

# **A EFETIVIDADE DO ACESSO DE INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA.**

Maurício José dos Santos Silva  
Eugenia Portela de Siqueira Marques

**Resumo:** Pesquisas apontam que o acesso de indígenas no cenário da educação superior tem crescido ano após ano, acredita-se que tal crescimento efetivou-se pela universalização do ensino fundamental e médio e das ações afirmativas voltadas para o ingresso e permanência nas universidades. Baseada em pesquisas bibliográficas e documental buscou-se compreender quais os caminhos traçados pelos indígenas ao longo de aproximadamente um século de educação formal e o recente acesso à educação superior, assim como as ações afirmativas ofertadas no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), especificamente no município de Dourados – MS, visto que a cidade conta com aproximadamente 15 mil indígenas e duas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas além de um Centro Universitário privado que proporcionam uma grande oferta de vagas para cursos de graduação em diversas áreas. O presente trabalho busca relacionar alguns programas e ações afirmativas ofertados aos estudantes indígenas na educação superior pelas IES e por outros organismos governamentais ou não governamentais a fim de favorecer a permanência destes nos cursos de graduação até sua conclusão e o processo de ressignificação identitária, uma vez que os indígenas deixam suas comunidades de origem, adentram no ambiente universitário e constantemente são desafiados a demonstrar sua capacidade intelectual, sua cultura e seu pertencimento étnico.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Educação Indígena, Identidade, Ação Afirmativa.

## **Introdução**

“Oprimidos e pisoteados, os povos indígenas brasileiros viveram a dura realidade de expulsão de suas terras, de suas línguas, de suas culturas, do seu modo de ser, causando com isso o assassinato de diversas naturezas, incluindo o suicídio de muitos indígenas. A mão que enlaça a corda no pescoço da vítima é resultado dos processos atrozos causados pelos colonizadores, que vêm sendo perpetuados até os dias atuais” (RESENDE; PASSOS, 2012, p.195).

Esta frase resume o último século vivido pelos povos indígenas no Brasil, principalmente quando se refere ao seu processo de escolarização que, diferenciado, específico e bilíngue, só recentemente foi reconhecido. Inicialmente a educação tinha como objetivo catequizar os indígenas e aniquilar seus conhecimentos, sua cultura e sua religião, através da imposição dos modos e costumes europeus durante o período colonial, segundo Resende e Passos (2012, p. 188-191). Os referidos autores citam um trabalho da linguista Bruna Francheto onde ela apresenta as fases da educação escolar para indígenas no país, onde

a fase seguinte ficou marcada pela busca da integração dos índios à comunhão nacional realizadas pelos órgãos indigenistas oficiais do Estado Brasileiro: Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), ou simplesmente, Serviço de Proteção aos Índios (SPI) criado em 1910 num modelo integracionista e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada para substituí-lo em 1967 cujo modelo integracionista, com foco na inclusão dos indígenas na sociedade como trabalhadores rurais atingia também a educação que visava à preparação para o mercado de trabalho.

Esta fase tinha como objetivo acabar com as culturas diferentes, não as reconhecendo, promovendo a assimilação dos indígenas à sociedade envolvente, através da sobreposição da língua portuguesa sobre as demais línguas. O mesmo ocorreu com o ensino da história e dos valores dominantes, que até há pouco tempo era utilizado nas escolas do país, sendo constantemente questionadas. Foram então sancionadas leis específicas para que a história e os valores dos povos indígenas e afro-descendentes fossem ensinados nas escolas, a saber, as leis 10.639/2003 e a lei 11.645/2008.

Na terceira fase, por volta da década de 1.970, há uma preocupação maior na formação de projetos alternativos de educação escolar, que contam com o apoio de organizações não governamentais (ONGs) e universidades que passam a organizar encontros voltados à temática da educação para os indígenas.

Marcam a quarta fase do referido processo de escolarização uma maior organização de movimentos sociais indígenas e, conseqüentemente, os encontros passaram a ser organizados para e pelos professores indígenas demonstrando desde já o protagonismo na busca pelo direito à educação diferenciada, não apenas na língua, mas na organização escolar, nos currículos, entre outros.

