade de abandonar a universidade e apresentar-lhe possibilidades de forma que tal decisão fosse revertida.

Com base nos referenciais bioéticos da vulnerabilidade, autonomia e equidade, o Setor de Permanência considera o aluno de forma abrangente, com foco nos problemas que o afligem, sejam relacionados a questões como desemprego, dificuldade de transporte e de moradia, que são externos ao contexto da universidade ou ao contexto interno, o que envolve questões como notas baixas e desempenho acadêmico insuficiente. As ações do setor de Permanência não têm a pretensão de solucionar os problemas apresentados pelo aluno, mas discutir, refletir e analisar de forma a compreender e respeitar a autonomia do aluno naquele momento em que se encontra em estado de extrema vulnerabilidade pessoal, quais as possibilidades a serem ofertadas e mostrar caminhos baseados nas políticas públicas e institucionais, bem como nos equipamentos de serviço já presentes na instituição, como departamento psicopedagógico, psicológico, financeiro, coordenação, entre outros, para que o aluno não necessite deixar o curso universitário.

Acreditamos que este estudo possa oferecer alguma contribuição para melhor compreender motivos como trabalho, doença, financeiro, idade que levam o aluno a desejar, em algum momento da sua formação, abandonar o curso universitário, bem como promover ações baseadas na atenção, no ouvir, no acolhimento e pautadas nos referenciais bioéticos, sejam capazes de entender o momento que o aluno se encontra e discutir possibilidades de reverter o movimento de saída, considerando não apenas o aspecto financeiro, mas também – e principalmente – a pessoa

humana, considerando os referenciais bioéticos, como autonomia, equidade e vulnerabilidade.

Temos como objetivo geral estudar a permanência e evasão do aluno universitário à luz dos referenciais bioéticos da autonomia, equidade e vulnerabilidade. Para alcançarmos o objetivo geral apresentado, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar como os referenciais bioéticos podem contribuir para uma ação ética no atendimento ao aluno que deseja deixar o Centro Universitário São Camilo;
- b) Fazer uma leitura bioética da experiência institucional concreta realizada no Centro Universitário São Camilo – São Paulo no que diz respeito ao tratamento da evasão de alunos.

Para alcançarmos tais objetivos, desenvolvemos este estudo com base na pesquisa bibliográfica sobre referenciais da bioética pertinentes ao tema, e na pesquisa quantitativa remissiva em cadastros de permanência/evasão do Centro Universitário São Camilo - São Paulo. Os cadastros pesquisados são referentes aos anos 2009, 2010 e 2011. Esta pesquisa foi feita com anuência da instituição, pelo que agradecemos.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além das seções de Introdução e Conclusão, a saber: *A educação Superior no Brasil: história e situação atual*; Bioética – origem e desdobramentos; *Leitura bioética de um programa concreto no Centro Universitário São Camilo – São Paulo*; e *Resultados das ações do Setor de Permanência do Aluno*.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve relato a respeito da história da educação no Brasil desde a colonização, quando os jesuítas eram os responsáveis pelo ensino no país, até as sistematizações normativas mais atuais, como a lei que regulamenta o Programa Universidade para Todos (ProUni), contexto em que as instituições de ensino superior têm enfrentado o desafio de reverter os números cada vez mais crescentes de evasão.

No segundo capítulo, apresentamos a história da bioética, sua origem e sua aparição no contexto brasileiro.

No terceiro capítulo, tratamos da leitura bioética de um programa concreto aplicando os referenciais bioéticos na ação de permanência do aluno do Centro Universitário São Camilo, bem como da dinâmica e das técnicas utilizadas durante as entrevistas com os alunos.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos os resultados obtidos por meio da ação baseada nos referenciais bioéticos, realizada pelo Setor de Permanência do Aluno nos anos de 2009 e 2010.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, notamos a escassez de estudos que abordam a permanência do aluno nas instituições de ensino superior. Acreditamos que podemos oferecer contribuições para a reflexão acerca do assunto, bem como para o aprimoramento das ações adotadas pelas instituições de ensino superior em relação a evitar a crescente evasão.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRIA E SITUAÇÃO ATUAL

Ao longo dos anos iniciais de colonização, o Brasil não teve os mesmos incentivos educacionais observados em outras colônias, como as espanholas. A Universidade de Santo Domingo, por exemplo, foi criada em 1538, e a Universidade do México, em 1551, poucos anos após a chegada dos espanhóis à América. A atual Universidade Federal do Paraná, primeira universidade no Brasil, foi criada somente em 1912, e não como federal. O país foi último das Américas a possuir ensino de nível universitário.

Em 1592, os jesuítas¹ tentaram edificar no Brasil a primeira universidade, mas, em razão do temor de Portugal em relação à possibilidade de a colônia se emancipar, o projeto não obteve aval do governo português. Na época, já havia 62 universidades ao redor do mundo (BÔAS, 2008).

De acordo com ROSSATO (2006, p. 23), houve forte resistência para implantar cursos superiores no Brasil. Durante a Monarquia, “nada menos do que 42 projetos de universidades foram apresentados, depois da reforma pombalina, desde o de José Bonifácio até o de Rui Barbosa [...] com os jesuítas houve a tentativa de aprovação papal da universidade do Brasil, cujo pedido foi negado”. Por parte dos governantes, toda e qualquer iniciativa era sufocada.

Podemos considerar que o início da história da educação no Brasil mantém forte relação com a atuação da Companhia de Jesus em terras brasileiras. A chegada dos portugueses no país foi um choque, em termos educacionais, para a população que aqui vivia.

As práticas educacionais dos indígenas eram diretamente ligadas à realidade vivida no dia a dia e no convívio em grupo, assim, não carregavam o peso da opressão observado nas práticas educacionais europeias; ao contrário, valorizavam o lúdico, a participação e a liberalidade.

As transformações efetivas na educação brasileira aconteceram a partir de 1549 (Quadro 1), quando os jesuítas passaram a catequizar os índios de forma que pudessem ser convertidos à fé católica. Poucos dias após a chegada desses religiosos, liderados por Padre Manoel da Nóbrega, foi erguida a primeira escola de

¹Os jesuítas eram padres da Igreja Católica que faziam parte da Companhia de Jesus. Essa ordem religiosa, fundada em 1534 por Inácio de Loyola, foi criada logo após a Reforma Protestante (século XVI), como uma forma de barrar o avanço do protestantismo no mundo.

ensino elementar. Em 1570, havia cinco escolas desse tipo (em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, no Espírito Santo e em São Paulo de Piratininga) e três colégios (no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia). Ao longo de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores em terras brasileiras. Como explica Souza (1991, p. 10), se não fosse

o interesse das ordens religiosas, assim mesmo alimentado mais pelo zelo da catequese contra-reformista e menos por respeito ao direito humano de educar-se, e nada teria havido no Brasil, nesse longo período histórico, em matéria de ensino. Destacaram-se nesse particular, como se sabe, os jesuítas, cujo símbolo docente foi José de Anchieta.

Em 1760, por determinação do Marquês de Pombal, um estadista português, com grande número de não simpatizantes, entre políticos nobres, clero e oficiais, foi o maior responsável pela expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias. Na tentativa de aproximar a economia de Portugal àquela de países do norte da Europa, Pombal iniciou reformas administrativas, econômicas e sociais, entre as quais figurava a expulsão dos jesuítas em razão das grandes diferenças de objetivos entre as duas partes: ao passo que os jesuítas estavam preocupados com o proselitismo e com o noviciado, Pombal desejava reestruturar Portugal, que experimentava forte decadência econômica. Em outras palavras, os jesuítas tinham como objetivo praticar a fé e servir aos interesses da Igreja; Pombal, por sua vez, queria organizar a educação de modo que servisse aos interesses do Estado.

Por intermédio do mesmo alvará que acabava com a educação jesuítica em Portugal e no Brasil, Pombal instituiu as aulas régias de latim, grego e retórica. Cada aula era autônoma, não se articulava com as demais e tinha seu próprio professor. Percebendo que a educação no Brasil estava estagnada, Portugal instituiu, em 1772, um imposto que incidia sobre alguns produtos, como vinho e vinagre. A receita obtida com essa taxação, que seria destinada ao pagamento de professores, era insuficiente e nunca era cobrada de forma regular, assim, não raro, os docentes ficavam um longo tempo sem receber seus salários. Em razão da baixa remuneração e da improvisação, os professores não eram preparados para exercer a função. Na maioria das vezes, eram nomeados por indicação de bispos.

Decorrente da decisão do marquês de Pombal de eliminar a educação jesuítica e o modelo de ensino dos jesuítas, a educação brasileira na época sofreu uma forte decadência.

Somente em 1808, quando da transferência da corte portuguesa para o Brasil, a educação foi impulsionada, por meio da criação de instituições de ensino e dos primeiros cursos superiores, como o de medicina, nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Também foram criados a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a imprensa régia, que modificaram o panorama econômico e social da colônia. No entanto, as mudanças foram operadas para satisfazer as necessidades da coroa em termos de mão de obra, e não para promover o desenvolvimento intelectual do país.

Em 1821, D. João voltou a Portugal. No ano seguinte, D. Pedro I proclamou a independência do Brasil e, em 1824, a primeira Constituição foi outorgada. O primeiro artigo desse documento garantia educação básica gratuita a todos os cidadãos, mas isso estava longe de ser alcançado. Até o final do período imperial, em 1888, não foram observadas mudanças substanciais na educação brasileira.

Na Primeira República, entre 1889 e 1929, foram adotadas algumas reformas no ensino, como a Reforma Benjamin Constant, cujos referenciais orientadores eram a liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da educação primária, aspectos já tratados na Constituição. Seguiram-se, então, outras reformas, de abrangência nacional e estadual, que iam transformando a educação brasileira.

Em 1930, no período da Segunda República, ao início do governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, antes pertencente ao Departamento Nacional de Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Discutiram-se, então, indicadores para os primeiros parâmetros do funcionamento do ensino secundário e universitário. Em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles de Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo, a primeira organizada com base no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. A demanda por mão de obra especializada, decorrente da intensa produção industrial, exigia investimentos no setor educacional.

A Constituição outorgada em 1937 tinha uma orientação político-educacional voltada para o capitalismo, assim, o documento enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional e marcava a distinção entre trabalho intelectual e manual; o primeiro dirigido à população mais abastada, o segundo, à população menos favorecida. O ensino profissionalizante recebeu impulso com a criação do Serviço Nacional de

Aprendizagem (Senai), em 1942. Além disso, abriu à iniciativa particular a atividade de ensino, tirando do Estado o dever de fornecer educação.

A Constituição de 1946, ano em que iniciou a Nova República, indicava a obrigatoriedade do ensino primário e dava competência à União para elaborar leis sobre diretrizes e bases da educação.

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), contendo recomendações da Igreja, das instituições particulares de ensino e do Estado, que até então era o maior responsável pela oferta de educação. As instituições de ensino superior foram, então, normatizadas e credenciadas.

O golpe militar de 1964 tomou como subversiva toda e qualquer discussão ou tentativa de modificação na educação que passou a refletir o caráter antidemocrático do sistema de governo implantado. Como resultado, muitos professores foram presos e demitidos, houve invasão de universidades e, nos confrontos com policiais, estudantes foram presos, feridos e alguns, mortos. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi proibida de funcionar. O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia as infrações praticadas por professores, alunos e funcionários do ensino público e privado, instalou o silêncio entre educadores e estudantes.

Nesse período, houve a criação de um grande número de faculdades e universidades, foi então instituído o vestibular classificatório, com a intenção de acabar com os candidatos excedentes, aqueles que tinham notas suficientes para aprovação, mas não conseguiam vagas para estudar. A referencial agora passa a ser uma indagação, prevalece a intenção da prática do que é ou não justo, do que pode ser ou não justo, uma justiça que procura na injustiça praticar algo que entende como justo, a exclusão predomina, o conceito da educação como direito universal garantido na Convenção da Revolução Francesa de 21 de setembro de 1792, é posto de lado e prevalece as necessidades e indicações das escolas modernas Teixeira (1968).

Em 1971, foi criada a Lei nº 5.692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tinha entre seus objetivos oferecer formação profissionalizante.

Com o fim da ditadura, em 1985, teve início o período da redemocratização, quando foi promulgada a nova Constituição, em 5 de outubro de 1988. O documento, vigente até hoje, tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o

pluralismo político. Oito anos após a consolidação da Constituição Federal, em 1996, foi aprovado o texto da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, entre outros aspectos novos em relação à LDB anterior, fortaleceu os ensinos fundamental e médio, e modificou a sistemática de autorização para abertura de novos cursos (BÔAS, 2008).

Quadro 1 – Transformações pelas quais passou a educação brasileira

Antes de 1549	1549-1759	1760-1808	1808-1821	1822-1889	1889-1930
Período pré-colonização	Período educação religiosa	Período pombalino	Período joanino	Período imperial	República Velha
Modelo indígena	Modelo jesuítico; catequese	Eliminação do modelo jesuítico	Criação de instituições educacionais e dos primeiros cursos superiores	1º Constituição: educação básica gratuita a todos os cidadãos	Reformas no ensino; liberdade/laicidade do ensino
1930-1964		1964-1985		1986-dias atuais	
República Nova		Ditadura		Redemocratização	
Criação de parâmetros para o ensino secundário e superior; criação da USP (1934); Lei nº 4.024/61 (1ª LDB); instituições de ensino superior foram normatizadas e reconhecidas		Sistema educacional era reflexo do sistema político; UNE foi proibida de funcionar; graves sanções para manifestações de professores e alunos; criação de várias universidades instituição do vestibular; Lei nº 5.692/71 (2ª LDB) enfatiza o ensino profissionalizante		Lei nº 9.394/96 (3ª LDB) enfatiza o ensino fundamental e médio e altera a sistematização para a abertura de novos cursos Lei nº 11.096/05 institucionaliza o Programa Universidade para Todos (Prouni)	

Fonte: adaptado de Bôas (2008)

2.1 Breve contextualização do ensino superior no Brasil

Como destacamos anteriormente, o Brasil, diferentemente de outras colônias americanas, como as espanholas e a inglesa, somente no século XIX viu surgirem as primeiras instituições científicas e culturais; a primeira universidade foi criada no século XX, em 1912.

Os objetivos de Portugal em relação à colônia brasileira eram fiscalizar e defender o território de invasões e saques. Por mais de 200 anos, foram os jesuítas os únicos responsáveis pelo ensino, voltado mais para a catequese. A elite colonial, se desejasse ter formação superior, tinha de ir para a Europa.

No entanto, o panorama se transformou com a instalação da família real no país: em 1808, foram criadas escolas superiores, como o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a Academia Real da Corte (que posteriormente se tornaria Escola Politécnica), do Rio de Janeiro. O ensino era elitista, uma vez que atendia os jovens aristocratas que não podiam mais ir a Portugal em virtude do bloqueio de Napoleão.

Mesmo após a Proclamação da Independência, em 1889, as tentativas para criar universidades não foram concretizadas; as escolas superiores que surgiram eram unidades que não tinham relação entre si e focavam na formação profissional. A Constituição de 1891 não estabeleceu nenhum compromisso do governo para com o ensino superior. Em 1912, mais em razão das forças locais, foi criada a primeira universidade brasileira, no Paraná. A instituição durou apenas três anos.

Nos anos de 1920, emergiu a necessidade de “acabar com o comportamento colonialista” e tornar o contexto social e cultural mais objetivo e de acordo com a realidade genuinamente brasileira: a cultura dependente, a imitação de modelos estrangeiros e a aceitação de decisões alheias foram rejeitadas. Esse clima de insurgência culminou com a Semana de Arte Moderna de 1922, movimento que ficou conhecido como Modernismo. As transformações, não apenas observadas na esfera cultural, mas também nas esferas econômica e política, resultaram, entre outros aspectos, do surto de industrialização que experimentava o país no período pós-guerra. Até 1930, o ensino no Brasil esteve nas mãos da classe dominante (ROSSATO, 2006, p. 19).

Em 1920, surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Há indicações históricas de que a motivação para criação dessa universidade foi prestar homenagem acadêmica ao Rei Alberto I, da Bélgica,

concedendo-lhe título de *Doutor Honoris Causa* (CUNHA,1986). O fato é que a instituição reuniu os cursos superiores que eram oferecidos na cidade: o da Escola Politécnica, o da Faculdade de Medicina e o da Faculdade de Direito. Esses cursos eram isolados, o que os unia eram a reitoria e o conselho universitário; não havia uma integração acadêmico-administrativa. Somente em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, surgiu um novo modelo de administração que integrava os cursos superiores em uma mesma estrutura acadêmica e administrativa.

De acordo com Fávero (2006), para o governo estabelecido em 1930, a escola era um ambiente de formação ideológica que obedecia à conveniência e aos interesses de uma classe dominante. No Estado Novo, “o sistema ensino superior era dominado pelo formalismo, pela centralização e uniformização” (ROSSATO, 2006, p. 49).

Entre 1950 e 1970, foram criadas no país várias universidades federais, estaduais, municipais e particulares, entre as quais as católicas. A partir de 1970, ocorreu uma explosão de cursos superiores em razão da crescente concentração urbana e da demanda por uma melhor formação de mão de obra industrial. O governo, impossibilitado de atender essa necessidade, autorizou a abertura de inúmeros cursos novos e modificou o sistema de seleção de candidatos à universidade: as provas, em vez de dissertativas e orais, tornaram-se de múltipla escolha. O crescimento desordenado de cursos e instituições de ensino superior e a falta de fiscalização por parte do governo resultaram, em alguns casos, na queda de qualidade do ensino (SOUZA, 1991).

