



RESENHA

GAIRIN, JOAQUÍN, RODRIGUEZ-GÓMEZ, DAVID E CEACERO, DIEGO CASTRO. Éxito acadêmico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en latinoamérica. Madrid: Wolters Kluwer españa, 2012. 246p.

MÁRCIA LOPES REIS¹

A notável expansão da escolarização constitui uma das principais realizações dos sistemas educacionais do Brasil, bem como dos países da América Latina. Numa visão panorâmica, observa-se que, em 2010, foram atendidas mais de 127 milhões de crianças e jovens nos sistemas educacionais da América Latina. Isso significa que, de cada cem pessoas, entre 5 e 24 anos, ao redor de 55 frequentaram uma instituição educacional. O processo de expansão fica ainda mais evidente, quando se observa que há 30 anos, eram 46 em cada cem.

Para alcançar esses índices de elevação na taxa de escolaridade, foi necessário que, entre 1970 e 1994, as escolas, os colégios e as universidades aumentassem suas vagas em até 75% pois, nesse lapso de tempo, a população cresceu 48%. O ideal de 'educação básica para todos' estaria muito próximo de ser alcançado, quando se observa que nesse nível de escolarização, nove em cada dez crianças frequenta a escola primária, na América Latina. Com isso, houve a redução do analfabetismo adulto e, conseqüentemente, o acesso aos níveis superiores – educação superior. No ensino médio, o índice da cobertura foi duplicado em vinte e oito anos. Também entre 1965 e 1980, a inscrição no nível médio de ensino multiplicou-se por três. O crescimento da inscrição universitária foi de 2 a 18%,

em cerca de cinco décadas, explicitando claramente o crescimento educacional da região.

Não obstante esses significativos avanços, o crescimento da cobertura educacional foi realizado em meio a sérias deficiências, que geram um atraso educacional relativo a outras regiões do mundo de similar desenvolvimento. No início dos anos 1990, mais de uma terça parte das crianças que iniciavam seus estudos na escola primária não o concluíam, o que representava mais que o dobro do registrado em outras regiões. A mão-de-obra tem uma média de 5,2 anos de educação, quase um terço menor que outros países com um grau semelhante de desenvolvimento. (Londoño, 1998 – Educação: a agenda do século XXI...)

A magnitude dessas cifras aponta, inequivocadamente, a desigualdade da região latinoamericana, influenciada pela evolução da iniquidade e da desigualdade educacional. Para Londoño (1998), "o menor nível e a maior desigualdade na educação, durante os anos sessenta, parecem ter limitado a capacidade dos pobres, para contribuir positivamente no crescimento econômico, aumentando com isso, a pobreza e o crescimento e diminuindo o crescimento global do produto, nas décadas anteriores. A crescente desigualdade e a maior insuficiência educacional nos anos setenta

1 Professora titular da UNIP, doutora em Sociologia UnB, mestre em Educação UnB, especialista em Supervisão e Currículo (UFMT) e pedagoga. Atualmente, coordena o grupo de pesquisa em Políticas Públicas e Práticas de Gestão Educativa



e oitenta, poderiam ter tido efeitos adicionais sobre a pobreza e o crescimento e, sem dúvida, aumentaram a desigualdade na distribuição da renda regional.”

Com isso, a cobertura se expandiu de forma desacelerada e lenta. A quase totalidade de avanço foi no período de 1965 a 1980, marcado por uma aguda crise econômica. Nos últimos quinze anos, essa expansão foi cinco vezes menor. Apesar de tudo isso, a expansão dessa cobertura contém elementos de desigualdade social e de falta de justiça distributiva.

Essas lacunas e exclusões segmentaram ainda mais a educação nos países da América Latina. Dois exemplos ilustram esse processo: os estados mais ricos do Brasil gastam até seis vezes mais que os estados mais pobres, por estudante que se matricula. No México, 30% das escolas oferecem somente os quatro anos iniciais da escolarização, enquanto na capital daquele país a cobertura do ensino fundamental se estende a 90% da população que corresponde a essa faixa de ensino.

Esse processo desigual de expansão da educação básica retrata, em parte, a configuração social de coletivos vulneráveis em situação de risco nos países da América Latina que persistem neste início de século XXI, sobretudo no acesso à educação superior. Esta obra trata exatamente deste tema: em que medida a universidade tem se adaptado aos novos tempos de internacionalização da aprendizagem e da pesquisa, ao mesmo tempo em que deve atender os interesses locais dessas populações dos países ibero-americanos.

