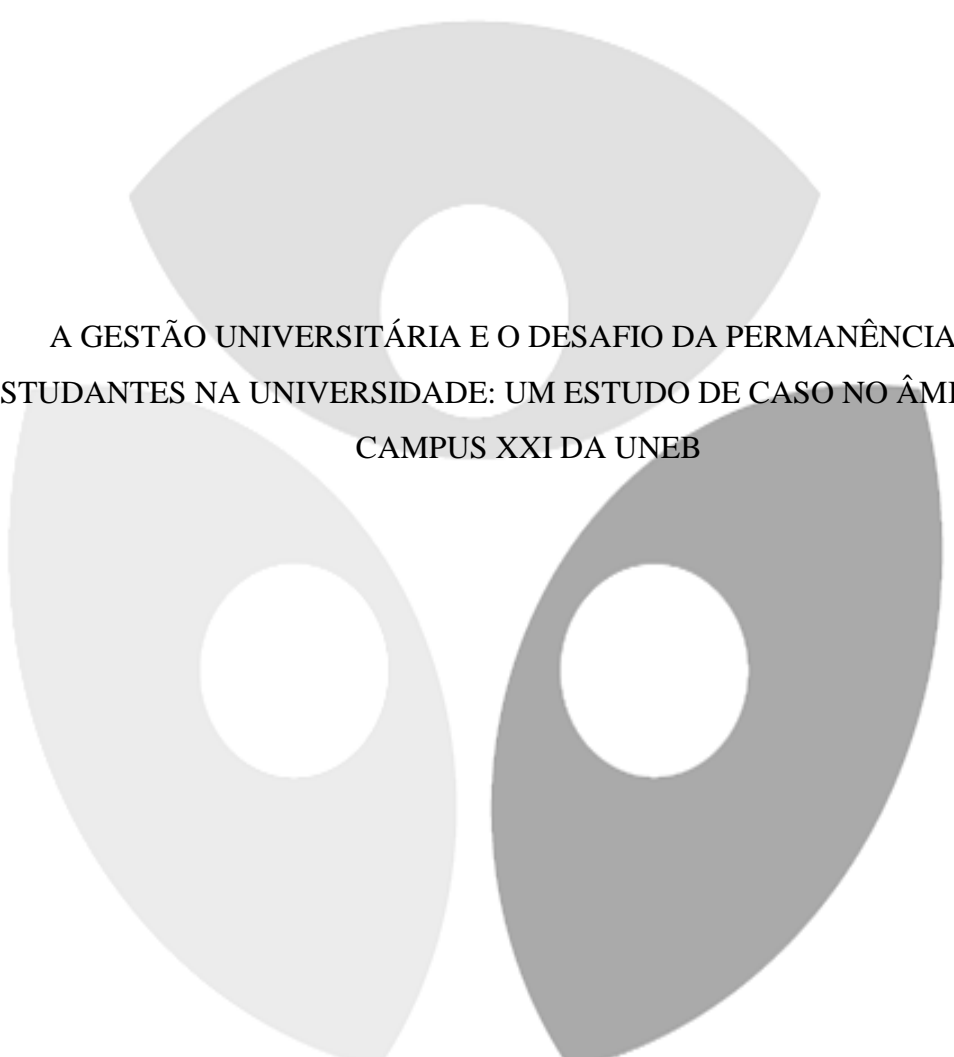




UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À  
EDUCAÇÃO – GESTEC

OTÁVIO DE JESUS ASSIS



A GESTÃO UNIVERSITÁRIA E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA DE  
ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DO  
CAMPUS XXI DA UNEB

Salvador – Bahia  
Dezembro 2013

OTÁVIO DE JESUS ASSIS

A GESTÃO UNIVERSITÁRIA E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA DE  
ESTUDANTES NA UNIVERDIDADE: UM ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DO  
CAMPUS XXI DA UNEB

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC), na linha 1 – Gestão da Educação e Redes Sociais, do Departamento de Educação, Campus I da UNEB, sob orientação do Prof.º Dr. José Cláudio Rocha, como requisito para obtenção do grau de mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Salvador – Bahia  
Dezembro de 2013

**A GESTÃO UNIVERSITÁRIA E O DESEFIO DA PERMANÊNCIA DE  
ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO  
CAMPUS XXI DA UNEB**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação, na linha 1 – Gestão da Educação e Redes Sociais, do Departamento de Educação, Campus I, sob orientação do Prof.º Dr. José Cláudio Rocha, como requisito para obtenção do grau de mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, perante banca examinadora composta pelos professores:

Aprovada em 20 de junho de 2013

---

Prof.º Dr. José Cláudio Rocha - Orientador  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof.º Dr. Ivan Luís Novaes  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof.º Dr. Edivaldo Machado Boaventura  
Universidade Federal da Bahia

Salvador – Bahia  
2013

## **E vamos à luta**

(Gonzaguinha)

Eu acredito  
É na rapaziada  
Que segue em frente  
E segura o rojão  
Eu ponho fé  
É na fé da moçada  
Que não foge da fera  
E enfrenta o leão  
Eu vou à luta  
É com essa juventude  
Que não corre da raia  
À troco de nada  
Eu vou no bloco  
Dessa mocidade  
Que não tá na saudade  
E constrói  
A manhã desejada...  
Aquele que sabe que é negro  
O coro da gente  
E segura a batida da vida  
O ano inteiro  
Aquele que sabe o sufoco  
De um jogo tão duro  
E apesar dos pesares  
Ainda se orgulha  
De ser brasileiro  
Aquele que sai da batalha  
Entra no botequim  
Pede uma cerva gelada  
E agita na mesa  
Uma batucada  
Aquele que manda o pagode  
E sacode a poeira  
Suada da luta  
E faz a brincadeira  
Pois o resto é besteira  
E nós estamos peláí...

Dedico este trabalho às minhas filhas Aieska, Nikole e Bianka, estudantes pequenas que sonham coisas grandes e me ensinam todos os dias uma lição em cada sorriso. Ao meu pai (*in memoriam*), Otaviano Oliveira Assis, que na simplicidade dos seus gestos e na firmeza do seu caráter, me ensinou o valor do conhecimento. A minha, Diomar M.<sup>a</sup> de Jesus Assis, que me ensinou as lições do sertão e não me deixou sem a clareza das letras. A toda a rapaziada militante, de ontem e de hoje, que foi à luta com destemor, fé e esperança de que vida pode ser melhor. Aos meus alunos de ontem e de hoje porque também me ensinaram e ensinarão. Aos estudantes da UNEB por serem construtores de uma universidade que tem a cara que todos querem e a sociedade precisa.

## AGRADECIMENTOS

Está escrito que “a fé é o firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que se não vêem”. (Hebreus 11:1). Sendo a fé algo que busco a cada dia, penso ter sido movido por ela na jornada que me conduziu a escrever este trabalho. E o tendo escrito, ainda que em tantas vezes sentindo-me como um peregrino solitário no deserto, preciso exercer a gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, Senhor da suprema inspiração; a Jesus Cristo, Senhor da fé, que mudou a história do mundo, ao Espírito Santo de Deus, luz da fé; à Santíssima Senhora de Aparecida, serva do Altíssimo, encorajadora da fé.

Agradeço à minha família, a minha mãe, Diomar, minha esposa Adilma e as filhas Aieska, Nikole e Bianca que me apoiaram, incentivaram, me amaram e me cuidaram. São para mim apoio, esteio, sol, chuva, cais, chão, nuvem, chuva, horizonte.

Aos estudantes do Campus XXI em Ipiaú, que me deram uma vitória, anos atrás, quando a derrota parecia iminente. Aos colegas verdadeiramente bons daquele campus, agradeço o apoio que me puderam dar. Aos funcionários pelo carinho de sempre.

Ao campus XVII, em Bom Jesus da Lapa, onde tudo começou para mim na UNEB. Aos colégios Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), eterno para mim; Colégios Polivalente Edivaldo Boaventura e Faraídes Santos, em minha amada Jequié. Ao colégio Edivaldo Boaventura de Manoel Vitorino, onde minha carreira efetiva de professor teve início, numa terra vermelha e seca, mas de beleza e esperança. Aos outros colégios e cursos em que pude exercer a profissão e ganhar o meu pão.

Aos meus amigos professores e aos meus companheiros de luta política. Aos amigos de casa e de coração.

A Helena e Waldir, meus segundos pais, e seus filhos Júnior, Deni, Nara, Soraya, meus irmãos de coração e espírito.

A seu Toninho (de saudosa memória) e dona Irene meus sogros, e seus filhos e filhas que de braços e corações abertos me colheram desde a primeira hora.

Aos meus colegas da primeira turma do GESTEC pelo convívio alegre e instrutivo. A minha amiga Maria Aperecida Porto, pela solidariedade, pela confiança em partilhar esta caminhada e pela gentil referência a mim em seu trabalho, que nem sei se eu merecia.

Ao professor doutor Ivan Novaes pela palavra certa no momento preciso. Se isto fosse futebol sua palavra seria o passe para o gol a ser por mim marcado. Passe de um botafoguense para um gol flamenguista.

Ao professor doutor Edivaldo Boaventura, insigne, ilustre e visionário, por ter aceitado avaliar, além de bem aconselhar, este sujeito modesto em quase tudo, menos na solidariedade pela humanidade.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas servidores da PRAES com quem tive o prazer de trabalhar e entender um pouco mais sobre a dinâmica da assistência estudantil da UNEB.

Propositadamente, deixei para o final um agradecimento que faço com respeito, fraternidade e reconhecimento. Ao professor doutor José Cláudio Rocha, meu orientador, pela forma serena, compreensiva, solidária e tranquila com que me orientou. Um homem cuja presença faz bem à academia e de quem a UNEB precisa, pelo brilho intelectual, pela capacidade de produzir o trabalho acadêmico e pela clareza do pensamento. Agradeço por ter-me aceitado como orientando e por ter-me auxiliado nos momentos em que a sombra da dúvida sobre mim pairava. Sem o senhor, eu não teria chegado até aqui. Obrigado, sinceramente!

A minha humilde e sincera gratidão a todos que a seu modo e a seu tempo, ao cruzarem meu caminho, me deram um pouco do seus bons pensamentos e um lampejo afetuoso do olhar.

Grato sou.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia.....	72
Figura 2 – Mapa de Localizações dos <i>Campi</i> da UNEB.....	73
Tabela 1- Localização dos <i>campi</i> e designações dos departamentos da UNEB.....	75
Figura 3 – Mapa da regionalização da UNEB.....	77
Tabela 2- Agrupamento dos departamentos da UNEB por RGD's.....	78
Quadro 1 – A assistência estudantil no período de 1928 a 1946.....	109
Quadro 2 – A assistência estudantil no período de 1961 a 1973.....	109
Quadro 3 – A assistência estudantil no período de 1983 a 1999.....	110
Quadro 4 – Síntese das ações para a Assistência Estudantil.....	111
Quadro 5 – Subprograma Bolsa-auxílio – ano de referência 2012.....	122
Quadro 6– Relação oferta/demanda de vagas em residências estudantis da UNEB.....	126
Quadro 7 – Custeio de participação de discentes em eventos.....	128



## **LISTA DE SIGLAS**

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ABE – Associação Brasileira de Educação

CEB – Casa do Estudante do Brasil

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEDETER – Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial

CPA – Comissão Permanente de Avaliação

DA – Diretório Acadêmico

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DCET – Departamento de Ciências Exatas e da Terra

DCH – Departamento de Ciências Humanas

DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias

DEDC – Departamento de Educação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IC – Iniciação Científica

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional PNE – Plano Nacional de Educação

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAEST – Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Plano Plurianual (Plano de Metas)

PRAES – Pró-reitoria de Assistência Estudantil

PROESP – Prógrama de Formação de Professores do Estado

PROEX – Pró-reitoria de Extensão

PROGRAD – Pró-reitoria de Ensino de Graduação

PROPLAN – Pró-reitoria de Planejamento

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SEPLAN – Secretaria Estadual de Planejamento

TIMRC – Território de Identidade do Médio Rio das Contas

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. UNIVERSIDADE: ORIGENS, CRISES E SAÍDA.....	25
1.1 GÊNESE DA UNIVERSIDADE.....	25
1.1.2 INVENTÁRIO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	30
1.2 A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI.....	43
1.2.1 A UNIVERSIDADE E SUAS CRISES.....	49
1.3 UMA SAÍDA POSSÍVEL.....	52
2. A UNEB, SUA ESTRUTURA E SEUS DESAFIOS.....	58
2.1 A CRIAÇÃO DA UNEB.....	58
2.1.2 DA MULTICAMPIA PARA MULTIRREGIONALIDADE.....	66
2.2 OS DESAFIOS PROPOSTOS PARA A UNEB.....	80
3. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA HISTÓRICA .....	86
3.1 CONCEITOS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL .....	86
3.2 O PERCURSO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: UM POUCO DA CAMINHADA HISTÓRICA. ....	88
4. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNEB E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA PERMANÊNCIA.....	112
4.1 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNEB.....	112
4.2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB A PERCEPÇÃO DOS ESTU- DANTES.....	128
4.2.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	129
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	161

## RESUMO

A presente dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia, traz como discussão central a assistência estudantil no âmbito da UNEB. Para levar a efeito a proposta de tal discussão optamos por estabelecer um percurso que trilhou os seguintes caminhos: 1 – abordagem sobre as origens da universidade, a sua contextualização no século XXI e as suas crises; 2 – o histórico de criação da UNEB, sua caracterização e os desafios que lhe são colocados; 3 – o trajeto histórico da assistência estudantil no Brasil; e 4 – uma análise a partir de constatações atinentes à percepção de um grupo de estudantes sobre a temática da assistência estudantil na UNEB. Interessava-nos de modo particular analisar o trabalho com a assistência estudantil na UNEB sob a perspectiva dos estudantes, seu público-alvo. Para tanto buscamos embasamento teórico na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1961) e utilizamos como instrumento metodológico a realização de um grupo focal constituído por estudantes do curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do Campus XXI da UNEB em Ipiaú. Também realizamos pesquisa bibliográfica em trabalhos diversos que discutem a assistência estudantil, bem como pesquisa documental reunindo instrumentos legais que igualmente tratam do assunto. Ao final, chegamos a uma conclusão que apresenta dois pontos importantes: 1 – os estudantes participantes do grupo carecem de informações mais claras sobre os mecanismos de realização da Assistência Estudantil na UNEB; 2 – os mesmos estudantes vêem esta assistência como muito importante para a permanência e sucesso dentro da instituição. Face a isso, apresentamos também um conjunto de proposições a título de contributo para a discussão e talvez para a formulação de uma política de assistência estudantil dentro UNEB, podendo derivar para o nível de política de Estado para esta área.

**Palavras-chave:** Universidade. Permanência. Política institucional. Assistência estudantil.

## RESUMEN

La presente disertación presentada al programa de posgrado en administración y tecnología Aplicada a la Educación, de la universidad del Estado de Bahia, trae como discursión central a la asistencia estudiantil en el alcance de la UNEB. Para llevar al efecto a la propuesta de esta discursión central escogemos por establecer un percurso que he impregnado los siguientes caminos: 1- abordagen sobre las origens de la universidad, la su contextualización en el século XXI y sus crisis; 2- el histórico de criación de la UNEB, su caracterización e los desafíos que les son colocados; 3- el trajecto histórico de la asistencia estudiantil en el Brasil; 4- una analisis a partir de la constatación pertinente a la percepción de un grupo de estudiantes sobre la temática de la asistencia estudiantil en la UNEB. Interesabanos, de manera particular, analizar a analizar el trabajo con asistencia estudiantil en la UNEB sob la pespectiva de los Estudiantes, su “público –alvo”. Por lo tanto buscamos basamento teórico na teoria das representaciones sociales, de Serge Moscovici ( 1961) y utilizarmos como instrumento metodológico la realización de un grupo focal constituído por estudiantes del curso de Letras del departamento de ciências humanas y tecnológicas del *campus* XXI da UNEB en Ipiaú. También realizamos pesquisa bibliográfica en trabajos diversos que discuten a la AE, bien como pesquisa documental reuniendo instrumentos legales que igualmente tratan del asunto. Al final, llegamos a una conclusión que presentan dos puntos importantes: 1- los Estudiantes necesitan de informaciones mas claras sobre los mecanismos de realización da AE en la UNEB; 2- los mismos Estudiantes miran la Assitencia Estudiantil como mucho importante para permanência y Victoria dentro de la institución. En frente a esto, presentamos un conjunto de proposiciones a la título de contributo para la discursión y talvez para formulación de una política de asistencia estudiantil dentro UNEB, podendo derivar para el nível de política de Estado para esta área.

**Palabras-llaves:** Universidad. Permanência. Política instrumental. Asistencia estudiantil.

## INTRODUÇÃO

Há pelo menos vinte anos temos trabalhado no campo da educação. Este trabalho desdobra-se, além das aulas, em debates, leituras, discussões diversas em espaços diversos, nas rodas de conversa com colegas, no diálogo com gestores, com servidores, enfim, com os atores que desempenham seu papel na grande cena da educação brasileira. Mas foi na sala de aula, espaço privilegiado e dramático, que o nosso mister se materializou, que fizemos a nossa profissão de fé em ofício.

Entendemos que a sala de aula é um espaço privilegiado porque nela se desenham os traços do aprendizado por várias maneiras, pelo diálogo, pela exploração dos sentidos humanos, pela surpresa, pela curiosidade, pelas possibilidades de construir a aprendizagem por meio da interação entre seus protagonistas. É ao mesmo tempo dramático porque ali se percebem as fragilidades, as contradições, as necessidades, as carências. Ali se desenrola o drama de uma sociedade que precisa do conhecimento para superar as contradições de um País detentor de enormes riquezas.

Começamos a nossa história na educação no campo de estágio curricular supervisionado, tendo de encarar, pela primeira vez, no ano de 1989, o desafio da sala aula. O espaço era o de uma escola pública estadual na cidade de Jequié, denominada de Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), numa turma da 8.<sup>a</sup> série. Tratava-se do mesmo colégio por onde, tempos antes, tínhamos passado como aluno. Pouco tempo depois, em 1990, passamos a atuar em outra escola, num povoado da mesma Jequié, também numa escola pública da rede estadual de educação, ministrando aulas de língua portuguesa para turmas do ensino fundamental de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série. Depois disso, egressos que éramos do curso de Letras da Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tivemos no início dos anos 90, rápida passagem pelo jornalismo e voltamos para a educação onde fincamos pé definitivamente entre os anos de 1992 e 1993, passando a atuar no primeiro e no segundo graus, tanto em escolas públicas, na condição de professor concursado, quanto em escolas particulares.

Durante esse tempo, tivemos a oportunidade de acumular a experiência na sala de aula nas turmas regulares de ensino (turmas de magistério, formação geral, supletivo) como também de participar de projetos voltados para a educação de jovens e adultos e

para a formação de professores. Como exemplo, podemos citar o projeto Pró-leigos, cujo foco era proporcionar formação inicial para professores leigos que atuavam na zona rural de Jequié e que não tinham formação específica na área do magistério. Esta experiência foi particularmente rica porque passamos a travar contato com uma realidade que bem mostrava o quanto era (e continua a ser) urgente a execução de ações voltadas para a melhoria do ensino na zona rural, o que vai desde a boa formação de professores ao cuidado com a infraestrutura das escolas, passando pelas operações logísticas para garantir o acesso dos alunos a estas escolas, assim como à merenda escolar de qualidade; este é um desafio de primeira ordem, que permanece colocado para praticamente todos os municípios baianos.

Pela primeira vez, tomávamos contato com o problema da permanência de estudantes no ambiente escolar, ainda que não tivéssemos, naquele momento, os necessários subsídios teóricos que nos permitissem uma abordagem analítica mais profunda da questão.

Alguns anos mais tarde, precisamente no ano de 2002, ingressamos na Universidade do Estado da Bahia, e passamos a atuar no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVII, na cidade de Bom Jesus da Lapa, e lá tivemos a grande oportunidade de conhecer o trabalho que se realiza na UNEB, seus limites e suas possibilidades, determinados pelos influxos das peculiaridades de sua multicampia.

Passamos a perceber que, dado exatamente a este caráter, uma das características marcantes desta universidade reside no fato de que seu público-alvo é o regional, e que este público precisa desenvolver estratégias para permanecer nos cursos pelos quais faz opção. Isso, por sua vez, merece a atenção dos gestores da instituição, pois supõe a necessidade de desenvolver também os meios necessários para garantir não apenas o ingresso dos alunos, mas a permanência destes na universidade. O trabalho que aqui se apresenta está diretamente relacionado com a nossa práxis no ambiente da gestão universitária e volta-se à discussão da assistência estudantil, dando ênfase ao aspecto da permanência.

Há pelo menos uma década temos nos pautado pela atuação na esfera da gestão acadêmica, vivenciando parte do que se pode chamar de grande conjunto da administração pública, porém numa área mais localizada, qual seja a que se concretiza no espaço do mundo acadêmico. A vivência das nuances que se desenham em tal espaço, a experimentação dos seus processos e de suas medidas, as contradições inerentes e mesmo intrínsecas a ele nos movem no sentido de tentar traduzir ao menos um pouco do que é a gestão universitária, o que significa, entre outras coisas, manifestar nossa concepção, acerca da universidade e da sua gestão.

É preciso considerar que embora a experimentação dos processos da gestão universitária possa servir, em boa medida, para que desenvolvamos uma compreensão um pouco mais ampla sobre a universidade, a discussão teórica e o debate sobre o mundo acadêmico são necessários para alargar esta compreensão e fomentar percepções mais aguçadas sobre o que de fato é a universidade – ou sobre o que ela não é.

Uma das questões fundamentais que de início devem ser alçadas ao cimo do deste debate é reconhecer a universidade como uma organização e a partir daí, buscar detectar, analisar e compreender a dinâmica que a movimenta. Uma vez que o foco do debate é a universidade, conceitos como ensino, pesquisa e extensão colocam-se como elementos centrais da discussão, não obstante o fato de serem bastante comuns ao mundo acadêmico, o que, por outro lado não significa que prescindam de discussões, as quais possam promover melhor entendimento sobre o que significam, como se caracterizam e de que modo podem ser aprimorados enquanto práticas acadêmicas. Ao par destes, outros conceitos também passam a ganhar relevância, tais como organização, política pública, programas, inclusão, permanência e formação.

Em relação a tais questões, alguns autores como Zabalza (2004) asseveram que há três aspectos a serem analisados no que concerne à universidade, quando vista sob o prisma de organização:

- a) o conjunto de concepções e símbolos que caracterizam e especificam o modo de atuação de cada universidade;



- b) os jogos relacionais que acontecem em seu interior e provocam conflitos e ao mesmo tempo mudanças;
- c) as ideias, recursos e práticas que figuram como modelos de atuação própria em cada instituição.

Seguindo a linha condutora da proposta, traçada a partir da discussão sobre gestão universitária, interessamo-nos por discutir este tipo de gestão, focando um campo mais estrito, o da assistência estudantil.

Por um longo período de tempo apontou-se a universidade como um centro elitizado e elitista, já que uma parcela bastante restrita da sociedade conseguia acesso ao ensino superior, adentrando a um curso que oferecesse formação considerada mais qualificada e que representasse, por conseguinte, chance de colocação no mercado de trabalho, notadamente em áreas cujo fator de remuneração e prestígio social fossem concretos. Este quadro apontava que na maioria absoluta dos casos, os filhos das classes mais abastadas, das elites por assim dizer, fossem aqueles que maiores chances tinham de chegar à universidade, o que de fato acontecia, ao passo que os filhos das classes menos favorecidas economicamente tivessem muitas dificuldades para obter formação em nível superior.