A expansão observada nesse período foi impressionante, tanto de universidades como de instituições particulares, um movimento que tinha como objetivo atender as novas exigências tecnológicas e educacionais. Ao final dos anos 50, havia 21 universidades no país e mais de cem instituições de ensino superior. Na metade da década de 1960, a rede oficial de ensino não era capaz de atender a demanda por vagas no ensino superior. A explosão do crescimento nessa década foi observada a partir de 1968, quando o governo relaxou em relação ao rigor da análise dos processos para o estabelecimento de novos cursos e instituições de ensino. Resultado disso foi que entre 1962 e 1973, o número de cursos passou de 1.200 para 3.070, um crescimento de 200%; entre 1968 e 1974, as universidades cresceram 15,7% e os estabelecimentos isolados passaram de 441 para 843, um aumento perto de 100% (ROSSATO, 2006).

Passados os anos 60, de acordo com Rossato (2006, p. 58), “o ensino superior brasileiro passou por dois períodos de notável expansão quantitativa: na segunda metade da década de 1960 e início da de 1970 e na década de 1990”. Tal crescimento resultou da orientação político-econômica adotada pelo Brasil. Nos anos 60 e 70,

prevaleceu o regime militar autoritário da ordem e do desenvolvimento à luz da “doutrina de segurança nacional”. A Reforma Universitária de 1968 foi feita à luz dessa doutrina e, no contexto do acordo MEC-Usaid, da teoria do capital humano, da ação do empresariado nacional e dos relatórios sobre reforma universitária. Na década de 1990, o Brasil seguiu o modelo neoliberal e enquadrou-se na nova ordem internacional, em que prevalecem a racionalidade do capital, a interdependência mundial da economia e tecnologia e a democracia como valor universal.²

A década de 1980, que viu o esvaziamento do milagre econômico³, foi caracterizada pela elevada dívida externa brasileira (entre 1969 e 1973, a dívida saltou de US\$ 4 bilhões para US\$ 12 bilhões; nos anos 80, estava perto dos US\$ 60 bilhões e, em 1984, chegou a US\$ 100 bilhões) e pela inflação descontrolada (em 1983, atingiu 211%) experimentou uma queda no número de ingressantes no ensino superior (ROSSATO, 2006).

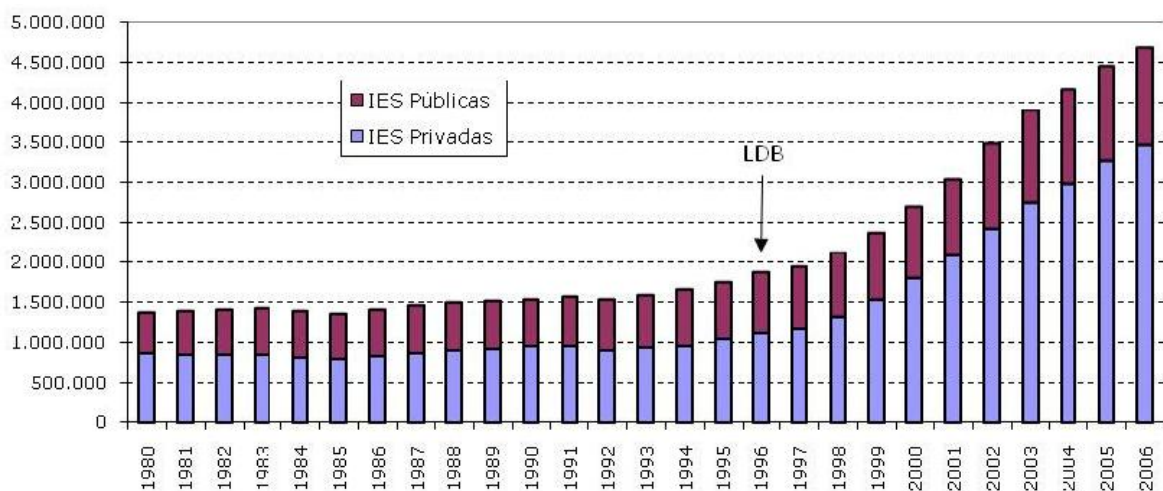
O número de inscritos nos vestibulares baixou de 1,377 milhão, em 1980, para 1,367 milhão, em 1985 (INEP, 1998, p.20). No final da década, havia voltado a 1,8 milhão. O número total de vagas pouco cresceu: de 404.814, em 1980, foi para 466.794, em 1989 (INEP, 1998 p 53).

² Como explica Rossato (2006, p. 64-65), a United States for International Development (Usaid) era parte de um programa norte-americano de assistência militar, técnica e educacional aos países subdesenvolvidos. A cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Usaid efetivou-se por meio dos acordos firmados em 1965 e 1966, que previam a “troca de experiências, viagens de técnicos brasileiros para os Estados Unidos e a formação de técnicos para o ensino elementar, médio e superior”. O objetivo dos acordos era dar uma nova ordem educacional ao país, “atrelando o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento dependente, imposto pela política econômica norte-americana”.

³ O milagre econômico brasileiro diz respeito a um conjunto de medidas tomadas durante o governo Médici para alavancar o desenvolvimento do país. Entre essas medidas, estava a abertura à entrada de capital estrangeiro no Brasil. A campanha alastrou um sentimento de euforia desenvolvimentista e de otimismo, impulsionada pela conquista da Copa do Mundo de futebol no México, em 1970, e pelo mote propagandista “Brasil, ame-o ou deixe-o”. No entanto, por trás do ufanismo e do crescimento houve a concentração de renda e o aumento da pobreza (ROSSATO, 2006).

O número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas aumentou apenas 8,6% nos anos de 1980, saltando de 885.054 em 1980 para 961.455 em 1990, sendo que em 1985, 810.929 pessoas estavam matriculadas no ensino superior privado (INEP, 1998). Esse indicativo de queda do número de alunos matriculados na metade dos anos 80 é evidenciado também quando se analisa que o número de instituições privadas em 1985 era menor que em 1980 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Evolução do número de alunos no ensino superior brasileiro



Fonte: (GARCIA, 2008).

Durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo, na década de 1990, o Brasil experimentou profundas mudanças econômicas, como a privatização de empresas públicas, acordos para controlar a dívida externa e perda da autonomia em relação aos gastos públicos. Tais mudanças se refletiram em vários setores da sociedade, incluindo o setor da educação, que passou por reformas que priorizavam a quantidade em detrimento da qualidade, de forma a atender os referenciais neoliberais indicados por organismos internacionais. Assim, houve uma forte expansão de IES privadas, fontes que seriam de graduados prontos para serem integrados no mercado de trabalho.

Como destaca Rossato (2006, p. 100), ao facilitar a abertura de instituições de ensino privadas, o governo permitiu a expansão e o aumento da rede particular: no ano de 1999, “as matrículas da rede pública atingiam 35% e as da rede privada 65%, invertendo-se a proporção existente em 1960”.

Entre os anos de 1996 e 2002, as IES privadas vivenciaram um período de glória: havia uma demanda reprimida de alunos que desejavam ingressar em cursos superiores, mas não conseguiam ter acesso a instituições mais tradicionais (GARCIA, 2008). Abrir um curso era certeza de classes cheias. Um cenário promissor: poucas vagas para muitos ingressantes. O momento foi marcado pela priorização da formação e implantação de novos cursos, objetivando garantir o maior número possível de alunos ingressantes (GARCIA, 2008; BÔAS, 2008).

Rossato (2006) ressalta que poucas instituições privadas preocupavam-se efetivamente com a produção de pesquisa ou com as áreas de ciência e tecnologia. A maioria das IES particulares estava voltada para o ensino e, não raro, prevalecia o interesse mercadológico. Fatores como carência de recursos, inexistência de um plano de carreira, de pesquisa, de pós-graduação *stricto sensu*, bem como a presença de cursos de baixo custo contribuíram para a deficiência do ensino superior no país.

Meyer Jr. (2007) observa o crescimento das IES particulares como desordenado. O autor esclarece que o período entre 1998 e 2004 foi relevante frente à política educacional e à proposta da reforma universitária, além disso, aponta para o fato de a política de ação afirmativa denominada Prouni⁴ ser responsável pela forte demanda de alunos de baixa renda. Para Garcia (2008), a partir de 2004 observou-se um forte movimento de competição comercial em relação às forças econômicas e ao desenvolvimento da comercialização da educação. Esse movimento foi promovido – e continua sendo – por grupos de investimento nacionais e internacionais que vislumbraram oportunidades de ganhos na aquisição de IES, o que tornou o ambiente educacional bastante competitivo.

De acordo com Bôas (2008) e Meyer Jr. (2007), em 1996, as IES privadas totalizavam 711 em todo o país; em 2004, esse número saltou para 1.789, correspondendo a 152% de crescimento em um período de oito anos. Entre 1997 e 2003, a expansão de alunos nas IES privadas alcançou 154%. Em 2009, tínhamos um total de 2.069 IES privadas (Tabela 1).

⁴Por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, foi instituído o Programa Universidade para Todos (Prouni). O programa tem como objetivo conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em IES privadas. As instituições que aderem ao programa ficam isentas de alguns tributos (BRASIL, MEC, 2011).

Apesar de as instituições de ensino superior públicas apresentarem a mesma tendência de crescimento das instituições privadas, estas predominavam no ensino superior, com 89,4%, em 2009.

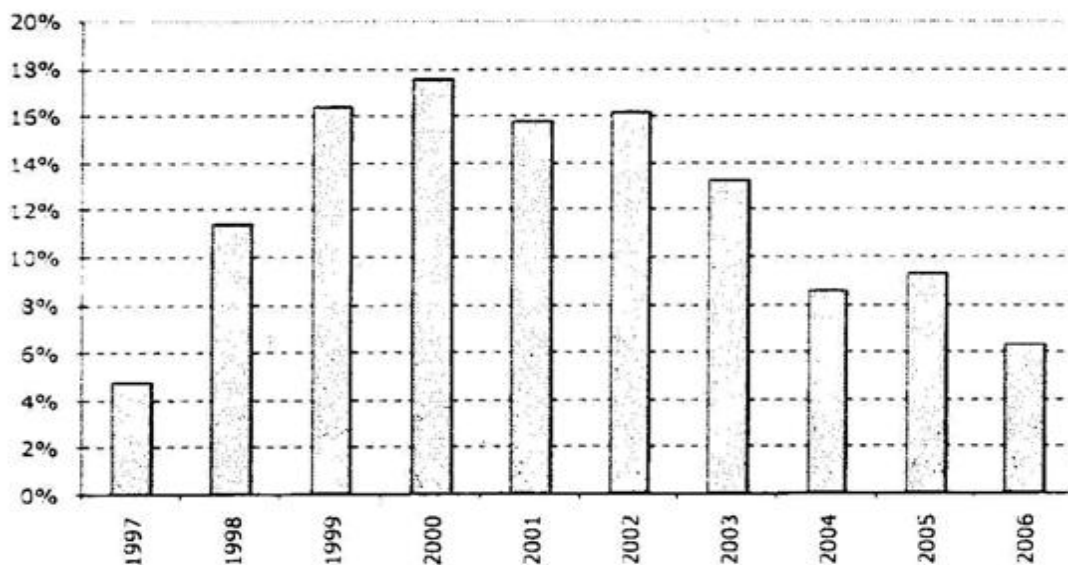
Tabela 1 – Evolução do número de IES por categoria – 2004-2009

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

Fonte: (BRASIL. MEC/Inep, 2009).

Entre os anos de 2003 e 2004, a tendência de crescimento desacelerou acentuadamente (Gráfico 2). Garcia (2008) denomina essa fase “a crise da primeira onda”; Meyer Jr. (2007) define-a como o fim do “efeito bolha”; para Bôas (2008), foi um período de “profetas do caos” ou de “bolha especulativa”. De qualquer forma, é unânime entre esses autores o fato de que as instituições tinham como dever de casa buscar alternativas criativas para enfrentar a crise.

Gráfico 2– Taxa anual de crescimento do número de alunos no ensino superior brasileiro privado – 1997-2006



Fonte: (GARCIA, 2008).

O novo contexto exigia das instituições de ensino superior atributos como atração, qualidade nos serviços, satisfação e lealdade que passaram a ser tratados de forma sistemática e estratégica. Surgiu a necessidade de oferecer apoio aos novos alunos buscando a superação de suas deficiências (KOTLER e FOX, 1994). Dessa forma, o aluno deveria ser visto como um elemento importante à instituição de ensino superior e essa deveria acompanhar e avaliar o grau de satisfação ou arrependimento de seu alunado por intermédio de estratégias como a fidelização de alunos e realinhamento organizacional, para evitar a evasão (KOTLER e FOX, 1994; BÔAS, 2008).

No início da década de 1980, os Estados Unidos foram marcados por uma crise demográfica na educação superior, e as projeções para a década seguinte indicavam queda no número de concluintes do Ensino Médio – um panorama ameaçador para as instituições educacionais privadas. Nos últimos cinco anos da mesma década, 76 instituições de ensino superior fecharam as portas naquele país; dessas, apenas duas não eram privadas. Para reverter esse quadro, algumas instituições adotaram, no longo prazo, estratégias como a gestão de matrículas, o realinhamento organizacional e a retenção de alunos (SPITTLE, 2007).

Na busca de resultados econômicos mais favoráveis, o desafio das IES, atualmente, é traçar ações focadas na construção de políticas institucionais e ações que objetivem combater a evasão. Segundo Meyer Jr. (2007), deve-se levar em conta a relevância de se entender o que gera insatisfação no aluno, a ponto de ele desejar desligar-se da instituição. Com base nos dados obtidos é possível traçar estratégias que possam reverter a situação ou ao menos amenizar seus efeitos.

Bôas (2008) e Kuttler e Fox (1994) são unânimes em relação à importância da identificação dos motivos que levam o aluno a solicitar seu desligamento.

Nesse sentido, entendemos que a entrevista com alunos que desejam deixar o curso universitário constitui uma ferramenta fundamental para se detectar as possíveis causas, nos níveis micro (indivíduo) e macro (instituição), ou seja, é preciso entender o que aflige o aluno naquele momento, bem como identificar possíveis falhas no que diz respeito ao ambiente institucional. Como veremos adiante, por meio da entrevista individualizada e humanizada é possível criar um elo de confiabilidade bilateral.

Em muitos casos, o abandono do curso por parte do aluno ocorre por problemas como dificuldade em acompanhar as aulas, incompatibilidade de horário,

assuntos familiares, ou mesmo mau atendimento por parte da instituição (BÔAS, 2008). Nessa direção, de acordo com o que afirmam Hoffman et al.(2009, p. 327), não é possível “minimizar a importância da satisfação do cliente. Sem cliente, a empresa de serviços não tem razão de existir. Todas empresas precisam definir e medir proativamente a satisfação do cliente”.

Com intenção de entendermos quem seriam os atuais e futuros alunos, buscamos no censo demográfico de 2000 (Tabela 2) a totalidade da população brasileira. Podemos observar que 27 milhões de pessoas estão na faixa de 7 a 14 anos; entre 15 e 17 anos temos aproximadamente 11 milhões de pessoas; entre 18 e 24 anos, em torno de 23 milhões de pessoas. Vale ressaltar que essas gerações cresceram em uma nova economia, com acesso rápido a informações globais, são mais exigentes e receptivas às novas tecnologias. Para o marketing e para a psicologia, aqueles que têm entre 18 e 24 anos, faixa etária em que está grande parte dos alunos universitários, pertencem às gerações conhecidas como Y e Z.

Tabela 2 – População brasileira por grupo de sexo e idade

Grupos por idade	Total	Homens	Mulheres
7 anos	3 300 664	1 676 334	1 624 330
8 anos	3 245 677	1 650 989	1 594 688
9 anos	3 230 301	1 637 401	1 592 900
10 a 14 anos	17 348 067	8 777 639	8 570 428
10 anos	3 367 200	1 712 684	1 654 516
11 anos	3 433 809	1 740 694	1 693 115
12 anos	3 524 814	1 784 687	1 740 127
13 anos	3 461 413	1 744 476	1 716 937
14 anos	3 560 831	1 795 098	1 765 733
15 a 19 anos	17 939 815	9 019 130	8 920 685
15 anos	3 521 881	1 769 166	1 752 715
16 anos	3 497 668	1 757 499	1 740 169
17 anos	3 682 950	1 852 317	1 830 633
18 anos	3 751 494	1 893 240	1 858 254
19 anos	3 485 822	1 746 908	1 738 914
20 a 24 anos	16 141 515	8 048 218	8 093 297

Fonte: (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2000).

O mercado, até poucos anos atrás, seguia regras básicas para qualificar seus potenciais clientes como crianças, adolescentes ou pessoas de meia ou terceira idade, dessa forma, acabavam por generalizar comportamentos e características, independente da época em que cada um teria vivido. Optou-se então por chamar as gerações, por nomes específicos (CHIAVENATO, 2006). A seguir indicamos as principais formas de classificação das gerações:

Geração X – A primeira denominação moderna. Essa geração é composta por filhos dos que vivenciaram o período da Segunda Guerra Mundial, nascidos por volta de 1960 e 1980.

Geração Y – Chamada de geração *millenial*, formada por pessoas nascidas entre os anos de 1980 e 2000. Filhos da geração X.

Geração Z - Indivíduos ligados constantemente a dispositivos portáteis, preocupados com o meio ambiente, nascidos por volta de 1990 e 2009 (CHIAVENATO, 2006).