Esta fase coincide também com as lutas pelos direitos à autodeterminação dos povos indígenas, à saúde, à (re) ocupação das terras tradicionalmente habitadas, entre outros como preconiza a Constituição. Tais direitos foram reforçados com a Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que, recepcionada quase duas décadas depois pelo Decreto Presidencial nº 5.051/2004, reafirma todos os direitos já citados, inclusive à educação específica, diferenciada e bilíngue, em todos os níveis de ensino. Sobre essa fase Resende e Passos (2012) comentam que:

Apoiadas pelos aliados não indígenas, as etnias foram fortalecendo suas lutas e obtendo como resultado diversas conquistas. Os anos de sofrimento, de morte, de desprezo e desrespeito foram passando. Em cada estado brasileiro, os professores foram se organizando, os movimentos de professores foram

criando raízes e o pensamento de uma escola diferenciada começou a tomar corpo, nascendo a Educação Escolar Indígena (RESENDE E PASSOS, 2012, p. 191).

Importante ressaltar o grande avanço conquistado pela educação formal entre os povos indígenas, visto que a educação escolar foi introduzida às áreas indígenas a cerca de 100 anos, com a criação do SPI (em 1910), tendo as escolas sido introduzidas somente após a criação das reservas que, no Estado de MS, ocorreram entre os anos de 1917 e 1925. Sá e Bruno (2012, p. 150) afirmam que “a educação escolar nas aldeias indígenas de Dourados iniciou-se no final da década de 1920, a partir da aliança entre o SPI e a Missão Evangélica Caiuá”.

Vale lembrar que os negros também foram deixados à margem da educação formal e passaram a ter o direito à educação muito tempo após a abolição da escravidão (1.888), e Florestan Fernandes (1979, p. 138) afirma que “por meio do senso de 1950, que passados sessenta e dois anos da abolição, o Estado brasileiro foi incapaz de modificar o baixo índice de acesso da população negra à educação formal, em todos os níveis de ensino”.

Sabemos que mesmo tendo sido negligenciada uma participação de forma efetiva na educação formal para os povos indígenas do país, houve um grande avanço nesse último século, principalmente com as insistentes demandas dos movimentos sociais desde a partir das décadas de 1960 e 1970 que ampliaram pouco a pouco a presença desses povos (assim como dos negros) nos diversos níveis de educação, chegando, mais recentemente à Educação Superior.

Por volta do final da década de 1990 e início dos anos 2000 surgem os primeiros projetos e programas de ação afirmativa para ingresso e permanência de negros e indígenas em algumas universidades pelo país, porém essas ações se davam de forma aleatória através de algumas leis estaduais ou mesmo de resoluções dos conselhos universitários. Tais ações têm como foco principal proporcionar a igualdade de oportunidade de acesso à educação em nível superior e melhorar as condições para a permanência daqueles que sofreram e/ou sofrem discriminações. Em 2012 foi sancionada a Lei Federal Nº 12.711 que define os critérios para o acesso diferenciado à educação superior e técnica nas instituições federais de ensino para estudantes de escola pública, negros e indígenas e ficou popularmente conhecida como a “Lei de Cotas”

### **Presença indígena na educação superior.**

Ver estudantes indígenas frequentando os bancos das universidades era até pouco tempo, um fato raro, hoje, porém, tem se tornado uma realidade, devido à crescente busca dos povos indígenas por escolarização, o que tem possibilitado a implantação de escolas nas áreas indígenas que atendem a educação básica (ensino fundamental e médio). O estudioso e líder da etnia indígena Baniwa, Gersem dos Santos Luciano (2006) afirma que a crescente busca por escolarização reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna.

Desta forma, cada vez mais os jovens indígenas têm se interessado pela participação nos cursos de nível superior, criando uma nova demanda por vagas e atendimento diferenciado nas universidades. Esses jovens indígenas iniciam seus cursos de graduação com o objetivo de se dedicarem por alguns anos a adquirir uma profissão que possa alavancar seu futuro e o daqueles que estarão ao seu redor.

Vale lembrar que esses estudantes indígenas são sujeitos diversos pertencentes a diferentes etnias, falando línguas diferentes, com culturas e tradições também diversas e que tudo isso faz parte de sua trajetória enquanto pessoa e que alicerça sua identidade no âmbito político, sociocultural e intelectual. Tal identidade precisa ser levada em consideração pelas instituições de ensino superior e seus gestores para que não sofram com preconceito e discriminação enquanto acadêmicos indígenas.