Essas análises tem início como a configuração do Proyecto Accedes – como parte do Programa ALFA - levado a cabo em ação compartilhada entre um conjun-

to de mais de 30 universidades dos países da União Europeia e da América Latina. Os autores desempenham a função de coordenadores do projeto do qual trata especificamente esta obra e estão vinculados à Equipe de Desenvolvimento Organizacional da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Planejado para 3 anos de duração – 2011 a 2014 - esta obra é o relato detalhado do primeiro ano do projeto.

Além de apresentar o marco teórico sobre a vulnerabilidade como um tema de investigação, os autores apresentam elementos teóricos para a caracterização da vulnerabilidade que fundamentam os instrumentos metodológicos para diagnosticar e identificar os coletivos vulneráveis, bem como os recursos e estratégias como as “boas práticas” relacionadas à temática. Desse modo, preenche uma lacuna recorrente na literatura especializada, ao combinar aspectos conceituais, metodológicos e operacionais sobre um tema de interesse.

Para iniciar a obra, Gairín – diretor do Proyecto Accedes - apresenta o desenho metodológico do projeto cuja amplitude regional é garantida pela metodologia Twin que abrange quase todos os países da América Latina. Essa metodologia consiste no fato de que cada instituição associada ao projeto está vinculada a outra de alguns dos países sem representação. Desta forma, os países sócios se vinculam a outro território, tanto nas fases de delineamento (obtenção de dados, atualização, entre outros) como na função de fatores multiplicadores tornando-se fundamentais para a fase de criação de redes de práticas profissionais, sobretudo as “boas práticas” como se verá nos capítulos seguintes. Totalizam 19 países envolvidos sendo 10 da América Latina e 3 europeus (Portugal, Espanha,



França e Itália) representados por 24 instituições. Alguns como o México e Brasil, dadas suas dimensões de diversidade, contam com duas instituições. O autor resalta os antecedentes científico-técnicos da equipe como um dos principais fatores que possibilitam a implementação do projeto cuja sustentabilidade se compreende pelo alinhamento com as metas de desenvolvimento educativo para a região ibero-americana – Metas Educativas 2021 (disponível em <http://www.oei.es/metas2021>) impulsionadas pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

O segundo capítulo trata da conceituação da vulnerabilidade como negação da pertinência social. Essa sensação de pertencimento é abordada como importante capacidade das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino quando respondem às necessidades do entorno com o qual interagem (UNESCO, 2009). Essa premissa leva a refletir sobre a condição de êxito das universidades nesta tarefa. Plasmado a partir de um projeto educativo cujos objetivos e missão institucional devem contemplar novas demandas sociais de acesso para oferecer oportunidades e possibilidades a todos os estudantes e, de modo particular, àqueles coletivos que se encontram em condição de vulnerabilidade, isto é, cujos vínculos de pertencimento estejam fragilizados. Uma sistematização de aspectos considerados centrais para pensar sobre uma universidade inclusiva seriam: políticas e programas próprios, direção e gestão, docência, estudantes e infraestrutura. Gairín e Suárez finalizam esse capítulo citando Bernheim (2000) que afirma que a pertinência é o compromisso da educação superior como um 'dever ser' vinculado às necessidades e demandas da sociedade e à época com a

qual interagem abrangendo diversos setores como o mundo do trabalho, o mercado, a prática científica, entre outros.

Nesse contexto, o acesso e o egresso das universidades são analisados por Rodríguez-Gómez, Armengol e Tolosana que evidenciam que as universidades e, em alguns casos, as administrações públicas internalizaram os objetivos institucionais para facilitar e acompanhar os egressos em busca de emprego. As experiências das universidades dos países ibero-americanos podem ser resumidas em práticas como bolsas de emprego, propostas de formação para facilitar a inserção laboral, realização de oficinas, cursos para formação de competências específicas, a existência de observatórios de acompanhamento dos egressos ou, em alguns casos, a elaboração de informes sobre os processos de inserção dos graduados além do fomento ao empreendedorismo e estímulo das relações universidade-empresa, criação de incubadoras de empresas e fundações Universidade-Empresa.