Entretanto, há autores como Magalhães (2012) que entendem ser tal discussão superada. Para ele a universidade deve ser discutida, em relação ao aspecto da ocupação de vagas, a partir dos conceitos de elite, massa e horizontalidade. Esta discussão se dá tendo como referência básica a faixa etária compreendida entre 17 e 24 anos. Assim, quando 15% por cento das vagas são ocupadas por jovens nessas idades, tem-se a universidade de elite; sendo o percentual estimado entre 15% e 40%, tem-se a universidade de massa; e considerando que o percentual de vagas ocupadas por jovens na faixa etária mencionada seja superior a 40% então, configura-se a universidade horizontalizada.

De todo modo, o fato de termos menos jovens do que deveríamos, desse padrão etário fora da universidade, sendo estes jovens na maior parte dos casos provenientes de classes desfavorecidas, compõe o retrato de uma correlação de forças historicamente

marcada pela exclusão, abrindo e alargando o fosso social que separa ricos e pobres, favorecidos e desfavorecidos, burgueses e proletários, de acordo com a concepção marxista da sociedade. O mais grave disso é que essa relação de exclusão paradoxalmente fomentada e mantida por um ramo da educação cujo princípio primordial é libertar o homem pela apropriação do conhecimento, não só promovia a injustiça social pela negação de um direito fundamental da pessoa humana, como comprometia e inviabilizava qualquer projeto sério de construção de universidade pública e até mesmo de nação, como assinala Santos (2010).

Nos últimos quinze anos, pelo menos, aumentou enormemente a pressão por mudanças no sistema de ingresso à universidade, o que ensejou a criação de mecanismos de avaliação, já na educação básica, capazes de favorecer alunos oriundos das classes populares que em sua maioria absoluta vinham das escolas públicas. Em outras palavras, tratava-se de pressionar o poder público no sentido de promover a inclusão dos que foram historicamente excluídos das vagas na academia. Daí surgiram iniciativas interessantes como a criação de cotas em universidades públicas para afrodescendentes, indígenas e indíodescendentes, iniciativa que teve a Universidade do Estado da Bahia como uma das pioneiras em nível de Brasil.

Outras iniciativas como o financiamento por parte do governo federal de vagas para estudantes de baixa renda em instituições superiores privadas também foram colocadas em prática, todavia, interessa-nos discutir a inclusão nas universidades públicas, posto que são tradicionalmente classificadas como instituições de melhor qualidade e de mais abrangência em termos de ação acadêmica, uma vez que para além do ensino, operam na seara da pesquisa e da extensão.

As iniciativas apontadas acima se constituem em políticas de ensino superior, e mesmo havendo quem as encare como medidas compensatórias, há que se reconhecê-las como ações importantes no sentido de combater as desigualdades reinantes num país como o Brasil. Por isso mesmo são muito bem qualificadas como ações afirmativas. Em verdade, trata-se de uma conquista social das classes populares, ativadas pelos movimentos sociais, os quais demonstram bastante clareza ao reivindicar mais do que

políticas de governo, mas políticas de Estado para a educação, assim como para outras áreas estratégicas da vida nacional.

É preciso, ainda, assinalar, que uma vez colocadas em funcionamento as molas propulsoras da inclusão na educação superior, por meio das ações afirmativas citadas, outro desafio está colocado na pauta dos movimentos que trabalham na perspectiva da inclusão pela educação: trata-se da permanência dos estudantes, especialmente os mais carentes, na universidade.

Em que pese o fato de a adoção do sistema de cotas e mais recentemente a reserva de cinquenta por cento das vagas nas universidades públicas federais, para estudantes oriundos de escolas públicas, serem medidas importantes para dar acesso a estudantes das classes populares à educação superior pública, cada vez mais as universidades públicas sentem a pressão (justa, diga-se) pela criação de mecanismos capazes de garantir que os estudantes que ingressaram aos cursos superiores tenham condições efetivas de neles permanecerem até o ponto final, a conclusão desses cursos. Em outras palavras, já não basta promover o acesso, é preciso garantir a permanência destes estudantes.

Dito isso, apresentamos como proposta principal neste trabalho, discutir a assistência estudantil. A delimitação que fizemos, como forma de direcionamento de nossa análise, teve em mira as ações da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), da UNEB, criada a partir da luta histórica do movimento estudantil desta universidade. Para tanto, realizamos um estudo de caso que leva em conta a concepção de assistência estudantil, o que envolve a criação da referida Pró-reitoria. O citado estudo de caso teve como núcleo a discussão sobre a percepção que o estudante de UNEB tem acerca da permanência no ensino superior, uma questão que hoje tende a ocupar importante espaço na agenda de discussão e de formulação de políticas institucionais da universidade.

No que respeita à organização, o presente trabalho desenvolveu-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo fazemos uma abordagem sobre a universidade no século XXI, tomando como principal referência os estudos do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, em que são discutidas temáticas como as crises que irrompem na universidade (de hegemonia, legitimidade, de institucionalidade) e as possibilidades de

uma reforma democrática da universidade, apontando para questões como globalização e contra-hegemonia.

O segundo capítulo versa sobre a criação da UNEB, em que descrevemos e discutimos a ideia e a forma como se originou esta universidade; é interessante perceber como ela se caracteriza e qual é a sua concepção enquanto instituição de ensino superior. Para tanto, valemo-nos do trabalho do professor Edivaldo Boaventura, fundador da UNEB, autor do projeto de criação desta universidade e seu primeiro reitor. No capítulo três, adentramos na questão do percurso histórico da assistência estudantil no Brasil, destacando que ele se confunde com a história da universidade brasileira. No quarto e último capítulo apresentamos uma abordagem sobre a assistência Estudantil no âmbito da UNEB, visando a uma análise sobre as motivações que levaram à criação da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), a sua atuação, seus problemas e suas perspectivas, e tratamos da questão referente à percepção dos estudantes sobre a assistência estudantil e a permanência dos estudantes na instituição, ponto central da nossa discussão.

Para tal intento, o procedimento metodológico escolhido abarcou a realização de uma pesquisa bibliográfica, de uma pesquisa documental e de uma discussão livre em um grupo focal. A abordagem por meio do grupo focal foi realizada na cidade de Ipiaú, onde está situado o Campus XXI da UNEB, tendo sido recolhida uma amostra entre os estudantes que já tiveram participação nos programas de assistência estudantil da universidade e também com passagens pelo movimento estudantil, os quais discutiram livremente a temática da assistência estudantil na instituição durante pouco mais de uma hora, a partir de um roteiro estabelecido e previamente entregue.

Ao final da discussão, apresentamos algumas propostas para a gestão da assistência estudantil, na esperança de que sirva de contributo para a formulação de uma política pública destinada ao setor, saindo da própria UNEB e, que possa, quem sabe, servir de base para uma política de Estado nesta área.

Ainda no que concerne aos procedimentos metodológicos, no caminho percorrido neste trabalho utilizamos como bússola, primeiramente a pesquisa bibliográfica, realizando uma revisão de literatura a partir da leitura e recorte de elementos considerados importantes para a discussão da temática. Utilizamos como fontes vários trabalhos

acadêmicos tais como dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos apresentados em eventos, todos abordando questões atinentes à assistência estudantil.

Estas leituras foram importantes em dois planos que, embora distintos, intercomplementam-se e configuram o suporte para o trato teórico da pesquisa. Primeiramente a pesquisa bibliográfica empreendida nos conduziu pelo trajeto histórico da universidade, cujo conhecimento é fundamental para a compreensão daquilo que constitui o conjunto de suas políticas institucionais. Ora, sendo a assistência estudantil uma delas, não é possível compreender o seus caminhos e descaminhos, termo que usamos aqui mais adiante, e que também forma parte do título da tese de Kowalski (2012), sem compreender a história desta a instituição.

Em segundo momento, observamos as discussões e posicionamentos dos autores pesquisados. Entre críticas mais distanciadas ou mais próximas, tivemos a oportunidade de conhecer algumas interessantes análises sobre a assistência estudantil, confirmando a ideia que antes tínhamos sobre a sua importância e atualidade, assim como a necessidade de que seja vista sob a perspectiva de política pública de fato e de direito, longe de concepções assistencialistas e pontuais.

Outro elemento estruturante que consideramos de inegável relevância para a realização de nosso estudo foi a pesquisa documental. Fontes de valiosas informações, documentos que tratavam a educação de modo geral, assim como do ensino superior de modo específico, foram pesquisados, inclusive porque também tocavam em questões pertinentes ao campo da assistência estudantil. Tais documentos ajudaram a compor um quadro relativamente esclarecedor sobre os problemas e alternativas para este tipo de assistência, especialmente no âmbito da UNEB.

Esta pesquisa documental foi particularmente importante para entender ao desenho da construção histórica da UNEB e ajudar a compreender a suas características, principalmente em se tratando de uma instituição de perfil multicampi e que por força de sua abrangência e atuação alcança uma dimensão de multirregionalidade, conforme está explicitado no capítulo dois. No que reporta à educação e à universidade de maneira geral, trabalhamos nossa análise sob a luz de documentos como as Cartas Constitucionais Brasileiras de 1934, 1937, 1943, 1961 e 1988. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira (LDB's) de 1963 e 1996, e alguns decretos e Leis que tratam da educação e da assistência aos estudantes em contexto variado.

No que respeita à UNEB valemo-nos de bases documentais formadas por leis, decretos e portarias que tratam especificamente da constituição legal da universidade, pelo Regimento Geral da Instituição, pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e por resoluções internas que normatizam a assistência estudantil na instituição. O acesso a esses documentos foi sumamente relevante para nosso trabalho, uma vez que nos permitiu analisar, comparar, descrever e avaliar o processo histórico que redundou na composição da esfera da assistência estudantil, enquanto demanda concreta e desafio proposto à universidade.

Na tentativa de captar qual a percepção dos estudantes sobre a assistência estudantil na UNEB, optamos por usar como estratégia o trabalho com um grupo focal, buscando estabelecer uma análise das representações que eles têm sobre o tema, em comparação com os dados levantados nas pesquisas bibliográfica e documental realizadas, registrando, *ipisi litera*, os discursos exercidos pelos participantes do grupo, indicando-os pela expressão **fala de...** Na transcrição dos depoimentos utilizamos a sigla **AE** como referência para Assistência Estudantil, expressão largamente usada no grupo focal tanto quanto no conjunto deste trabalho.

Quanto à escolha do grupo focal, justificamo-la por se tratar de uma técnica que tem sido largamente empregada por profissionais de áreas diversas, em vista da possibilidade concreta de estabelecer a validação dos dados coletados, além ser um meio eficaz para a condução de uma pesquisa qualitativa. Em vista dessas características, a aplicação desta técnica vem sendo usada como instrumento metodológico por pesquisadores de áreas que vão desde a mercadologia (marketing) até a engenharia, passando pelas áreas de saúde e educação.

O suporte teórico a amparar o percurso metodológico trilhado foi o da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961), surgida de um trabalho pioneiro do citado autor, cujo título original é *La psychanalyse, son image et son public*, tendo sido traduzido no Brasil sob o nome de *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Nesta obra o teórico francês propõe uma abordagem investigativa dos objetos a partir do intercâmbio

entre elementos psicológicos e sociais, os quais para ele, ao contrário de estarem dissociados, formam uma rede interligada que fornece dados para um construto de análise sobre os sujeitos e as sociedades a que pertencem. Esta concepção de Moscovici traduz uma postura crítica em relação ao pensamento angloamericano da época, o qual sustentava haver uma separação entre o sujeito e o contexto social.

De acordo com Patriota (2008), ao afirmar que não existe uma separação entre o universo interno do indivíduo e o universo externo a ele, Moscovici adota um posicionamento crítico que proporcionará a fundamentação para construir sua teoria, a qual propõe, ainda, uma articulação entre o elemento psicológico e o social, considerando, pois, as categorias sujeito, objeto e sociedade como inseparáveis.

Feitas estas lacônicas considerações teóricas, entendemos ser oportuno descrever o processo desenvolvido para instrumentalizar e levar a termo a pesquisa proposta.

Foi reunido um grupo de oito estudantes, todos regularmente matriculados no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XXI da UNEB, em Ipiaú. Optou-se por fazer uma seleção dos participantes segundo os seguintes critérios: ser estudante contemplado com algum benefício a título de assistência estudantil, compreendendo-se como total, recebimento de bolsa-auxílio, ser residente da residência estudantil mantida pela universidade no campus ou ter participado de algum evento custeado pela UNEB; já ter sido contemplado, em algum momento, com a bolsa-auxílio; ser ou já ter sido membro do movimento estudantil da universidade.

A razão pela qual escolhemos o DCHT XXI do Campus de Ipiaú para execução da pesquisa se deu pelo fato de que lá trabalhamos enquanto docente, vivendo e experimentando as nuances que permeiam a ensinaça superior da UNEB, tendo, em consequência disso, experimentado, concretamente, a nuance da gestão universitária. Tal experiência nos colocou em contato direto com a questão da assistência estudantil, fazendo-nos lançar um olhar sobre as demandas dos estudantes, o atendimento destas demandas e as dificuldades interpostas no caminho. Considerando que a exemplo dos outros campi da UNEB, o campus XXI executa as ações de assistência estudantil, como o subprograma das residências estudantis e o da bolsa-auxílio, e ainda tem, na maioria das vezes, custeado com recursos próprios a participação de discentes seus em eventos

acadêmicos diversos, a coleta de dados junto a estudantes do referido campus, segundo nosso entendimento, apresentou-se como positiva e válida.



## 1. A UNIVERIDADE: ORIGENS, CRISES E SAÍDAS

### 1.1 A gênese da universidade

Quando se fala em origens da universidade é preciso considerar que não há uma unanimidade quanto à questão. Há autores que defendem a tese de que a universidade ou a ideia em torno dela, teria surgido na Grécia Antiga, com Sócrates ou com Aristóteles, fundador do que passou a se chamar de Liceu. Outros, ainda, falam a respeito da Escola de Platão, fundador da Academia (não sem razão, o ambiente universitário é chamado de acadêmico). De todo modo, sabe-se que os filósofos gregos contribuíram enormemente para a construção do conhecimento elaborado, lançando as bases do que podemos chamar hoje de universidade.

Há autores que ressaltam a construção da universidade como um processo que agregou contributos do mundo grego como a Universidade de Atenas, a qual surgiu da junção das escolas Acadêmica, Paripatética e Estóica, da Universidade de Alexandria, considerada como o centro intelectual da Antiguidade, e também da Universidade de Roma, cuja origem estaria assentada na biblioteca criada pelo imperador Vespasiano.

Miguilin, Chaves e Foresti (2010), por sua vez, ao debaterem o papel social da universidade destacam, de modo claro e direto, que ela tem sua origem na Idade Média, junto às catedrais. Num artigo intitulado **Universidade Brasileira: visão histórica e papel social**, estas autoras, baseando-se em outros estudiosos, dizem que a decadência da cultura greco-romana e a expansão gradual do cristianismo, como resultado de acontecimentos políticos e religiosos no início da Idade Média, contribuíram para que a chamada Escola Clássica saísse de cena, dando lugar a um novo modelo denominado de Escola Cristã.

Os séculos VIII e IX, que tiveram como principal marca a expansão do Império de Carlos Magno por toda a Europa, também assinalaram um momento muito importante na história da construção do conhecimento, uma vez que as escolas e bibliotecas que ficavam sob a responsabilidade dos conventos foram melhoradas por determinação do imperador. Desse modo, os centros de estudos abrigados nas catedrais passaram a ser locais de estudos mais aprofundados, e com isso a educação tornou-se objeto sob controle

do Estado e da Igreja. Esse processo sofrerá uma significativa mudança entre os séculos X e XI, quando o Império Carolíngio entra em declínio e a Igreja passa a ser o principal centro de educação da época.

Conforme as estudiosas citadas anteriormente:

Com a decadência do Império Carolíngio (século X e XI), a fonte da educação passa para a Igreja, que abriu as portas também para os leigos. Além dos clérigos, os que quisessem ensinar deveriam receber da Igreja a *licentia docendi*. (MIGUILIN; CHAVES; FOREST, 2010, P. 2).

Daí vem a origem histórica do termo licenciatura, aplicado a todos os curso de formação de professores. Por via de consequência os graduados em qualquer ramo da educação recebem o título de licenciado.

Informação interessante dada pelas mesmas autoras, segundo seus estudos, é que no século XII houve uma determinação da Igreja para que as escolas, tanto dos mosteiros quanto das paróquias e catedrais, fossem abertas também aos alunos pobres, e que nada se cobrasse para expedir a *licentia docendi*". Embora não se possa falar em assistência estudantil, até porque nessa época tal conceito não existia, nota-se já nesse período da História, que o acesso e a permanência de estudantes despossuídos de recursos materiais aos centros de instrução organizados, de algum modo eram vistos como uma necessidade, ainda que relativizada pelo momento histórico, pelas condições materiais locais e pela concepção teórica de educação.

Esta época é marcada também por uma espécie de contradição em termos de cosmovisão dentro do próprio clero, detentor dos aparatos de instrução. De um lado estavam os membros do clero secular e das escolas episcopais, que ainda conservavam a tradição da cultura clássica, enquanto que de outro ficavam os membros do chamado clero regular e dos mosteiros, os quais rejeitavam os estudos clássicos. O filme "O nome da rosa", do cineasta francês Jean-Jacques Annaud, baseado no livro homônimo, de Humberto Eco, mostra essa contradição.

Foi a gradual passagem do mundo antigo para o medieval, motivada por um conjunto de fenômenos econômicos, sociais e políticos, uma das razões determinantes para a organização (mesmo incipiente em muitos casos) de um sistema de educação. A

ocupação de territórios pertencentes ao antigo Império Romano pelos povos que habitavam zonas de terra além da Muralha de Adriano, também chamados de povos bárbaros, tanto por terem costumes diferentes e línguas diferentes do latim – língua oficial do império – constitui um destes acontecimentos. Outro que não se pode deixar de apontar foi o avanço contínuo do cristianismo, inclusive entre estes povos. Inúmeros estudos históricos indicam que este, aliás, foi um dos fatores preponderantes para a queda do império Romano, dando lugar à formação dos reinos bárbaros, originariamente surgidos de clãs aglutinados em aldeias, e daí construindo os alicerces do sistema feudal.

Um pouco mais tarde, por volta do século XI, o surgimento do dinheiro e a maior rotatividade das mercadorias dentro do sistema de compra e venda alteraram o panorama econômico e social dos feudos, ensejando o florescimento do comércio e das primeiras cidades, chamadas de burgos, palavra derivada do alemão *burg*, cujo significado é cidade fortificada. Estes acontecimentos são peculiarmente importantes por marcarem o surgimento e ascensão de uma nova classe social, a burguesia, que iria substituir os senhores feudais no comando político e econômico da época e exigiria a formulação de mecanismos que lhe permitissem o acesso ao conhecimento e à cultura, ou seja, aparatos instrucionais apropriados aos seus intentos. Segundo Ponce (1989), a universidade teria germinado a partir da escola catedralícia do século XI, influenciada pela nova classe ascendente, a burguesia, a qual passava a exigir instrução. O mesmo autor também diz que no aspecto do domínio intelectual, a fundação das universidades teve a equivalência de uma outorga de uma nova carta de franquia à classe burguesa.

Inicialmente, o termo universidade servia para designar qualquer tipo de associação corporativa, assim, tanto poderia referir-se a uma corporação formada por carpinteiros, ourives ou outros artesãos, como também poderia ser uma referência a uma corporação que reunia mestres e alunos. Vale destacar que o nome universidade vem do termo latino *universitas*, que na Idade Antiga, entre os romanos, servia para designar um colégio ou associação; na Idade Média servia como referência coletiva, indicando um conjunto de pessoas, as quais poderiam estar organizadas de modo associado para o desenvolvimento de algum trabalho, como era o caso das corporações, donde se entendia a universidade como uma destas corporações.

Segundo já foi destacado, com a expansão do comércio, o surgimento das corporações de ofício e a conseqüente ascensão da burguesia como classe social emergente, a educação, basicamente sob a égide da Igreja, passou ser objeto de interesse dos burgueses, que viam na instrução um caminho propício para pavimentar suas necessidades de classe. Claro está que o florescimento comercial, a circulação do dinheiro e o novo modo de produção que se estabeleceu representado, sobretudo, pela manufatura de produtos, significava o início de um alvissareiro progresso material; em verdade, representava os primórdios daquilo que historicamente seria conhecido como capitalismo mercantilista.

Ora, na medida em que esse progresso material se concretizava, robustecido pela engrenagem mercantil que gradativamente tornava-se mais orgânica, novas técnicas comerciais surgiam, assim como novos produtos, e isso indicava a necessidade de mais instrução para que tal processo pudesse continuar aprimorando-se ao longo do tempo. Saía-se de um modo rudimentar de produção para outro mais elaborado, que exigia domínio dos seus operadores, os quais tornariam cada vez mais amplo esse domínio, quanto mais instruídos fossem. A instrução, nesse caso, dependia do acesso ao conhecimento, e o acesso ao conhecimento representava, por sua vez, um meio de apropriação deste. Em outras palavras, a burguesia tinha a compreensão de que a instrução era uma ferramenta importante para a manutenção do seu predomínio econômico, social e político, ou seja, para o estabelecimento da sua hegemonia.

Todavia, a universidade demonstrava nutrir outros interesses que não estavam necessariamente alinhados com os da burguesia. O aprofundamento dos estudos realizados nas escolas catedralísticas pelos monges e seus discípulos não se coadunava em exata medida com os interesses mercantis da classe burguesa:

Mas a universidade não se rendeu a esse movimento mercantil. Pelo contrário, aprofundou e avançou seus estudos, por exemplo: em Bolonha (norte da Itália), os estudos jurídicos; em Salerno (sul da Itália) os estudos sobre a prática médica e em Paris, os estudos sobre Filosofia e Teologia. (MIGUILIN; CHAVES; FORESTI, 2010, p. 4).

É interessante destacar que no processo de sua consolidação, a universidade caracterizava-se como uma instituição social publicamente reconhecida e que conseguiu legitimar-se a partir de uma prática social. Possuía atribuições diversas e, outro elemento

bastante relevante, autonomia, assim como outras instituições sociais da época, a exemplo da própria Igreja. Foi pela circunstância da autonomia que já naquele momento histórico, a instituição universitária montou uma estrutura orgânica alicerçada em ordenamentos, normas, regras e valores cuja legitimação se concretizava internamente, ou seja, pela própria instituição.

Torna-se igualmente importante assinalar que nos tempos modernos a legitimidade da instituição universitária teve seu lastro construído na própria ideia do conhecimento colocado como valor de referência autônoma frente a outras instituições como a Igreja (e assim a releição) e o Estado. Em outras palavras, o conhecimento tinha uma lógica própria, cuja origem estava vinculada ao saber, quer seja em sua invenção, transmissão ou difusão. É neste sentido que a ideia da universidade da Europa estava intrinsecamente ligada às ideias de formação, reflexão, criatividade e criticidade.

Já nos dois últimos séculos (XIX e XX), em decorrência dos avanços das lutas sociais e políticas travadas na sociedade pela garantia do estabelecimento de direitos em várias áreas, principalmente na educação e na cultura, importantes espaços foram abertos aos cidadãos, alterando, inclusive, as relações de classe, uma vez que se constituíam estes espaços como conquistas sociais e políticas. Essas movimentações históricas lançaram reflexos sobre a universidade, fazendo com que a relação entre o ambiente acadêmico e o pensamento democrático se tornasse estreita e profunda. Daí que a ideia de democracia passou a ser indissociável à da concepção de universidade.

A síntese que se pode fazer desse processo é: não se pode pensar a universidade sem democracia, da mesma maneira que não se pode pensar uma democracia sem a universidade.