Em alguns casos, segundo Landa (2009), os acadêmicos indígenas não têm condições de se manterem no período do curso e dependem do apoio da família ou passam a encarar uma dupla jornada de estudos e trabalho, enfrentando dificuldades não só no âmbito financeiro, mas também quanto às mudanças pedagógicas, psicológicas, físicas e emocionais, demonstradas pelo distanciamento da família, adoecimento, fraqueza e desânimo, acarretando déficit no aprendizado e abandono do curso, evasão.

Isso ocorre porque muitos desses indígenas precisaram deixar suas casas nas aldeias (ou nas periferias das cidades) - alguns vêm de outros estados devido à oferta de vagas a nível nacional pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) - e vão morar na cidade e enfrentar desafios diferentes do que estavam acostumados em seu cotidiano. Tendo como o principal deles a questão financeira, como já falado anteriormente, devido aos gastos que se tem para ser estudante universitário, mesmo nas universidades públicas, pois são livros (ou cópias), aluguel, alimentação, vestuário e transporte.

Outra problemática apresentada é quanto à aceitação desses estudantes indígenas no ambiente universitário, devido à sua identidade étnica. Pois o Brasil conta atualmente com

305 etnias indígenas, que falam 274 línguas diferentes, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, que afirma ainda que o Estado de MS configura como o segundo Estado da federação com o maior número de indígenas, totalizando 77.000 (setenta e sete mil) indivíduos divididos em diversas etnias e algumas delas em intensa inserção no entorno regional, como ocorre no município de Dourados-MS, onde vivem, segundo Brand e Calderoni (2012, p.86) “em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas”, sofrendo da falta de recursos naturais, que estão profundamente comprometidos e que não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade, obrigando muitos deles a migrar para os espaços urbanos periféricos ou trabalhar como assalariados, em precárias condições.

Nesse cenário está inserida a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, nosso *locus* de pesquisa, uma universidade que tem aberto as portas para estudar as questões relacionadas à diversidade étnica, tendo a criação de curso de licenciatura intercultural indígena em 2006 e mais recentemente, em 2012 foi criada a Faculdade Intercultural indígena – FAIND, porém, conforme afirma Anibal Quijano (2005, p.235) “a universidade reflete o eurocentrismo presente na sociedade” e os estudantes negros e indígenas ao entrarem na universidade “enfrentam dificuldades de adaptação, no espaço historicamente homogêneo e dominado por um único grupo étnico, que atua no sentido de manutenção da estrutura”. Assim a indiferença e a inferiorização sofridas por esses estudantes são fatores que afetam a permanência dos acadêmicos de menor renda que já possuem dificuldades financeiras para se manterem na universidade, mesmo com as políticas de assistência estudantil, dificultando a permanência, resultam no trancamento de matrículas, repetências e até mesmo na evasão, que tem apresentado altos índices atualmente.

Segundo Coulon (2008), ao ingressar na universidade o estudante precisa adquirir o *status* de igual, ou seja, ele precisa compreender e decodificar os códigos inerentes da cultura universitária, que fará com que ele se aceite como universitário. Amaral (2010, p. 123) apresenta, de forma sintética, três formas como os indígenas são vistos dentro do ambiente universitário: como privilegiado, por estar sendo beneficiado; como invisibilizado, “simplesmente não é visto, sendo submetido a padrões já consolidados” e; como as “infelizes imagens que se têm dos índios preguiçoso, festeiro, silvícola”, sofrendo todo tipo de preconceito.

Vemos em Heringer (2013, p.86) a necessidade de um maior aporte das instituições para que os estudantes se sintam pertencentes ao espaço acadêmico. Ele afirma que cabe às IES o desafio para “considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidade a

necessidade de lidar com a emergência desse novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições”. Ele afirma ainda que mesmo superando as dificuldades financeiras, muitas vezes é a própria instituição que impõe outros obstáculos limitando o “acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades”.

Chegamos assim a compreender que a vivência e o contato com o outro leva a assimilação cultural definida por Homi Bhabha (1998) como uma categoria de tradução cultural, onde os sujeitos tomam posse da cultura do outro como se fosse a sua própria, tornando-se algo natural nesses espaços fronteiriços como o ambiente universitário.