Apesar das definições das gerações apontadas para gestão das necessidades da sociedade, o consumismo pode causar consequências sérias e desastrosas, quando contribui para um processo de degradação nas relações sociais. Nesse sentido, pode excluir pessoas em um simples ato de julgamento pelo fato de possuírem ou não determinada coisa – sapatos, roupa, estudo. A submissão ao sistema consumista pode privilegiar alguns poucos e assim rotulá-los pelo que possuem, seja por meio de objetos, seja por meio de hierarquia intelectual ou pela venda do próprio trabalho por poucas moedas.

De acordo com Graeber (2011), trata-se de uma demanda ansiosa pelo consumo e pela satisfação de desejos determinada pelo individualismo possessivo. Devemos atentar em observar o hábito político da economia e entender como a sociedade está dividida – produção e relação do consumo, nesse momento, devemos dar preferência eminentemente à análise cultural em primeiro lugar.

Entendemos que a nova geração de alunos ingressantes vindos do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, está na faixa etária entre 17 e 22 anos. Esses jovens têm grande habilidade cognitiva, o que se justifica por serem nativos digitais, uma vez que nasceram em um mundo digitalizado e apresentam facilidade no uso das tecnologias por tentativa e erro. Criados em um ambiente multimídia, não apresentam dificuldade em executar várias tarefas ao mesmo tempo. Seu

aprendizado parte das discussões e experimentações o que os favorece no enfrentamento de novos desafios (CHIAVENATO, 2006).

Simplesmente transmitir informações não basta, a questão que permanece é como manter esse aluno na instituição, uma vez que, apesar de toda tecnologia existente, o ser humano é o elemento fundamental como interlocutor e construtor de suas próprias decisões.

Segundo Kotler e Fox (1994), a decisão por abandonar ou manter-se estudando faz parte da autonomia do aluno. No que se refere ao controle de evasão mantido pela instituição, esse é seu ponto crítico de controle. Entendemos que a investigação aprofundada a respeito das problemáticas apresentadas pelo aluno seria uma das respostas a manter o aluno estudando.

Para desenvolvermos esta pesquisa e investigarmos a problemática da evasão, optamos por escolher o Centro Universitário São Camilo, IES situada na cidade de São Paulo, com aproximadamente sete mil alunos.

3 BIOÉTICA – ORIGEM E DESDOBRAMENTOS

O vocábulo *bioética* é um neologismo derivado das palavras gregas *bios* (vida), que se refere ao conhecimento da biologia como ciência dos sistemas vivos, e *ethike* (ética), a representação do conhecimento dos valores humanos. Pode-se, então, defini-la como o estudo sistemático das dimensões morais – incluindo visão, decisão, conduta e normas morais das ciências da vida e da saúde munido de uma variedade de metodologias éticas em meio a um contexto interdisciplinar (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2010). O vocábulo compreende um conjunto de pesquisas e práticas que envolvem múltiplas disciplinas, estas, com objetivo de esclarecer determinados aspectos e refletir acerca de soluções a respeito de questões éticas que surgem juntamente com o avanço da ciência e da tecnologia.

A definição de bioética não é ponto pacífico entre seus estudiosos, mas, atualmente, está presente nos mais diversos setores da vida em sociedade, na saúde, na educação, na política, só para darmos alguns exemplos. Essa instabilidade é apontada por Anjos (2001), para quem não é simples definir bioética: Seria uma ciência? Uma disciplina pertencente a uma área de conhecimento ou seria um movimento que diz respeito às complexas relações que permeiam a existência humana? De acordo com Barchifontaine e Pessini (2001, p.9), a bioética é “antes de tudo uma dinâmica reflexiva que procura resgatar a dignidade da pessoa humana e sua qualidade de vida desde o nível ‘micro’ até o nível ‘macro’”.

Gracia (2010, p.120) destaca a bioética como um “movimento mais geral, que foi gerando a si próprio durante todo o século XX, em torno de um novo estilo de gestão da vida e da morte, do corpo e da sexualidade”. Comenta sobre Leibniz⁵, que trata da tradição dominante na baixa Idade Média em relação à ética como direito presente, noção que percorreu os séculos XVII ao XIX. Gracia (idem, p.123) afirma que nesse período uma das “teses é que as verdades morais fundamentais são inerentes ao ser humano, inatas, e portanto têm as características próprias aos juízos analíticos, a saber, absolutas imutabilidade e necessidade”.

⁵Gottfried Wilhelm Leibniz nasceu em Leipzig, em 1º de julho de 1646, filho de um professor de filosofia moral. Desde muito cedo, teve contato, na biblioteca paterna, com filósofos e escritores antigos, como Platão (428-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.) e Virgílio (c. 70-19 a.C.), e com a filosofia e a teologia escolásticas. Aos 15 anos, começou a ler Bacon, Hobbes, Galileu e Descartes, passando a dedicar-se aos estudos matemáticos. Ainda aluno da Universidade de Leipzig, escreveu, em 1663, um trabalho sobre o princípio da individuação; depois, foi para Lena, a fim de seguir os cursos do matemático Ehrhard Wigel. Desde essa época, Leibniz se preocupou em vincular a filosofia à matemática (GAROZZO, 1975).

Com foco no cotidiano, Anjos (2001) apresenta uma reflexão a respeito da falência dos valores universais e das regras de conduta humana; parte do pressuposto de que há desafios a serem enfrentados pela bioética, entre eles, indica a destinação de normativas e aplicabilidades, as quais abrem possibilidades de discussões a respeito de procedimento e valorização do ser humano; e afirma que, assim, a bioética age como ferramenta fundamental ao enfrentamento da capacidade crítica frente o trabalho de reflexão, ultrapassando os limites e as regras de conduta postos nos códigos de ética de forma geral.

A nosso ver, a bioética perpassa por entendimentos e tentativas com sentido de restaurar questionamentos éticos que tratam do sistema de conduta e normas morais no qual o ser humano está inserido. Para uma melhor compreensão da bioética, torna-se importante a compreensão de como e por que surgiu a bioética e quais seriam seus referenciais. De início, analisando sua gênese, perceberemos entre os pesquisadores, controvérsias no que diz respeito a sua origem.

O nascimento da bioética vem como um sistema avaliativo ético na área da biomedicina e percorre questões clínicas e pesquisas setoriais específicas, não abrindo mão de sua visão a respeito das diversidades culturais e da interlocução cultural com o “mundo da vida” (LEPARGNEUR, 2001, p.49). Dessa forma, a biomedicina acelera a necessidade da consolidação da bioética colocando o ser humano diante de problemas que não havia previsto, como o momento em que foi decifrado o código genético humano, quando foram utilizados novos recursos de manipulação científica e da natureza.

A primeira vez que a palavra *bioética* surgiu no contexto internacional foi na década de 1970, quando Van Rensselaer Potter, oncologista norte-americano, da Universidade de Wisconsin, publicou um artigo intitulado *Bioethics, Science of survival*, em que utilizou esse vocábulo. Posteriormente, em 1971, publicou a obra *Bioethics: bridge to the future*, a qual foi dedicada a Aldo Leopold, engenheiro ambiental norte-americano, renomado professor da Universidade de Wisconsin, precursor da discussão a respeito da ética ambiental.

Como explica Potter (2001, p. 337-338), em palestra intitulada *Bioética global e sobrevivência humana*⁶, foca a bioética, em seu desenvolvimento inicial, ou primeiro

⁶ Essa palestra, transcrita de um vídeo apresentado no IV Congresso Mundial de Bioética ocorrido em Tóquio, entre 4 e 7 de novembro de 1998, consta na obra *Bioética – alguns desafios* (BARCHIFONTAINE; PESSINI, 2001, p. 337-347).

estágio, a “bioética ponte”, uma visão, segundo o autor, que representava essa disciplina como ponte entre ciência biológica e ética que, por sua vez, constituiria a bioética como “ponte para o futuro”, sua função primordial. Além dessa função, Potter indicou a função capacitadora, segundo a qual a bioética seria uma ponte entre diversas disciplinas. Com base nessas duas funções, o autor defende que a sustentabilidade da espécie humana depende do desenvolvimento e da manutenção de um “sistema de ética”.

Esse sistema é o que Potter (2001) indica como segundo estágio, a “bioética global”, cuja base é formada por intuições e reflexões limitadas ao conhecimento empírico das ciências, em especial, ao conhecimento biológico. A bioética global, fundamentada na noção de ponte, levou à aproximação entre ética médica e ética ambiental, visando a preservação da espécie humana. Nesse contexto, o objetivo da bioética global é fazer as questões relacionadas à saúde pública serem consideradas em âmbito mundial, dessa forma, médicos eticistas devem considerar não somente as decisões rotineiras mas também as consequências, no longo prazo, das orientações oferecidas ou que deixaram de oferecer a seus pacientes.

Nos dias atuais, defende o autor, os médicos bioeticistas devem ir além da aplicação do aparato tecnológico aos mais afortunados e exigir que as medidas públicas de saúde contemplem os menos favorecidos nas muitas regiões ao redor do mundo, quer seja em países desenvolvidos, quer seja em países em desenvolvimento, muitos dos quais ainda convivem com surtos de malária, Aids e tuberculose (POTTER, 2001).

O terceiro estágio da bioética, a “bioética profunda”, envolve a necessidade de lidar com dilemas específicos de cada área disciplinar, indo além de seus dilemas próximos, e avançar no tratamento de questões com vistas no longo prazo.

A noção que permeia esses três estágios é a da bioética como uma combinação de reflexão e conhecimento; uma abordagem “cibernética” da incessante busca pela sabedoria por parte da humanidade aliada ao saber usar o conhecimento para a sobrevivência do ser humano e o aperfeiçoamento de sua condição (POTTER, 2001, p. 347).

Há pesquisadores que creditam o início da bioética ao holandês Andre Hellegers, obstetra, fisiologista fetal e demógrafo, fundador e pesquisador do Instituto Kennedy, na Universidade de Georgetown. Também em 1971, ele se consagrou no meio acadêmico ao utilizar o vocábulo na área da ética da medicina e

das ciências biológicas por meio do The Joseph and Rose Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics. Foi então que a palavra bioética se fortaleceu no mundo acadêmico-científico e na sociedade em geral (REICH, 2010, p.24⁷).

Como podemos notar, o momento exato do nascimento da bioética se apresenta conturbado, com dupla paternidade e perspectivas diversas. De um lado Potter problematiza situações e apresenta a macrobioética, que para ele seria a combinação entre conhecimento científico e filosófico, o que mais tarde chamou de ética global. De outro, Helleger discute microbioética ou bioética clínica como parte de um fenômeno que se ocupa das ciências biomédicas da saúde e das ciências biotecnológicas do desenvolvimento tecnológico.

Potter (1971), quando propõe o conceito do termo bioética, enfatiza dois valores como os mais importantes para se atingir uma nova sabedoria, são eles: o conhecimento biológico e os valores humanos. Mais atuais, temos na visão de Reich (1995) que a bioética trata de estudar de forma sistemática as questões de dimensão e visão moral, decisões, conduta e políticas – das ciências da vida e atenção à saúde, utilizando-se tanto de múltiplas metodologias éticas como também de uma rede de conhecimentos multidisciplinar. Para Kottow (1995), a bioética é a valorização de um conjunto de conceitos, argumentos e normas que justificam de forma ética atos humanos com efeitos irreversíveis ou não, sobre os viventes.

Por intermédio de recentes pesquisas descobriu-se que em 1927, em Halle an der Saale, Alemanha, Fritz Jahr, pastor protestante, filósofo e educador publicou o artigo *Bio-Ethics: a review of the ethical relationships of humans to animals and plants*, no conceituado periódico alemão *Kosmos*. Esse trabalho, encontrado por Rolf Löther, da Universidade de Humboldt, Berlim, e divulgado por Engel (2004) da Universidade de Tübingen, também na Alemanha, assim se antecipou o surgimento do termo bioética em 47 anos. Nele, Jahr caracterizou a bioética como sendo o reconhecimento de obrigações éticas, não apenas com relação ao ser humano, mas também com relação a todos os seres vivos. De acordo com Hossne (2010), o conceito mostrou-se bastante amplo, pois ia além do ser humano ao englobar todas as formas de vida.

⁷O texto de Reich, intitulado *Como surgiu o neologismo bioética*, no qual se encontra a referência ao termo bioética, foi publicado em *Problemas atuais de Bioética* (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2010), obra que consta em nossas referências bibliográficas.

Ao final, parece claro que a bioética tem seu início por meio das discussões a respeito de pesquisas médicas e experimentações que empunhavam a bandeira da busca de melhoria da saúde e, por conseguinte, da qualidade de vida.

Pesquisas e experimentos com seres humanos e com o meio ambiente vêm acontecendo há vários séculos. Podemos observar que no código de Hammurabi, o conjunto de leis mais antigas do qual se tem notícia, anterior em vários séculos ao início da Era Cristã, estabelecia “prêmios aos cirurgiões que tivessem êxito em suas experiências e castigo para os que errassem” (HOSSNE e VIEIRA, 2010, p. 402), o que deixa claro a representação das relações humanas frente às necessidades estabelecidas sem delimitação de leis distinguindo experimentos legais dos ilegais.

Há algumas décadas, as decisões médicas eram tratadas de forma unilateral por parte do médico; esse fato se justificava pela autoridade moral e científica atribuída a esse profissional e por um código moral único por meio do qual o paciente concedia total liberdade à decisão médica. As indicações médicas se sustentavam de forma objetiva, ou seja, tudo que não fosse prescrito já estava contraindicado.

Na atualidade, as decisões médicas partem do respeito à autonomia do paciente, do ouvir compartilhado e seguindo ações a favor da não maleficência, por meio de um plano consensual em que o respeito aos desejos do indivíduo, assim como à sua tomada de decisão, se tornam fundamentais (GONZÁLEZ, 2010).

Dessa forma, nascem conceitos e ideias que, por meio de protocolos internacionais, segmentam-se e regem diversas atividades buscando, assim, garantir a não violação dos protocolos e, por seguinte, dos direitos humanos.

Na cultura grega, a *therapeía* (“cura”) não era possível sem a *gnôsis*— “conhecimento perfeito, verdadeiro, das coisas divinas” (CUNHA, 2007, p. 388); tanto o espírito como o corpo adoecem, e a cura parte do conhecimento, que, por sua vez, trata da vida como saúde da alma. Essas ideias partem de Sócrates (470-399 a.C.) e se encontram preservadas nos diálogos de Platão (428-347 a.C.), nos quais o trato com a filosofia perpassa o comportamento humano, seus costumes, hábitos e características e discute a respeito da razão, de experiências, crenças, princípios e deveres. Para Sócrates, todas as pessoas têm uma filosofia de vida, esteja ela funcionando a favor, contra ou não funcionando, que está sempre sendo posta à prova em momentos específicos, em hora mais, em hora menos difíceis de nossas vidas (GOLDSCHIMIDT, 2002).

Como foi exposto por Pessini, durante aula magna da primeira turma de doutorandos do Centro Universitário São Camilo, em março de 2009, a questão do nascimento da bioética parte de dois momentos distintos:

Para os anglo-saxões

[...] Ética nasceu 25 séculos atrás num país mediterrâneo, a Grécia. A Ética criada por Sócrates, Platão e Aristóteles não era baseada em princípios, mas em virtudes”. No caso dos latinos, eles “sentem-se profundamente desconfortáveis com direitos e princípios. Eles se acostumaram a julgar as coisas e os atos como bons ou ruins em vez de como certos ou errados. Eles preferem a benevolência à justiça, a amizade ao respeito mútuo, a excelência ao direito. [...] Os latinos buscam a virtude e a excelência. Não penso que rejeitem ou desprezem os princípios [...].

Controvérsias à parte, o fato é que a bioética tem estado presente nos mais variados campos de conhecimento. Recentemente, Küng (2000) referiu-se à “ética global” como a sobrevivência do planeta e a indica como ponto primordial para reflexão por meio dos mais variados temas, como as diferenças humanas, recordações históricas, experiências espirituais dos povos e, por fim, indica como fator único a sobrevivência humana e as consequências para o planeta. Essa ideia toma corpo e ganha força caracterizando-se mais como um movimento do que como uma disciplina. Assim, as questões passam por genética, biologia molecular, políticas sociais e saúde e ética profissional (POTTER, 2001, p. 346).

O papel da bioética não é ser tão-somente uma ferramenta de intermediação de confrontos morais sobre questões envolvendo seres humanos e animais. A bioética não tem o simples papel de ferramenta intermediadora que problematiza questões que abrangem ações voltadas ao meio ambiente e aos seres humanos. Ela vai além, seu reconhecimento se dá no ambiente acadêmico por meio de publicações científicas. Intuitiva, assume papel protetor, busca praticar a justiça aos justos e a injustiça, quando necessária, para que se possa alcançar o que é justo. Permanecem como pontos centrais a questão da filosofia moral e a ética no sentido da busca de normas e boas condutas em relação ao que é certo (REICH, 2010).

Podemos afirmar que, nos dias de hoje, a bioética é aplicada de forma mais ampla, ou seja, ela se faz necessária nas disciplinas, nos comitês e nas consultorias éticas que abarcam questões das mais variadas naturezas, sejam elas relacionadas à religião, às leis, à economia ou à educação.

Na visão de Hossne, Albuquerque e Goldim (2007), o surgimento da bioética ocorreu em um momento provável de angústia e forte reflexão crítica, tendo à frente discussões a respeito do mau uso dos avanços científicos, como o da biologia molecular. Esse momento pode ser observado no próprio neologismo *bios/ethica*: a busca na ética de possibilidades de reflexão a respeito das relações humanas e ambientais.