No curso das transformações históricas da sociedade, as quais não poderiam passar ao largo do espaço acadêmico, evidentemente, percebe-se que houve uma sucessão de avanços e recuos referentes à ação do capital em relação à universidade. Talvez não seja exagero dizer que, em verdade, especialmente nestes tempos chamados de pós-modernos, tem havido um tipo de ofensiva capitalista sobre o ensino superior, representado pelo predomínio das classes economicamente abastadas na ocupação das vagas nos cursos de graduação. É neste cenário que se desenha o quadro dicotômico entre inclusão e exclusão, entre oferta e demanda, entre quem chega aos cursos superiores, quem não consegue chegar e quem fica pelo caminho.

É neste mesmo cenário que também se estabelece um outro paralelo contraditório, que não deveria constituir-se em mais uma dicotomia, mas que constitui, representado pela relação acesso e permanência na universidade. Em vista dessa circunstância é que a discussão sobre a assistência estudantil precisa ser colocada num plano central dentro do campo do diálogo que a universidade, por excelência, tem a prerrogativa de estabelecer. Ao dizer isso, estamos apontando para a necessidade de pensar de que maneira a universidade pode continuar a desenvolver suas políticas de inclusão, sem perder de vista a premência de garantir a permanência daqueles a quem ela inclui, reiterando, desse modo, as características que a assinalara, desde os primórdios, como uma instituição, autônoma, reflexiva, dialógica, laica, que busca o saber em suas variadas manifestações e a difusão deste saber na sociedade.

### 3.2 Inventário histórico da universidade brasileira

A respeito da construção simbólica de poder na esfera do ensino superior, vale a pena citar o trabalho de Mota (2013) que se referindo à temática da educação e mais especificamente ao histórico do ensino superior no Brasil, aponta que no final da década de 20 do século passado algumas discussões travadas no País apresentavam concepções até certo ponto divergentes sobre a educação superior, mas que acabavam por derivar para tendências caracteristicamente elitistas. A autora cita a antiga Associação Brasileira de Educação (ABE), no interior da qual tais discussões e divergências ocorriam da maneira já mencionada:

Embora, os grupos dentro da ABE divergissem, as tendências expressadas dentro da Associação trilhavam um mesmo caminho: uma preocupação com a formação das elites dentro de projetos nacionalistas, mesmo que discordassem sobre a forma mais apropriada para educar estas elites. (MOTA, 2013, p. 21).

O que se vai estabelecer no Brasil em referência a tal questão daí por diante, até à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930, tendo Francisco Campos como seu primeiro titular, não difere do pensamento dominante. As reformas educacionais que por ele foram implantadas na década de 30 tinham por finalidade a formação das elites e a capacitação para o trabalho. Em outras palavras, o pensamento em

relação ao ensino superior no País ainda continuaria levando a efeito as diretrizes para um ensino elitizado, cuja síntese bem pode ser verificada no seguinte extrato:

À universidade assim concebida competiria o “estatuto científico dos grandes problemas sociais”, gerando um estado de “ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nesta instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores - aí entendidos os professores para todos os graus de ensino. (MENDONÇA, 2000, p. 138).

A ênfase dada à formação de pensadores, cientistas e educadores de que trata o excerto, não dá indícios positivos de que haja qualquer preocupação em contemplar os estudantes vindos das camadas populares, mesmo sabendo que na época em questão eventos como a industrialização por que passava o País e a conseqüente formação de uma classe operária criavam um panorama propício a mudanças em vários setores e em diversos níveis. No que respeita ao operariado, por exemplo, não só esta classe reivindicava mais participação na vida política como também, por via de conseqüência, buscava acesso à educação como meio de desenvolvimento amplo. Ocorre, porém, que a educação destinada aos filhos da classe operária limitava-se uma preparação para o trabalho e não a uma base educativa que, além de capacitá-los profissionalmente, pudesse lhes dar uma formação científica e humanística.

Diante disso, parece razoável afirmar que não havia nenhum lampejo de projetos voltados à garantia de educação pública e qualificada para a população, irrestritamente. Não havia preocupação em fazer com que as camadas menos favorecidas da sociedade tivessem acesso ao ensino superior e possibilidade de permanência nele pelo tempo necessário à aquisição de competências formativas e ao conhecimento como bem inalienável ao ser humano.

Claro está que não se pensava na formatação de um sistema educacional superior para o povo, como também não se imaginava nada em termos de assistência estudantil para os filhos do povo.

Em suma, uma espécie de síndrome de elitismo construído no terreno vasto e acidentado do Estado brasileiro erguia muros altos na universidade que separavam ricos

de pobres, a elite e a plebe, afortunados e despossuídos. Então, para os estudantes pobres, o acesso ao ensino superior era difícil e a permanência quase impossível, visto que além da diminuta oferta de vagas, não havia qualquer programa voltado para assisti-los.

O panorama da educação superior brasileira sofreu sensível alteração nas décadas de 60, 70 e 80. Especialmente nestas duas últimas, foi registrada uma ampliação considerável tanto no que respeita à criação de novos cursos, quanto ao aumento das matrículas nesta esfera de ensino. A professora Gladys Beatriz Barreyro, num trabalho intitulado *Mapa da Educação Superior Privada*, editado pelo INEP, reporta-se às origens da universidade brasileira e aponta para o processo de vertiginoso crescimento da educação superior no País, principalmente a partir dos anos 60. De acordo com a autora, num período de quatro anos, entre 1968 e 1971, o número de matrículas no ensino superior duplicou; e entre os anos de 1971 a 1977, essas matrículas novamente duplicaram, o que perfaz, portanto, um período de sete anos de crescimento contínuo.

Ocorre, todavia, que esta expansão estava longe de representar uma democratização verdadeira do ensino superior no Brasil, uma vez que:

Essa expansão foi realizada predominantemente pela iniciativa privada, não confessional, com o apoio do Estado e fora dos grandes centros urbanos, produzindo-se um “sistema dual”: as grandes universidades e as faculdades isoladas interioranas, sendo nestas últimas onde as classes médias conseguiam o diploma que lhes permitiria sua ascensão social. (BARREYRO, 2008, p. 19)

Ressalte-se que a autora fala de “classes médias” e não de “pobres” ou classes menos favorecidas, o que pode dar margem às seguintes ilações:

- 1 – mesmo as chamadas camadas médias da população encontravam barreiras para chegar ao ensino superior, e, por conseguinte, para nele permanecer pelo tempo necessário à conclusão dos cursos;
- 2 – a expansão apontada não retratou a formulação de uma política pública direcionada ao ensino superior com intervenção direta e decisiva do Estado. Este limitou-se a apoiar a ampliação de vagas pela via da iniciativa privada, o que gerou uma notória discrepância na educação superior brasileira, porquanto permitiu que esta se tornasse, em dado momento, subordinada aos ditames mercadológicos.



Do ponto vista histórico, enquanto as primeiras universidades foram criadas na Europa durante a Idade Média por volta do século XII, como resultado das transformações políticas, sociais e econômicas do período, representadas, sobretudo, pelo surgimento das primeiras cidades (burgos) e das corporações de ofício, categorias profissionais centralizadas e unificadas em torno do exercício de alguma atividade produtiva, a história da universidade brasileira remonta ao século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o País em 1808, (Barreyro 2008). A mesma autora faz referência ao ano de 1572 (século XVI) como sendo o período que assinala o início da educação superior no Brasil em decorrência de nessa época, sob as expensas dos Jesuítas, no colégio por eles fundado na Bahia, terem funcionado os primeiros cursos de Artes e Teologia. Alguns estudiosos como Cunha (1980) enfatizam que mesmo depois da expulsão dessa ordem religiosa por decreto do Marquês de Pombal, em 1579, funcionaram salas de aula de matérias isoladas. Já no século XVIII, precisamente em 1776, foi fundada uma faculdade no Seminário da Ordem dos Franciscanos, no Rio de Janeiro, e mais tarde, no ano de 1798, outra faculdade surgiu no Seminário de Olinda.

É preciso explicitar, no entanto, que estas iniciativas estavam adstritas ao ensino de cunho religioso, sendo que o ensino superior não-religioso somente começa no Brasil quando da instalação aqui da corte de D. João VI:

Mas, o ensino superior não-religioso iniciou-se com a transferência da sede do império português para o Brasil. A partir de 1808 foram instalados cursos superiores no Rio de Janeiro com o intuito de suprir as necessidades do Estado, formando profissionais para a burocracia e também profissionais liberais. Criaram-se, então, cursos de Cirurgia, Medicina e Matemática, relacionados com as atividades militares, e Agronomia, Desenho Técnico, Economia, Química e Arquitetura, destinados à burocracia estatal. Houve outros cursos ligados à Academia de Belas Artes, tais como os de Desenho, História, Arquitetura e Música. Depois da Independência, foram criados os cursos de Direito. (BARREYRO, 2008, p.15).

Este excerto indica com clareza as intenções subjacentes às ações da corte portuguesa no Brasil, no que tange à educação, quais sejam, formar quadros para cuidar dos assuntos da governança da coroa e profissionais liberais que estariam a serviço da corte. De início foi criada a Escola de Medicina da Bahia e posteriormente as faculdades

de Direito do Recife e de São Paulo, além da Escola de Engenharia de Minas Gerais. Todos estes cursos estavam nitidamente voltados para o ensino sem preocupação com a pesquisa, e desta maneira estabelecia-se no País um tipo de educação superior com feição profissional e utilitarista, tendo o agravante de que não havia um sentido de organização do ensino superior, não havia uma concepção de universidade, não havia, de fato, a universidade.

Conforme Barreyro (2008), desde o início do século XIX o desenvolvimento do ensino superior esteve atrelado à formação profissional, sendo oferecido em escolas isoladas. Tal estrutura vigorou durante todo o império, assumindo formas diferentes, como de academias ou faculdades, por exemplo, sendo que as tentativas de reuni-las, não logram sucesso. Ainda segundo a autora, chegaram a existir no período discussões sobre a criação de uma universidade brasileira, todavia, não resultaram em mobilizações de concretude.

Esta aparente incapacidade de criar e estruturar um sistema de educação superior no Brasil colônia não é resultado pura e simplesmente de uma deficiência administrativa e estrutural da corte portuguesa instalada no País sob condições de pressão e tensionamento externos. Nunca é demais lembrar que a família real portuguesa se autoexilou em terras brasileiras, fugindo do bloqueio continental imposto pelo imperador da França, Napoleão Bonaparte.

Diferentemente do que aconteceu nas colônias da América Espanhola, onde universidades foram criadas desde o século XVI, sendo as primeiras a Universidade de Santo Domingo, implantada em 1538, seguida da Universidade do Peru, de 1551, e da Universidade do México em 1553, a colonização portuguesa no Brasil não via com bons olhos as iniciativas de implantação de universidades. Tanto a coroa quanto a elite colonial local preferiam enviar seus filhos para estudar na universidade de Coimbra e em outras universidades europeias, o que na prática representava a manutenção do vínculo de dominação portuguesa. As tentativas de implantar universidades eram interpretadas como articulação para uma possível independência tanto cultural como política do Brasil; em razão disso, iniciativas tomadas nesse sentido eram sufocadas. Ou seja, a metrópole agia estrategicamente para manter a colônia sob o seu jugo.

Essa tendência sistêmica em oferecer ensino superior por meio de instituições isoladas perdurou durante todo o século XIX, favorecendo inclusive o surgimento de duas

correntes conceptuais que se contrapunham quanto à educação superior no Brasil, uma positivista e outra liberal. A primeira posicionava-se contrária à ideia de criar universidades no País; a última era favorável.

É curioso como também parece incoerente e paradoxal o debate que positivistas e liberais travavam em fins do século XIX sobre a universidade. Os primeiros entendiam que por ser uma construção medieval, a universidade não devia ser objeto de preocupação para o sistema educacional que se montava no período. Leite e Morosini (1992) analisando a história da universidade brasileira, fazem referência ao Congresso de Educação de 1882, o qual foi presidido pelo Cond D'Eu, e em que a ideia de rejeição à universidade encontrava defensores, como era o caso do Conselheiro Almeida Oliveira. Eis o que dizem as autoras referidas:

Reportando-nos até 1882, por exemplo, quando do Congresso de Educação (Teixeira, 1961, p.25) encontramos o discurso do Conselheiro Almeida Oliveira contra a universidade, com o argumento de que o Brasil, como país novo, não deveria retroceder, implantando uma instituição medieval e obsoleta; deveria, isto sim, "manter suas escolas especiais porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda, a velha universidade não pode ser restabelecida." Justificando dizia: "Nós não podemos ter universidade porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela. (LEITE; MOROSINI, 1992, p. 242).

Mais adiante, as mesmas autoras aduzem o seguinte comentário sobre as ideias subjacentes ao discurso do conselheiro citado:

Tal idéia, para a época, não deixa de ter lucidez. Os princípios positivistas do pragmatismo começavam, então, a envolver a sociedade brasileira. Queria-se para ela, não mais a cultura debruçada sobre o conhecimento do passado, sobre a formação do homem culto, indivíduo aperfeiçoado com o gosto da fala e da retórica, e sim a cultura do conhecimento novo, utilitário, para construir a sociedade emergente e moderna. (LEITE; MOROSINI, 1992, p. 243).

Coelho e Vasconcelos (2009) num texto apresentado durante o **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, realizado em Florianópolis em 2009, também discutem a problemática em torno da criação das

universidades brasileiras e igualmente trazem informações contundentes sobre a questão, tendo como fonte Luís Antônio Cunha, autor de **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**, obra publicada em 1980. Ente outras informações, as autoras citadas apontam que:

Liberais, conservadores e positivistas, a partir da década de 1870, concordavam em relação à liberdade de ensino superior, por razões ideológicas ou por razões de conveniência prática. Até aquela década, a Igreja Católica tinha sido contrária à liberdade de ensino, pois não admitia a validade de se ensinar uma doutrina que considerava falsa, porém, com as tentativas do Papa Pio IX de subtrair ao Estado o controle da Igreja, uma série de conflitos entre a burocracia e a Igreja fizeram com que esta se posicionasse ao lado dos seus, até então adversários, os liberais e os positivistas. (COELHO; VASCONCELOS, 2009, p. 5).

As autoras fazem, também, referência a um trecho da obra de Luís Antônio Cunha em que ficam ainda mais explícitas a manipulação de interesses e as intenções de poder que se davam por trás dos óbices colocados no caminho para criar a universidade brasileira:

O Estado detinha e precisava manter o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de determinadas profissões, garantindo os interesses de poder, remuneração e prestígio (“distribuição de privilégios”) de certos grupos corporativos. Ainda segundo este autor, por esta razão o Estado não liberava o ensino superior, pois, “o aumento do número de diplomados, poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração. (CUNHA, 1980, p. 85).

Há ainda no trabalho de pesquisa dos textos referentes ao que aqui se discute deparamo-nos com duas passagens que chamam a atenção pelo grau de obscurantismo de que estão impregnadas e a que também as duas autoras antes citadas se reportam. Uma delas é de Raimundo Teixeira Mendes, entusiasta do positivismo em nossas terras e duríssimo opositor da ideia de criação da universidade. Vamos a ela:

A ciência não lucra com semelhante criação, porque a ciência nasceu sem privilégios, e perseguida também. A proteção só serviu para profaná-la, aplicando-a contra os interesses sociais e em proveito de retrógrados e anarquistas. O país também não lucra: primeiro porque a

Universidade vai consumir um capital enorme, melhor aplicado na elevação dos proletários; segundo porque vai dificultar a propagação da doutrina regeneradora, seja ela qual for; terceiro porque ataca a liberdade de pensamento; quarto porque aumenta o parasitismo burguês. (TEIXEIRA MENDES apud CUNHA, 1980, p. 90).

A segunda é uma fala do Conselheiro Almeida Oliveira<sup>1</sup>, cujo posicionamento sobre o assunto já foi apresentado por Leite e Morosini (1992), mas que à guisa de análise merece nova citação:

A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida.

Estes posicionamentos, em que pese o fato de serem notoriamente equivocados e retrógrados, refletem, a um só tempo, duas outras circunstâncias: de um lado, a defesa do modelo de ensino voltado à especialização profundada (grifo nosso) como quer o conselheiro Almeida Oliveira, e a elevação dos proletários, como pretende Teixeira Mendes, são contraditórias por mascarar as intenções de manter a educação a serviço das elites, como instrumento de garantia do seu *status quo*; de outro, estas diatribes equívocas parecem revelar o inteiro desconhecimento de seus autores a respeito do que é a universidade e do que ela representa. Ora, que instituição mais do que qualquer outra poderia tratar da liberdade de pensamento evocada por Teixeira Mendes senão a universidade? Ao que parece, ambos posicionavam-se obtusamente ante à questão porque não conseguiam perceber que já naquela época debatia-se a universidade nova, defendida por Humbolt desde 1810. Isso reflete a ausência do Brasil em relação ao processo universitário, conforme assinalou o Educador Anísio Teixeira na obra **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**:

O Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, no século XIX, era a nova universidade, devotada à pesquisa

---

<sup>1</sup> LEITE; MOROSINI, op.cit., p. 242

e à ciência, que iria reformular o conhecimento humano em todos os campos do saber e, além disto, criar a consciência das culturas nacionais. (TEIXEIRA, 1989, p. 98)

Como vimos até aqui, enquanto os positivistas se manifestavam contrários à criação da universidade no Brasil, os liberais tinham posição oposta, eram favoráveis à criação da instituição universitária, todavia, não se pode considerar que avançavam neste ponto, pois embora defendessem a criação da universidade, defendiam também que esta assumisse a tarefa de cuidar da formação das elites nacionais, zelando para que fosse oferecido um ensino capaz de lhes promover a competência e o preparo necessários para a condução dos projetos nacionais, os quais não atenderiam aos anseios populares, mas apenas representariam o mínimo a que estas classes pudessem aspirar. Em outras palavras: a universidade, como de resto os outros níveis de ensino no Brasil, deveria continuar a ser das elites e para as elites, não para o povo.

O congresso em que essas teses foram debatidas e a que se fez referência aconteceu, como já informado, em 1882, sete anos mais tarde seria proclamada a República, que foi erigida sob notória influência das ideias positivistas. Historiadores, inclusive, chegam a assinalar que durante a Guerra do Paraguai, do contato entre militares brasileiros e argentinos, aliados que eram naquela empreitada bélica, teria sido extraída a matéria-prima políticoideológica para a construção da república brasileira. Vale dizer também que nas primeiras duas décadas do novo regime de governo o ensino superior não sofreu modificações de monta em sua estrutura, continuando a ser ofertado a partir de uma perspectiva utilitarista e em instituições isoladas.

Essa conjunção de fatores explica, sobejamente, porque a universidade é uma construção tardia no Brasil.

Não é de estranhar, pois, que este país novo realize a idéia de uma universidade apenas no século 20, dentro da tradição de um ensino superior profissionalizante e utilitário, porém não desvinculado da tradição do homem culto. (LEITE; MOROSINI, 1992, p. 243).

Segundo dados coletados por Leite e Morosini (1992) numa das obras já citada do mesmo Anísio Teixeira, durante todo o período imperial e nos primórdios da República brasileira quarenta e dois projetos de criação de universidades foram elaborados, sem que nenhum fosse levado a efeito. A universidade só viria a ser criada na década de 20 e

mesmo assim com fortes resquícios do formato em que foram montadas as escolas superiores no País.

Alguns estudiosos do assunto chegam a cogitar que as primeiras universidades brasileiras teriam surgido em 1909 (Universidade de Manaus) e outra em 1911 (a de São Paulo), como resultado de mobilizações dos estados federados em favor da criação de instituições de ensino superior. Contudo, considera-se que a primeira universidade brasileira tenha sido a Universidade do Paraná, a qual não foi reconhecida inicialmente pelo governo federal, por não atender um dos requisitos estabelecidos pelo governo na época, qual seja, o de instalar-se numa cidade com população superior a cem mil habitantes; apesar disso, a instituição continuou funcionando e o reconhecimento se deu no ano de 1946.

No ano de 1915 em virtude da chamada Reforma de Carlos Maximiano, foi publicado o Decreto n.º 11.530, que autorizava a organização de uma universidade federal a ser constituída pela reunião de escolas superiores isoladas existentes no Rio de Janeiro, sendo elas a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e duas Faculdades Livres de Direito. Não obstante a publicação do decreto mencionado, a universidade só viria a ser criada em 1920, no governo do presidente Epitácio Pessoa, mediante o Decreto n.º 14.343, que instituía a criação da Universidade do Rio de Janeiro, também chamada de Universidade do Brasil.

A esse respeito Soares (2012, p. 26) comenta:

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, data próxima das comemorações do centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto n.º 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

Há também uma curiosidade envolvendo este fato: trata-se da especulação que à época corria segundo a qual o verdadeiro motivo para a criação da universidade teria sido uma visita feita ao Brasil pelo rei Alberto I, da Bélgica, por ocasião das comemorações do centenário da Independência. Especulava-se que havia o interesse político de outorgar

ao monarca belga o título de Doutor Honoris Causa, honraria que só poderia ser conferida por uma universidade. Isso, então, teria ensejado a criação Universidade do Brasil.

Estudiosas que são da questão universitária brasileira, Coelho e Vasconcelos (2009) citam em seu trabalho Fávero (1977) a qual diz que a criação da mencionada universidade teve o mérito de provocar o debate em torno do problema brasileiro. Todavia, do ponto de vista organizacional, a mesma autora traz um depoimento contundente do professor Benjamin Franklin Ramiz Galvão<sup>2</sup> primeiro reitor da Universidade do Brasil:

Não errarei afirmando, pois, que, a Universidade do Rio de Janeiro está, apenas criada *in nomine*, e, por esta circunstância, se acha, ainda, longe de satisfazer o *desideratum* do seu Regimento: estimular a cultura das ciências; estreitar, entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino. Constituída pela agregação das três Faculdades preexistentes, de Engenharia, de Medicina e de Direito, do Rio de Janeiro, nem ao menos têm elas a sua localização comum ou próxima; vivem apartados e como alheios uns dos outros os três institutos que a compõem, sem laço de ligação além do Conselho Universitário, cujos membros procedem das três Faculdades.

Depois desse período aconteceram outros eventos que marcaram a educação superior brasileira como a reforma promovida por Francisco Campos, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, nos anos 30, que regulamentou as universidades, estabelecendo seu arcabouço normativo legal. Este marco regulatório, porém, não aboliu as escolas superiores autônomas isoladas, permitindo a atuação da iniciativa privada no setor. Este período assinala o fim da Primeira República.

Na segunda República (1945 a 1964) o processo de expansão da universidade brasileira transcorreu lentamente, mas há um fato digno de nota que é a articulação em 1960 da rede federal de educação superior e o surgimento das primeiras universidades estaduais e também municipais. Nesse intervalo temporal, há três episódios que merecem destaque: a ampliação do sistema de educação superior na metade da década de 50, a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e o golpe militar de 64, que no campo da educação, entre outras medidas autoritárias,

---

<sup>2</sup> Documento dirigido pelo reitor ao ministro Carlos Maxiliano.



reprimiu duramente as organizações estudantis e colocou as universidades sob a vigilância do regime por 10 anos.

Sobre o primeiro fato, Santos e Cerqueira (2009, p. 5) observam que:

Apesar de tudo, podemos tratar esse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema. Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior.

No que respeita à LDB de 61, os mesmos autores pontuam criticamente: que a LDB votada em 1961 acabou atendendo ao projeto dos setores privatistas e conservadores ao estabelecer mecanismos que controlavam a expansão do ensino superior no País, assim como regulavam os conteúdos a serem trabalhados. Isso teve como resultado a legitimação e ampliação do sistema existente naquele período.