Nesta seara, Wagner Roberto do Amaral (2010) fala sobre o duplo pertencimento, acadêmico e étnico-comunitário, que mostra uma proximidade dupla e simultânea de identidades fragmentadas ou contraditórias desses estudantes, de forma a serem mais uma vez desafiados quanto ao seu pertencimento étnico, sendo constantemente inundado de outras identidades. Para Stuart Hall (2003) a identidade é formada e transformada de acordo com os sistemas culturais que os rodeiam, ou seja, muda à medida que a sociedade envolvente também muda. A passagem pela universidade representa uma dessas mudanças de identidade pela qual passa o sujeito indígena e que influencia todos à sua volta. Acreditamos que o próximo passo desse processo de educação escolar indígena está em conhecer o perfil desses acadêmicos, suas trajetórias, assim como suas ambições para além da educação superior.

### **Programas e ações afirmativas na educação superior em Mato Grosso do Sul.**

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS) figura como um dos pioneiros no país em promover iniciativas de ações afirmativas com recorte étnico-racial voltadas para o ingresso de negros e indígenas na universidade. A Universidade Estadual (UEMS), foi a segunda universidade com ação afirmativa para indígenas no país, reservando 10% do total de vagas oferecidas pela instituição aos indígenas nos cursos regulares da instituição, tendo a universidade oferecido, já no vestibular de 2003, segundo Landa (2009, p.80), um total de 164 vagas, de um total de 1.640 oferecidas pela universidade naquele ano, para estudantes indígenas.

Além do acesso por meio de cotas, existem também alguns programas destinados a apoiar a permanência dos acadêmicos da UEMS como o Programa de Assistência Estudantil (PAE) e o Departamento de Inclusão e Diversidade que acompanha as políticas de inclusão

social e o combate à exclusão dos grupos histórica e socialmente discriminados dentro da universidade.

Há também funcionando junto à universidade o programa 'Rede de Saberes: permanência de indígenas no Ensino Superior', que de acordo com Brostolin e Cruz (2010, p. 37), em parceria com o Projeto Trilhas do Conhecimento, com recursos da Fundação Ford e gerenciado pelo Laced/Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O programa Rede de Saberes teve início em 2006 e tem como objetivo favorecer a permanência dos acadêmicos na educação superior, uma vez que as dificuldades enfrentadas eram muitas e de diversos modos. Ele é desenvolvido nas principais universidades do Estado, inicialmente na UEMS e na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo inserido a partir de 2008 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A UFGD contar com uma Faculdade específica para atender a formação dos indígenas, porém foi somente após a Lei Federal nº 12.711/2012, popularmente conhecida como "Lei de cotas" que os demais cursos passaram a oferecer acesso diferenciado aos indígenas, negros e egressos de escolas públicas. Porém, faz-se importante ressaltar que na UFGD os indígenas ainda não tiveram acesso aos cursos tidos como de maior prestígio como os de Direito e Medicina. Essa informação apenas reforça a necessidade de que a instituição avalie sua forma de ingresso para negros e indígenas, uma vez que a inclusão não está a contento e com isso ela possa pensar em implantar outros mecanismos de acesso que amplie as possibilidades desses sujeitos terem acesso aos referidos cursos.

Por isso, acreditamos ser necessário um acompanhamento e uma avaliação do acesso por meio de cotas, a fim de que seja possível identificar a eficácia desta política. Ao analisarmos o acesso por cotas encontramos algumas fragilidades, em especial devido à apresentação dos dados fornecidos pelo sistema de informação da UFGD. Para identificar a matrícula de indígenas solicitamos informações à coordenação do Programa Rede Saberes da Universidade e ao setor de acompanhamento dos Indígenas naquela instituição referentes ao ano de 2015. Constatou-se que estavam matriculados 38 acadêmicos indígenas nos cursos de graduação, pertencentes principalmente às etnias Guarani, Kaiowa e Terena. Os acadêmicos residiam em aldeias e nas periferias dos municípios de Dourados, Amambai, Douradina, Caarapó, Nioaque, Aquidauana e Campo Grande. Estando matriculados nos cursos de Ciências Sociais e Geografia (7 em cada), Letras e Nutrição (6 em cada), Matemática (3), Engenharia de alimentos e Química (2 em cada). Pedagogia, Letras Libras e Engenharia Agrícola contam com um indígena matriculado em cada um dos cursos.

Outra forma de ingresso de estudantes indígenas na UFGD é através do curso de licenciatura intercultural, Teko Arandu, oferecido pela Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) onde estão matriculados o total de 210 indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Esses acadêmicos ingressaram nos anos de 2.011, 2.012 e 2.013. Em 2.014 não teve vestibular e no início de 2.015 houve o processo seletivo, mas os acadêmicos iniciaram os estudos somente no início de 2.016 por conta da greve que afetou praticamente todas as universidades públicas do país.