De acordo com Hossne (2010), a bioética surgiu pautada em sérias preocupações, porém sem uma sistematização doutrinária. Atualmente, está presente nas mais variadas áreas do conhecimento humano, o que exige seu reconhecimento. Sua ação tem caráter tanto multidisciplinar como transdisciplinar, isso fortalece sua característica própria no contexto da ética.

3.1 A Bioética no Brasil

A Bioética no Brasil tem uma trajetória densa, através da qual constrói as características de sua própria identidade e chega a contribuir substantivamente com o contexto latino-americano e até mesmo mundial (ANJOS; SIQUEIRA, 2007). Na década de 1970, a nosso ver, momento em que a bioética surgiu no contexto internacional, o Brasil vivia em um forte regime de restrições políticas, econômicas e sociais, o conhecido período da ditadura, que perdurou de 1964 a 1985. As restrições atingiam as universidades, assim como a comunidade científica e cultural, suprimindo a possibilidade de discussões e debates.

Apesar das turbulências observadas nesse período, teve início em nosso país, a partir da década de 80, o processo democrático, que abriu espaço para debates com a sociedade. Iniciaram-se discussões a respeito da ciência e da política social, que ganharam espaço na 8ª Conferência Nacional de Saúde.

O momento foi favorável à revisão da Constituição da República Federativa do Brasil⁸, concluída em 5 de outubro de 1988. Esse documento ficou conhecido

⁸ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Descreve em seu preambulo sua intenção de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. É vista como a mais humana das Constituições.

como “Constituição Cidadã”, fortemente marcado pelo tripé direito à saúde, direito à previdência social e direito à assistência social. Esse marco encerrou os tempos de governo militar e, então, foi oficializada a Lei Orgânica da Saúde. Por conseguinte, nasceu o Sistema Único de Saúde (SUS), com fortes raízes nos referenciais bioéticos da equidade, universalidade e terminalidade.

A nova Constituição do país estabeleceu os direitos sociais, em que a saúde passava a ser dever do Estado e direito do cidadão, e estabelece os direitos fundamentais. Também houve mudanças nos códigos de ética dos profissionais da saúde, entre eles, o código de ética médica. Em 1988, o Conselho Nacional de Saúde publicou a primeira resolução que tratava das diretrizes éticas na experimentação com seres humanos. Esse ambiente favoreceu o surgimento da bioética em nosso país.

Outras mudanças importantes aconteceram, como a revisão do Código de Ética Médica (Conselho Federal de Medicina)⁹ que consolidou questões éticas inovadoras referentes aos direitos humanos, transplantes e pesquisas com seres humanos.

O marco das discussões a respeito da bioética no país é o dia 18 de agosto de 1992. O professor William Saad Hossne (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa)¹⁰, em conjunto com um grupo de sete pessoas, profissionais de diversas áreas de conhecimento, incomodados com vários dilemas éticos, pautaram a bioética como foco principal de reflexão. A partir desse momento, houve um preparo para criação da Sociedade Brasileira de Bioética (SBB), cuja oficialização ocorreu em 18 de fevereiro de 1995 por proposta do professor Hossne.

De acordo com Anjos (2001), as desigualdades socioeconômicas observadas no Brasil impõem-se como uma problemática para a bioética constituir-se como ciência. Para o autor, quatro aspectos inter-relacionados dizem respeito a tal contexto:

⁹CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA tem por finalidade “atribuições constitucionais de fiscalização e normatização da prática médica. Criado em 1951, sua competência inicial reduzia-se ao registro profissional do médico e à aplicação de sanções do Código de Ética Médica”.

¹⁰William Saad Hossne é médico pesquisador; professor emérito da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Medicina, *campus* Botucatu; membro da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep); membro do Comitê Internacional de Bioética da Unesco; coordenador do programa *stricto sensu* em Bioética (mestrado e doutorado) do Centro Universitário São Camilo, São Paulo. (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

- a herança colonialista e escravocrata fez que o povo brasileiro cultivasse a baixa autoestima como nação e um conceito fragilizado do que vem a ser cidadania. O resultado disso é a dependência econômica e política que o país tem em relação às nações mais poderosas e a desigualdade socioeconômica interna. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2010, 10% da população mais rica detinha 75,4% de toda a riqueza do país. As enormes desigualdades, explica Anjos (2001, p. 67), “reproduzem um espírito explorador e anti-solidário”. Para se fazer presente nesse contexto, a bioética precisa propiciar uma “virada de mentalidade”, uma transformação da mentalidade da nação, uma vez que muitas pessoas estão acostumadas com tais desigualdades, para levar a propostas que tenham como objetivo um futuro promissor para toda a sociedade, o que implica “fortalecer convicções sobre os direitos fundamentais dos seres humanos, potencializar a autonomia das pessoas e grupos, promover a cidadania e a participação” (GARRAFA, 1999 *apud* ANJOS, 2001, p. 67).

- no que diz respeito aos sujeitos que tratam da bioética e a aplicam, há três frentes: 1) bioeticistas de áreas de conhecimento diversificadas, o que promove a ampliação do escopo da bioética para além das ciências biomédicas; 2) grupos que fortalecem suas identidades para, com base em seus próprios contextos, buscar reflexões bioéticas; 3) aumento da consciência da população em relação a problemas bioéticos que são um desafio para a autonomia do país e mostram a vulnerabilidade política, como a biopirataria e os alimentos transgênicos. A tomada de consciência dos grupos e da população em relação a aspectos que ferem sua autonomia e dignidade é condição fundamental para que a bioética se desenvolva sem tender para a elitização e para que se torne um aparato por meio do qual os sujeitos vulneráveis possam agir de forma autônoma e participativa (ANJOS, 2001).

- a fundamentação teórica bioética transpõe o aspecto normativo para, por meio do diálogo entre as áreas de conhecimento, buscar consenso no que se refere às mais variadas problemáticas que podem vir a ser objeto de uma análise bioética, para a qual a mera aplicação de normas podem não surtir o resultado mais apropriado. Assim, parece haver uma valorização crescente da interdisciplinaridade e da abordagem científica que pode, ainda, se desenvolver muito, em particular, no que

se refere a questões que parecem sem solução, como é o caso do estatuto do embrião humano.

- a produção de obras e as publicações na área de bioética no Brasil podem ser agrupadas da seguinte maneira: estudos metodológicos (explicam a gênese da bioética, sua importância, métodos, relação com outras ciências e com a religião); estudos com foco na ética em contexto médico e hospitalar tratados de forma interdisciplinar e abrangente; estudos que abordam as estruturas sociais que são a base para uma sociedade mais justa e igualitária, bem como os sistemas sociais desiguais e injustos; e estudos que tratam de avanços tecnológicos e científicos e a repercussão que causam no âmbito social mais amplo.

Nesse processo de construção da bioética no Brasil, também foi criada, em 6 de janeiro de 1995, a Lei de Biossegurança 8974/95¹¹ aplicada por meio da Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio). O foco dessa lei é a regulamentação da manipulação e uso de técnicas da engenharia genética, elaboração de diretrizes relacionadas à liberação no ambiente de organismos geneticamente alterados.

Em 1996, por meio da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, foi criada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) considerando-se “a ótica do indivíduo e das coletividades por intermédio dos quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros”. Como salienta Anjos (2001, p. 70), o caminho escolhido foi o “educativo, por meio de diretrizes, não de leis e penalidades”. A resolução também determinou que as instituições de pesquisa que envolvesse seres humanos tivessem um comitê de ética local para avaliar os protocolos.

Anjos (2001) acrescenta ao processo de desenvolvimento da bioética no Brasil, a regulamentação no que diz respeito à produção e veiculação de fármacos e medicamentos pela Secretaria de Vigilância Sanitária. O Conselho Federal de Medicina (CFM), por sua vez, tem assumido posição multidisciplinar em questões

¹¹BRASIL. Lei de Biossegurança 8974/95. Regulamenta os incisos II e V do § 1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelece normas para o uso das técnicas de engenharia genética e liberação no meio ambiente de organismos geneticamente modificados, autoriza o Poder Executivo a criar, no âmbito da Presidência da República, a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança, e dá outras providências.

deontológicas profissionais abrindo discussões no ambiente bioético, em todos os espaços de comunicação, incluindo a esfera acadêmica.

No contexto brasileiro, algumas instituições têm contribuído expressivamente para o desenvolvimento e a consolidação da bioética, como elencamos a seguir:

- *Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília (UnB)*

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Bioética da UnB, coordenado pelo Professor Doutor Volnei Garrafa, deu origem à Cátedra Unesco de Bioética da universidade. Desde 1994, quando foi cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), já foram oferecidos 12 cursos de especialização anuais.

Entre 1995 e 2008, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertaram disciplinas na área de concentração bioética/saúde coletiva no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde.

Posteriormente, foi criado um programa próprio de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em bioética, cuja área de concentração é Saúde Pública, com três linhas de pesquisa: fundamentos de bioética e saúde pública, situações emergentes em bioética e saúde pública e situações persistentes em bioética e saúde pública.

A UnB também oferece pós-graduação *lato sensu* na área.

- *Centro Universitário São Camilo - São Paulo*

Essa instituição é pioneira na realização de congressos de bioética e saúde. Destaca-se pelas seguintes publicações: *O Mundo da Saúde*, que divulga trabalhos científicos da área da saúde desde a década de 1980, e *Bioethikos*, que, desde 2007, divulga pesquisas científicas com base bioética nas mais variadas áreas de conhecimento.

Entre as obras da área de bioética publicadas, destacam-se *Problemas atuais de bioética* (em sua 9ª edição, publicada em 2010); *Bioética em tempo de incertezas* (2010); *Pensar a bioética – metas e desafios* (2010); *Bioética no Brasil – tendências e perspectivas* (2007); *Bioética e longevidade humana* (2006); *Distanásia: até quando prolongar a vida* (2001); e *Bioética: alguns desafios* (2001).

O Centro Universitário São Camilo possui seu próprio Comitê de Ética em Pesquisa (Coep) e mantém cursos de mestrado e doutorado em bioética. Seu mestrado em bioética foi o primeiro do país a ser reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em março de 2004.

- Comissão de Bioética do Hospital das Clínicas¹² – (CoBi/FMUSP)

Foi criada em 1996 e é composta por profissionais do próprio hospital e por outros membros da sociedade civil. Entre suas atribuições está a emissão de pareceres específicos voltados ao corpo clínico e administrativo do hospital, por exemplo, pareceres relativos à permissão para a filmagem na sala de enfermagem; redução embrionária; reprodução assistida em paciente comatoso e prolongamento de vida.

- Instituto de Bioética da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Desde 1988, os cursos de pós-graduação de medicina e odontologia oferecem a disciplina de bioética. O objetivo é preparar médicos e os cirurgiões dentistas para atuarem com base na abordagem bioética.

Em 1990, a universidade instituiu o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos e, desde 1996, funciona o Comitê de Ética em Pesquisa, no Hospital Universitário e na Faculdade de Medicina. O instituto foi criado em dezembro de 2007 pelo Reitor Professor Doutor Joaquim Clotet.

- Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (Anis)

O instituto, criado em 1999, é a primeira organização não governamental voltada para pesquisa e capacitação em bioética na América Latina. Seus objetivos principais são: promover a pesquisa e o ensino da bioética relacionada às temáticas dos direitos humanos, do feminismo e da justiça entre os gêneros.

¹²HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. “Inaugurado em 19 de abril de 1944, o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP - HCFMUSP é uma autarquia estadual vinculada à Secretaria de Estado da Saúde para fins de coordenação administrativa e associada à Faculdade de Medicina da USP para fins de ensino, pesquisa e prestação de ações e serviços de saúde de alta complexidade destinados à comunidade”.

- Instituto Oscar Freire¹³ - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)

O Instituto Oscar Freire conta com o Núcleo de Estudos de Bioética e é responsável pela publicação da revista *Saúde, Ética & Justiça*; além disso, oferece o curso de especialização em bioética.

- Núcleo de Bioética da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Esse núcleo tem como objetivo avaliar os protocolos de pesquisa da UEL; coordenar a disciplina de bioética no curso de graduação de Medicina e promover seminários, palestras e jornadas relacionadas à área de bioética.

Há outros grupos na universidade que o integram, como o Comitê de Ética em Pesquisa; o Comitê de Bioética do Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná; o curso de especialização em bioética; e o grupo de pesquisa em bioética.

- Núcleo de Ética Aplicada e Bioética/Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ

O Departamento de Ciências Sociais da instituição congrega o Núcleo de Ética Aplicada e Bioética, que tem contribuído para a ampliação da reflexão bioética aplicada ao campo das ciências da vida e da saúde no país. Está em desenvolvimento o curso de Bioética Aplicada às Pesquisas Envolvendo Seres Humanos na modalidade a distância.

- Núcleo Interinstitucional de Bioética - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O núcleo desenvolve várias atividades nas áreas de assistência, ensino e pesquisa. Desde 1997, mantém o portal de Bioética, denominado *Bioética e ética na ciência* que, além de apresentar normas, diretrizes e leis sobre o assunto, reúne diversas áreas temáticas, como *Bioética e transfusão de sangue em Testemunhas de Jeová* e *Bioética e alimentos transgênicos* (Bioética e Ética na Ciência. 2011).

É crescente a realização de eventos que envolvem a reflexão bioética, como o Congresso Brasileiro de Bioética, que já teve oito edições desde 1996, o Encontro Luso-Brasileiro de Bioética, que teve sua 6ª edição em 2010 e os eventos de âmbito

¹³INSTITUTO OSCAR FREIRE - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Entre seus objetivos busca a atualização e capacitação dos conhecimentos tecnológicos na área da saúde, suas implicações éticas e reflexões bioéticas.

internacional, como o Congresso Internacional de Bioética Clínica, na 8ª edição em 2012.

Como podemos observar, a bioética está consolidada no Brasil e vem conquistando cada vez mais representatividade por intermédio da criação de comitês de ética e institutos, formação em nível de pós-graduação, da publicação contínua de revistas, periódicos, livros de alto nível de expressão científica no âmbito nacional e internacional, bem como da realização de eventos acadêmico-científicos.

Desde seu início no Brasil até parte da década de 1990, a bioética baseou-se em modelos estrangeiros, em especial, no principialismo estadunidense. Em razão da realidade observada em nosso país, as desigualdades socioeconômicas, a baixa autoestima como nação, o estigma de país subdesenvolvido, os modelos aplicados aqui não davam conta de abordar as problemáticas de nosso contexto. Nessa direção, podemos considerar o VI Congresso Mundial de Bioética, realizado em 2002, com a temática *Bioética, poder e justiça*, um marco do início da maturidade da bioética no Brasil, quando passamos a focar em uma identidade própria e na originalidade das reflexões e abordagens de temas específicos de nosso contexto (PESSINI; BARCHIFONTAINE; PRADO, 2007).

3.2 Referenciais bioéticos – origem e desdobramentos

Entre as décadas de 1960 e 1970, segundo o Conselho Regional de Medicina do Estado do Rio de Janeiro (Cremerj) (2006), vários casos envolvendo pesquisas com seres humanos ganharam notoriedade e fomentaram as discussões públicas acerca das práticas adotadas, entre eles:

- 1960 - uso de equipamento de hemodiálise: as companhias de seguro se recusavam cobrir os gastos, então, foi criado um comitê com pessoas comuns, não médicos, para seleção dos usuários.
- 1963: idosos doentes internados no Hospital Israelita, em Nova Iorque, receberam células cancerosas;
- 1950-1970: nesse período, crianças com retardo mental receberam vírus de hepatite viral, no hospital Willowbrook, em Nova Iorque;

- 1932 a 1972: quatrocentos negros portadores de sífilis não foram tratados na intenção de se pesquisar o desenvolvimento da doença. Mesmo com a descoberta da penicilina, em 1945, esse experimento continuou até 1972.

Em 1974, em reação a esse tipo de pesquisa, o governo norte-americano criou a National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (Comissão Nacional para Proteção dos Sujeitos Humanos da Pesquisa Biomédica e Comportamental). O objetivo dessa comissão, que acabou por envolver pensadores de outras áreas além da área da saúde, como filosofia e teologia, era identificar princípios éticos que poderiam orientar as pesquisas com seres humanos. Em 1979, após quatro anos de trabalhos, a comissão anunciou o documento resultante: o *Belmont Report* (Relatório Belmont), denominado dessa forma por ter sido elaborado no Centro de Convenções Belmont, localizado em Elkridge, Maryland. Esse documento, entre outros, faz parte do início a uma nova abordagem metodológica dos problemas implicados na pesquisa com seres humanos, teve grande repercussão não apenas em relação à ética em pesquisas, mas também em relação a questões bioéticas de modo geral.

Nesse relatório, foram apresentados três referenciais fundamentais que deveriam orientar a formulação, a crítica e a interpretação. De acordo com Albert R. Jonsen, um dos membros da comissão, os três referenciais escolhidos estavam

[...] profundamente enraizados nas tradições morais da civilização ocidental, implicados em muitos códigos e normas a respeito de experimentação humana que tinham sido publicadas anteriormente e além disso refletiam as decisões dos membros da comissão que trabalhavam em questões particulares de pesquisa com fetos, crianças, prisioneiros e assim por diante (JONSEN *apud* BECA, 2010, p. 57).