O período que vai de 1964 a 1980 é fortemente assinalado pela implantação de mais um regime de exceção (o primeiro foi o Estado Novo varguista de 1937 a 1945), e pelo surto desenvolvimentista dos anos 70, que ficou conhecido como “o milagre econômico Brasileiro”. Nesse período, como resultado da política econômica do governo militar, houve um crescimento notável também na esfera da educação, o que beneficiou tanto o setor público quanto o privado.

O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento.

O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. O setor público não se preparou para esse momento do ensino superior. Já o setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6).

A década de 80 foi marcada pela crise econômica, pela transição política que culminaria com a implantação da Nova República em 1985 e pela promulgação da

Constituição de 1988. Outro fato importante a ser apontado é que no ano seguinte realizar-se-ia a primeira eleição direta para presidente da República, depois de 20 de anos de ditadura.

No campo do ensino superior, destaca-se a ampliação da oferta de cursos noturnos, face à nova demanda por educação de estudantes oriundos da classe trabalhadora, os quais não podiam frequentar cursos diurnos. O detalhe fica por conta da concentração desses cursos no setor privado e da resistência das universidades federais em atender a demanda nesse turno. Vale ressaltar que nos anos seguintes a implantação de universidades estaduais representou uma alternativa da maior importância frente ao problema, pois além de aumentar a oferta de vagas no sistema público de ensino superior, ofertou-as em boa parte no turno noturno. Este foi o caso da Bahia, que só dispunha de uma instituição universitária federal, sendo que na construção da alternativa ao problema, muito contribuiu a UNEB.

A década de 90, também chamada de era FHC, teve como principal destaque a aprovação de uma nova LDB, a Lei 9394/96 que buscava estabelecer um novo ordenamento para a educação brasileira ante à mudança do contexto político e socioeconômico do País. No que concerne ao ensino universitário, algumas mudanças foram implantadas como a redefinição dos tipos de instituição de ensino superior em funcionamento e a organização de um sistema de avaliação. Ressalte-se que nesse período foram criados o Exame Nacional de Cursos Superiores (ENAD) e o Sistema Nacional de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (SINAES). Segundo observam Santos e Cerqueira (2009) estes elementos podem ser considerados como uma inovação trazida pela nova lei, que se não chegou a impactar fortemente as instituições superiores públicas, em relação ao setor privado provocou um receio de perda de status e autonomia.

Se por um lado este período representou um momento de pontuais avanços na educação, no que diz respeito à reorganização do sistema federal, por outro também sofreu as influências do neoliberalismo no setor, que entre outras coisas, contribuiu para sucatear as universidades públicas e afrontar o princípio da gestão democrática da educação.

A partir da década de 2000, o Brasil experimentou um governo de tendência mais popular e alinhado às demandas dos movimentos sociais, com a chegada de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República. Uma das primeiras medidas tomadas pelo novo

governo foi publicar o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instalou o Grupo de Trabalho Interministerial, encarregado de fazer um diagnóstico da educação superior no Brasil e elaborar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior. Esta ação foi, de início, bastante criticada pelas associações docentes.

Em 2003, como resultado da iniciativa, este GT apresentou um relatório em que apontava para uma situação que denominou de desarticulação do setor público brasileiro e pela qual as universidades federais não passaram incólumes, conforme destacam Santos e Cerqueira, (2009).

No segundo mandato do presidente Lula houve a ampliação da oferta de vagas no ensino superior, quando foram criadas novas universidades federais, duas delas na Bahia, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), esta última em regime de compartilhamento, entre os estados da Bahia e de Pernambuco, com sede em Petrolina (PE) e três campi no território Baiano. Também houve modificações no acesso à universidade com a disponibilização de vagas por meio do aproveitamento das Notas do Exame Nacional do Ensino Médio e do Sistema de Seleção Unificado (SISU).

Estes mecanismos têm possibilitado que mais estudantes oriundos da escola pública e historicamente preteridos nos exames vestibulares tradicionais, consigam entrar na universidade pública. Outro aspecto importante é que a adesão ao SISU pelas universidades estaduais tem garantido a estas o repasse de verbas para a assistência estudantil, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as – Universidades Estaduais (PNAEST). Tal iniciativa é importante, considerando-se casos com o da Bahia, onde os sucessivos governos até hoje não direcionaram um olhar mais atento às questões da assistência estudantil para os jovens universitários matriculados nas instituições pertencentes ao sistema estadual de ensino superior.

### 1.1.2 A universidade no século XXI

A universidade no século XXI não pode ser discutida, analisada, avaliada e principalmente pensada sem que se considerem duas dimensões fundamentais: a sua gênese – cuja discussão fizemos no item anterior – e suas crises. Sobretudo nos tempos

atuais, qualquer discussão que se faça sobre a universidade precisa levar em conta que esse é um espaço da produção do conhecimento, da ciência, da cultura, como também e até certa medida, do elitismo e da segregação. Talvez por isso mesmo não se possa fazer tal discussão sem que se coloquem em evidência, também, as crises que a universidade enfrenta.

Superar a ignorância, vencer a pobreza e promover a redução das desigualdades. Talvez sejamos utópicos ao atribuir à universidade um papel comparado ao de redentora da humanidade no que se refere às suas mazelas sociais, econômicas e culturais. Esses elementos seriam decisivos para que se pudesse construir uma nova ordem social baseada na solidariedade e na socialização dos bens culturais, produtos em boa parte gerados na universidade e que devem estar acessíveis ao conjunto dos cidadãos. Se o meio acadêmico não puder socializar os bens nele produzidos, como falar em superação das desigualdades? Como propagar o discurso da inclusão tolerando as situações de exclusão? Como teorizar sobre romper barreiras pela apropriação do conhecimento se uma vez apropriado esse mesmo conhecimento por uma minoria, por si só já constitui mais uma barreira?

Tradicionalmente, a universidade sempre foi vista como um espaço criado pelas elites e para as elites. Isso já se mostra suficiente para explicar por que ao longo de muitos anos grande parcela da sociedade, especificamente aquela de menor poder aquisitivo, ficou longe dos seus bancos, distante dos cursos por ela oferecidos, afastada dos mais variados programas nela produzidos.

Considerando a universidade como uma organização, parece bastante razoável dizer que ela é uma produtora de bens, neste caso bens culturais colocados à disposição da sociedade, e que agregam valor aos que a eles podem ter acesso. O problema é que esses bens culturais, envoltos no papel colorido do elitismo e riscado pelo traço da exclusão, acabam chegando às mãos de outra parcela da sociedade, um extrato privilegiado, abastado economicamente e ensimesmado pelo acúmulo de capital e poder a que se acostumou. Para as pessoas que fazem parte desse extrato social, para as elites, a universidade é mais que um centro de formação graduada, é, na verdade, um meio para a manutenção do *status quo* burguês e da hegemonia econômica e social, e, assim, política.

Esta característica, aliás, remonta à própria história da universidade que teve durante a Idade Média um dos seus capítulos mais importantes, considerando que nesse período a ideia da criação já quase sistêmica de modelos organizados de educação ganhou forma. Em verdade, o surgimento das cidades e a organização do trabalho dos cidadãos em corporações diversas de artes e ofícios ajudaram a formatar um modelo de universidade de um tal modo, que se foi importante por ter promovido a ampliação e difusão do conhecimento, por um lado, por outro ajudou a criar um sistema que ao longo do tempo tornou-se mais que seletivo, afigurou-se como fechado, a exemplo das corporações medievais.

Basta assinalar que as corporações da Idade Média instituía um tipo de organização produtiva, que mal comparando, poderíamos dizer que seria algo parecido com o que séculos depois se chamaria de reserva de mercado. A título de exemplo, determinados produtos feitos naquele período por um artesão, só poderiam ser feitos por outros artesãos se estes fizessem parte da corporação. A universidade também funcionava assim, ou seja, as pessoas que se dedicavam ao conhecimento organizavam-se, do mesmo modo como outros artífices, dentro de uma corporação, sendo que o seu produto era o conjunto de bens culturais e o conhecimento.

Mas é preciso fazer uma advertência: apesar de em sua origem a instituição universitária ter alguma relação com o formato do mercantilismo primário, a sua essência mostrou-se dissonante disso. O problema reside no fato de que no século XX e neste início do século XXI tornou-se fundamental que a universidade buscasse definir o que ela é realmente ou o que ela não é. A esse respeito vale a pena tomar de empréstimo o pensamento do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, um dos maiores intelectuais da atualidade e cujas discussões são importantíssimas para o debate e o exercício da crítica ao modelo político, social, econômico e cultural desta era pós-moderna. Em suas reflexões sobre o problema da universidade, especificamente tratando das questões relativas à sua legitimidade e autonomia, dois elementos são por ele considerados fundamentais para entender e reestruturar a universidade. O sociólogo português diz:

Há uma questão de hegemonia que deve ser resolvida, uma questão que, parecendo residual, é central, dela dependendo o modo como a

universidade poderá lutar pela sua legitimidade: é a questão da definição da universidade. O grande problema da universidade neste domínio tem sido o fato de passar facilmente por universidade aquilo que o não é. (SANTOS, 2011, p. 64)

De acordo com ele, isso se deve ao fato de ao longo do século XX, período em que se registrou uma notável expansão universitária, as universidades terem acumulado uma série indiscriminada de atribuições, que não seguiram um ordenamento funcional. Pode-se entender que isso deu margem à formação de um mercado de ensino superior em que instituições privadas passaram a oferecer serviços pretensamente acadêmicos, priorizando aqueles que se lhes afiguravam como mais lucrativos. Um exemplo disso é que os programas de formação de professores para cuja execução e, pode-se dizer sucesso, as universidades públicas contribuíram decisivamente, passaram a ser disputados também pelas instituições privadas.

Um caso exemplar é o do programa Rede UNEB, antes denominado Rede UNEB 2000, uma das maiores iniciativas voltadas para a formação de professores – se não a maior – já colocadas em ação na Bahia. O programa, elaborado e executado pela UNEB e que também contou com a participação, nas aulas, de professores de outras universidades estaduais baianas, visava a dar formação acadêmica a um grande número de professores que atuava na educação básica, mas que não tinha passado pela graduação. Este programa, na verdade, pretendia dar suporte a muitos dos municípios baianos que não teriam meios de promover tal formação aos professores das suas redes de ensino e assim atender ao dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, especificamente em seu artigo 87, que determinava a obrigatoriedade de formação graduada para todos os professores que estivessem e sala de aula, até o final de 2007 atendendo, ainda, as disposições contidas no Plano Nacional da Educação.

Necessário se faz registrar que apesar da expertise e do trabalho que já desenvolvia com a formação de professores, a UNEB enfrentou a concorrência de instituições privadas que se comprometiam em ofertar programas de formação continuada parecidos aos municípios, muitas e não raras vezes, sem primar pelo cuidado com a consistência curricular e, desse modo, sem maiores preocupações com a qualidade dos cursos oferecidos. Coisa parecida se deu em relação à oferta de cursos de especialização,

muitas das vezes oferecidos pelas mesmas instituições particulares, em formatos modulares e em finais de semana, sem proposta consistente de formação para os professores, recrutando docentes aqui e ali sem critérios bem delineados, para ministrar aulas das disciplinas, sem acompanhamento bem feito do trabalho e sem rigor acadêmico algum, por assim dizer.

Ao se empenhar em concorrer tanto com a UNEB quanto com outras universidades públicas, essas instituições privadas, em sua boa parte representadas faculdades por isoladas, tinham em mira o princípio do lucro, já que conseguiam fazer pacotes prontos os quais, uma vez oferecidos, aceitos e entregues aos municípios contratantes, rendiam as estas faculdades bons dividendos financeiros.

Estes exemplos corroboram o pensamento de Santos (2011) para quem o mercado de ensino superior conseguiu designar seu produto como universidade sem, contudo, ter assumido as funções desta instituição na totalidade, escolhendo e concentrando-se naquelas que configurassem fonte de lucro.

Não sem razão, o mesmo autor é bastante enfático quando, ao se referir à necessidade de reformar as universidades diante das crises sobre elas precipitadas, diz:

As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas não são universidades porque lhes falta a pesquisa ou pós-graduação. (SANTOS, 2011, p. 65)

Não é nossa intenção neste trabalho, estabelecer uma dicotomia maniqueísta entre a educação superior pública e a sua correspondente no âmbito privado. As instituições superiores privadas não são todas necessariamente ruins e de duvidosa conduta, porém seria ingênuo e contraproducente não reconhecer que a maioria delas opera segundo a lógica do mercado, tendo como foco a lucratividade e ainda buscando no Estado o financiamento de parte considerável de suas atividades de ensino, sob a alegação de

estarem trabalhando numa área de vital importância para a sociedade. Ora, exatamente por isso é que se precisa reorientar a função, a atuação e o nível de suporte – inclusive e principalmente em termos de financiamento – da educação superior pública no País. Se assim não for, estaremos correndo o sério risco de transformar um bem social, ontológico e público num produto de mercado, regido por interesses do capital, sobrepondo-se ao interesse e à necessidade públicos. Assim é, pois, que para se contrapor a isso, um passo fundamental a ser dado é definir o que de fato é a universidade. Desse modo:

A definição do que é universidade é crucial para que universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. A luta pela definição da universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade. (SANTOS 2011, p. 66)

Ao se propor uma definição de universidade não se está falando em aspectos simplesmente conceituais. Esse “definir a universidade” pode ser tomado como uma tentativa de estabelecer seu verdadeiro papel cultural, político e social, o que apontaria para a questão da sua legitimidade, que na análise de Santos (2011) assume condição de urgência para a instituição universitária, embora com dificuldades.

O sociólogo português considera o aspecto da legitimidade como uma exigência cada vez maior para a universidade e assinala que o processo para sua reforma deve ter esse aspecto como foco principal. Para tanto, ele propõe que ações sejam desenvolvidas em cinco campos: no acesso, na extensão, na pesquisa-ação, no trabalho com o que denomina ecologia dos saberes e na relação a ser estabelecida e fortalecida entre a universidade e a escola pública.

Esta relação tem sido marcada por uma série de dificuldades que precisam ser superadas se a ideia for produzir conhecimento e reproduzi-lo para a comunidade. As instituições universitárias e as de ensino básica precisam estabelecer uma sintonia fina para o bem geral da educação.



### 1.1.2.3 A universidade e suas crises

Como uma organização, a universidade vive os dilemas e contradições instalados em toda e qualquer organização que se estrutura a partir de normas e regras voltadas à regular sua atuação. Enquanto instituição, a universidade, de modo análogo às demais instituições sociais, está sujeita às crises. E de quase toda ordem.

Ao realizar sua extensa e acurada análise das questões atinentes à universidade, aprofundando a discussão sobre a problemática política, social e econômica da pós-modernidade, cujos reflexos incidem inexoravelmente sobre as instituições universitárias, especialmente às de natureza pública, Santos (2011) estabelece um debate acerca das crises que assoberbam as universidades no século XXI. Entre as várias nuances que permeiam o processo que desencadeia tais crises, sendo este estritamente um resultado da investida do capitalismo global sobre os países periféricos e semiperiféricos, ele destaca as crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade (ou crise institucional) como aquelas que têm efeitos mais perceptíveis e danosos à universidade nos últimos vinte anos.

Em linhas gerais, já se falou um pouco dos aspectos relacionados a estas crises apontadas pelo professor Santos, mas é oportuno apresentar uma síntese da análise crítica por ele proposta. Assim temos:

**a) A crise de hegemonia:** resultante de uma contradição estabelecida entre as funções tradicionalmente pertencentes à universidade como a produção da chamada alta cultura, a preparação intelectual e instrucional das elites, a concentração do saber científico e humanístico, a formação do pensamento crítico e acúmulo de conhecimentos diversos. Essas características remontam à Idade Média e se estenderam até o início do século XXI, quando outras funções passaram a ser agregadas ao trabalho universitário. Essas outras funções, seriam derivativas do engendramento do sistema capitalista que durante todo o século XX buscou renovar-se e reinventar-se no sentido de superar suas próprias crises e dessa forma manter-se como sistema hegemônico. Assim, à universidade foram atribuídas tarefas como a produção do que o professor Santos chama de cultura média, além do trabalho com conteúdos instrumentais destinados à formação de mão-de-obra qualificada para atender ao sistema capitalista.

Considerando que a universidade não conseguia sintonizar plenamente esses dois polos, ocorria uma contradição quanto ao seu alcance e por isso o Estado e os atores econômicos passaram a buscar fora do meio universitário alternativas para atender aos requisitos do capital que gradativamente se globalizava. Isso, por via de consequência, irá gerar a crise de hegemonia da universidade. “Ao deixar de ser a única alternativa no domínio do ensino superior e na produção da pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia”. (SANTOS 2011, p. 10).

**b) A crise de legitimidade:** No que respeita à crise de legitimidade, o autor considera que ela decorre de uma dicotomia que se concretizou a partir do momento em que a universidade continuou a manter seus sistemas de ensino e de acesso nos moldes de uma rígida hierarquia de saberes, competências e especialidades, enquanto já havia um reclame de cunho político e social por democratização da instituição universitária na perspectiva de que as classes populares pudessem ter também acesso ao ensino superior. Em resumo, a universidade passou a viver um embate entre uma concepção elitista e restritiva e outra mais democrática e igualitária.

**c) A crise de Institucionalidade:** Por fim, o teórico português chega à crise institucional a qual irá trazer à tona uma problemática que tem suscitado debates e consumido energias dos segmentos universitários: trata-se do problema da autonomia universitária. Segundo o autor esta crise é o resultado de uma contradição que coloca em planos diametralmente opostos a universidade e os agentes do mercado. Tal contradição ocorre porque de um lado está o conjunto formado pela reivindicação de autonomia da universidade, seus valores definidos, ou a definir, e os objetivos que esta instituição estabelece; do outro estão as metas capitalistas que pretendem moldar a universidade conforme padrões de eficiência de cunho mercadológicos.

Feitas estas considerações sobre as crises que assoberbam a universidade, parece não haver dúvidas quanto ao fato de que nesses aspectos trazidos à baila há material suficiente para promover um amplo debate sobre o nosso sistema universitário. Um debate que comporta questionamentos tais como, como é a universidade do século XXI, qual o seu papel e como se dá sua autonomia. Isso porque de acordo com Sguissard

(2004) o que está em questão, nesse caso, é a universidade enquanto instituição de caráter multissecular.

O comentário de Sguissardi tem pertinência e está provido do conhecimento de causa de quem estuda pormenorizadamente a questão. Este mesmo autor em um texto intitulado **Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado, apresentado durante da 1ª Conferencia Regional Latinoamericana del Foro UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Gestión, Porto Alegre (RS), Brasil, UFRGS e ILEA, de 1º a 3 de setembro de 2004, na Sessão 4, O conhecimento como bem público – Necessidade de proteger a universidade pública**” destaca alguns pontos interessantíssimos sobre o ataque neoliberal às universidades públicas, o que faz recrudescer a situação de crise que se lhes assola. Entre outras coisas ele assevera:

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a *falta de competitividade* como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado do Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimeradoria no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior. (SGUISSARDI, 2004, P. 25).

Tal concepção neoliberal de educação e que se projeta sobre o ensino superior, como se pode observar na avaliação de Sguissardi, ratifica o status das crises de hegemonia e institucional da universidade, resultando numa confusão de papéis e de propósitos que devem nortear esta instituição. Também disso resulta o embate que se dá entre os movimentos das classes universitárias, destacando-se as de professores e estudantes e as instâncias governamentais, que não raras vezes insistem em promover restrições de diversa ordem às universidades, especialmente na área do financiamento.

As questões até aqui levantadas conduzem à conclusão de que a origem das crises que sacodem a instituição universitária como ventos de uma tempestade já prevista está na mercantilização que se tem tentado operar nestas instituições. O epicentro dessa

tempestade está, por sua vez, localizado no próprio Estado, à medida que ele adere ao receituário neoliberal para a educação. Ao posicionar-se assim, o Estado colabora com o neoliberalismo por duas maneiras: ou se afasta, desresponsabiliza-se de suas obrigações para com o ensino superior e deixa campo aberto para um privatismo anunciado; ou sob a justificativa de que é preciso encontrar alternativas fora da esfera pública para financiar educação superior, banca esse financiamento ao deslocar recursos para subsidiar vagas em instituições privadas.

A partir do momento em que a universidade pública é pensada sob a ótica do resultado mercadológico, mensurado por índices de eficiência e eficácia e pautada pelo discurso da qualidade total, põe-se em situação de contingência a própria ideia de soberania nacional, como pondera Waldemar Sguissardi, a quem recorreremos no fechamento dessa discussão:

Como pensar um país soberano e uma nação plenamente democrática, se os bens públicos universais são vistos como mercadorias ou semimercadorias e a universidade pública é cada vez mais identificada pela ótica empresarial competitiva? (SGUISSARDI, 2004, P. 26).

#### 1.1.2.3.4 Uma Saída Possível

Até aqui debatemos sobre a universidade numa perspectiva genérica. Seria demasiadamente pretensioso tentar estabelecer uma discussão profunda sobre a universidade em sua origem, sua organização, suas crises e seus contextos. Inclusive porque a intenção deste trabalho, como já foi explicitado, é fazer um recorte a partir do qual se possa propor uma outra discussão, mais específica e não menos importante. Este recorte é o da assistência estudantil.

Não obstante, a pertinência do que se discutiu nesta parte inicial do trabalho parece já ter sido notada. Está fora de dúvida que a assistência estudantil é, sobretudo hoje, uma demanda concreta e de importância capital para as universidades, afinal, não é possível falar de universidades inclusivas sem discutir sobre a permanência. Não se pode

falar em universidades democráticas tão somente levando em conta os mecanismos de flexibilização do acesso, especialmente o acesso das classes populares, dos extratos sociais para os quais durante décadas a fio adentrar na universidade era uma utopia distante, uma quimera acalentada em dias de sonhos que até pareciam audazes por demais, e assim, abstratos.

Os caminhos para chegar à educação superior estão passando por mudanças importantes. A criação de estratégias de acesso por meio dos programas de cotas e de reserva de vagas nas universidades públicas para alunos oriundos da escola pública, como políticas elaboradas e desenvolvidas pelo MEC, são ações dignas de reconhecimento. Mas o desafio está para além do acesso, centra-se na permanência como questão fundamental no sentido de propiciar aos alunos desprovidos de recursos materiais (e não só destes) os meios para que eles possam entrar nas universidades e nelas permanecer até a conclusão dos seus cursos.

Ao insistirmos nesta temática, não podemos deixar de pensar também que a atenção que a ela se deva dar está relacionada com a própria situação das universidades. As crises que ocorrem nas instituições universitárias – de legitimidade, de hegemonia, de institucionalidade – estão a rebater na autonomia e incidem nas políticas e programas que estas venham a desenvolver com o objetivo de atender as demandas que lhe são apresentadas e de se manter em sintonia com as mudanças que se sucedem na sociedade. Desse modo, o problema que envolve a permanência dos estudantes na universidade não passa incólume a esses fatores. Dito isto seria razoável perguntar: qual a saída para as crises vividas pelas universidades?

Em primeiro lugar é preciso ter em mente que não há receita pronta e acabada, que não existe fórmula miraculosa, que não se tem nenhum plano infalível que possa debelar qualquer crise na academia, tão logo seja colocado em prática. Em segundo lugar é necessário ter igualmente claro que as situações de crise também acabam por oferecer oportunidades de superação. Ou como afirma o teólogo Leonardo Boff:

Nos momentos de crise vive-se com especial intensidade o *kairós* (momento), onde o essencial comparece com mais clarividência. Todo acidental, derivado, meramente histórico-cultural e periférico, empalidece em sua consistência e validade. Busca-se o cerne do

problema, que nos possa alimentar e assim superar a crise. Daí as paixões e as tensões que se verificam no tempo de crise. A dramaticidade, o desafio, o perigo. Mas também a chance de vida nova num outro nível e dentro de um horizonte mais aberto. (BOFF, 2010, p. 17-18).