Outra instituição de ensino superior que tem desenvolvido ações afirmativas para indígenas em Dourados é o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) – que concede isenção de 50% (cinquenta por cento) na matrícula e nas mensalidades dos cursos da instituição. Tal iniciativa, segundo Zarpelon e Cordeiro (2009, p. 02), é fruto de uma parceria celebrado entre a UNIGRAN e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) pelo menos desde 2002. Àquela época cada instituição custeava 50% dos valores referentes aos cursos aos quais os indígenas ingressassem, de forma que o estudante pudesse cursar a educação superior de forma gratuita. O último acordo firmado ocorreu em 2006 e atendeu os alunos que ingressaram ou já estudavam na instituição naquele ano, tendo se estendido até o ano de 2012, tendo como última beneficiária, uma estudante do curso de enfermagem.

Após o encerramento da parceria, a UNIGRAN deu continuidade à redução de 50% dos valores pagos em seus cursos, bastando para isso a apresentação de documento que comprovasse seu pertencimento étnico. Tal política de ação afirmativa ainda é realizada pela instituição, porém, a maioria desses estudantes ingressa na referida instituição através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudos integrais e parciais em IES privadas para os alunos egressos do ensino médio de escolas públicas tendo em contrapartida a isenção de impostos da referida IES.

É relevante considerar que além dos aspectos materiais relacionados à permanência material, existem fatores subjetivos, interpessoais, inerentes a cada trajetória que implicarão de forma diferenciada de permanecer no espaço da universidade - a permanência simbólica. A cultura acadêmica possui códigos próprios construídos a partir do referencial da universalidade e igualdade. A democratização do acesso à educação superior, com maior presença de indígenas e negros, torna o espaço acadêmico mais plural, buscando tornar as estruturas da academia, rígidas e formais, cada vez mais flexíveis, promovendo mudanças em aspectos que serão determinantes para o êxito desses acadêmicos.

## Referências Bibliográficas

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos.** 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, A.J.; CALDERONI, A. M. O. C. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 85-97, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/brand-calderoni.pdf>>. Acesso em 15 Jan. 2016.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. **Educação e sustentabilidade:** o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, *INTERAÇÕES*, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2010.

COULON, A. **A condição de estudante.** A entrada na vida universitária. Tradução de GAIORGINA Gonçalves dos Santos. Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador, BA: EDUFBA, 2008, p.278.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo; Alfa Omega, 1979. p. 138.

HALL, S. **Da Diáspora:** identidade e mediações. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERINGER, R. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1 ed. Rio de Janeiro.; Pallas, 2013.

IBGE, Censo Demográfico, **O Brasil indígena.** 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/download>> Acesso em 14 Jan. 2016.

LANDA, B. S. Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. In: Adir Casaro Nascimento; Eva Maria Luiz Ferreira; Rosa Sebastiana Colman; Suzi Maggi Kras. (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades.** Campo Grande: Editora da UCDB, 2009, v., p. 80-85.

LUCIANO, G. S. Entrevista Concedida ao Boletim PPCOR. **Boletim PPCOR** nº. 28, 2006. Disponível em: < <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/boletim-ppcor-programa-politicas-da-cor-na-educacao-brasileira-laboratorio-de-politicas-publicas> > Acesso em: 07 Jan. 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.227-278. Disponível em:<[http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1207.dir/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1207.dir/12_Quijano.pdf)> . Acesso em 07 Jan. 2016.

REZENDE, M. A.; PASSOS, L. A. A educação das mulheres Xavante e os processos Interligados à educação Escolarizada. In Bruno e Suttana 2012 p.179-197. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Org.). **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados: Edufgd, 2012.

SÁ, M. A.; BRUNO, M. M. G. Escolares Indígenas com deficiência Visual: das políticas públicas às especificidades socioculturais. In Bruno e Suttana 2012 p. 139-178. In Bruno e Suttana 2012 p.179-197. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Org.). **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados: Edufgd, 2012.

ZARPELON, S. F.; CORDEIRO, M. J. J. A. **Indígenas cotistas ingressantes na UEMS em 2004**: levantamento e análise das causas de evasão, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição, 2009.