Os três referenciais apresentados no Relatório Belmont foram: respeito pela pessoa, no que se refere à sua autonomia, beneficência e justiça, os quais estão relacionados a seguir:

Respeito pela pessoa – esse princípio envolve pelo menos duas abordagens éticas: todos os indivíduos devem ser tratados como agentes autônomos e aqueles cuja autonomia está diminuída têm direito à proteção. A autonomia diz respeito à capacidade de deliberar sobre fins pessoais e de agir conforme essa deliberação.

Nem todo o ser humano é capaz de autodeterminação, pelo que o respeito pelos que não chegaram à maturidade e pelos incapacitados requer que estes sejam protegidos. Como ressalta Beca (2010, p. 58), “o conceito de autonomia da comissão não é o kantiano, o homem como ser autolegisador, mas outro, muito mais empírico, segundo o qual uma ação se torna autônoma quando passou pelo trâmite do consentimento informado”.

Beneficência – de acordo com esse princípio, a beneficência não é aquela que conhecemos como caridade. No Relatório, ele adquire um caráter de obrigação. Nessa direção, duas regras complementam as ações relacionadas ao princípio em tela: não causar nenhum dano; valorizar ao máximo os benefícios possíveis e diminuir os eventuais prejuízos. Não causar dano implica não lesionar uma pessoa à custa de benefícios que se pode obter para outros. Evitar um dano e buscar um benefício requer aprendizagem. Nesse processo, algumas pessoas podem estar expostas ao risco.

Justiça – a não aplicação desse princípio implica negar um benefício a uma pessoa que tem direito a ele, sem nenhuma justificativa, ou quando lhe é imposta, indevidamente, uma carga. Podemos entendê-lo de duas perspectivas, conforme consta no Relatório Belmont: é preciso haver imparcialidade na distribuição; os iguais devem ser tratados de maneira igual. No entanto, é preciso saber quem é igual e quem é desigual e em quais parâmetros se basear para determinar essas condições. Algumas formulações aceitas para dirimir uma possível injustiça são: a cada pessoa uma porção igual; a cada pessoa, conforme sua necessidade pessoal; a cada pessoa, de acordo com o esforço próprio; a cada pessoa, segundo sua contribuição à sociedade; e a cada pessoa, conforme seu próprio mérito.

Com a publicação do Relatório Belmont, os problemas relacionados às pesquisas com seres humanos não mais seriam tratados sob o viés dos códigos e juramentos, mas da perspectiva desses três referenciais. Contudo, o documento abordava questões que abarcavam toda a prática clínica e assistencial.

Em 1979, Beauchamp e Childress (2008), ambos ligados ao Instituto Kennedy, na Universidade de Georgetown, e ao Kennedy Institute of Ethics, publicaram o livro *Principles of biomedical ethics*, que representa um marco importante na discussão

dos dilemas e problemas bioéticos e veio para consagrar o uso dos princípios tomando-se como base a abordagem bioética¹⁴.

Os três princípios presentes no Relatório Belmont foram revistos por Beauchamp e Childress, que os transformaram em quatro, apresentados a seguir, resultado da diferenciação entre beneficência e não maleficência:

- respeito à autonomia;
- não maleficência;
- beneficência; e
- justiça.

Em relação ao princípio da não maleficência, que significa não causar dano ao outro, Gracia (2010, p. 245) explica que, apesar de ser o mais “próprio e característico da bioética”, não há muitos estudos sobre ele, mas muitos equívocos acerca de sua natureza e compreensão. De acordo com o autor, que opera uma minuciosa análise do significado da não maleficência, inclusive em termos hipocráticos, esclarece que a tradição médica ocidental manteve, desde os tempos hipocráticos, que “favorecer e não prejudicar são duas obrigações morais distintas. Uma é a obrigação de favorecer, outra a de não prejudicar” (idem, ibidem, p. 250). Nos dias atuais, salienta Gracia, tem-se que a obrigação primária é não prejudicar, e nunca favorecer sem que o paciente, no caso de um contexto médico, tenha dado consentimento para isso.

De acordo com o autor, basear nossas ações em princípios e regras absolutas significa não levarmos em consideração a realidade na qual está inserida determinada problemática, pois é necessário avaliar a realidade concreta em relação ao que temos de decidir. Não parece adequado atuar com base na mera aplicação de referenciais “ponderar as circunstâncias e as consequências [...]”. O objetivo último da vida moral é a tomada de decisões prudentes” (GRACIA, 2010, p. 263).

¹⁴ Como esclarece Hossne (2006), tanto o Relatório Belmont como a obra *Principles of biomedical ethics* sistematizaram a ética biomédica e tinham como objetivo identificar princípios que deveriam guiar a experimentação com seres humanos. Assim, os princípios seriam aplicáveis à ética relacionada a pesquisas envolvendo pessoas, e não à bioética, noção que, equivocadamente, passou a ser adotada. Mais adiante trataremos dessa disparidade.

Tratando da bioética clínica, Kipper, Oselka e Ayer (2007, p. 119) destacam que a não maleficência é importante, pois, não se pode separar o risco de causar danos de uma ação ou procedimento indicado no que se refere ao aspecto moral. Considerando-se a perspectiva da ética, é possível justificar eventuais danos caso o benefício advindo do procedimento seja maior que o risco. Como esclarecem os autores, sendo “maior o risco de causar dano, maior e mais justificado deve ser o objetivo do procedimento para que este possa ser considerado um ato correto eticamente”.

Os referenciais da bioética procuram garantir a função e existência das comissões de ética que surgiram da necessidade dos médicos de compartilhar decisões que afetam diretamente o paciente no sentido de sua qualidade de vida, riscos, incertezas tanto nos resultados da intervenção médica, como na avaliação de riscos e benefícios (BARCHIFONTAINE, 2007).

Pensando nos dias atuais, Gracia (2010) entende que o momento não é mais de discussões sobre estabelecer parâmetros de proibições ou indicar possibilidades. O autor acredita que a bioética tem o papel de promover a autonomia e a responsabilidade, na sexualidade, na paternidade e na vida. Com base nesse pensamento, sugere um novo divisor de águas para bioética sem o rigoroso controle da religião e das normas jurídicas conhecido como deveres perfeitos.

Entendemos que a bioética hoje, quando comparada ao que observamos nas décadas anteriores, destaca-se de forma distinta, ou seja, faz-se necessária para a promoção da responsabilidade e para a deliberação de todos. Nessa direção, seu alcance torna-se mais abrangente prioritariamente nas questões relacionadas a direitos e deveres administrados pelos diferentes conselhos.

A reflexão bioética tem o papel de lidar com os problemas apresentados e deliberados, assim, por intermédio da consciência de que as deliberações são passíveis de erros e falhas, deve-se, com base na prudência e no respeito, desencadear um processo de entendimento a respeito do posicionamento a ser deliberado.

O momento que vivemos não favorece as relações aprofundadas com o outro, as interações são, de modo geral, superficiais, visam ao instante imediato, não há tempo para dispor ao semelhante, e “ver a pessoa humana em sua globalidade” (BARCHIFONTAINE, 2001, p. 182). Promover a participação de todos os envolvidos

no processo de forma que estes encarem os fatos e as ideias por intermédio de um ponto de vista racional, nos parece ser o grande desafio da bioética.

Apesar de a história apresentar grandes ausências de sensibilidade por parte do ser humano, a revolução tecnológica e o desenvolvimento da tecnociência apresentaram desafios às ciências humana, espiritual, financeira, atingindo tanto o indivíduo como o coletivo. A ciência da vida, a bioética, assume papel fundamental no equacionamento dos novos desafios utilizando sua raiz inter e transdisciplinar (HOSSNE, 2010).

Entendemos que não basta o conhecimento da realidade ou a vontade de promover mudanças, para obtermos a transformação devemos partir do senso crítico e da consciência individual. Refletindo acerca de nossa pesquisa, os referenciais bioéticos favorecem a aplicabilidade das entrevistas com alunos que apresentam intenção em se desligar do Centro Universitário São Camilo - São Paulo. Assim, por meio da compreensão, reflexão, discussão multidisciplinar de forma individual com ligação de confiança bilateral envolvendo profissionais da própria instituição, entre os quais das áreas de psicopedagogia, psicologia, pretendemos identificar as causas da intenção do desligamento e indicar possibilidades para permanência, ou não, do aluno no ambiente escolar.

4 LEITURA BIOÉTICA DE UM PROGRAMA CONCRETO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO – SÃO PAULO

4.1 Referenciais bioéticos na ação de Permanência do Aluno no Centro Universitário São Camilo

As percepções da Bioética com relação à evasão do aluno sugerem como ponto de partida o próprio aluno, como sujeito em favor do qual se estabelecem os serviços de ensino e aprendizagem. São reais as necessidades institucionais com respeito a um número de alunos que torne viável a sustentação dos custos e benefícios do empreendimento. Esse aspecto tem levado a se realçar a evasão como um desafio às estratégias de “retenção” do aluno por parte da instituição.

A fim de oferecer ao aluno um apoio amplo, a ação do Setor de Permanência envolve outros departamentos e profissionais: Secretaria, Serviço Social, Departamento Financeiro, coordenação dos cursos, serviço de psicopedagogia e de psicologia. Esses estão preparados para atender o aluno nos mais diversos aspectos, por exemplo, em relação a orientações acerca das disciplinas, dos cursos, no caso de dificuldades acadêmicas e até em situações de crises e angústias pessoais. Ao tomar os conceitos bioéticos de vulnerabilidade, autonomia e equidade, procurou-se antes de tudo reunir elementos que permitissem considerar as diferentes situações em que o aluno se encontra e que o desestimulam a permanecer no curso. Os conceitos de vulnerabilidade e autonomia são complementares (ANJOS, 2006) na medida em que se procura considerar os alunos como sujeitos insubstituíveis em suas decisões, mas, ao mesmo tempo, passíveis de limitações que restringem sua livre decisão. A abertura para o encontro com tal experiência de limitações, mais do que um interesse institucional de “retenção” do aluno, se configura como um serviço de equidade que potencializa o aluno fragilizado para que se torne capaz de fazer sua escolha com maior liberdade.

Dizer que o indivíduo é vulnerável significa dizer que ele é passível de ser ferido, prejudicado ou atacado (o termo *vulnerar* é de origem latina [*vulnerare*] e significa ferir). A vulnerabilidade é condição universal de todos os viventes,

constitutiva do ser humano, independentemente de sua condição financeira, física, espiritual ou psicológica (NEVES, 2007).

Como afirma Barchifontaine (2007, p. 80): “A fragilidade não necessita ser biológica nem tampouco o constrangimento necessita ser legalizado para que as pessoas encontrem-se em situações de vulnerabilidade [...]”. Assim, o indivíduo que experimenta uma situação que coloca em risco seu bem-estar, como aquela em que tem de optar por deixar a universidade, quer por questões financeiras, familiares, quer por questões de saúde ou relacionadas ao seu trabalho e mesmo a aspectos de sua vida acadêmica, também “está” vulnerável, tendo em vista o impedimento, por variados motivos, da continuidade de seus estudos. De acordo com Hossne (2009a, p. 42), o indivíduo “é sempre vulnerável, ele pode ou não estar em situação de vulnerabilidade”. Podemos entender que a vulnerabilidade é latente, até que determinada ação desencadeie sua manifestação.

Nesse sentido, o Setor de Permanência, por meio da interlocução com o aluno e a discussão conjunta, busca oferecer-lhe alternativas diante de sua tendência ao abandono do curso universitário. Tais alternativas envolvem a aplicação das políticas internas da instituição, das políticas públicas, bem como o trabalho de alguns departamentos de psicologia, psicopedagogia e coordenações dos cursos do Centro Universitário São Camilo.

A opção final que o aluno fizer por uma das alternativas à sua saída da instituição será respeitada como exercício de sua autonomia, mesmo que sua decisão vá em direção contrária ao que deseja a instituição. O sucesso do Setor de Permanência é, em última análise, medido pelo fato de ter podido ajudar o aluno a pensar e agir de modo mais livre e deliberado.

A autonomia não se limita a respeitar as decisões voluntárias do aluno. Há, por parte do profissional do Setor de Permanência, o dever ético de, sem condicionamentos, auxiliar o aluno a deliberar com consciência de seus problemas e razões, podendo, dessa forma, amadurecer sua liberdade responsável em permanecer ou não na instituição.

A ação do Setor de Permanência baseia-se também no princípio bioético da equidade, o qual está relacionado intimamente com igualdade e justiça. De acordo com Hossne (2009b, p. 212-213),

a equidade cuida da igualdade na medida em que trata como igual o que é igual, mas, quando necessário, trata de modo desigual (porém, o adequado) o que é desigual, para, quando possível e indicado, atingir a igualdade.

[...] para se assimilar a equidade como referencial da bioética: o equitativo (e, portanto, é a equidade) é *justo*, porém não o *legalmente justo*; é uma correção da *justiça legal* [...]

[...] a equidade exige uma atitude ou um exercício, nem sempre fácil e cômodo de ser realizado, qual seja, atuar visando a uma correção da justiça legal [grifos do autor].

Nesse sentido, no que diz respeito à ação do Setor de Permanência, o que se pretende é lançar um olhar amplo para o aluno, de forma a considerar as problemáticas que o afligem, quer aquelas relacionadas ao contexto exterior à instituição (desemprego, dificuldade de transporte e de moradia, por exemplo), quer aquelas relacionadas ao ambiente interno (notas baixas desempenho acadêmico insuficiente). O intuito da ação da permanência não é solucionar os problemas vivenciados pelo aluno, mas discutir e analisar opções, baseadas nas políticas públicas e institucionais, bem como nos recursos oferecidos pelo Centro Universitário São Camilo, de forma que tais problemas não impeçam que o aluno continue seu percurso acadêmico.

4.2 De retenção para permanência: a experiência do Centro Universitário São Camilo

Como apontamos anteriormente, entre 1996 e 2002, as instituições de ensino superior do país experimentaram uma demanda alta: havia poucas vagas e muitos concluintes do ensino médio (GARCIA, 2008). Entre 2003 e 2004, houve uma forte desaceleração do crescimento e as instituições de ensino superior privadas começaram a vivenciar um período de crise. Esse novo cenário impôs a essas IES a necessidade de buscar alternativas para enfrentar a queda na demanda.

Diante desse quadro, em 2009, o Centro Universitário São Camilo – São Paulo criou o setor de Permanência do Aluno com o objetivo de atender os alunos que desejavam se desligar da instituição. O foco era compreender por que o aluno

manifestava a vontade de abandonar o curso universitário e apresentar-lhe possibilidades de forma que tal decisão não fosse concretizada.

O Centro Universitário São Camilo é mantido pela União Social Camiliana, uma das entidades da Ordem Camiliana presentes em 36 países dos cinco continentes. As atividades ligadas à educação iniciaram em 1975, com cursos técnicos na área da saúde. No ano seguinte, foi criada a Faculdade de Ciências da Saúde São Camilo, com o curso de Nutrição. A partir daí, vários cursos superiores tecnológicos, de graduação e de pós-graduação em Bioética (*lato sensu* e *stricto sensu*) foram implantados. Hoje, o Centro Universitário São Camilo possui alunos matriculados desde a educação infantil à pós-graduação (BARCHIFONTAINE, 2006).

Uma vez que o principal compromisso do Centro Universitário São Camilo é “contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, fundamentada numa ampla concepção de bem-estar social na qual o ser humano está inserido” (BARCHIFONTAINE, 2006, p. 206), não é possível conceber o aluno tão-somente como fonte de receita. O ambiente institucional camiliano favorece o diálogo inclusivo, a prática da solidariedade e o exercício da tolerância, mesmo em situações conflituosas que culminam com a solicitação de desligamento por parte do aluno.

Nessa direção, a humanização aplicada à interação entrevistador-entrevistado é relevante no que diz respeito ao aluno sentir confiança em explicitar seus problemas e angústias, muitas vezes, muito pessoais, e também em relação à compreensão de determinada situação por parte do entrevistador.

No contexto brasileiro, o conceito de humanização entrou em pauta com o lançamento do Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar pelo Ministério da Saúde, em 2001 (BRASIL. Ministério da Saúde. Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar). Basicamente, o documento evidencia a preocupação do governo em incluir uma dimensão essencial à vida humana no que diz respeito ao atendimento à saúde: a relação humanitária que deve fundamentar as práticas profissionais e as relações interprofissionais. No âmbito hospitalar, a noção de humanização envolve a valorização e o respeito à pessoa humana, de forma que todos os membros da sociedade possam se sentir “beneficiados e beneficiários” (SELLI, 2003, p. 398).

No que se refere às ações do setor de Permanência do Aluno do Centro Universitário São Camilo, a humanização no atendimento ao corpo discente concretiza-se por meio do respeito e da comunicação. Na interação que se estabelece entre entrevistador-entrevistado, sujeitos que são de uma situação concreta de atendimento, o fator compreensão torna-se essencial. Como ressalta Selli (2003, p. 403), “ambos os sujeitos precisam compreender a singularidade de cada momento que permeia determinada situação”. O comunicar permite que a mensagem, bem como a situação, sejam compreendidas, o que nada mais é do que uma relação “permeada por sentimentos humanos”.