No entanto, se o processo de expansão ocorreu com tais iniciativas, Rodríguez-Gómez e Silva analisam a condição de abandono e retenção dos estudantes universitários na América Latina cujas taxas apresentam uma média de 43,2% (IESALC, 2006). Observa-se que dentre aqueles que abandonam a educação superior, o predomínio dos coletivos vulneráveis é notório e o delineamento de ações bem articuladas busca estimular a permanência desses grupos na universidade. As estratégias para que esse processo ocorra estão organizadas nos distintos países em grandes categorias como orientação e tutoria universitária, atividades acadêmicas, programas de formação de professores, programas de subsídio financeiro e programas de cunho



social como FINEP, PROEXT, PIBID, PNAES, REUNIT, INCLUIR, no caso do Brasil. Trata-se de um capítulo bastante interessante dada a comparabilidade de estratégias similares nos distintos países em relação ao modo de intervenção na condição de vulnerabilidade de alguns grupos que assim se constituem.

São conhecidas a importância estratégica e a relevância do diagnóstico nos processos de planejamento das instituições universitárias. No caso do sucesso das estratégias para o êxito desses coletivos vulneráveis, Castro, Duran, Navarro, Muñoz e Garin dedicam este capítulo cinco à construção dos instrumentos que podem ser empregados para identificar e analisar os coletivos vulneráveis para superar as limitações dos processos experimentais ou puramente intuitivos no tratamento desta questão. Portanto, para proporcionar a racionalidade necessária ao tema, consideram a partir de algumas dimensões, a combinação de diferentes instrumentos que podem ser empregados para consolidar os dados quantitativos e qualitativos que permeiam esses sujeitos. Os grupos focais são reconhecidamente identificados como uma dessas metodologias que permitem captar as nuances desses coletivos, muitas vezes, invisíveis à instituição de educação superior.

A função social do gestor educacional parece enfatizada no capítulo seis no sentido da implementação, acompanhamento e avaliação das estratégias institucionais cuja intencionalidade é o acesso e a permanência, com sucesso, na educação superior. Citando Pineda & Pedraza (2009), Días-Vicario, Fernández-de-Álava e Barrera-Corominas sistematizam o foco da ação do gestor – imbuído da intencionalidade de sucesso desses coletivos vulneráveis –

em dois fatores:

a) Condições relativas ao aluno: preparação acadêmica, nível sócio-econômico, traços psicológicos, características familiares, entre outros.

b) Condições relativas à instituição: programas, recursos, corpo docente, estratégias pedagógicas, comprometimento com o sucesso acadêmico, entre outros.

Os autores demonstram que, se por um lado, os fatores de caráter pessoal social e institucional influenciam nas decisões dos estudantes quanto a prosseguir ou não os estudos no nível superior, as universidades com suas práticas organizativas podem favorecer o acesso e a permanência dos coletivos vulneráveis em seus programas de formação. No entanto, ressaltam que essas estratégias que começam antes mesmo do processo de matrícula e se estendem ao longo dos anos de estudo.

Desse modo, os autores preparam o leitor para o último capítulo que apresenta um conjunto de 'boas práticas' para fomentar o acesso e o sucesso acadêmico dos grupos vulneráveis na educação superior. Sabe-se que o termo 'boas práticas' deriva do termo inglês 'best practice' ou 'bonne pratique' que se referem às ações que são levadas a cabo para o alcance dos objetivos propostos considerados o contexto específico, segundo Ballesteros & Mata (2009). Ao referenciar tais práticas desde as diretrizes da UNESCO em MOST (Management of Social Transformation), em 2003, caracterizava uma boa prática como inovadora, efetiva, sustentável, que pode ser repetida em outras situações e pode ser avaliada. A seleção de 'boas práticas' permite acessar, conhecer e compartilhar ações de sucesso em outras partes do mundo.



Não obstante a possibilidade de replicar essas 'boas práticas', os autores advertem para a prudência necessária ao considerar que as ações que funcionam em determinados contextos e situações podem não ser de úteis em outros contextos (ainda que sejamos todos latinos). Por isso, a seleção de 'boas práticas' devem ser consi-

deradas como exemplos ou modos de atuação para orientar o desenvolvimento de novas ideias e iniciativas contextualizadas. A obra cumpre assim a função de analisar a complexidade do tema do acesso e do sucesso na educação superior sem deixar de demonstrar que é possível mudar esses aspectos numa das regiões do mundo marcada pela desigualdade social.