Ao iniciarmos este trabalho propusemos dois questionamentos na perspectiva de nortear, o mais claramente possível, a temática aqui abordada: como é a universidade do século XXI? E qual o papel da universidade no século XXI?

Tais questionamentos parecem apontar para o aspecto conceitual sobre a universidade enquanto instituição, mas na verdade, pretendem discuti-la como organização e, principalmente, como instância produtora do conhecimento.

Diante disso, entendemos que o primeiro passo a ser dado no sentido de superar as crises das universidades é que estas sejam capazes de reconhecer a natureza dessas crises. A partir daí, é fundamental que haja um senso de organização interna claro entre os segmentos universitários. É fundamentalmente importante que estes segmentos saibam falar além do lugar onde se situam, ou seja, que se demonstrem capazes de assumir um discurso que transcenda do lócus individualizado para um plano coletivo. A título de exemplo, pensamos que o discurso da autonomia universitária pode ser uma oportunidade interessante para tentar essa empreitada.

Não é de hoje que as universidades falam sobre a autonomia como uma condição imprescindível para se qualificar cada vez mais o ensino, fomentar a extensão e produzir pesquisa qualificada, buscando gerar como consequência disso a excelência acadêmica. Este discurso, todavia, não pode ser de apenas um segmento, neste caso, o dos docentes. É necessário que os outros segmentos universitários também o exerçam, partindo de um plano individual e convergindo para um patamar coletivo.

Embora a autonomia universitária seja um princípio estabelecido na própria lei, tanto na Constituição Federal promulgada em 1988, em seus artigos 206 e 207, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o pensamento e o posicionamento dos governos, no mais das vezes, acaba por criar um contraditório em relação a tal questão. Isso porque para alguns governos, a questão parece ser mais um problema que um princípio, chegando-se daí a propor a adoção de uma medida orçamentária pela qual

destinar-se-ia às universidades um montante de recursos, estabelecido com base nas receitas correntes, cabendo a elas geri-lo de tal forma que não fosse mais preciso recorrer ao Estado para outros aportes financeiros, mesmo que o contexto assim o exigisse. Em outras palavras, esta seria uma forma de autonomia engessada.

O princípio da autonomia deve ligar-se fortemente ao princípio da democratização do acesso e permanência nos cursos das universidades. Os movimentos internos tanto de servidores quanto de docentes e discentes têm uma notória importância na discussão desses elementos. Ao discuti-los e propor alternativas para a questão, estes movimentos estarão contribuindo na busca da superação das crises que afetam a universidade.

Esta postura ganha considerável importância em instituições como a UNEB, devido ao seu tamanho, complexidade e abrangência das ações. É preciso não perder de vista que universidades como a UNEB não podem se limitar só à democratização do acesso, necessitam garantir a permanência de estudantes provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade, pois, assim estarão qualificando-se como instituições socialmente referenciadas, na prática; estarão constituindo-se, verdadeiramente, como inclusivas e, desse modo, poderão romper o cerco das pressões mercadológicas, superar gradativamente suas crises e afirmar-se como instituições legítimas e autônomas.

Por tais razões, seria possível tanto quanto desejável, que as universidades em regiões como a da América Latina buscassem organizar-se em rede, como propõe Santos (2011), ou seja, tentassem formar um bloco de instituições voltadas para a produção e socialização do conhecimento em termos da pesquisa e da extensão – para além do ensino – em regime colaborativo, como forma de gerar alternativa ao projeto de globalização capitalista que tem continuamente pressionado a universidade a trabalhar nos moldes da mercantilização. Essa rede cooperativa e colaborativa das universidades poderia gerar uma nova perspectiva institucional para estas, tendo como consequência positiva a afirmação da sua legitimidade enquanto espaço privilegiado de promoção da ciência, da tecnologia e da cultura, só que voltadas para a sociedade, numa perspectiva de inclusão. E nisto estariam inseridas as questões de acesso e permanência.

Esta tarefa parece menos difícil (e não mais fácil dadas às condições históricas) para as universidades em nível interno, ou seja, no âmbito nacional, como no caso do

Brasil, que possui universidades reconhecidas como centros de excelência, notadamente no centro-sul, mas que acabam ficando um tanto quanto isoladas de outras instituições que já acumulam importantes experiências em pesquisa e extensão, como se tem notado nos últimos 15 ou 20 anos nas universidades do Nordeste do País.

Por mais que tais instituições tenham expertise reconhecida e sejam apontadas como importantes centros de produção do conhecimento (é preciso avançar no quesito difusão), o seu isolamento acaba por prejudicar toda e qualquer iniciativa realmente séria de construir um projeto de universidade democrática, solidária e inclusiva. Daí porque a ideia de criação de redes é oportuna, pois significa mais que juntar um grupo de instituições de ensino superior para produzir e compartilhar saberes – em nível amplo – trata-se, na verdade, de uma estratégia para a construção de uma política de ensino superior pública, voltada verdadeiramente para o público. As redes seriam, dessa forma, um fator de aglutinação da produção acadêmica, evitando a dispersão dessa produção e a fragilização das instituições, inclusive daquelas mais bem situadas orçamentariamente. De modo análogo, evita-se a concentração do produto acadêmico entre um pequeno número de universidades.

Não é sustentável e muito menos recomendável, do ponto de vista de um projeto nacional educacional, um sistema universitário em que as pós-graduações e a pesquisa estejam concentradas numa pequena minoria de universidades. (SANTOS, 2011, p. 66).

O intercâmbio pela pesquisa por meio da construção de projetos conjuntos também pode ser pensado como uma estratégia para a solidificação da universidade pública. Nessa esfera é fundamental pensar na iniciação científica como um meio de produção acadêmica tanto quanto uma forma de preparação de futuros quadros para as universidades. Então, nisso estaria embutida uma oportunidade para os estudantes participarem qualificadamente do fazer científico e cultural na academia, além de lhes garantir um subsídio financeiro para auxiliar em sua permanência nas instituições.

Um outro elemento que precisa ser adicionado como ingrediente desse processo está representado pelos projetos na área de inovação. As universidades públicas precisam apropriar-se dos conceitos e das práticas referentes à inovação e começar a construir



projetos que possam ter reflexo na sociedade por essa mesma via da inovação. O fator tecnológico, tão presente em praticamente todas as áreas e tão decantado é um elemento que por si já se torna capaz de fomentar o debate e as iniciativas no sentido de construir projetos que tenham como escopo a inovação.

Os pontos até aqui levantados são reflexo da postura positivista que a universidade assumiu ao longo dos séculos. Tal postura alicerçava-se em aceitar como conhecimento válido apenas aquele que era produzido no meio acadêmico, conferindo-lhe uma espécie de estatuto de autoridade que tão somente a academia seria capaz de fornecer. A isso Santos (2011) irá chamar de injustiça cognitiva e este tipo de injustiça está ligado, conseqüentemente, à injustiça social.

O contraponto a essa postura e que servirá também como estratégia contra-hegemônica da globalização, concretiza-se no momento em que a universidade reúne o conhecimento científico produzido em seu meio ao conhecimento popular, o qual se convencionou chamar de senso comum, e cuja produção se dá no meio do povo, como fruto de suas vivências herdadas e transferidas, oriundas de uma ancestralidade detentora de um traço cultural indelével, transmitidas de uma geração a outra no correr dos tempos.

Aí está, portanto, uma possível saída para a emancipação da universidade e por esta via, (por que não?) um importantíssimo contributo para a emancipação social, política e cultural, especialmente das classes que tiveram o acesso e a permanência na instituição universitária, dificultados ou historicamente negados.

## 2. A UNEB, SUA ESTRUTURA E SEUS DESAFIOS

### 2.1 A criação da UNEB

“Se não tivesse feito outra coisa em minha vida, já me daria por satisfeito ao conceber a UNEB”. (Prof.º Dr. Edivaldo Boaventura idealizador e Primeiro reitor da UNEB.)

Antes de descrever sucintamente o percurso histórico da UNEB, que à semelhança de um rio que recebeu e agregou às suas águas, as águas de outros rios, num caminho às vezes longo, difícil, cheio de curvas e pedras até transformar-se num rio caudaloso, é interessante citar que a trajetória de organização das universidades na Bahia segue a mesma trilha da organização em nível de Brasil. Explicitamos: assim como a organização das universidades no plano federal baseou-se na prática da aglomeração de faculdades isoladas, também essa foi a tônica no plano estadual, conforme relata Fialho (2005).

A concretização da ideia de universidades em nível nacional vai ocorrer na década de 20 e só materializaria na Bahia vinte anos mais tarde, ou seja, na década de 40, quando se instalou em Salvador a Universidade Federal da Bahia. Somente no ano de 2004 foi implantada no estado a segunda universidade pertencente ao sistema federal de educação superior, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), cuja sede da Reitoria fica em Petrolina – PE, e mantém na Bahia os campi de Juazeiro e Senhor do Bonfim. Em 2006 foi implantada a terceira instituição federal de ensino superior da Bahia, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), com reitoria na cidade de Cruz das Almas e mais três campi implantados nas cidades de Amargosa, Cachoeira e Santo Amaro.

Ora, desses dados duas observações de pronto podem ser feitas: a primeira é que a Bahia levou longo tempo (sessenta anos de desassistência) para ter ampliada a participação federal no ensino superior no estado; a segunda refere-se à formatação multicampi das universidades depois disso criadas, o que sugere o reconhecimento de uma situação gritante do ponto de vista da cobertura de cursos superiores no estado.

O ensino superior na Bahia só foi ampliado trinta anos depois da implantação da UFBA, graças à criação, na década de 70, do Sistema Estadual de Educação Superior, o qual passou por notável expansão a partir dos anos 80. Após a criação da UEFS em 1970,

foram criadas UESB em 1980 e a UNEB em 1983, após isso ocorreu a Estadualização da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), em 1990, dando origem à UESC, fato que Fialho (2005, p. 93) resume desse modo: “Estrutura-se, assim, na Bahia, um sistema formado por quatro universidades estaduais, duas delas multicampi, entre elas a UNEB.”

Parece bastante razoável declarar que, a partir de uma leitura um pouco mais detida dessas informações históricas, chega-se à conclusão de que, se não se tivesse articulado o Sistema Estadual de Educação Superior, a Bahia estaria a acumular um índice consideravelmente grande de defasagem na oferta de vagas no ensino superior, cenário que ganharia uma dramaticidade ainda maior no interior do estado, onde a demanda reprimida continuaria a crescer, sem que houvesse uma perspectiva concreta de atendimento. Em resumo, teríamos uma concentração da oferta de vagas na capital e região metropolitana, um atendimento compensatório paliativo nas cidades que são sede de centros regionais e um quadro de desassistência generalizada nas demais regiões, configurando um cenário de exclusão num campo que deve ter como prioridade a missão de incluir.

No enfretamento dessa “lógica perversa”, a UNEB teve (como tem) um papel de notável importância e dela passamos a nos ocupar a partir daqui.

A Universidade do Estado da Bahia é uma instituição jovem, como a maioria das instituições de ensino superior brasileiras. Foi criada pela Lei Delegada n.º 66, de 1.º de junho de 1983, autorizada a funcionar pelo Decreto na 92.937, de 17 de julho de 1986 e reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho de 1995. É uma autarquia mantida pelo governo baiano, portanto, submetida, como as outras três instituições universitárias estaduais, aos regulamentos e ao ordenamento jurídico do Estado da Bahia, destacando-se entre eles, a Lei 8352 de 02 de setembro 2002, Estatuto do Magistério Superior da Bahia; a Lei 6677 de 26 de setembro de 1994 – Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia e a Lei 7176 de 10 de setembro de 1997, que Reestrutura as Universidades Estaduais da Bahia, e que tem sido objeto de várias críticas. Além destas leis citadas, segue a instituição, os princípios definidos pela Constituição Federal, e de modo mais específico o que determina a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Mas a UNEB apresenta uma característica que a torna uma tanto quanto diferente das demais instituições – não só das outras IES estaduais, como de outras em nível de Brasil –, a sua multicampia. A esse respeito Edivaldo Boaventura diz que:

A Constituição Federal de 1988 consagrou a organização multicampi quando dispôs que “as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional”. Isso é o que a UNEB está fazendo. Cresce no espaço atingindo centros urbanos importantes como Paulo Afonso, Barreiras, Jacobina, Itaberaba, Serrinha. E cresce no tempo quando assume a herança telúrica de Canudos e a negritude. (BOAVENTURA, 1998, p. 248).

Vale dizer que se a UNEB pode ser compreendida como uma universidade pioneira, isso muito se deve ao espírito pioneiro e visionário de seu fundador, o professor Edivaldo Boaventura, o qual assevera que a maior motivação para criar a UNEB foi a necessidade identificada de se direcionar o ensino superior para o interior da Bahia, atendendo, assim, à demanda reprimida nesse nível de ensino nos principais centros urbanos do Estado (BOAVENTURA, 1998).

O mesmo acadêmico e administrador educacional, aduz outro pensamento que retrata bem o seu espírito empreendedor, em termos de educação, e, mais que isso, a larga compreensão acerca da necessidade e das dificuldades em criar instituições de ensino superior em regiões interioranas: “Sabia, com sei até hoje que, academicamente, não é fácil, mas é necessário dotar os centros regionais da Bahia de educação superior.” (BOAVENTURA, 1998, p. 237). Isso, evidentemente, significa dar atenção a uma questão primordial: referimo-nos ao fato de que não se pode pensar em desenvolvimento sustentável sem pensar em educação, notadamente, neste caso, em educação superior, capaz de formar quadros qualificados em diversas áreas pelo ensino de graduação, inicialmente, além de promover a pesquisa, a extensão e a inovação.

Há ainda, no texto de Boaventura uma informação que reforça a tese sobre a relevância das universidades estaduais para a educação superior da Bahia. Trata-se do fato de que num espaço de vinte anos, o Estado da Bahia conseguiu montar um grande sistema de educação universitária, pois saiu da casa de apenas três faculdades de formação de professores no de 1968 e chegou ao final do ano de 1991 com quatro

universidades criadas, considerando o processo que culminou com a estadualização da Federação das Escolas Superiores de Itabuna e Ilhéus (FESPI), que resultou no surgimento da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), conforme já mencionado acima.

Embora não fosse necessário, para efeito de desenvolvimento deste trabalho, aprofundar questões de ordem cronológica nem técnica sobre o surgimento da UNEB, não deixa de ser importante fazer referência a alguns dados que tratam do assunto. É importante destacar, por exemplo, que no ano de 1983, quando o professor Edivaldo Boaventura volta a ocupar o cargo de Secretário Estadual de Educação, o Estado da Bahia dispunha de três instituições que ofertavam ensino superior: a Universidade Estadual de Feira de Santa (UEFS), a Universidade do Sudoeste ou Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Superintendência de Ensino Superior da Bahia (SESEB). Estas três instituições eram estribadas legalmente pela Lei Delegada Estadual n.º 12 de 30 de dezembro de 1980. Aliás, o expediente das Leis Delegadas foi inteligentemente usado pelo professor Edivaldo Boaventura, posteriormente, no melhor intuito de dar nova e mais produtiva organicidade à SEC.

É interessante dar nota de que a SESEB constituía-se das seguintes unidades de ensino: Centro de Educação Técnica da Bahia (CETABA); Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, e Filosofia, Ciências e Letras, de Caetité. Estas unidades de ensino superior, aparentemente isoladas, porém localizadas em importantes centros urbanos do interior baiano, já eram vistas como uma oportunidade para a criação futura de uma universidade multicampi pelo professor Edivaldo Boaventura, que assim define se posiciona sobre elas: “A localização dessas faculdades em centros urbanos do interior se me apresentava sumamente significativa para que se criasse uma universidade com pluralidade de *campi*.” (BOAVENTURA, 1998, p. 237).

A UNEB reúne 29 departamentos, distribuídos em 24 cidades da Bahia, tendo como sede o Campus I, em Salvador. Possui 107 cursos de graduação, mais de 20 de pós-graduação lato sensu, 13 mestrados e 2 doutorados. São 37.336 alunos na graduação e 3.825 na pós-graduação, quando somados os 42 polos de educação à distância, o número de matrículas sobe para 41 mil. Há 2.026 professores no seu quadro de docentes, sendo 45 deles substitutos e no que reporta à qualificação desses quadros, existem 1.628

professores com formação pós-graduada *stricto sensu*, sendo 1.120 mestres e 498 doutores, há ainda, 196 grupos de pesquisa registrados no CNPq. Quanto a servidores, a UNEB conta com 1.138 funcionários, dos quais 960 são cargos comissionados.

Estes números fazem desta instituição a maior universidade multicampi do Norte/Nordeste do País, encontrando paralelo apenas na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). Aqui, novamente recorreremos ao discurso do professor Boaventura sobre as justificativas para criação da UNEB:

Aos poucos me convenci de que a forma multicampi é a que melhor se coaduna com as circunstâncias estaduais, permitindo a economia de meios. Sem o modelo multicampi tem-se uma duplicação de serviços com várias reitorias ou a não aconselhável faculdade isolada. (BOAVENTURA 1998, P. 239).

A história de criação da UNEB está intrinsecamente ligada à trajetória administrativa e acadêmica do seu criador, o professor Edivaldo Boaventura. A experiência acumulada deste acadêmico a partir dos contatos estabelecidos em universidades como a da Califórnia, a Universidade do Estado de Nova York e principalmente a Pennsylvania State University, além dos anos de aprendizado, como ele próprio declara, no Instituto Internacional de Planejamento da Educação, organismo vinculado à UNESCO, ajudaram a formatar na mente deste educador a ideia de criar uma universidade que pudesse alcançar regiões até então desassistidas em relação ao ensino superior.

Esta percepção aguçada, por certo, impediu que a Bahia vivesse, quem sabe até hoje, sob as trevas do obscurantismo ante a falta das luzes acadêmicas. Ou, dito de outro modo, foi graças a essa visão para além do imediato, que se montou uma estrutura universitária pública na Bahia, e que a despeito dos percalços de que ainda se ressentem as nossas instituições estaduais de ensino superior, muito contribuiu para promover o acesso de estudantes de praticamente todos os cantos do estado à ensinância de terceiro grau, bem assim aos estudos pós-graduados.

Ao par disto, e também levando em conta a observação dos modelos de outras universidades brasileiras, de modo mais específico as instituições paulistas, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMPI) e

principalmente a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) passava-se, aos poucos, a se desenhar uma instituição voltada para atender à demanda de interiorização do ensino superior na Bahia, moldada na multicampia. Reportando-se a isso, o professor Boaventura (1998) considera ter sido importante conhecer a experiência da UNESP, por se tratar de uma universidade que reuni as características de ser multicampi, brasileira, paulista, interna e estadual.

Para o desenho da UNEB como instituição multicampi contribuiu, ainda, com seus traços, a Universidade de Quebec, cujo formato de multicampia também foi objeto de observação, num primeiro momento, e ensejou num segundo momento, a construção de uma parceria que ajudou a estabelecer as fundações em que se sustenta a UNEB até aqui. Esta relação aberta, estreita, cooperativa e, pode-se dizer inovadora, configurou-se como sendo de suma importância para que a UNEB pudesse ser criada como foi, e manter-se firme como é. Quanto a isso o professor Boaventura assim se pronuncia:

Para concluir a colaboração canadense no projeto da UNEB, direi apenas que uma universidade só é digna de ser assim chamada se estiver aberta para o mundo. A participação do Canadá nos começos desta Universidade empresta-lhe uma dimensão internacional. Se a USP pôde contar com os professores franceses quando foi fundada por Armando Sales de Oliveira, do mesmo modo a Universidade do Distrito Federal, a UDF de Anísio Teixeira, a Bahia contou com os professores canadenses. (BOAVENTURA, 1998, p. 242).

Eis aí a gênese unebiana.

Do ponto de vista organizacional, a estrutura da UNEB assenta-se no princípio da descentralização administrativa, dado que cada um dos seus vinte e nove departamentos constitui uma unidade gestora, o que lhe permite desenvolver as ações acadêmicas e administrativas e manter-se no patamar de uma instituição bastante operativa, apesar da sua complexidade intrínseca. A primeira vista, em olhares aligeirados, tratar-se-ia de uma universidade gigantesca, pulverizada, complexa e pouco produtiva, todavia, a sua engrenagem a movimenta no sentido da produção qualificada da pesquisa e da extensão, para além do ensino.

A dimensão de abrangência da UNEB pode ser aquilatada a partir da informação de que dos vinte e sete territórios de identidade da Bahia, esta universidade está presente em dezesseis deles, conquanto a produção acadêmica que se dá nos seus vinte e nove

departamentos irradia-se por vários outros municípios que se estendem ao longo desses territórios. Em vista disso, não é de se estranhar que o Conselho Estadual de Educação da Bahia em seu parecer sobre o processo de credenciamento da UNEB, refere-se a esta instituição como uma universidade multirregional: “A Uneb dado o raio de extensão de suas ações em diversas partes do território baiano há muito passou da condição de universidade multicampi para a condição de universidade multirregional”. (BAHIA, 2009).

Aliás, já no seu regimento, revisado e reformulado, a UNEB mostrou-se coerentemente sintonizada com esta realidade, ao declarar no artigo sexto:

**Art. 6º.** Sem prejuízo da unidade acadêmico-administrativa, a fim de atender as peculiaridades de sua configuração territorial e do modelo *multicampi* e multirregional, a Universidade adotará administração compatível com a necessidade do funcionamento dos seus Órgãos e Departamentos, incorporando princípios de descentralização, de economicidade e de cooperação recíproca. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, 2012).

A título de ilustração, veja-se, o caso do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), do Campus XXI em Ipiaú.

Criado pela **Resolução 159/2001**, do Conselho Universitário (CONSU), de 21 de dezembro de 2001, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia na edição de 22/23 de dezembro do mesmo ano, o DCHT – XXI está situado no Território de Identidade do Médio Rio das Contas (TIMRC), constituído por 16 municípios que se estendem numa área física de 10.034,11 km<sup>2</sup> e congregam uma população estimada em 365.959 habitantes, dos quais 21,89% vivem na zona rural e 78,11% moram na zona urbana<sup>3</sup>. As ações desenvolvidas pelo departamento no município sede, Ipiaú, conseguem abranger aproximadamente os outros 15 municípios do território, já tendo produzido importantes efeitos, sobretudo na formação inicial e continuada de professores, assim como na qualificação de quadros educacionais diversos, especialmente por meio de programas como a Rede UNEB, PROESP e mais recentemente, pelas atividades do PARFOR.

---

<sup>3</sup> Coletado no site da Federação de Agricultura do Estado da Bahia. Disponível em [http://: www.faeb.org.br](http://www.faeb.org.br) acessado: em 21/06/2013



O curso oferecido no DCHT – XXI é o de **Licenciatura Plena em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa** na modalidade presencial, o qual foi reconhecido pelo Decreto nº 11.988 de 01 de Março de 2010, publicado no Diário Oficial do estado na mesma data. A implantação do referido curso teve sua relevância aquilatada no próprio projeto de reconhecimento, destacando o texto que a UNEB ao implantá-lo contribuía de forma decisiva para o desenvolvimento local e regional pelo atendimento de uma demanda historicamente reprimida no que tange à oferta de vagas universitárias e em especial da formação de quadros docentes regionais.