Como destacamos anteriormente, tanto a linguagem verbal como a não verbal transmitem mensagens e estados de espírito, assim, não só o aluno necessita captá-las mas também o profissional que realiza o atendimento. O dito, assim como o não dito, formam uma intrincada teia de significados que envolvem sentimentos, necessidades e projeções. Selli (2003) pondera que o atendimento humanizado envolve todos os sujeitos que, de uma forma ou de outra, contribuem para que ele se realize. No que diz respeito especificamente à interação entre entrevistador-entrevistado, não podemos limitar o atendimento humanizado a uma prática que ocorre do profissional para o aluno, em uma direção vertical, pois os envolvidos são sujeitos e receptores de ações e interações humanas, que estão imbricados no agir profissional, mas vão além dele. Assim, como explica Selli (2003), o atendimento humanizado envolve relações horizontais.

Entendemos que a humanização no atendimento ao aluno envolve criar um clima receptivo, amigável e solidário. De modo geral, o momento da entrevista gera tensão, pois envolve conflitos das mais variadas ordens. No caso do aluno, o abandono do curso superior pode ser iminente e, em um primeiro momento, não há nenhuma perspectiva que possa modificar essa situação. Assim, cabe ao profissional do setor de Permanência receber o discente com respeito, ouvi-lo com atenção, informar-lhe quais são as possibilidades para que o abandono do curso não ocorra, responder a seus questionamentos de forma clara e objetiva. Nesse momento, ambos os sujeitos concorrem para buscar uma solução para determinado problema; trata-se de um trabalho em conjunto que não comporta imposições, mas prima pela compreensão incondicional da pessoa que está sendo atendida.

A ideia de implantar no Centro Universitário São Camilo uma área específica – denominada Setor de Permanência do Aluno originou-se no final de 2008. O objetivo desse setor é atender o aluno que deseja desligar-se da instituição de modo a reverter o quadro de evasão. Nos dez anos anteriores, a taxa de evasão persistia e vinha alcançando 9% ao ano, em média, algo bastante preocupante para uma instituição cujo nicho concentra-se, quase que exclusivamente, na área da saúde (AGUIAR; ANJOS; SALLES, 2011).

Nos três últimos meses de 2008, foram realizados estudos com o objetivo de entender como esse serviço funcionaria e que setores e profissionais seriam envolvidos, de modo que o programa de permanência fosse bem-sucedido. O foco era entender por que o aluno manifestava a vontade de deixar o Centro Universitário São Camilo, por que solicitava o trancamento de sua matrícula ou seu cancelamento. De início, acreditava-se que o motivo principal fosse financeiro, no entanto, não foi o que se constatou posteriormente. Como veremos adiante, outros motivos, por exemplo, relacionados à saúde de familiares, também pressionam sobremaneira a decisão do aluno de deixar o curso universitário.

Um dos primeiros aspectos que mereceram a atenção durante o processo de implantação do programa estava relacionado à sua nomenclatura. O termo *retenção* (em inglês, *retention*), muito utilizado em instituições norte-americanas, parecia demasiadamente impositivo. De acordo com Houaiss (2001), o vocábulo *retenção* remete às ações de deter, encarcerar, reprimir, segurar com firmeza. Em sua raiz latina (*retinere*), o termo remetia à ação de sujeitar um cavalo à rédea. Não era essa a ideia que o Centro Universitário São Camilo queria que seu aluno entendesse ao ser atendido pelo programa. Tendo observado isso, consideraram-se várias alternativas até se chegar ao vocábulo *permanência*, que significa estado, condição ou qualidade de permanente, constante, contínuo, que tem firmeza (HOUAISS, 2001). A ideia é que o aluno se sinta acolhido e perceba que será apoiado nas situações que ameacem a continuidade de seus estudos, por exemplo, no caso de perda de emprego, problemas de saúde ou familiares, entre outros.

No início de 2009, implantou-se, oficialmente, o Setor de Permanência do Aluno. Naquele ano, 41% dos alunos atendidos pelo setor permaneceram na instituição e prosseguiram seus estudos. Observou-se, então, que outros motivos, que não apenas o financeiro (cuja taxa era de 24%), levavam o aluno a solicitar seu desligamento: horário de trabalho, necessidade de conciliar a carga horária do

estágio com os estudos, desemprego, mudança de cidade, doença na família, viagem, insatisfação com o curso ou com a instituição, entre outros (AGUIAR; ANJOS; SALLES, 2011).

O Setor de Permanência do Aluno recebeu da pró-reitoria administrativa autonomia suficiente para aplicar as políticas institucionais e negociar e encaminhar o aluno para os serviços oferecidos pelo Centro Universitário São Camilo, de forma a demovê-lo da ideia de se desligar da instituição.

Procurou-se basear a ação do Setor de Permanência em três pressupostos: evitar que o aluno deixe a instituição, compreender os motivos que o levam a pretender deixar a instituição e adotar ações específicas que visem ao seu retorno ou à permanência no Centro Universitário São Camilo.

Em relação especificamente ao atendimento realizado pelo Setor de Permanência, não se limita a aspectos burocráticos, como preenchimento de requerimentos e formulários. A ação é mais abrangente: por meio de entrevista que valoriza o diálogo com o aluno, baseada nos referenciais bioéticos de vulnerabilidade, autonomia e equidade, o profissional responsável busca identificar o que motivou o aluno a solicitar o desligamento. A relação estabelecida entre o profissional responsável pela permanência e o aluno é amigável e de receptividade.

Seria ingenuidade querer sugerir que tudo corra de modo perfeito nesta experiência; como também se pode entender, de modo realístico, que os desafios para levar adiante esta forma de proceder não sejam tão fáceis de se colocar em execução. Mas os resultados obtidos são suficientemente eloquentes para justificarem o esforço ético de tal iniciativa.

4.3 A entrevista

No caso de um aluno que deseje seu desligamento do Centro Universitário São Camilo, é necessário que ele seja atendido, primeiramente, pela Secretaria da instituição, que indica a data e o horário para que o aluno passe pela entrevista social no setor de permanência. Se houver disponibilidade de horário vaga no mesmo dia da solicitação do aluno, ele é prontamente atendido pelo profissional responsável pelo setor.

Durante a entrevista o setor utiliza um instrumento (Anexo A) próprio que funciona como apoio no direcionamento dessa ação. A duração da entrevista depende do caso apresentado pelo aluno, bem como da gravidade da sua situação. Em geral, dura de 30 minutos a 1 hora. Buscamos evitar exceder a esse limite, uma vez que entrevistas longas demais podem levar ao desgaste da interação entrevistador e entrevistado.

O local de realização da entrevista é um fator preponderante que deve ser levado em consideração no que diz respeito ao seu êxito. Assim, nem todo espaço é ideal para a realização dessa interação. Devemos atentar para a necessidade de manter a privacidade do entrevistado, de modo que ele se sinta à vontade o suficiente para explicitar suas preocupações, angústias e necessidades. Sobre esse importante aspecto da entrevista, Garrett (1967, p. 109-110) esclarece que é

[...] necessário certo grau de reserva, uma atmosfera confortável e que se deixe a pessoa à vontade. O entrevistado não terá coragem de fornecer mais que seu nome e endereço, se o entrevistador se mostrar ocupado com outras coisas, se houver pessoas movimentando-se ao redor, ou ruídos perturbadores.

O preenchimento do instrumento citado não ocorre no momento da entrevista, mas ao término dela, quando o aluno já deixou a sala, técnica indicada por Garrett (1967, p. 113), segundo quem não há necessidade de se seguir uma ordem em relação às perguntas, pois

quando o entrevistador tem um questionário que precisa ser preenchido, não precisa fazê-lo de forma tão sistematicamente em ordem, 1, 2, 3. Muitas vezes, as respostas a muitas questões surgem naturalmente no decurso da entrevista e podem ser registradas mais tarde.

Esse procedimento é adotado com o intuito de deixar o aluno à vontade para falar sobre sua situação no ambiente da universidade e mesmo sobre questões pessoais relacionadas a, por exemplo, vida profissional, vida familiar e saúde, as quais, muitas vezes, interferem sobremaneira no desenvolvimento acadêmico do aluno a ponto de fazê-lo querer abandonar o curso superior.

No momento da entrevista, o foco recai sobre o aluno. É nele que concentramos toda a nossa atenção e lhe é dado o tempo necessário para

expressar suas necessidades e angústias. A intervenção do profissional do setor ocorre de forma pontual, levando o aluno a refletir sobre sua própria fala.

Muitas vezes, o aluno expõe um problema, mas está tão envolvido com ele que não vê nenhuma possibilidade além de desistir do curso universitário. Outras vezes, envolvido na situação, não percebe qual é, de fato, o real problema que o aflige. Ao longo da entrevista, observamos que, não raro, o problema inicial apontado como motivador da desistência não se sustenta. Durante a interação, o entrevistador leva o entrevistado a refletir, por meio de problematizações, acerca da real situação que está vivenciando, de forma que seja explicitado o que está por trás de uma situação inicial apresentada. Buscamos, assim, chegar ao pano de fundo que contextualiza o desejo de o aluno deixar a instituição.

Ver-se diante do pano de fundo e tendo ciência do mal que o atinge, é possível que o aluno tenha um *insight* e se veja capaz de decidir, com base nas opções apresentadas pelo entrevistador e por si mesmo. Isso significa que o aluno assume um posicionamento em que exerce sua autonomia, pois que lhe é dada a oportunidade de decidir, considerando várias possibilidades, e não apenas aquela que apresentou quando do início da entrevista, a de abandonar o curso universitário. De acordo com Correa (2009), a autonomia não se limita a respeitar as decisões livres e voluntárias do indivíduo. Há, por parte do profissional, o dever ético de auxiliar, sem ser paternalista, o indivíduo a exercer uma liberdade responsável em sua decisão.

No que diz respeito à metodologia adotada para o desenvolvimento da entrevista, temos que as questões podem ser do tipo aberto ou fechado. Um questionamento aberto baseia-se em perguntas de cunho mais descritivo e proporciona a coleta de informações que abrangem vários aspectos, entre os quais, pessoais, profissionais e psicológicos do indivíduo. Outro ponto a ser destacado é que as perguntas abertas favorecem a construção de uma boa relação com o entrevistado; na realidade, cria-se um elo que se torna forte o suficiente a ponto de o entrevistado sentir-se à vontade para falar abertamente de aspectos de foro íntimo. Já o questionamento fechado baseia-se em perguntas que não induzem a interpretações variadas, por exemplo, aquelas que visam coletar dados acerca de filiação ou data de nascimento, curso que frequenta, semestre em andamento, e outros dados mais objetivos.

Embora as perguntas fechadas sejam necessárias para a criação de dados estatísticos e analíticos que permitem o conhecimento do perfil do aluno (que indicam entre outros aspectos, idade, sexo, curso frequentado, se é bolsista ou não), são as perguntas abertas que direcionam a reflexão e, em última instância, a decisão autônoma de deixar a instituição ou permanecer nela.

É importante lembrar que a entrevista não tem o papel de satisfazer a curiosidade pessoal do entrevistador, mas de buscar razões subjacentes à decisão primeiramente apresentada pelo aluno.

No processo da entrevista, fazemos uso de três técnicas originárias da área de Serviço Social¹⁵: ouvir, observar e criar empatia.

O ouvir utilizado nas entrevistas com os alunos não é aquele com o qual estamos acostumados no dia a dia. Em geral, as pessoas pouco ouvem umas as outras, pois frequentemente ouvimos “por trás de um anteparo de nossas próprias preocupações e de nossos próprios pensamentos. [...] Na maioria das vezes, estamos preocupados com nossas próprias ideias não nos preocupamos com o que os outros possam ter a dizer”. Ouvir “é uma arte que implica uma consciente autodisciplina para considerar verdadeiramente o outro e não apenas a si mesmo” (KONOPKA, 1972, p. 108-109).

O observar pode fornecer muitas informações ao entrevistador, por meio do comportamento não verbal, como a expressão corporal ou facial do entrevistado. Como explica Konopka (idem, p. 110), temos que

a observação é semelhante ao ouvir, mas inclui a percepção de expressões não-verbais de sentimentos e de pensamentos [...] pessoas não podem discutir seus problemas individuais dentro das limitações impostas por um escritório ou expressar as suas ansiedades ou sofrimentos por meio de palavras, mas podem expressá-los através de atitudes.

Esse comportamento não verbal pode ser mais bem observado em um ambiente propício a que o entrevistado sinta confiança em estabelecer em uma relação de interação com o entrevistador. A confiança pode ser construída também pela privacidade que envolve o momento.

¹⁵Além de fundamentarmos nossa atuação profissional relatada neste trabalho nos princípios bioéticos, também buscamos embasamento em aspectos relacionados à área de Serviço Social, uma vez que essa constitui nossa formação acadêmica em nível de graduação.

A empatia diz respeito à capacidade de o entrevistador de compreender a situação pela qual o entrevistado está passando, as dificuldades que está enfrentando e que o levam a manifestar o desejo de se desligar da instituição. Para explicar a importância da empatia na relação entrevistador-entrevistado, Konopka (1972, p. 111) faz a seguinte reflexão:

Os índios de Minnesota têm um provérbio que diz: “Nunca julgue um homem antes de ter caminhado com seus moccasins durante uma lua”. Nenhum quadro pode expressar de maneira mais bela a necessidade de empatia na compreensão de outra pessoa. É preciso caminhar “com os sapatos do outro” e não apenas durante curto tempo, mas “durante uma lua”. Tão pouco é suficiente experimentá-los enquanto estiver sentado. É necessário “caminhar”.

A criação de um sentimento de empatia está ligada diretamente à questão da equidade que, quando usada como sinônimo de justiça, pode ser entendida como tratar cada problema considerando pontos de vista e situações diferentes.

Conforme Lewgoy e Silveira (2007) explicam, a entrevista envolve as etapas de planejamento, execução e registro. Na etapa do planejamento, o entrevistador organiza, confere clareza e precisão à sua ação, de modo a direcioná-la com base em aspectos técnicos e bioéticos, bem como na política adotada pela instituição no que diz respeito ao corpo discente e nas políticas públicas educacionais.

Na etapa de execução, a entrevista propriamente dita, por meio da coleta de dados do entrevistado (aluno), pretendemos elaborar um quadro abrangente da situação vivenciada por ele, quer em relação a aspectos pessoais, quer em relação a aspectos acadêmicos. As informações coletadas servem para fundamentar a ação da Permanência, pois oferecem subsídios para avaliarmos as necessidades e definirmos ações a serem tomadas no que diz respeito à manutenção do aluno na instituição.

Nesse momento de coleta de informações, o entrevistador procura apreender o que lhe é comunicado, seja por meio de palavras explícitas, seja por meio da linguagem não verbal e mesmo do silêncio, e dessa forma, compreender a realidade que lhe está sendo apresentada por meio de sentimentos, desejos e necessidades pessoais e sociais.

O silêncio constitui uma forma de comunicação que, muitas vezes, pode revelar mais do entrevistado do que o explicitado por meio de palavras. Pode ser usado

para encobrir uma faceta que não se quer mostrar, pode indicar ansiedade, reflexão, resistência a um ponto de vista apresentado pelo entrevistador. É importante que o entrevistador seja sensível aos momentos de silêncio e esteja atento à possibilidade de ser uma indicação de algum aspecto que deve ser investigado com mais afinco (LEWGOY e SILVEIRA, 2007).

Por fim, na etapa de registro, em que são documentadas as informações, o objetivo é manter a integralidade das informações de modo que possam ser compartilhadas, obedecendo-se ao preceito da confidencialidade, com outros departamentos quando necessário, uma vez que compõem o conjunto de documentação da instituição.

A confidencialidade, segundo o que prevê o Glossário de Bioética do Instituto Kennedy de Ética (Glossário de Bioética, 2011), refere-se à garantia do resguardo das informações dadas pessoalmente. Diz respeito ao dever, por parte do entrevistador, no nosso caso, de preservar as informações privadas e íntimas do entrevistado. Nessa direção, Garrett (1967, 115), pondera que, às vezes, há uma tendência a

[...] contar anedotas, em reuniões sociais de colegas ou outras pessoas, certos incidentes de entrevistas. Isso pode parecer sem importância porque não afeta diretamente os clientes, mas, realmente, deve ser evitado, porque pode dar aos outros a impressão de que consideramos levemente as confidências que nos foram feitas. Muitas vezes, também, tais conversas levianas indicam que nossa atitude para com os clientes é de superioridade.

Também o Código de Ética dos Assistentes Sociais, de 13 de março de 1993, Título II (Dos Direitos e Responsabilidades Gerais do Assistente Social), art. 2º, inciso d, trata da confidencialidade das informações prestadas ao profissional assistente social, garantindo o sigilo profissional: “inviolabilidade do local de trabalho e respectivos arquivos e documentos, garantindo sigilo profissional” (BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social, 2008,p.219).

O registro das informações deve ser elaborado com linguagem clara e sintética, sem, no entanto, perder a profundidade necessária nesse tipo de análise. Outro aspecto importante é a necessidade de se evitar o julgamento pessoal por parte do profissional. Posteriormente, as informações coletadas no período de 30 dias (que

corresponde a cada mês), por meio do formulário apresentado no Anexo A, são sistematizadas. Com base nesses dados, formamos os gráficos 4 e 6.

A entrevista envolve a comunicação e interação entre duas pessoas. De acordo com Lewgoy e Silveira (2007), há técnicas específicas que embasam a ação do entrevistador, entre elas a técnica da reflexão, da conotação positiva e a da exploração ou aprofundamento. Na técnica da reflexão, o entrevistador reproduz o que foi comunicado pelo entrevistado, de modo a mostrar que o entendimento do que foi expresso pelo entrevistado foi entendido. Essa técnica possibilita o aprofundamento de uma questão com o objetivo de motivar mudanças. Por exemplo, ao mostrar ao entrevistado ideias contrapostas, o entrevistador o coloca diante de um dilema, que o leva a refletir, pois colocar em evidência

a contradição entre a aparência e a essência dos fenômenos e da realidade é princípio e condição essencial para apreender a inversão da realidade que se estabelece no processo de representação sobre as relações de produção e as relações sociais (LEWGOY e SILVEIRA, 2007, p. 245).

A técnica da conotação positiva é outro meio do qual o entrevistador se vale para provocar a reflexão do entrevistado. O foco da reflexão recai sobre os pontos positivos do problema apresentado. Não é determinado evento que é valorizado, mas a relação dele com outros eventos desencadeadores mais importantes, que podem funcionar como solução.

Lewgoy e Silveira (2007, p. 245) explicam como a técnica da reflexão pode surtir efeitos benéficos ao entrevistado:

A técnica de reflexão pretende oferecer ao usuário a possibilidade de examinar as suas crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos fundamentos que as sustentam. Para isso, exige a consciência de que, se dada situação é problemática, identificando as condições que influenciam a ele, usuário, é possível gerar hipóteses de soluções e testar as hipóteses. A reflexão tem caráter retrospectivo, nela o sujeito reflete sobre a ação. Para isso, num primeiro momento, ele busca como ocorreu o fenômeno, descrevendo-lhe as condições, fatores ou mecanismos na produção do evento e, posteriormente, busca explicação e análise das conexões existentes entre os elementos que o determinaram, a fim de identificar as contradições e localizar as necessidades.

Já a técnica da exploração ou aprofundamento permite ao entrevistador o exame de aspectos mais problemáticos da vida do entrevistado que exigem uma análise mais aprofundada. O entrevistador, por sua vez, deve considerar um limite seguro até onde pode ir na abordagem de temas delicados e, em hipótese alguma, privilegiar uma eventual curiosidade pessoal em relação ao entrevistado, como fazer perguntas relacionadas à vida íntima do indivíduo que não tenham relação com o problema apresentado. A esse respeito, Gracia (2010, p. 290-291) pondera que

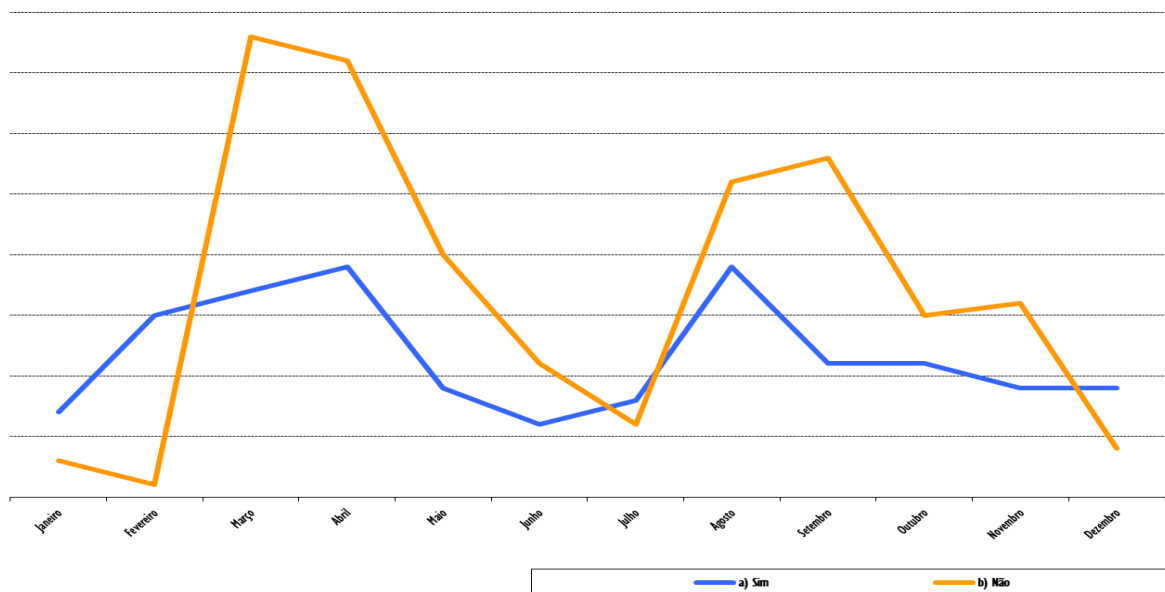
[...] o profissional se acha em uma clara relação de superioridade ou domínio sobre seus pacientes e, portanto, corre sempre o risco de utilizá-los em benefício próprio; é o delito que no direito penal espanhol é conhecido pelo nome de “prevalcimento”, que o profissional deve evitar a todo custo; não pode utilizar sua posição de vantagem em benefício próprio; precisa saber controlar a transferência e a contratransferência, como diria um psicanalista¹⁶.

¹⁶ Embora Gracia (2010), no capítulo *A ética e as profissões da saúde*, da referida obra, trate especificamente de aspectos éticos aplicáveis à área da saúde, suas reflexões podem ser relacionadas à prática profissional em tela.

5 RESULTADOS DAS AÇÕES DO SETOR DE PERMANÊNCIA DO ALUNO

O Gráfico 3, a seguir, apresenta a evolução da quantidade de alunos que deixaram a instituição e de alunos que optaram por permanecer nela. No ano de 2009, quando tiveram início as ações do Setor de Permanência e quando o próprio setor começou a funcionar, foram realizadas 344 entrevistas, ou seja, foram atendidos pelo setor 344 alunos. Desse total atendido, obtivemos uma taxa de permanência de 41%, que representa um total de 140 alunos, e uma taxa de evasão de 59%, que representa 204 alunos. Embora a taxa de evasão tenha sido maior, o que parece algo não favorável, a taxa de permanência mostrou-se relevante, pois a instituição deixou de perder 140 alunos que manifestaram o desejo de abandonar o curso universitário.

Gráfico 3 – Movimentação evasão-permanência - 2009



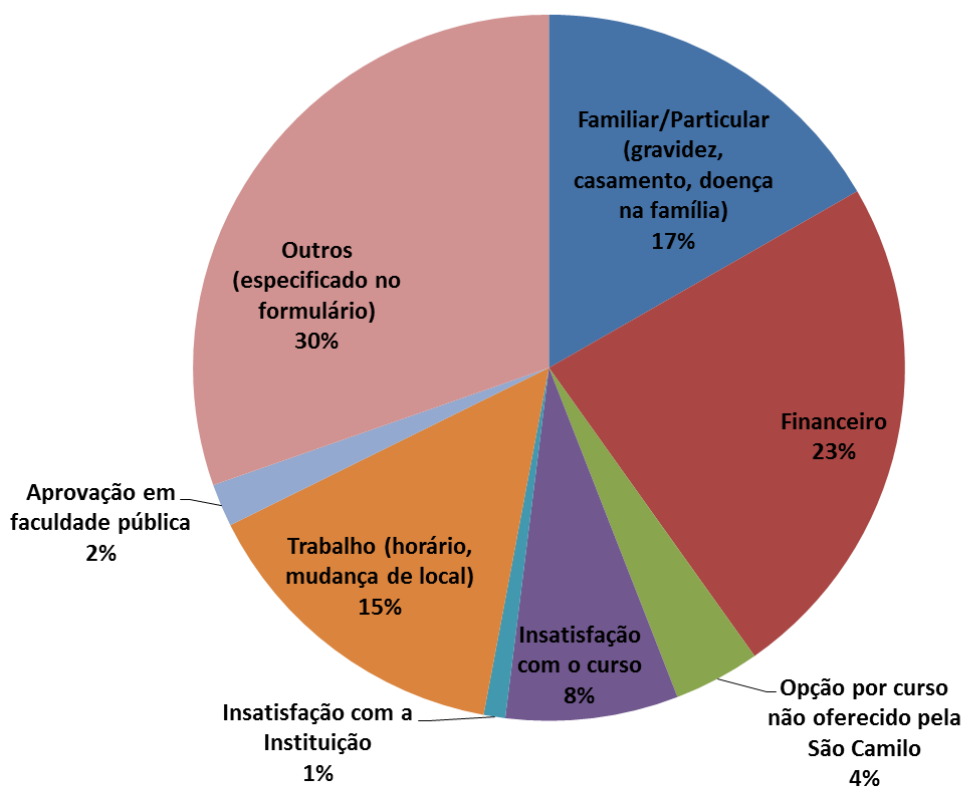
Fonte: Centro Universitário São Camilo – São Paulo

Por meio do Gráfico 4 podemos observar os motivos manifestados pelos alunos que solicitaram o desligamento da instituição no ano de 2009. Como assinalamos anteriormente, não raro, o aluno chega à entrevista apresentando determinado motivo para deixar o curso, mas, no decorrer da entrevista, utilizando as técnicas que destacamos, identificamos razões implícitas, que são os reais motivadores do desejo de deixar a instituição.

Consideremos esta situação: um aluno manifesta, em um primeiro momento, que deseja deixar a instituição por motivos financeiros. No entanto, por meio do diálogo, fundamentado nos referenciais bioéticos apresentados anteriormente e na valorização do ouvir o outro.

O motivo financeiro mostrou-se o mais relevante (23%), seguido de problemas familiares/particulares (17%) e de fatores relacionados à vida profissional, como mudança de horário ou de local de trabalho (15%). As razões que menos motivaram os alunos a deixar o curso foram insatisfação com a instituição (1%), aprovação em faculdade pública (2%), opção por curso não oferecido pela São Camilo (4%) e insatisfação com o curso (8%). O que denominamos “Outros” (30%) englobou motivos como depressão, dificuldade no aprendizado e iminência de reprovação, os quais foram especificados no gráfico de 2010, como veremos adiante.

Gráfico 4 – Motivos do desligamento apresentados pelos alunos – 2009



Fonte: Centro Universitário São Camilo – São Paulo

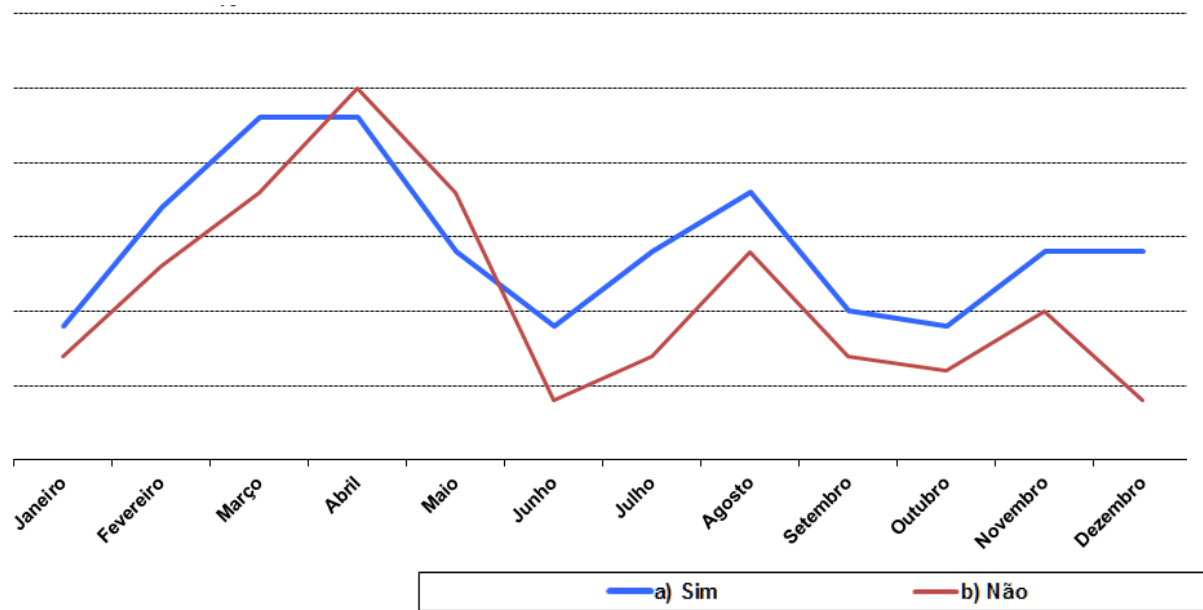
Dos 344 alunos atendidos em 2009, 46% frequentavam o curso no período matutino; 40%, o período noturno. Os períodos vespertino e integral eram frequentados por 1%, respectivamente, dos alunos atendidos. Vinte e cinco por cento dos 344 alunos entrevistados haviam frequentado menos de um semestre; 10%, um semestre; 19%, dois semestres; 17%, três semestres; 9%, 4 semestres e 19% haviam frequentado cinco ou mais semestres.

A maioria dos alunos entrevistados, 82%, indicaram que pretendiam interromper temporariamente os estudos; 14%, que continuariam estudando em outra instituição e 4% dos entrevistados afirmaram que abandonariam o curso superior.

No que diz respeito ao item “Idade”, 25% dos 344 entrevistados tinham 20 anos; 24%, de 21 a 25 anos; 13%, entre 26 e 30 anos; e 14% deles tinham acima de 31 anos. Cerca de metade dos alunos atendidos estavam na faixa etária entre 20 e 25 anos.

O Gráfico 5, que apresentamos a seguir, representa a movimentação, observada em 2010, de alunos que deixaram a instituição e de alunos que optaram por nela permanecer.

Diferentemente do que foi apurado em 2009 (Gráfico 4), quando o índice de evasão foi maior do que o de permanência, em 2010 a instituição obteve uma taxa de permanência de alunos de 57% e uma taxa de evasão de 43%, o que corresponde, respectivamente, a 174 alunos que continuaram na São Camilo e 133 que abandonaram a universidade. No total, foram entrevistados 307 alunos.

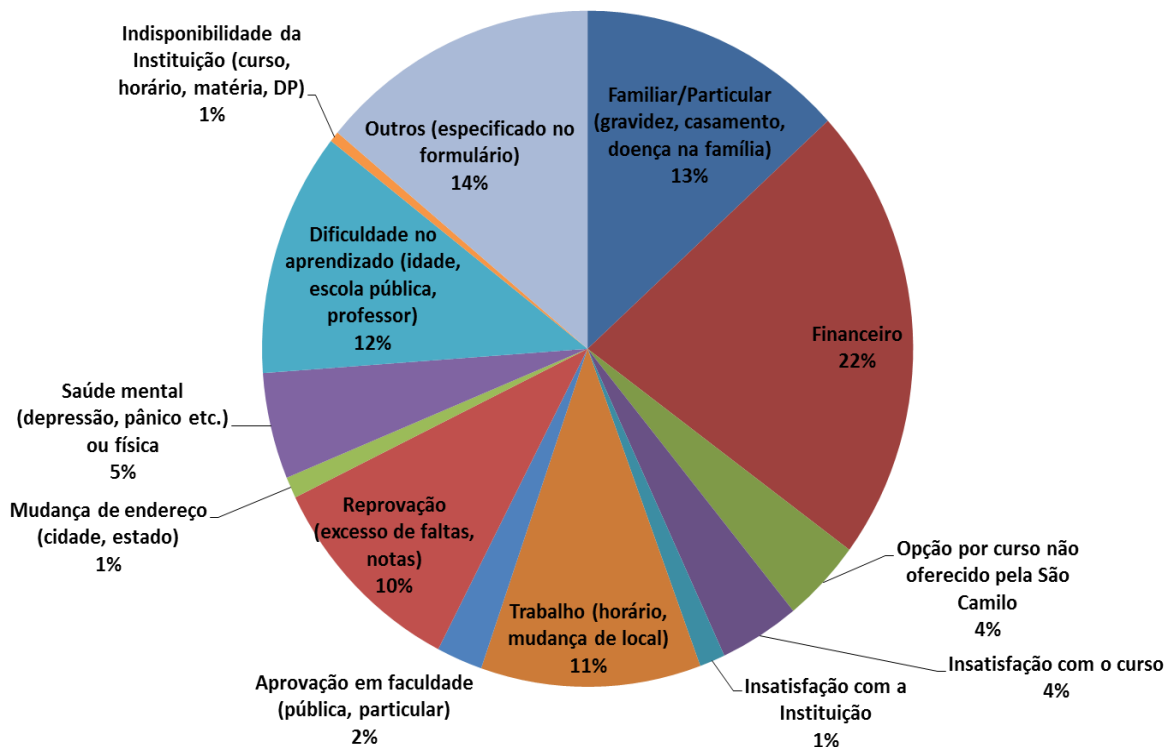
Gráfico 5– Movimentação evasão-permanência – 2010

Fonte: Centro Universitário São Camilo – São Paulo

No que diz respeito às razões apresentadas pelos alunos para deixarem a instituição, no ano de 2010, ocorreu uma maior especificidade em relação a alguns itens que se mostraram pertinentes. Assim, incluímos os seguintes fatores motivadores, além daqueles apresentados no Gráfico 6, de 2009:

- reprovação por excesso de faltas ou por nota;
- mudança de endereço (de cidade ou estado);
- aspectos relacionados à saúde mental e física do aluno;
- dificuldade no aprendizado decorrente do grau de complexidade do curso, de o aluno ser originário de escola pública ou em razão da relação estabelecida com o professor;
- indisponibilidade da instituição referente a curso, horário, disciplina ou disciplina em dependência.

Entre os itens que foram incluídos como motivadores da solicitação de desligamento da instituição, o item “Reprovação” e o item “Dificuldade no aprendizado”, foram citados por 10% e 12%, respectivamente, dos alunos atendidos. Esses dois motivos foram mais frequentes nos meses de maio, no caso de “Reprovação”, e de setembro, no caso de “Dificuldade no aprendizado”.