No que respeita ao aspecto de formação de professores, pode-se ler no texto do projeto:

É preciso levar em conta que a licenciatura caracterizada no presente projeto vem dar suporte sólido à formação de docentes da área de linguagem, seus códigos e tecnologias, conforme definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. A solidez da proposta apresentada pela UNEB tem como escopo promover uma formação embasada, segura e a conseqüente garantia de uma educação de qualidade para as comunidades abrangidas. (UNEB, 2007).

Há também no campus um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em cuja base são oferecidos, na modalidade à distância, os cursos de Matemática e História, sob responsabilidade da UNEB, e de Pedagogia e Letras a cargo da UESC. Isso mostra que há, ainda, uma demanda concentrada na região pela oferta de mais vagas no ensino superior, o que enseja, por sua vez, a necessidade de se pensar, com já está sendo feito, a formatação de novos cursos superiores públicos no território. Ou seja, a universidade precisará continuar a busca dos meios para estruturar a oferta desses cursos e demais ações no que respeita à extensão e à pesquisa.

Como já se fez menção, o tamanho e a complexidade estrutural inerente à UNEB não se lhe impõem impedimentos que inviabilizem a realização de suas ações tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão. Porém, isso não significa que a instituição não padeça de problemas diversos, entre os quais o que se refere ao seu financiamento. Estima-se que apesar da evolução orçamentária verificada na universidade nos últimos oito anos, ainda é necessário provê-la de mais recursos com o fito de financiar a pesquisa

e a extensão, assim como estabelecer, também, uma política de valorização real para servidores técnicos administrativos e para docentes, como forma de garantir o processo de fixação de profissionais qualificados nas diversas regiões onde a UNEB atua, pensando na geração da excelência acadêmica e na produção e difusão do conhecimento.

Ainda assim, a UNEB é considerada uma universidade que busca diferenciar-se pela inclusão. A política de cotas, a implementação de programas e projetos de extensão que abarcam regiões carentes da capital e do interior, a implantação de ações voltas para a terceira idade, (neste item destacam-se as ações da Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI) a execução de programas especiais voltados para a formação de professores, como é o caso de Rede UNEB, programa que já conferiu formação superior a mais de 10.000 professores em toda a Bahia, do PROESP e atualmente do PARFOR, além do fato de que a maioria dos alunos matriculados na instituição vem de escola pública e pertencem a camadas populares, demonstram o caráter de universidade inclusiva que tem a UNEB.

A criação desta universidade foi, sem dúvida, um marco importantíssimo para a educação superior da Bahia. Por ter criado e implantado mais cursos e assim aumentado significativamente o oferta de vagas no terceiro grau; por ter instalado unidades em regiões do interior do estado historicamente desassistidas e com isso levado programas de ensino e bem assim de extensão a comunidades distantes e segregadas socioeconomicamente; por ter promovido a inclusão em amplo aspecto.

A síntese que se pode fazer, Parafraseando o professor Edivaldo Boaventura, é que a criação da UNEB foi uma importantíssima experiência de universidade multicampi, interna, pública, estadual e baiana.

## 2.2 Da multicampia para a multirregionalidade

A noção de multicampia está, no mais das vezes, relacionada a conceitos que nem sempre são os mais próprios ou acertados para defini-la. Um deles costuma associar os termos multicampia e multicampi, que são linguisticamente cognatos, construídos a partir do radical latino *multi*, cujo sentido é muito, à ideia de vários campi de uma mesma

universidade, os quais normalmente encontram-se distribuídos por cidades diferentes. Temos aqui, portanto, uma noção a quantificadora.

Ao abordar esta questão, a professora Nádía Fialho, uma das mais importantes pesquisadoras do assunto entende que:

[...] a apreciação conjunta das experiências das universidades multicampi possibilita enfrentar e combater esta visão restritiva que procura definir a universidade multicampi como expressão quantitativa de um dado número de campi ou a que a encarcera num fundamento tautológico ('a universidade é assim porque é multicampi e ela é multicampi porque é assim'), sem qualquer consistência científica. (FIALHO, 2005, p. 87).

A mesma autora, a partir de seus estudos sobre as universidades que adotaram o modelo multicampi como formato organizacional, lança mais luzes que clareiam a seara a ser percorrida na trajetória de discussão sobre a multicampia. Trata-se de chegar ao entendimento de que para bem compreender o sentido e a concretude da multicampia, enquanto modelo de organização universitária, é preciso compreender, antes, que ela está conectada com a noção de espaço urbano e regional.

Isso, por sua vez, implica pensar num conjunto volátil de eventos que ocorrem sob os influxos de uma economia internacionalizada e de uma globalização de caráter hegemônico, como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Daí resultam as configurações socioeconômicas marcadas pelo signo da desigualdade, e é neste cenário que as universidades multicampi estão inseridas e atuam. Assim sendo:

Isso significa que tanto a universidade multicampi não poder ser definida apenas por seu modelo organizacional, como a localização geográfica, se tomada exclusivamente, representa um indicador precário para dar conta da multicampia. Compreender a expressão multicampi, portanto, não é mera questão semântica ou formalidade. (FIALHO, 2005, P. 69).

Essas concepções dão margem a reflexões relevantes sobre o caso das universidades multicampi, especialmente no que concerne aos espaços em que estas universidades estão inseridas e ao papel que elas desempenham nestes espaços. O ponto

de partida para isso centra-se no entendimento de que a noção de multicampia envolve o estar presente em regiões distintas, a concretude da convivência com realidades díspares, principalmente em termos culturais, políticos e econômicos, a experiencição e intervenção em tais realidades.

A UNEB enquadra-se neste perfil, uma vez que:

[...] a sua configuração estrutural e organizacional favorece a implantação de cursos e campi universitários nas diversas regiões do Estado, principalmente naquelas cujos baixos indicadores sociais demandam ações de caráter educativo. Com esta política de interiorização do ensino, a UNEB torna-se um importante agente de desenvolvimento regional. (UNEB, 2007).

À guisa de exemplificação dentro desta abordagem, recorreremos a outra afirmativa que se acha consignada no projeto de reconhecimento do curso de Letras do Campus XXI, em Ipiaú, referente à caracterização do ambiente histórico em que está instalado o departamento que oferece o curso mencionado:

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB em Ipiaú, ora denominando DCHT- *Campus XXI*, atende não apenas a aludida cidade, mas de fato, uma região composta por 16 municípios. Esta região ficou caracterizada, ao longo de sua história, por aquilo que se poderia chamar de “saga do cacau”, em que a riqueza e pobreza, o poder e a ausência dele, o desenvolvimento e subdesenvolvimento estiveram e de alguma forma ainda estão, sob a égide dessa monocultura. Está claro que a economia da região, lastreada na monocultura cacaueira, gerou uma relação historicamente excludente, sobretudo quando da derrocada dessa lavoura. Evidentemente que todas as esferas sociais e institucionais da região sofreram os reflexos impactantes de tal processo e a área de educação não passou incólume. Os índices de analfabetismo e as baixas taxas de escolarização criaram um cenário propício à disseminação de problemas sociais e à degradação das condições de vida de boa parte da população da região. (UNEB, 2007).

Como se vê as universidades multicampi, na medida em que abrem cursos em dada região, não apenas crescem ao seu conglomerado de unidades, uma unidade a mais, porém passam a lidar, a absorver e a serem absorvidas pelas idiosincrasias locais e regionais, integram-se, por assim dizer, às peculiaridades circundantes. De outro lado, a

par dessas especificidades e por serem produtoras de conhecimento, passam também a intervir no panorama do lugar, alterando, de alguma maneira, a correlação de necessidades e carências identificadas.

Não se trata de assumirem o papel de redentoras das mazelas socioeconômicas, de fazerem de sua atuação um fim em si mesmo, mas um meio para induzir, pela via interrelacional do ensino, pesquisa e extensão, pela via do conhecimento, enfim, a uma alteração da correlação de forças que se entrecrocaram nos espaços regionais. Este aspecto também está apontado no projeto do curso de Letras ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do Campus XXI, em Ipiaú:

Neste cenário, a presença da UNEB desponta, longe da pretensão imediata de resolver em definitivo os problemas de Ipiaú e região, como uma possibilidade, uma perspectiva de contribuição para a melhoria gradativa da educação regional, e, assim, aponta para a recuperação da qualidade de vida da população. Isto dito, cabe ressaltar que ao se implantar em Ipiaú, mediante a criação do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XXI*, a UNEB confirma e cumpre a sua vocação institucional, política e social de levar para o interior o trabalho acadêmico em sua estrutura basilar, qual seja o ensino, a pesquisa e a extensão. Desse modo, consegue dar oportunidade a uma parcela da população de galgar ao ensino superior, vencendo as limitações de distância, tempo e estrutura. (UNEB, 2007).

E corrobora os fundamentos e a finalidade da criação da UNEB, de acordo com o que está explicitado no Regimento Geral da instituição, em específico no parágrafo segundo do artigo primeiro:

§ 2º Objetiva a Universidade do Estado da Bahia a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público do Estado da Bahia. (UNEB, 2012).

Para Fialho (2005, p. 70) a configuração das universidades multicampi “promove condições para lidar com o plural, com o comum, com o diferente, com o local, com o característico, com o novo, com o desigual, com o secular.” O conceito, e mais que isso,

o sentido da multicampia, pode ser traduzido como sendo o de um conjunto de configurações muito específicas, como aquilo que se refere à presença de uma instituição de ensino superior em diferentes regiões do estado, convivendo com realidades igualmente diferentes e graus diversos de desenvolvimento dessas regiões e centros urbanos. Ao conviver nestes espaços e ao atuar segundo suas características orgânicas, as universidades precisam ter clareza de propósitos e de propostas. Por isso é que:

A forma multicampi recobre de sentido a missão universitária. Essa forma presencial, esse modo de, fisicamente, distribuir-se no espaço, conta uma história e é parte da história, uma vez que o espaço é produto de uma dada relação do homem com a natureza. (FIALHO, 2005, P. 70).

Diante do que foi discutido até aqui, parece que a noção de multicampia, colocada em questão no início, chega a bom termo nesta altura. Tanto mais, quando neste trabalho estamos discutindo uma temática diretamente ligada a uma instituição organizada segundo o modelo multicampi. No caso da UNEB, ousamos apresentar uma outra tese sobre a sua multicampia, que se não é nova em si, nem por isso deixa de ser importante para melhor compreender a dimensão do papel e dos desafios que esta instituição tem. Estamos falando de um aspecto que se denomina de multirregionalidade, o qual já foi mencionado na discussão sobre a gênese da UNEB.

Podemos dizer que o conceito de multirregionalidade, a exemplo do conceito de multicampia, está intrinsecamente ligado ao de espaço. Este espaço, por sua vez, encerra as ideias de cultura, de memória, de pertencimento, elementos os quais trazem conteúdos de pluralidade e de diversidade.

Quando falamos de multirregionalidade precisamos falar dos Territórios de Identidade, os quais constituem uma nova forma de organização das regiões brasileiras, substituindo o modelo de regiões econômicas. De acordo com Alencar (2011) as ciências humanas e sociais aplicadas têm feito uso do planejamento territorial para recolocar a relação entre o mundo rural e o urbano no centro do debate sobre o desenvolvimento social. Não aprofundaremos questões atinentes ao assunto, mas apenas faremos breves considerações que entendemos ser necessárias em razão da natureza organizacional da

UNEB, que coloca esta universidade na condição de importante ator no cenário dos territórios em que se divide o estado baiano.

No sítio da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN)<sup>4</sup>, encontramos a seguinte definição para os Territórios de Identidade:

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA, 2013).

A Coordenação Estadual dos Territórios de Identidade da Bahia (CET) em sua página na internet, por sua vez, aponta que

O Território de Identidade, entendido como um espaço físico, geralmente contínuo, caracterizado por elementos sociais,<sup>5</sup> econômicos, ambientais e políticos que definem um importante grau de coesão entre os que vivem e trabalham nesse espaço, favorece uma visão integradora dos atores sociais, dos mercados e das políticas públicas e, por consequência, uma valorização dos recursos e dos potenciais das populações locais nos processos de desenvolvimento”. (BAHIA, 2010).

Vale salientar que a referência a atores sociais, mercados e políticas públicas nesta formulação da CET sugere que as instituições cuja missão seja fomentar o desenvolvimento regional em diversas frentes, passam a ter papel importantíssimo na configuração socioeconômica dos territórios, sobretudo aquelas que trabalham com a elaboração e implementação de políticas em educação, cultura, saúde, incentivo à agricultura, etc.; este o caso das universidades.

---

<sup>4</sup> Fonte: Secretaria de Planejamento. Disponível em <<http://www.seplan.ba.gov.br>. Acesso em: 01/06/2013

<sup>5</sup> Fonte: CET. Disponível em <<http://www.cet.ba.gov.br>. Acesso: 24 de junho de 2013.

Instaladas ao longo do perímetro geográfico dos Territórios de Identidade, as universidades neles encontram espaço privilegiado para instaurar suas práxis em termos de construção do conhecimento, tomando como foco a experimentação da cultura e da diversidade e a disseminação da ciência, como possibilidade de intervenção positiva nesses lócus. Assim é que universidades multicampi, ou multirregionais como a UNEB, marcam presença no espaço territorial baiano tendo em vista as questões anteriormente mencionadas.

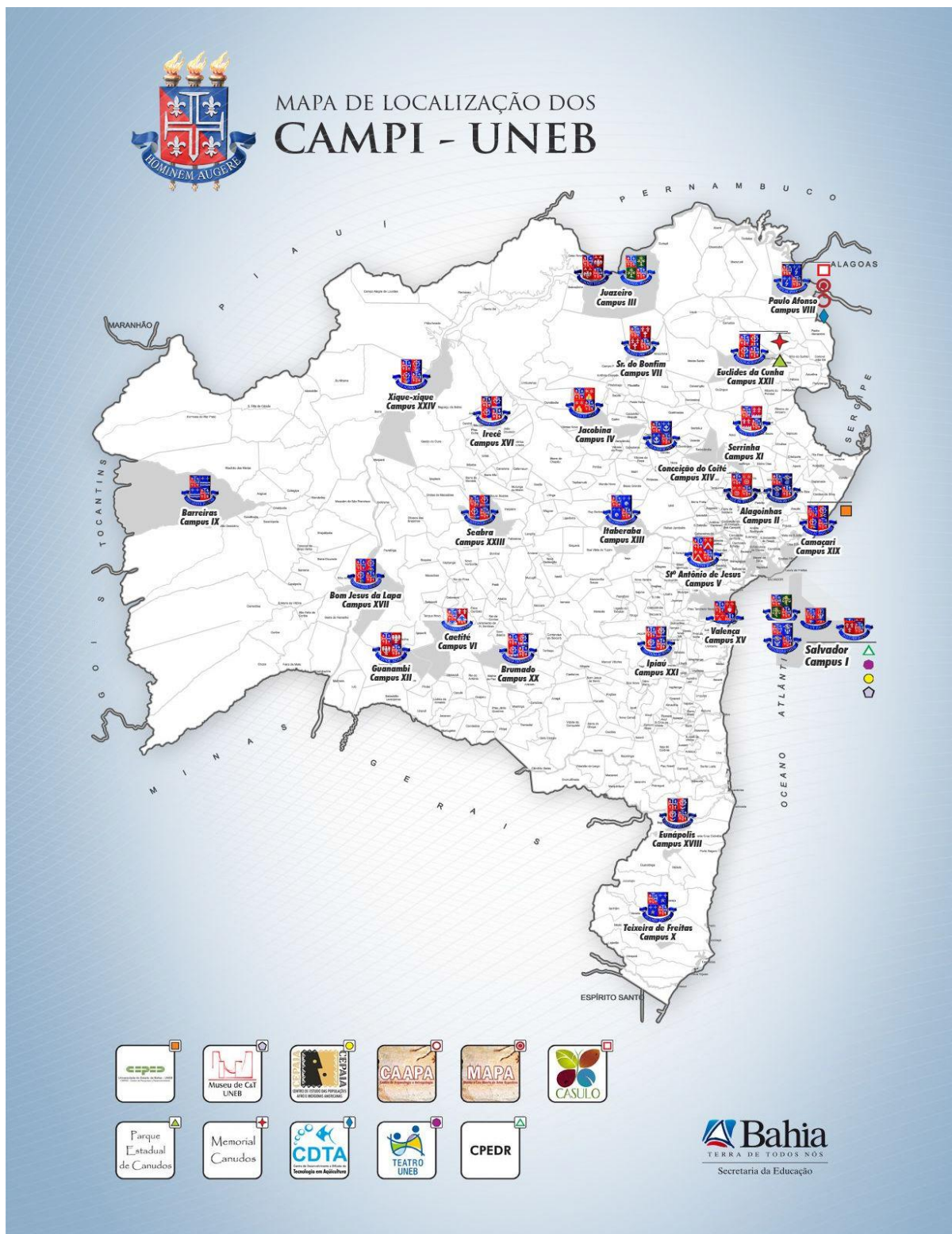
Os mapas reproduzidos a seguir mostram a atual disposição dos Territórios de Identidade do estado da Bahia e a distribuição dos campi da UNEB no seu perímetro.

**Figura 1** – Mapa dos Territórios de Identidade do estado da Bahia





Figura 2 – Mapa de Localizações dos Campi da UNEB



Fonte: UNEB, 2012

Os conceitos extraídos dos textos dos teóricos em que buscamos apoio até aqui, as definições de território dos organismos de governo e os mapas apresentados, além da incidência do prefixo *multi*, já explicitado em termos semânticos, permitem definir o caráter da multicampia exercida pela UNEB: trata-se de uma universidade que não só possui vários campi, como estes campi distribuem-se qualificadamente por diferentes regiões da Bahia. Desse modo, a universidade integra-se aos contextos regionais diversos, buscando desenvolver ações que possam interferir positivamente neles.

Quanto a isso, é interessante destacar as observações feitas pela comissão responsável por analisar o processo de credenciamento da UNEB que em seu parecer assim se posiciona:

O modelo *multicampi* e a multirregionalidade da UNEB têm contribuído, significativamente, para quebrar a lógica dos modelos acadêmicos elitistas de exclusão do Ensino Superior para as classes desfavorecidas. Ao voltar-se para o interior do Estado, detentor dos maiores índices de analfabetismo, de má distribuição de renda e de subdesenvolvimento econômico, a Universidade procurou, inicialmente, romper o círculo vicioso do atraso e priorizou a oferta de Cursos de Formação de Professores, por acreditar na educação como primeiro movimento de propulsão de uma sociedade. (BAHIA, 2011).

Mais adiante, a mesma comissão reforça a importância da inserção regional da UNEB em vista dos contributos que esta instituição oferece aos territórios, exatamente por causa da sua caracterização organizacional, ao declarar que:

A Comissão de Verificação, a partir das visitas e estudos realizados nos documentos, chama atenção de aspectos relevantes, que decorrem das políticas de Ensino de Graduação e que confirmam a vocação da Instituição, através dos seguintes exemplos: mudança de perfil de formação da população de Xique-Xique que em apenas 5(cinco) anos ampliou o número de graduados passando de 50(cinquenta) para 500(quinzentos) os licenciados em Letras; Outro exemplo importante nesta argumentação é o Curso de Agronomia de Juazeiro, cuja inserção na Região de maior potencial produtivo de fruticultura do Nordeste oportuniza o desenvolvimento da agricultura familiar proporcionando aumento de renda à população local e atrai investimentos na área industrial. Também, a efetivação desta política se reflete no Curso de Engenharia de Pesca, oferecido no Campus de Paulo Afonso, que está perfeitamente inserido na comunidade, estudando os recursos naturais de origem aquática e a preservação das espécies, definindo formas de exploração que não causem danos ecológicos, e que aproveite os

produtos pesqueiros, aperfeiçoando técnicas de pesca e técnica do pescado. Estes exemplos demonstram o quanto a Instituição tem contribuído para o desenvolvimento da população e das Regiões. (BAHIA, 2011).

Também apresentamos o quadro com a especificação dos campi distribuídos pelas regiões do estado. Neste quadro, além da relação das cidades onde estão sediados os campi, constam as denominações dos departamentos instalados.

**Tabela 1** – Localização dos campi e designação dos departamentos da UNEB

<b>CAMPUS</b>	<b>LOCAL</b>	<b>DEPARTAMENTOS</b>
I	Salvador	Ciências Humanas, Educação, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Vida.
II	Alagoinhas	Ciências Exatas e da Terra e Educação
III	Juazeiro	Tecnologia e Ciências Sociais e Ciências Humanas
IV	Jacobina	Ciências Humanas
V	Santo Antônio de Jesus	Ciências Humanas
VI	Caetité	Ciências Humanas
VII	Senhor do Bonfim	Educação
VIII	Paulo Afonso	Educação
IX	Barreiras	Ciências Humanas
X	Teixeira de Freitas	Educação
XI	Serrinha	Educação
XII	Guanambi	Educação
XIII	Itaberaba	Educação
XIV	Conceição do Coité	Educação
XV	Valença	Educação
XVI	Irecê	Ciências Humanas e Tecnologias
XVII	Bom Jesus da Lapa	Ciências Humanas e Tecnologias
XVIII	Eunápolis	Ciências Humanas e Tecnologias
XIX	Camaçari	Ciências Humanas e Tecnologias
XX	Brumado	Ciências Humanas e Tecnologias
XXI	Ipiaú	Ciências Humanas e Tecnologias
XXII	Euclides da Cunha	Ciências Humanas e Tecnologias
XXIII	Seabra	Ciências Humanas e Tecnologias
XXIV	Xique-Xique	Ciências Humanas e Tecnologias

Fonte: UNEB 2012.

Esta disposição que aqui chamamos de geocadêmica parece traduzir a busca empreendida pela universidade no sentido de não apenas se fazer presente nas regiões da Bahia, mas integrar-se, de fato, aos seus contextos. Seguindo esta lógica, UNEB por meio da sua Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN), pensa numa sistematização dessa presença a partir do que a Pró-reitoria citada denomina de regionalização, enfatizando no seu plano estratégico de 2011 que:

A regionalização proposta pela UNEB está sendo definida a partir de um conjunto de critérios como geográficos (cidade, microrregião, região, território - considerando a redefinição regional do Estado com base nos seus territórios de identidade; econômicos (financiamento, projetos estruturais etc.); sociais (políticas públicas, ações afirmativas) e simbólicos (cultura, identidade, sentido de pertença, afinidade), estando sempre que possível compatível com a política de territorialização do Governo do Estado da Bahia (Territórios de Identidade). Desta maneira, deve ser processual, levando em consideração a existência de articulações da UNEB com o desenvolvimento sustentável, local e regional. (UNEB, 2011).

Trata-se, na verdade, de tentar inserir a universidade em um novo modelo econômico, cultural e político desenhado a partir dos territórios de identidade que reconfiguraram geopoliticamente a Bahia.

Tal inserção, conforme está dito na citação acima, leva em conta as peculiaridades regionais, e a sua diversidade cultural e econômica, posto que a compreensão e o conhecimento destes elementos são fundamentais na formulação das políticas de atuação institucional da universidade nos Territórios de Identidade e na interação entre a instituição e as comunidades regionais estabelecidas nas áreas destes territórios. Daí que qualquer plano de regionalização institucional deve conhecer e apropriar-se das demandas identificadas em cada região onde se pretenda desenvolver atividades de educação superior.

O mapa, e na sequência a tabela abaixo, representam esse plano de regionalização da universidade, que a PROPLAN anteriormente denominou de regionalização flexível.

**Figura 3** – Mapa da regionalização da UNEB



Fonte: UNEB 2012.

**Tabela 2:** Agrupamento dos departamentos da UNEB em RGD's

<b>AGRUPAMENTO DOS DEPARTAMENTOS EM REDES DE GESTÃO DEPARTAMENTAL – RGD's</b>		<b>DEPARTAMENTOS/MUNICÍPIOS</b>
A	Baixo São Francisco	Bom Jesus da Lapa, Barreiras
B	Anísio Teixeira	Brumado, Caetité e Guanambi
C	Metropolitana	Salvador, Camaçari e Alagoinhas
D	Recôncavo Baiano / Costa do Dendê	Valença, Santo Antônio de Jesus, Ipiaú
E	Médio São Francisco	Juazeiro, Jacobina e Senhor do Bonfim
F	Antônio Conselheiro	Paulo Afonso, Serrinha, Conceição do Coité e Euclides da Cunha.
G	Chapada Diamantina	Irecê, Xique Xique, Seabra e Itaberaba.
H	Costa do Descobrimento	Eunápolis, Teixeira de Freitas

Fonte: UNEB 2012.

A análise dos mapas e das tabelas mostra que a UNEB procurou acompanhar a nova configuração territorial estabelecendo em seu plano estratégico um organograma que reúne os departamentos localizados em cada um dos territórios de identidade em que a universidade se faz presente. Esse agrupamento tem uma razão não apenas geográfica e cultural como também administrativa e acadêmica, na medida em que visa a organizar o planejamento estratégico para dar conta da multicampia da UNEB e fomentar a articulação integrada dos seus departamentos em rede, ou como se denominou este novo modelo, em Redes de Gestão Departamental (RGD's). Em síntese, a ideia é fazer um planejamento integrado em cada RGD, identificando os pontos comuns a partir dos quais seriam desenvolvidas as ações, programas e projetos, sem prejuízo das peculiaridades de cada departamento em cada um dos campi.

É necessário ressaltar que o conhecimento, por sua natureza ampla, universal e livre, não se dá à mercê das fronteiras territoriais, mas precisa ser explorado, entendido, difundido e colocado ao dispor da sociedade, em amplo aspecto. Trata-se de algo que está

em permanente processo de construção e reconstrução, portanto, de transformação, daí porque precisa ser avaliado em seus processos de formulação e apropriação pelos organismos que com ele lidam diretamente. Pensando nesses aspectos, a UNEB tem produzido diversos documentos que tratam da sua missão, compromisso, organização e presença nos territórios. Entre estes documentos está o Plano de Metas – Ajustando o Foco (2010), o qual ao tratar da relação entre a estrutura organizacional da UNEB e a produção conhecimento destaca, que

[...] através de ensino, da pesquisa e da extensão, articulados de modo a viabilizar a produção do conhecimento, a universidade pretende contribuir para o desenvolvimento regional do nosso Estado, articulando-se com as secretarias de Estado e no âmbito do Programa Territórios de Cidadania. (UNEB, 2010).

Percebe-se, no trecho extraído do documento citado que o uso do verbo articular, na forma do particípio, transmite a ideia, num primeiro momento, de que a universidade realiza ações que focam nas necessidades identificadas nas regiões onde está presente; num segundo momento, o gerúndio do mesmo verbo traduz a continuidade necessária dessas ações.

Por tudo isso, podemos deduzir que a UNEB, a partir do seu modelo multicampi, tem empreendido um trabalho difícil tanto quanto importante no que se refere à interiorização do ensino superior, buscando atualizar o seu *modus operandi* em relação às novas configurações sociais, econômicas, políticas e administrativas que perfazem contextos regionais. Em assim sendo, de igual modo se pode deduzir que a UNEB alargou seus passos, indo da multicampia à multirregionalidade.

Ao tratar desse avanço, porém, deve-se entender que isso não ocorre pelo fato exclusivo de ser esta uma instituição que mantém vários campi distribuídos por diferentes regiões do estado da Bahia. Poder-se-ia contraditar esta ideia com o argumento de que, levando-se em conta o fato de que o estado elaborou e implementou o projeto da criação dos territórios de identidade e levando-se também em conta a extensão da UNEB em termos de unidades ativas, seria notório que essa convergência acontecesse. Ocorre, no entanto, que a multirregionalidade, como já se mencionou aqui, supõe integração a

contextos, assim uma universidade de configuração multirregional precisa integrar-se aos ambientes socioeconômicos, históricos e culturais onde está inserida e somente por este aspecto será capaz de realizar uma intervenção positiva nestes espaços. Conclui-se, então, que a multirregionalidade tornou-se mais um desafio para a UNEB, e é justamente dos desafios colocados para a instituição que tratamos a seguir.

### 2.3 Os desafios propostos para a UNEB

Discutir temáticas referentes às universidades pressupõe falar em desafios e desafios, por sua vez, sugerem a disposição e a capacidade destas instituições em criar as condições objetivas para superá-los. No caso da UNEB, estes desafios são tão grandes quanto a própria universidade.

Não seria estranho nem muito menos inapropriado dizer que o próprio ato de criação da UNEB em si, já constituiu um desafio enorme, hercúleo, formidável. O seu idealizador, o professor Edivaldo Boaventura, dá-nos uma ideia sobre a dimensão dessas dificuldades quando diz:

O testemunho abrange, principalmente, os anos iniciais de sua criação e de sua subsequente implantação, períodos em que fui o seu reitor, por força de lei. Implantação marcada pela luta em busca da autorização de funcionamento. Etapa dura e decisiva, árdua e muito difícil. Mas a instituição não parou de funcionar e de se expandir enquanto aguardava a oficialização. (BOAVENTURA, 1998, P. 235).

E mais adiante: “De logo, posso adiantar que a obtenção da autorização foi o maior conflito desses dez anos. Dialeticamente, a autorização foi muito importante porque impediu que se destruísse a UNEB.” (BOAVENTURA, 1998, P. 236). Este relato é substancialmente esclarecedor e inequívoco quanto aos percalços enfrentados para que se implantasse a UNEB.

Criar uma universidade multicampi é uma tarefa desafiadora principalmente pelo trabalho de se montar uma estrutura organizacional capaz de dar conta da instalação e manutenção dos campi. Aliado a isso está o fator de abrangência e de correspondência acadêmica em relação ao perfil socioeconômico dos lugares onde se instalam. Em outras



palavras: é sempre necessário dimensionar a viabilidade da implantação de um determinado curso em um dado local, tendo em vista a necessidade de possibilitar um contributo real à região. Além disso, há outro aspecto fundamental, o do financiamento das universidades estruturadas pelo modelo multicampi.

Apesar de se saber quão importante tem sido para o estado da Bahia a existência de um Sistema Estadual de Ensino superior, de modo especial a existência de universidades multicampi, e mais especialmente ainda a UNEB, a massa orçamentária destinada a estas instituições não é suficiente para suplantar os seus custos. Entenda-se por custos todas as despesas referentes a pessoal, encargos, equipamentos, material de consumo, custeio, investimentos, etc. que representam o arcabouço logístico e infraestrutural necessário para que as instituições funcionem.

Esta realidade é ainda mais dramática no caso da UNEB, pois na distribuição do orçamento entre as universidades estaduais esta instituição fica com 38 % (trinta e oito por cento) do montante. A análise dos números conduz à percepção de que, considerando sua extensão e número de cursos, a UNEB, proporcionalmente, acaba ficando com um orçamento menor que as demais. Disso resultam um problema que ganha contornos de recorrência crônica e uma incoerência que se mostra flagrante: o problema reside no fato de que a insuficiência dos recursos gera a impossibilidade de mobilidade maior nas atividades finalísticas dos departamentos e nos programas da universidade em termos gerais; a incoerência fica por conta de os instrumentos normativos que a regulamentam declararem que ela possui autonomia financeira, tanto quanto didático-pedagógica, porém anualmente, universidade fica a depender das suplementações da governança para fechar as contas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013 a 2017, um dos documentos que estabelecem os princípios norteadores da gestão universitária da UNEB, aponta o problema do financiamento da instituição como uma de suas contingências, talvez a mais delicada delas, para cumprir com efetividade seu papel acadêmico-social:

As restrições orçamentárias e financeiras constituem-se em fatores críticos limitantes à otimização das ações da Universidade, fortalecendo os argumentos quanto à necessidade de definição e implementação de uma política consistente de captação de recursos, garantindo desempenho e resultados positivos à comunidade baiana através de

investimentos significativos e aporte de recursos ao planejamento econômico-financeiro. (UNEB, 2013).

O referido documento é bastante claro ao afirmar ainda:

Reconhece-se que houve um incremento no orçamento da Universidade, o qual ainda não responde, todavia, às reais necessidades da instituição. Observando-se o desempenho financeiro relativo ao orçamento do Governo do Estado nos anos recentes, pode-se afirmar que o seu crescimento não foi suficiente para atender às demandas da Universidade, em contínua expansão. (UNEB, 2013).

Também aos olhos da Comissão Verificadora do Conselho Estadual de Educação (CEE), não escapou essa problemática. Eis que a mencionada comissão no transcurso do trabalho avaliativo para credenciamento da UNEB chama a atenção:

A Comissão de Verificação observa, também, que os últimos orçamentos da Universidade vêm aumentando, porém, o volume de recursos destinado a UNEB não corresponde às suas necessidades, para, especialmente, implantação de programas e para potencializar o desenvolvimento da Instituição, no que pese o aumento da arrecadação do Estado, através da Receita Líquida de Impostos (RLI) e do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços. (BAHIA, 2011).

A referência que aqui se faz aos dois documentos, distintos em suas perspectivas, todavia envoltos no trato do mesmo objeto, não pode prescindir de uma observação sobre um aspecto que merece ser citado. Trata-se da convergência que ambos demonstram em relação à possibilidade de reforçar o lastro da nau unebiana para que ela consiga atravessar o mar agitado pelos ventos furiosos das restrições orçamentárias. Tanto um quanto o outro entendem que a saída estaria na captação de recursos externos extraorçamentários. No texto do PDI (2013) está claramente consignada a ideia de que

Esse quadro sugere que o ambiente externo transita com poucas perspectivas para novas transferências de recursos orçamentários estaduais diretamente para a UNEB, o que implica na adoção de estratégias para a atração de novos recursos financeiros de outras fontes de financiamento (UNEB, 2013).

O documento chega a projetar como meta a captação de sessenta e cinco milhões de reais por ano, durante os próximos cinco anos, o que daria, no período, um total de trezentos e vinte milhões de reais, ou seja, praticamente o orçamento da universidade em 2013. Esses recursos teriam origem em emendas parlamentares, convênios e contratos com organismos federais, estaduais e municipais, tais como ministérios e secretarias. Ideia idêntica tem a comissão do CEE, segunda a qual:

para que o Plano de Metas da UNEB não seja prejudicado, também, pelos motivos citados acima, a Instituição deverá utilizar mecanismos para buscar outras fontes de dotação orçamentária para evitar prejuízos acadêmicos. (Bahia, 2012).

Todas essas considerações levam a crer que especificamente no aspecto do seu financiamento a UNEB tem dois desafios num só: realizar sua execução financeira com equilíbrio – o que já tem sido feito, conforme declaram seus gestores – e conseguir captar recursos em fontes externas. Parece factível e bastante razoável. Contudo, não seria igualmente razoável afirmar que a sensibilização do governo do estado da Bahia para a problemática configurada é outro desafio para os três segmentos da universidade? A resposta deve ficar com os próprios segmentos, que seguramente precisarão refletir sobre o caso e assumir postura de unidade em meio à diversidade para suplantar a adversidade, e assim criar estratégias para convencer o governo da importância de se pensar em política de estado para a instituição universitária. Bem se vê, a tarefa é enorme. Tanto quanto a UNEB.

Encaminhando-se este capítulo para o seu fechamento, parece ser de bom alvitre retomar o subtítulo desta terceira parte, “Os desafios propostos à UNEB”. E eles são muitos e são tantos e são tamanhos e são legítimos. Por isso aqui apontamos mais um: o da garantia da permanência dos estudantes, especialmente os de reconhecida vulnerabilidade socioeconômica, na universidade, de forma qualificada, pelo tempo necessário ao término da graduação. Os meios para isso devem estar colocados na assistência estudantil.

A demanda por programas de assistência ao estudante na universidade está concretamente estabelecida e não é de agora. Tomando como base dados dos Gráficos

Gerais dos Resultados da Autoavaliação Institucional da UNEB por Dimensão, num trabalho produzido na universidade pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), apresentados no ano de 2012 e referentes ao PDI 2002 a 2006, verifica-se que na **Dimensão 9: Política de Atendimento ao Estudante** – mecanismo de apoio acadêmico, compensação e orientação para os estudantes que apresentam dificuldades acadêmicas e pessoais, 45,2% dos entrevistados disseram ser insatisfatório tal mecanismo. Quanto à Política de Incentivo e Apoio à participação de Estudantes em Eventos Acadêmicos/culturais, 40,28% achavam insatisfatório. No que se refere às Políticas de Ações Afirmativas para Inclusão e Permanência de Estudantes em Situação Econômica Desfavorecida, 34,01% consideravam essas políticas insatisfatórias.

Bem verdade que neste intervalo entre o período em que se coletaram os dados pela CPA e o momento atual, houve avanços significativos no campo da assistência estudantil dentro da UNEB, sendo o maior deles a criação, no ano de 2009, da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), uma bandeira histórica do Movimento Estudantil unebiano, e cujo papel é traçar e implementar, em conjunto com os estudantes e com o apoio de outros órgãos da administração central, a política de assistência estudantil na universidade, buscando sua consolidação.

O déficit nesta área ainda é grande. Basta dizer que o número de bolsas-auxílio disponibilizadas dentro do Programa de Assistência Estudantil (PAE), em termos absolutos, não chega a representar 2% dos estudantes matriculados na instituição. Da mesma forma, a demanda de estudantes pelo benefício das Residências Universitárias cresce anualmente, e em vários campi já se pode notar superlotação nas casas alugadas para servir como residências universitárias estudantis.

Isso representa um aumento de custos, pois é preciso tentar atender a essa demanda reprimida, pois anualmente mais estudantes chegam a universidade necessitando dessa cobertura e para atendê-la, enquanto não há espaços próprios, a universidade precisa buscar novos imóveis em condições adequadas para locação.

Igualmente crescente é a demanda por apoio à participação de discentes em eventos acadêmicos, seja por meio da locação de ônibus, seja pela compra e disponibilização de passagens para os discentes. Vale dizer, também, que neste caso, para o bem da universidade, tem-se registrado um considerável número de estudantes, de diversos campi, que já obtiveram aprovação de trabalhos em importantes eventos

científicos e culturais, inclusive de nível internacional. Nesses momentos, o apoio da universidade é de fundamental importância, pois se assim não for, muitos desses estudantes não conseguem viajar para a apresentação dos seus trabalhos.

Por tais razões, a assistência estudantil é um desafio para a UNEB conquanto existe uma demanda reprimida claramente identificada e inexistente uma política de apoio do governo estadual à universidade para atendimento desta demanda. Em termos de financiamento, não há um centavo a mais colocado no orçamento da instituição para a assistência estudantil. O pouco que se faz, somente se faz com a redistribuição anual de um orçamento já bastante comprometido. Sem dúvida, tem-se aí um grande desafio.

### **3. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA HISTÓRICA**

#### **3.1 Conceitos de assistência estudantil**

Neste capítulo traçamos em linhas gerais o percurso histórico da assistência estudantil no Brasil. Trata-se de um breve apanhado da trajetória desse tipo de assistência no País, em que buscaremos evidenciar a necessidade de promover ações no sentido de construir políticas públicas voltadas para o estudante do ensino superior público brasileiro, bem assim a importância de tais ações como fator de inclusão sociocultural e de desenvolvimento humano.

Cabe ressaltar que nos interessa principalmente, evidenciar a urgente necessidade de se construir uma política de assistência estudantil no âmbito das universidades estaduais baianas, para além das ações realizadas pelas IES estaduais, que a despeito de serem importantes, têm um raio de abrangência aquém do necessário. Partimos do princípio de que muito mais do que política de governo, a assistência estudantil universitária precisa ser tratada como política de Estado.

Ao adentrarmos no campo das questões históricas sobre a assistência estudantil, é pertinente tanto quanto necessário relacionar a esfera conceitual dessa modalidade de assistência com o aspecto histórico da universidade brasileira.

Os conceitos atribuídos à assistência estudantil pelos pesquisadores que se dedicam ao assunto são, via de regra, bastante similares. A rigor, a maioria absoluta destes, senão todos estes, falam de vulnerabilidade socioeconômica, inclusão, direitos sociais e humanos, democratização das universidades, igualdade de oportunidades na educação superior etc. E todos tratam do assunto apontando na direção de que ele seja encarado sob a perspectiva de políticas públicas de Estado.

No que diz respeito a conceituações trazemos o pensamento de autores como a professora Ednueza Nery segundo quem a:

Assistência estudantil é um conjunto de medidas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que estão voltadas para garantir a permanência e a conclusão de curso da população estudantil que dela dependa. Ações dirigidas aos estudantes com dificuldades socioeconômicas estão entre as mais frequentes. (Nery 2012, p. 1).

Em um blog voltado para discussões sobre as questões estudantis encontramos a seguinte conceituação:

Na política de educação superior a assistência estudantil tem como<sup>6</sup> finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico. Assim sendo ela transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

Para ALVES (2002) “a finalidade da assistência estudantil consistiria em proporcionar aos universitários o acesso aos recursos essenciais para a superação dos empecilhos que porventura possam prejudicar seu desempenho acadêmico”.<sup>7</sup> Uma leitura mais detida e acurada de tais concepções mostra que todas elas trazem um elemento comum, qual seja, a ideia de que a assistência estudantil é um meio para a superação das barreiras que se colocam diante dos estudantes mais pobres no que concerne ao desenvolvimento de sua vida acadêmica, após ingresso na universidade.

De nossa parte, entendemos a assistência estudantil como um conjunto de ações voltadas para garantir a permanência qualificada nas universidades, após o acesso, dos estudantes em situação socioeconômica desfavorável. Por permanência qualificada deve-se entender o provimento de recursos tanto materiais quanto pedagógicos, além de apoio psicossocial, aos estudantes na situação mencionada.

---

<sup>6</sup> Disponível em [assistenciaestudantil.blogspot.com.br](http://assistenciaestudantil.blogspot.com.br). Acessado em 31/07/2013.

<sup>7</sup> ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. 2002. Disponível em: [http://www.ssrevista.uel.br/c\\_v5n1\\_jo.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v5n1_jo.htm). Acesso em 21 de junho de 2013.

A palavra-chave, portanto, dentre o conjunto de expressões que caracterizam a assistência estudantil, é permanência. Eis, portanto, a questão que fundamenta tal problemática. Em verdade, a assistência estudantil é um desafio concreto que se coloca como pauta indubitavelmente importante para as universidades públicas, sendo o aspecto da permanência um elemento nuclear desta modalidade de assistência.

Este desafio reveste-se de dois aspectos: um material e outro simbólico. O aspecto material está contido nas medidas tomadas (e outras ainda a tomar) para prover a assistência estudantil sob a perspectiva da permanência dos estudantes no ambiente universitário até o término da graduação. O simbólico pode ser traduzido como a representação da oportunidade de abrir caminhos para o sucesso externo (pós-universidade) a partir do sucesso interno (durante a graduação na universidade) de estudantes vindos das camadas populares, oriundos dos grupos sociais historicamente excluídos.

Para estes grupos, ocupar uma vaga na universidade era um tipo de luxo raramente permitido aos filhos do povo, pois, até mesmo por razões de concepção e gênese, a universidade é um lugar de elite e reservado para as elites, disso resultando o fato de que a maioria absoluta de suas vagas sempre esteve disponível para as classes de maior poderio econômico. E ao assim se configurar, esse modelo de universidade garantia às elites dominantes uma reafirmação do seu poder político.

### 3.2 O percurso da assistência estudantil no Brasil: um pouco da caminhada histórica.

Discutir a temática da assistência estudantil no Brasil significa trabalhar numa seara onde há mais indagações que respostas. Isso porque se trata de uma temática envolvida em relações contextuais que apontam para uma série de mudanças e transformações agregadas ao trajeto histórico da educação brasileira e mais estritamente da universidade brasileira. Desse modo, os avanços e retrocessos relacionados à assistência estudantil estão intrinsecamente ligados ao caminhar histórico da educação superior no País.



O debate sobre a política de assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras (ou sobre a ausência dela) prossegue e deve prosseguir, porquanto seja imediatamente derivado da necessidade das classes desfavorecidas, que conseguiram alcançar o terceiro grau nos últimos 10 anos, pelo menos. Retomando o que já se enfatizou neste trabalho, ainda que o acesso dos estudantes originários destas classes à universidade tenha passado a ser menos difícil do que antes, garantir que eles permaneçam nos cursos até a conclusão, continua a ser um desafio. Daí porque reconstituir a história da assistência estudantil, também é, de algum modo, desafiante:

Terão sido as ‘repúblicas’ da Imperial Cidade de Ouro Preto, antiga Vila Rica e capital das Minas Gerais, que, no início do séc. XIX abrigavam os estudantes da Escola de Farmácia e da Escola de Minas? Ou, na década de 30, a criação dos primeiros programas de alimentação e moradia universitária, efetivados como política somente nos anos 1970, com a criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE) do Ministério da Educação? Ou foram as casas-comunidades, lugar de refúgio e resistência na fase da ditadura militar, que acabaram por desaguar na fundação, em 1987, da SENCE – Secretaria Nacional de Casas de Estudantes? Qual terá sido, afinal, a experiência pioneira, a partir da qual veio a se construir a rica trajetória da assistência estudantil no país? A leitura dos textos disponíveis sobre os caminhos traçados pelas ações de assistência aos estudantes brasileiros dá margem, de fato, a mais indagações do que certezas. (ANDRÉS 2011, p. 4)

A história da assistência estudantil no Brasil começa com uma contradição, pode-se dizer. Ela remonta ao final da década de 20 quando algumas ações de amparo a estudantes universitários foram executadas pelo governo republicano da época, mas não estavam exatamente direcionadas a estudantes necessitados de apoio para prosseguir seus estudos. Ao contrário. Os jovens estudantes contemplados com auxílio para a continuidade dos estudos eram filhos de famílias que integravam a elite brasileira e estudavam na Europa, precisamente na França. O governo do presidente Washington Luiz responsabilizou-se à época pelos gastos com a construção e manutenção de uma casa para estudantes brasileiros residentes em Paris.

Em sua tese de doutorado Kowalski (2012) diz que a trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil pode ser analisada a partir de três fases distintas, sendo a primeira delas a que vai da criação da primeira universidade brasileira até o período

marcado pela instalação do Estado Novo; a segunda começando nesse período e estendendo-se até o final dos anos 50, quando o País experimentou a fase do desenvolvimentismo representado pela implantação do parque industrial brasileiro, e a terceira, que começa nos anos 60 e prossegue até os dias atuais.

É válido ressaltar que nesta terceira fase ocorreram episódios como a tentativa de implantação das reformas de base pelo presidente João Goulart, o golpe militar de 64 e a ditadura dos generais que duraria até 1985, até os dias atuais. É preciso lembrar, também, que no intervalo de três décadas neste período o Brasil teve a LDB de 1961, a reforma educacional promovida pelo governo militar em 1968 e a nova LDB de 1996, ocorrendo, a partir daí, uma série de mudanças no ensino superior, que vão desde a ampliação de cursos e vagas até a modificação gradual nos processos seletivos para ingresso nas universidades, passando pela criação de instrumentos avaliativos da educação de terceiro grau no País.

Ao discutir a mesma questão COSTA (2010) por sua vez, fala em duas fases para efeito de apreciação histórica. Segundo esta autora, a primeira fase vai de 1928, quando da criação da Casa do Estudante Brasileiro, até o ano de 1980. A segunda compreenderia o período de 1988, ano em que se promulgou a atual Carta Magna brasileira, até o momento presente.