Gráfico 6 – Motivos do desligamento apresentados pelos alunos – 2010

Fonte: Centro Universitário São Camilo – São Paulo

Aspectos como reprovação, saúde, dificuldades no aprendizado, estudos anteriores realizados em escola pública, relação estabelecida com o professor; indisponibilidade da instituição referente a curso, horário, disciplina ou disciplina em dependência são os fatores apresentados com relevantes estudando em uma IES.

Podemos observar que existem diversos fatores que podem dificultar a permanência do aluno em uma Instituição de Ensino Superior. Parece-nos que, dependendo da área escolhida, os fatores de evasão podem ter diferentes importâncias. Contudo, tais fatores podem não expressar totalmente a verdade, uma vez que o aluno tende a ocultar o verdadeiro motivo que o leva a solicitar trancamento do curso. Por meio de conversas informais entre o profissional do setor e o aluno outras motivações vão sendo apontadas. Tais informações indicam uma pluralidade de motivações, as quais o setor procura estudar de modo a buscar alternativas que motivem o aluno a reverter seu desejo de deixar a IES.

Para atender o aluno que manifesta a vontade de deixar a instituição, o Centro Universitário São Camilo – São Paulo criou o setor de Permanência do

Aluno, cuja função é manter contato direto com o aluno no momento de que expressa o desejo em abandonar seus estudos.

Concluimos invocando a Constituição Federal de 1988, que elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III) e como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminação (art. 3º, inc. IV). Garante, ainda, expressamente o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação e “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (art. 205). Por fim, há as diretrizes relacionadas ao ensino: igualdade de condições de acesso e *permanência* na escola (art. 206, inc. I). Assim, é evidente a importância de delimitar os fatores que garantem a permanência do aluno em uma instituição de ensino superior privado.

6 CONCLUSÃO

Podemos considerar um momento importante no contexto educacional do ensino superior no Brasil, aquele verificado durante o governo do presidente Collor, quando houve um aumento significativo de instituições de ensino universitário, muito em razão do afrouxamento das regras para abertura de novas IES. Como observa Garcia (2008), era muito fácil encher as classes de cursos recém-abertos. Assim, o crescimento das IES foi desordenado, com foco na quantidade em detrimento na qualidade.

Na década de 2000, a intensa competição entre as IES foi promovida por grupos de investimento do país e do exterior que viram nesse nicho oportunidades para grandes lucros, isso tornou o mercado educacional muito competitivo e acabou desacelerando a tendência de crescimento das IES. Esse novo cenário impôs às IES a necessidade de buscar alternativas para enfrentar a queda na demanda.

No caso específico do Centro Universitário São Camilo – São Paulo, uma instituição com foco quase exclusivo na área da saúde, vinha sendo observado, desde 2000, uma evasão de alunos média de 9% ao ano (AGUIAR; ANJOS; SALLES, 2011). A instituição, preocupada com esses números, iniciou, em 2008, estudos que pudessem reverter esse quadro. Assim, no ano de 2009, foi criado o setor de Permanência do Aluno, com o objetivo de compreender os motivos que levavam os alunos a solicitarem o desligamento, oferecer-lhes alternativas para que continuassem na instituição e, por fim, buscar reverter a decisão do desligamento.

Assumindo a convicção de se guiar por procedimentos éticos, o setor de Permanência do Aluno procurou na Bioética refletida atualmente no Brasil os referenciais mais indicados para pautar sua ação. Desde logo, notou a necessidade de considerar com profundo senso de equidade o contexto subjetivo do aluno em que se dão as expressões de sua autonomia e vulnerabilidade. Viu, com isso, a necessidade de atuar não simplesmente do ponto de vista e com base nos interesses institucionais, mas também dos sujeitos concretos aos quais a instituição oferece os serviços. Esse deslocamento transparece na adoção do termo *permanência* em vez de *retenção*.

Dessa forma, no sentido de compreender e apoiar o aluno em suas condições concretas e eventual momento de angústia e indecisão, o Setor de Permanência envolveu outros setores da instituição, como serviço social, psicopedagogia,

psicologia, financeiro, coordenações de cursos e secretaria, cada um na sua especificidade. Com semelhantes estruturas se visa constituir instrumentos de apoio para que, não só a instituição, mas o próprio aluno possa se entender e dialogar sobre as circunstâncias que cercam seu processo de permanência na instituição. A interlocução e discussão conjunta tem sido peça fundamental para análise e resultado positivo, o que podemos observar comparando-se os gráficos 3 e 5, frente aos problemas apresentados pelo aluno no momento de sua decisão de desligar-se da instituição.

A fim de tornar mais consistentes as ações do setor de permanência, bem como seus resultados, formamos um tripé, fortalecido por meio de referenciais bioéticos da vulnerabilidade, autonomia e equidade. O aspecto da humanização também se fez presente quando da realização das entrevistas, no que diz respeito à promoção de uma interação harmoniosa entre entrevistado e entrevistador, de forma a gerar confiança e compreensão de ambos os envolvidos.

Baseado nos referenciais bioéticos e na humanização no atendimento, o Setor de Permanência atentou para a valorização do diálogo receptivo nas técnicas pontuais de entrevista e no respeito ao princípio ético da privacidade.

Partindo do ano de implantação do Setor de Permanência (2009), os resultados da aplicação dos referenciais bioéticos podem ser observados e mensurados de forma positiva até o presente momento.

Analisando o Gráfico 4, temos como resultado, ao final do ano de 2009, uma taxa de permanência de 41%, dos 204 entrevistados. Nesse ano, a incidência de solicitações apontou para o item “Outros” a uma taxa de 30% e “Financeiro” a uma taxa de 23%. Ao analisarmos mais atentamente o gráfico, podemos observar que outros indicadores, quando somados, como no caso de “Familiares/particular” (17%) e “Trabalho” (15%), ultrapassaram a questão financeira e atingiram um total de 32%. Nessa direção, utilizamos como apoio ao aluno as políticas públicas e institucionais e o encaminhamento aos setores envolvidos no processo.

Com referência ao ano de 2010, podemos observar, no Gráfico 6, uma taxa de permanência de 57% dos 307 entrevistados, o que demonstra uma evolução positiva quando comparado ao Gráfico 4, de 2009. No caso dos indicadores dos motivos que levaram os alunos a solicitar o desligamento da instituição no ano de 2010, o Gráfico 6, indica maior incidência novamente na questão financeira. Uma análise mais detida nos leva a perceber que a soma dos indicadores “Reprovação”

(10%), “Dificuldade no aprendizado” (12%), “Familiar/particular” (13%), perfazem um total de 35%.

Entendemos que os impasses apresentados no cotidiano de qualquer indivíduo são inúmeros e as dificuldades substanciais do dia a dia são cada vez mais frequentes e nem sempre de simples resolução. Mas percebemos também que por intermédio da prática profissional embasada nos referenciais bioéticos, nas técnicas de entrevista e, sobretudo, na valorização do atendimento humanizado, é possível oferecer ao aluno possibilidades para que ele possa dar continuidade a seus estudos universitários.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa, mais que um simples relato de experiência, pode contribuir para novos estudos e mesmo novas práticas. Considerando os dados por nós analisados nesta investigação, contando inclusive com a escassez de pesquisas na área, temos a consciência de que este estudo constitui um modesto ponto de partida para outras pesquisas a serem realizadas. Mas também pode significar subsídios importantes para que as instituições de ensino superior, ou mesmo de ensino fundamental e médio que enfrentam a evasão de alunos, possam aperfeiçoar a interlocução e viabilização prática no que diz respeito a procedimentos éticos e problemas de cunho administrativo em um contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gil Emerson Lima; ANJOS, Márcio Fabri; SALLES, Paulo Eduardo Marcondes de. Permanência e evasão do aluno: uma experiência universitária à luz da bioética. **Bioethikos**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./mar. 2011.

ANJOS, Márcio Fabri; SIQUEIRA, José Eduardo. **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

ANJOS, Márcio Fabri. A vulnerabilidade como parceira da autonomia. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 2, n. 2. 2006.

_____. Bioética no Brasil: algumas notas. In: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de; PESSINI, Leo (Org.). **Bioética: alguns desafios**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2001.

BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. Vulnerabilidade e cuidados. In: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de; ZOBOLI, Elma L. C. Pavone (Orgs.). **Bioética, vulnerabilidade e saúde**. Aparecida/São Paulo: Ideias & Letras; Centro Universitário São Camilo, 2007.

_____. Perspectivas da bioética na América Latina e o pioneirismo no ensino de bioética no Centro Universitário São Camilo, SP. In: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de; PESSINI, Leo (Org.). **Bioética e longevidade humana**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo: Loyola, 2006.

BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de; PESSINI, Leo (Orgs.). **Bioética: alguns desafios**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2001.

BEAUCHAMP, Tom I. CHILDRESS, James Franklin. **Principles of biomedical ethics**. 6. ed. Oxford USA; Professio, 2008.

BECA, Juan Pablo. Bioética: princípios, matizes culturais anglo-americanos, europeus e latino-americanos. In: PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Problemas atuais de bioética**. 9. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Loyola, 2010.

BIOÉTICA e ética na ciência. Disponível em: <<http://www.bioetica.ufrgs.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

BÔAS, Rafael Villas. **The campus experience: marketing para instituições de ensino**. São Paulo: Summus/Hoper, 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Aprova o código de ética Médica**. Disponível em: <http://www.cremesp.org.br/library/modulos/legislacao/versao_impresao.php?id=8822>. Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. Código de ética profissional do assistente social. Aprovado em 13 de maio de 1993, com as alterações introduzidas pela Resolução n. 290/94 e n. 293/94. In: BONETTI, Dilséa Adeodata et al. **Serviço social e ética: convite a uma nova práxis**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL. **Lei de biossegurança 8974/95**. Disponível em: <<http://www.anbio.org.br/legis/leis8974.htm>>. Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 de jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico** – censo da educação superior 2009 – MEC/Inep. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Evolução do ensino superior** – graduação 1980 a 1998. MEC/Inep. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Disponível em: <<http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de Recursos Humanos: fundamentos básicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **CNS – Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html>. Acesso em: 12 maio 2010.

CORREA, Francisco Javier León. Princípios para uma bioética social. **Bioetikos**, São Paulo, v. 3, n. 1, jan./jun. 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**, 3. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

ENGEL, Eve-Marie. O desafio das biotécnicas para a ética e a antropologia. Porto Alegre: **Veritas**, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, jul/dez, 2006.

GARCIA, M. **A terceira onda**. Disponível em: <http://www.mgar.com.br/mgPdf/2008_05_TerceiraOnda.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

GAROZZO, Filippo. **Os homens que mudaram a humanidade**: Leibiniz. Rio de Janeiro: Três, 1975.

GARRETT, Annete. **A entrevista, seus princípios e métodos**. 5. ed. Tradução de Maria de Mesquita Sampaio et al. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

GLOSSÁRIO de bioética. **Kennedy institute of Ethics**. Disponível em: <<http://kennedyinstitute.georgetown.edu/>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

GOLDSCHIMIDT, Victor. **Diálogos de Platão**. São Paulo: Loyola, 2002.

GONZÁLEZ, M. A. Sánchez. Testamentos vitais e diretivas antecipadas. In: RIBEIRO, Diulas Costa (Org.). **A relação médico-paciente**: velhas barreiras, novas fronteiras. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2010.

GRAEBER, David. Consumption. **Department of Antropology of Goldsmithis**, Londres, v. 53. 2011.

GRACIA, Diego. **Pensar a bioética**: metas e desafios. Tradução de Carlos Alberto. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Loyola, 2010.

HOFFMAN, K. Douglas et al. **Princípios de marketing de serviços**: conceitos, estratégias, casos. Tradução de Brasil Ramos Fernandes e Marília de Moura Zanella. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Comissão de Bioética do HCFMUSP**. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/adm/dc/cobi/>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

HOSSNE, William Saad et al. Bioética aos 40 anos: reflexões a partir de um tempo de incertezas. **Bioetikos**, São Paulo, v. 4, n. 2, abr./jun. 2010.

HOSSNE, William Saad; VIEIRA, Sonia. A importância do protocolo na pesquisa que envolve seres humanos. In: PESSINI, Leo et al. **Bioética em tempo de incertezas**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Loyola, 2010.

HOSSNE, William Saad. Dos referenciais da bioética – a vulnerabilidade. **Bioetikos**, São Paulo: Centro Universitário São Camilo, v. 3, n. 1, jan./jun. 2009a.

_____. Dos referenciais da bioética – a equidade. **Bioetikos**, São Paulo, v. 3, n. 2, jul./dez. 2009b.

HOSSNE, William Saad; ALBUQUERQUE, Maria Clara; GOLDIM, José Roberto. Nascimento e desenvolvimento da bioética no Brasil. In: ANJOS, Márcio Fabri dos; SIQUEIRA José Eduardo de (Orgs.). **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. Aparecida: Ideias e Letras/São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioética, 2007.

HOSSNE, William Saad. Bioética – princípios ou referenciais? **O Mundo da Saúde**, São Paulo, out./dez. 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>>. Acesso em: 3 dez. 2011.

INSTITUTO DE BIOÉTICA, DIREITOS HUMANOS E GÊNEROS. **ANIS**. Disponível em: <<http://www.anis.org.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

INSTITUTO OSCAR FREIRE FMUSP. **Departamento de Medicina Legal, Ética Médica e Medicina Social e do Trabalho**. Disponível em: <<http://www.fm.usp.br/iof/mostrahp.php?origem=iof&xcod=Home/>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

KIPPER, Délio José; OSELKA, Gabriel Wolf; AYER, Reinaldo. Bioética clínica. In: ANJOS, Márcio Fabri dos; SIQUEIRA José Eduardo de (Orgs.). **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. Aparecida: Ideias e Letras; São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioética, 2007.

KONOPKA, Gisela. **Serviço social de grupo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KOTTOW, Miguel H. **Introducción a la Bioética**. Chile: Editorial Universitaria, 1995.

KÜNG, Hans. **Uma ética mundial para la economia y la política**. Madri: Trotta. 2000.

LEPARGNEUR, Hubert. Bioética, poder e injustiça: uma introdução. In: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de; PESSINI, Leo (Orgs.). **Bioética: alguns desafios**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2001.

LEWGOY, Alzira Maria. Baptista; SILVEIRA, Esalva Maria Carvalho. A entrevista nos processos de trabalho do assistente social. **Revista Texto & Contexto**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2007.

NEVES, Maria do Céu Patrão. Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição e princípio. In: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de; ZOBOLI, Elma L. C. Pavone (Orgs.). **Bioética, vulnerabilidade e saúde**. Aparecida: Ideias & Letras; São Paulo, Centro Universitário São Camilo, 2007.

PESSINI, Leo. **Aula magna do programa de doutorado em bioética**. mar. 2009. 3 f. Notas de aula (slides).

PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul. **Problemas atuais de bioética**. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Loyola, 2010.

PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul; PRADO, Mauro Machado. Bioética no Brasil: produções científicas e perspectivas. In: ANJOS, Márcio Fabris dos; SIQUEIRA José Eduardo de (Orgs.). **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. Aparecida: Ideias e Letras; São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioética, 2007.

POTTER, Van Rensselaer. Bioética global e sobrevivência humana. In: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de; PESSINI, Leo (Orgs.). **Bioética: alguns desafios**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2001.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioethics: bridge to the future**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1971.

REICH, Warren T. **Encyclopedia of Bioethics**. 2. ed. New York: MacMillan, 1995.

REICH, Warren T. Como surgiu o neologismo bioética?. In: PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Problemas atuais de bioética**. 9. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Loyola, 2010.

ROSSATO, Ermelino. **A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SELLI, Lucilda. Atendimento profissional humanizado. In: MEZZOMO, Augusto A. et al. **Fundamentos da humanização hospitalar: uma visão multiprofissional**. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, Paulo Nathanael P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

SPITTLE, BRIAN J. Marketing e gestão de matrículas: como atrair e reter alunos: a experiência da De Paul University. In: MURPHY, J. Patrick; MEYER Jr, Victor. **Liderança e gestão da educação superior católica nas Américas**. Curitiba: Champagnat, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

Anexo A - Permanência do Aluno –Avaliação Socioeconômica



Permanência do Aluno Avaliação Socioeconômica

Data: ___/___/___ Encaminhado Por: _____

Nome: _____ Idade: _____

R.A.: _____ Curso: _____ Campus: _____

Semestre: _____ Período: _____

E-mail: _____

Residencial: () _____ - _____ Celular: () _____ - _____

Motivo do desligamento:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Familiar / Particular | <input type="checkbox"/> Reprovação |
| <input type="checkbox"/> Problemas Financeiros | <input type="checkbox"/> Mudança de endereço |
| <input type="checkbox"/> Opção por curso não oferecido pela São Camilo | <input type="checkbox"/> Saúde |
| <input type="checkbox"/> Insatisfação com o curso | <input type="checkbox"/> Dif. no aprendizado |
| <input type="checkbox"/> Insatisfação com a Instituição | <input type="checkbox"/> disponibilidade da IES |
| <input type="checkbox"/> Trabalho | <input type="checkbox"/> Outras _____ |
| <input type="checkbox"/> Aprovação em outra Faculdade | |

Tipo de Solicitação:

- Cancelamento Trancamento Transferência

Após o desligamento pretende:

- Continuar o estudo / Transferência para outra IES
- Interromper temporariamente os estudos e vai para outra IES
- Interromper temporariamente e pretende retornar à São Camilo
- Abandonar os estudos