Embora haja pequena diferença na abordagem histórica, não se pode considerar que ambas as autoras divirjam frontalmente sobre o assunto, até porque algumas das fontes pesquisadas e registros históricos analisados são os mesmos. Naturalmente, na condição de pesquisadoras sociais, elas lançam também seu olhar crítico sobre o objeto.

De resto há uma convergência para o mesmo ponto, qual seja, o de que se torna claro não ser possível falar em assistência estudantil sem fazer referência direta ao processo histórico da universidade brasileira. A assistência surge num contexto em que a universidade era um lócus restrito, cujo acesso estava prioritariamente direcionado para as elites nacionais e assim:

Tendo presente essa dinâmica do surgimento das universidades e da assistência estudantil, observou-se, na literatura de contextura histórica, que a primeira prática de auxílio ao estudante no Brasil ocorreu durante governo de Washington Luis em 1928, que incentivou a construção da Casa do Estudante Brasileiro que ficava em Paris, sendo responsável por repassar as verbas necessárias tanto para a edificação das estruturas

como para a manutenção da casa e dos alunos. Portanto, isso vem demonstrar que a assistência estudantil, nesse período histórico, estava voltada para o atendimento das necessidades dos filhos da elite brasileira, já que era esse perfil que tinha acesso ao ensino superior[...] (KOWALSKI, 2012, p. 86).

E ainda:

A assistência estudantil, no Brasil, sempre esteve de algum modo associada às questões políticas que permeia a realidade social do País. A primeira manifestação no intuito de apoiar os estudantes universitários, ocorreu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro. O estabelecimento se localizava em Paris e era destinado a auxiliar estudantes brasileiros que estudavam na capital francesa e tinham dificuldade em fixar residência. (COSTA, 2010, p. 56).

Em que pese as circunstâncias, não há como não reconhecer neste fato dois aspectos importantes para a memória histórica da assistência estudantil brasileira. Um deles é o que revela aquilo que provavelmente tenha sido a primeira iniciativa de promoção da permanência de estudantes universitários brasileiros em seus cursos até a conclusão; o segundo é a participação direta do poder público, neste caso o governo federal da época, em tal iniciativa.

Considerados tais aspectos, se não se pode falar em uma política de assistência estudantil em que o acesso e a permanência com qualidade na educação superior fossem o objetivo central das ações governamentais, se não se pode dizer que nesse gesto estavam representados os primórdios do que seria uma política de Estado neste campo, ainda assim, é possível dizer que pela primeira vez no País, houve algum tipo de preocupação com a manutenção de jovens estudantes no ensino superior, no sentido de que pudessem concluir um curso iniciado.

No início do período que marca a ascensão de Política de Vargas, nos anos 30, temos a elaboração e aprovação, em 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, documento normativo que estabelecia que as universidades do País deveriam ter modelo didático e administrativo único, o qual, no entanto, poderia ter alguma variação segundo

as peculiaridades de cada região brasileira onde estivessem instaladas. Esta normativa instituiu que os estudantes também poderiam tomar parte da estrutura decisória de cada instituição, sendo para isso, representados pelo Diretório Central dos Estudantes, e ainda que os institutos deveriam constituir os Diretórios Acadêmicos. Este estrutura de representação deveria, em tese, servir como vetor das reivindicações da categoria discente.

Ainda em 1931, ocorreu por meio da Reforma do ministro Francisco Campos, aquilo que se considera ser a primeira tentativa de regulamentação de uma política de assistência estudantil no Brasil, de acordo com Costa (2010). Esta reforma previa o aporte de recursos para ações voltadas à assistência de alunos carentes e foi incorporada à Constituição Federal de 1934. Tal incorporação representou um importante passo no campo da assistência estudantil, pois, na prática, estabeleceu como responsabilidade do poder público o provimento de assistência para alunos que não tinham meios próprios para o custeio dos estudos. Abaixo transcrevemos o artigo daquela constituição que trata do assunto:

Art 157. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte<sup>8</sup> dos seus patrimonios territoriaes para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º As sobras das dotações orçamentarias accrescidas das doações, percentagens sobre o producto de vendas de terras publicas, taxas especiaes e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municipios, esses fundos especiaes, que serão applicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º Parte dos mesmos fundos se applicará em auxilios a alumnos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistencia alimentar, dentaria e medica, e para villegiaturas. (BRASIL 1934).

No seu interessante estudo Costa (2010) cita que outros estudiosos consideram como um momento importante na história da assistência estudantil no Brasil a criação da Casa do Estudante Brasileiro:

---

<sup>8</sup> As transcrições feitas buscaram manter o padrão de escrita vigente à época.

[...] Outra manifestação importante de assistência estudantil, no Brasil, foi a Casa do Estudante do Brasil, que começou a funcionar, no Rio de Janeiro, no início dos anos de 1930, com o objetivo de auxiliar os estudante mais carentes. (COSTA 2010, P. 58).

A autora descreve o espaço como sendo um casarão de três andares, onde funcionava um restaurante de característica popular, frequentado tanto pelos estudantes quanto por populares que se passavam por estudantes para ter acesso às refeições ali servidas. Diz, ainda, que foi durante o governo do presidente Getúlio Vargas que a casa passou a ter subsídios financeiros do governo federal.

De acordo com fontes históricas pesquisadas, o início dos anos 30 marca um período de reorganização da educação brasileira e conseqüentemente do reordenamento das universidades, que passaram a ter modelo único de organização. É nesse momento que se adota a ideia de cidade universitária, inspirada no modelo francês, um conjunto descrito como sendo composto de variados prédios destinados a centralizar as atividades da Universidade do Brasil. Conforme diz Costa (2010), a iniciativa tinha como objetivo centralizar as fontes bibliográfica e eventos esportivos, estabelecer um elo entre a pesquisa e a extensão, além de promover o intercâmbio entre os estudantes e a circulação de material didático. Era Também uma forma de a reitoria exercer maior controle sobre a instituição.

As iniciativas a que se refere a autora citada ocorreram sob a gestão de Gustavo Capanema como ministro da Educação e Saúde Pública, do primeiro governo Vargas. Capanema regulamentou a educação superior, e como derivativo dessa regulamentação, pela primeira vez haverá uma sistematização da assistência aos estudantes das universidades.

Imperativamente se coloca a necessidade de aqui dar destaque a um fato que se reveste de inquestionável importância histórica não só para a assistência estudantil, quanto para a tessitura política brasileira: trata-se da criação, em 1937, da União Nacional dos Estudantes (UNE). Esta entidade marcou profundamente a trajetória histórica do

movimento estudantil brasileiro, e permanece até hoje com um símbolo de luta e resistência histórica do País.

A fundação da UNE está relacionada, inicialmente, com as articulações de Vargas no intento de angariar o apoio da juventude ao seu governo. Não será exagero dizer que a exemplo do que fez com os sindicatos, Vargas tentou trazer para próximo de si as organizações estudantis, e com isso, de algum modo, tutelá-las.

A Casa do Estudante do Brasil, de certa forma, fazia parte das articulações políticas de Vargas, e conjuntamente com a UNE, cabia-lhe a empreitada de liderar as organizações dos estudantes e formular a sua pauta de reivindicações. Mas, em 1938, outro episódio determinou um redirecionamento da política estudantil brasileira. Naquele ano, durante o Segundo Congresso Brasileiro de Estudantes (o primeiro foi em 1937) ocorreu o rompimento entre a Casa do Estudante do Brasil e a UNE, fazendo com que esta última entidade passasse a ter mais autonomia e maior grau de politização. Daí por diante é sobejamente conhecida a importância da UNE para o cenário do movimento estudantil e da política brasileira.

A UNE terá grande destaque como representação máxima dos estudantes em suas reivindicações por educação ampla, acessível e gratuita, assim como por promover atividades culturais para integração dos estudantes, tendo para isso criado os Centros de Cultura Popular (CPC), nos quais atividades literárias e teatrais eram desenvolvidas. Durante o regime militar a UNE foi um dos importantes focos de resistência ao sistema, tanto assim que em 1964 a sua sede foi invadida, metralhada e incendiada por agentes da ditadura; neste mesmo ano a entidade foi empurrada para a clandestinidade, após ser declarada sua ilegalidade pelo regime. Em 1985, com o fim do regime militar e os primórdios da Nova República, um projeto de autoria do deputado Aldo Arantes, ex-presidente da UNE, faria a entidade retornar à legalidade.

Ao reportar-se à questão da cisão entre a UNE e a CEB, Kowalski (2012, p. 87-88) aduz outra informação importante a respeito da caminhada da assistência estudantil brasileira:

Em 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes, a ligação da UNE com a Casa do Estudante do Brasil foi rompida, e o Teatro do Estudante do Brasil foi criado, com inspiração em teatros universitários europeus, o que permitiu a participação de muitos estudantes na vida cultural acadêmica. Além disso, nesse Congresso, o Plano de Reforma Educacional, que pretendia solucionar problemas educacionais, auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, aumentar as vagas e expandir o ensino superior foi aprovado.

É interessante registrar que o Teatro do Estudante Brasileiro (TEB) foi criado pelo Cônsul do Brasil, escritor, teatrólogo e animador cultural Paschoal Carlos Magno, e dele teriam surgido pelo menos outros quatrocentos teatros de estudantes espalhados pelo País. O TEB foi responsável pela montagem e apresentação de peças de autores nacionais e estrangeiros, como Martins Pena, Gonçalves Dias e William Shakespeare, e contribuiu para o engajamento cultural e político de muitos estudantes na época.

Os anos 40 também marcaram alguns avanços para a educação nacional, incluindo-se, sem dúvida, a educação superior e a assistência estudantil. De acordo com Costa (2010, p. 58) sob o aspecto legislativo, principalmente, “a década de 1940 consolidou o direito do cidadão de acesso à educação”. Nessa década foi promulgada a Constituição de 1946, que traz no seu artigo 166 uma interessante concepção de educação, definida como um direito de todos e devendo ser promovida tanto na escola quanto no lar, e ainda ter como inspiração os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana. Tratando de modo semelhante a questão, Kowalsky (2012, p. 89) diz ainda que “A década de 1940 foi também importante na consolidação da assistência estudantil no Brasil, pois passou a ser garantida na legislação com um caráter de obrigatoriedade para todos os níveis de ensino”.

Ambas as autoras convergem para o mesmo ponto no que respeita ao tratamento dado pela Constituição de 1946 à assistência estudantil. A temática está consignada no CAPÍTULO II, Da Educação e da Cultura, especificamente no seu artigo 172, o qual determina: “**Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar**”. Seguindo esta mesma linha, aparece o Decreto de número 20.302, também de 1946, que estabelece entre outras obrigações do sistema de ensino:

Art. 8º - À Seção de Orientação e Assistência compete:

I - promover a execução dos preceitos legais referentes à orientação educacional e fiscalizá-la;

II - manter organizado um plano de assistência médico-social a alunos, estudando problemas com tal assistência relacionados;

III - estimular a organização de caixas escolares, associações literárias e desportivas, jornais, revistas e demais trabalhos complementares da educação dos alunos;

IV - elaborar planos para concessão de bolsas de estudos a alunos e controlar a aplicação das mesmas;

V - estudar os casos de admissão gratuita de estudantes pobres nos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos, bem como os de aquisição de uniformes e material escolar para os mesmos. (BRASIL, 1946).

A linha de tempo histórica sobre a temática discutida conduz já para os anos 1960, período em que o principal destaque é a aprovação e colocação em vigor da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Brasil, Lei 4.024/61. Em verdade, a primeira citação de uma lei desta magnitude se dá em 1934, mas o primeiro projeto só foi encaminhado pelo Executivo em 1948, e as discussões se estenderam por treze anos, sendo aprovada e publicada em 20 de dezembro de 1961, no governo do presidente João Goulart.

Durante a década de 60 os estudantes, organizados em torno da UNE, assumiram um protagonismo importantíssimo no que reporta às discussões sobre a educação superior no País. Nesse mesmo ano de 1961, após ter promovido diversas reuniões, a entidade máxima dos estudantes realizou um encontro na cidade de Salvador, denominado de Seminário Nacional sobre a Reforma Universitária, em que foram tiradas pautas de reivindicação como a ampliação do acesso à educação superior. Desse seminário resultou a elaboração de um documento intitulado Carta de Salvador.



Com a vigência da LDB de 1961, é possível notar que houve um considerável avanço em relação à assistência estudantil, já no aspecto conceptual sobre o tema. Apesar de as Constituições de 1934 e 1946 terem consignado em seus textos dispositivos voltados para a promoção da assistência a estudantes, tais mecanismos institucionais enxergavam o assunto sob o prisma de um auxílio a jovens carentes, necessitados, ao passo que a nova lei via o tema como um direito que deveria assistir todos os estudantes. Sobre isso Silveira (2012, p. 53) comenta:

Observa-se que, até então, a política de assistência estudantil era posta como uma medida de ajuda aos “necessitados”, entretanto, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB / Lei nº 4.024, a Assistência Estudantil passa a ser vista como direito igual para todos os estudantes que precisarem, isto é, como um direito inserido na política de educação e não mais como ajuda.

No Título XI, denominado “Da Assistência Social Escolar”, a Lei 4.024, de 1961 estabelecia aquelas que seriam as diretrizes das ações destinadas a assistir os estudantes:

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade. (Brasil, 1961).

É possível perceber que há nesta lei uma preocupação em fomentar uma política pública de educação no País, o que em vista das reivindicações populares da época, incluindo-se, evidentemente, aquelas pautadas pelos estudantes, canaliza a atenção para a garantia das condições de acesso e permanência destes nas instituições de ensino. É a primeira vez que se coloca em prática uma política de Estado para a assistência estudantil no País.

Mesmo com a vigência plena da LDB de 1961 e os avanços que ela trouxe, os estudantes permaneciam organizados por meio da UNE e continuaram a articular a pauta de reivindicações com o objetivo de conquistar mais avanços para a educação como um todo, e para a assistência estudantil de modo específico. Exemplo disso foi a realização pela Comissão de Política de Assistência Cultural e Material ao Estudante da UNE, do II Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Curitiba, no ano de 1962.

O evento mencionado produziu a Carta do Paraná, documento que reiterava as questões discutidas no congresso anterior realizado pelos estudantes e que trazia outras reivindicações tais como a criação de gráficas universitárias para produção e impressão de jornais, revistas, apostilas, livros etc., assistência médica, assistência habitacional, a partir construção de casas de estudantes, além de assistência alimentar, por meio do aumento da quantidade de restaurantes universitários.

Os anos subsequentes, como se sabe, foram assinalados ferreamente pela ditadura militar implantada com o golpe de março de 1964 e encerrada no ano de 1985. Do meio ao final dos anos 60 a política de educação superior teve direcionamentos atrelados às disposições de controle do regime de exceção e a engendramentos de organismos internacionais. As ações implementadas pelos militares criaram uma aparência de inclusão pela educação ao serem ampliadas as vagas no ensino superior, todavia, tal ampliação teve um vínculo praticamente direto com a esfera privada, pois de logo foi identificado o potencial financeiro embutido na oferta de educação do terceiro grau no País.

O governo militar sabia da alta rentabilidade econômica que o ensino superior poderia trazer em longo prazo para o país e, por isso, destinou a meta de racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade. (KOWALSKI, 2012, P. 91).

Sob o pretexto de atender às necessidades de desenvolvimento do Brasil a partir daquele momento, foram criadas mais universidades tanto federais quanto estaduais, e foi estabelecida uma política de reorganização destas instituições, que em tese, teria o caráter

de modernizar a universidade para atendimento das demandas mencionadas. Claro está que isso é resultante dos arranjos políticos para manutenção do poder pelo governo militar, como também do engendramento para consecução dos interesses econômicos de organismos internacionais, representantes do capitalismo internacional. Ocorre, entretanto, que o momento também é marcado pela atuação dos estudantes, contando com o apoio de professores e outros intelectuais, na busca por concretizar a sua pauta reivindicatória de educação ampla, de qualidade e emancipatória, objetivos dissonantes do pensamento do regime.

Nesse período, os fatos de vulto são a aprovação da Constituição de 1967 e a Reforma Universitária de 1968. Com referência à Carta de 67, a investigação histórica mostra que ela manteve o fundamento da educação como direito de todos devendo ser ofertada tanto na escola quanto no lar, e pela primeira vez avança no sentido de consagrar o princípio da igualdade de oportunidades. Assim está consignada esta disposição no artigo 168: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” (BRASIL, 1967).

O parágrafo segundo deste artigo destaca que a educação é aberta à livre iniciativa privada e deverá receber, por parte do governo, apoio técnico e financeiro, inclusive para o financiamento de bolsas de estudo. A Emenda Constitucional n.º 1, de 1969, ratificará essa disposição, também no seu parágrafo segundo, além de estabelecer no parágrafo terceiro, inciso quarto que: “IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará”; (Brasil 1969).

Percebe-se, uma vez analisadas as entrelinhas do texto, que esse “investimento” embora pareça uma medida para garantir acesso à educação das camadas que não teriam meios para financiar os estudos, na verdade irá incrementar a ampliação da rede privada de educação, garantindo-lhe lucro formidável; Mais adiante, no parágrafo segundo, artigo 169, da Constituição de 67, aparece uma determinação que faz referência à assistência estudantil, o que também será mantido no texto da Emenda n.º 1, de 69, § 2º: “Cada

sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. (BRASIL, 1967).

Chama a atenção no texto o uso da palavra “necessitados”, que retoma a ideia da assistência estudantil como um tipo de ação compensatória e não como um direito dos estudantes. Também é usada a expressão eficiência escolar, que traz subjacente o pensamento em voga, na época, de qualificação técnica, preparação para o mercado de trabalho e produtividade, principalmente nas universidades, como forma de responder às demandas de desenvolvimento e modernização do Brasil, que àquela altura, cada vez mais atrelava-se às disposições dos organismos internacionais capitalistas.

Na esteira de um processo assinalado pelo conjunto de reivindicações dos movimentos sociais, notadamente do movimento estudantil, da repressão de Estado e do atrelamento ao capital internacional, é publicada a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabelecia a reforma universitária no Brasil. Esta reforma, em verdade, veio como uma tentativa, por parte do governo militar, de manter um rígido controle institucional no País, pois principalmente nos fins de 1967 e início de 1968, havia uma preocupação com a mobilização dos estudantes e as manifestações de rua que exigiam solução para os problemas educacionais, atos considerados como subversivos pelo regime militar. Analisando a reforma universitária de 1968, Fávero (2006, p. 16) aponta:

No início de 1968, a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, vai exigir do Governo medidas no sentido de buscar “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes”. A resposta de maior alcance foi a criação, pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade.

O movimento estudantil além de reivindicar alternativas concretas para as questões educacionais, também questionava a vinculação do governo com o USAID, um organismo internacional que durante os anos 60 e 70 marcava presença intervencionista na América Latina como estratégia de apoio aos regimes de exceção e de manutenção dos interesses externos de ordem política e econômica, principalmente dos Estados Unidos,

que no âmbito da política internacional rivalizava com a então União Soviética, num período que ficou historicamente conhecido como Guerra Fria.

Os militares entendiam que para a concretude do seu projeto modernizante e a satisfação dos interesses dos organismos internacionais era preciso conter a “subversão estudantil”, daí porque este foi um dos grupos que mais duramente sofreram a repressão do sistema. Exemplo disso é que o movimento estudantil foi atingido em cheio pelo Ato Institucional nº 5 (AI 5) e pelo Decreto-Lei 477 de 26 de fevereiro de 1969, o qual definia quais as infrações cometidas por professores, estudantes, funcionários ou outros servidores das instituições públicas e particulares de ensino, e estabelecia as punições a serem aplicadas. Entre outras coisas, estes dispositivos tinham a intenção de fortalecer o princípio da autoridade dentro das instituições de ensino. Em outras palavras, tratava-se do exercício autoritário de monitoramento e controle das instituições pelo governo militar.

Do ponto de vista acadêmico, a Reforma Universitária de 1968 imprimiu algumas modificações nas instituições de ensino superior do País que perduraram, com algumas pequenas alterações, até os anos 90, quando foi promulgada a Lei 9394/96, a nova LDB. Entre as mudanças promovidas pela reforma estavam o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a instituição do sistema departamental em substituição às faculdades e institutos; a implantação do vestibular unificado e por áreas, e a implantação do sistema de creditação nos currículos. Em relação aos estudantes há uma determinação no artigo 40 da lei que implantou a reforma, segundo o qual eles deveriam participar das atividades de extensão das universidades como forma de tomar parte mais efetivamente no desenvolvimento da comunidade.

Nos moldes em que foi construída, a Reforma Universitária de 1968 criou um simulacro de democratização e modernização do ensino superior no País, uma vez que o Estado passou a controlar as IES, direcionar os gastos e a estreitar as relações entre a academia, a iniciativa privada e a sociedade (KOWALSKI, 2012). Ainda para esta autora, a expansão universitária no Brasil, mediante a interveniência do Estado, teve como resultado um aumento das instituições privadas, mas também a modernização do sistema,

através do fomento da pesquisa e da pós-graduação, ainda que a maioria das instituições universitárias continuasse concentrada no ensino.

No que se refere aos estudantes, como já apontado, o artigo 40, alíneas *a* e *b* da lei que instituiu a reforma, determinou que estes deveriam envolver-se em ações de extensão e teriam garantidos os meios para a realização de programas ligados à cultura, desporto e civismo:

Art. 40. As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento;

b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos. (BRASIL, 1968).

As alíneas *c* e *d* do mesmo artigo tratam do estímulo a atividades cívicas e desportivas como forma de criar consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional, o que pode ser interpretado como um meio engendrado pelo regime militar para tutelar ideologicamente os estudantes.

Nesse texto da reforma há, ainda, uma passagem que trata de um sistema de monitoria a ser criado nas universidades:

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. (BRASIL, 1968).

É interessante registrar, também, que o parágrafo único do artigo citado refere-se ao aproveitamento da experiência de monitoria para ingresso na carreira do magistério superior: “As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior”. (BRASIL, 1968).

Estes expedientes criados durante regime militar, no entanto, não podem ser classificados como elementos constituintes de uma política de assistência estudantil. Como já ficou patente não só neste trabalho, mas principalmente em muitas, senão em todas as fontes que tratam criticamente as questões políticas, sociais e econômicas do período, não fazia parte dos planos do regime estabelecer políticas consistentes de apoio aos estudantes, vistos, em verdade, como subversivos, como inimigos do sistema, sendo por isso, brutalmente reprimidos. A prioridade do regime militar era manter o controle rígido do País e tratar a educação como instrumento para a modernização capitalista liberal, inclusive por meio das universidades, através de uma expansão que contemplava interesses mercadológicos e nada populares, como diz Kowalski (2012, p. 92).

A expansão universitária traz os preceitos do financiamento da educação superior, o que na visão de Fernandes (1989) se revela como um elemento negativo introduzido nas universidades. Para esse autor, a educação se redimensiona como uma mercadoria.

No trecho acima, a autora refere-se ao professor Florestan Fernandes, docente emérito da USP e um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, crítico das políticas neoliberais projetadas sobre a educação.

O registro um pouco mais concreto que se tem sobre a assistência estudantil na época fica por conta da criação em 1970 do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), órgão vinculado ao Ministério da Educação, que teria a pretensão de manter uma política de assistência estudantil em nível nacional para os universitários na graduação, tendo como ênfase programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica, Kowalski (2012). Este órgão seria extinto nos anos seguintes.

Em 1971 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5.692/71 que teria vigência até meados dos anos 90, quando foi substituída pela Lei 9394/96. A LDB de 71 não trouxe mudanças substantivas para a assistência estudantil, na verdade, ela retomou a ideia presente nas Constituições de 1934 e 1946, de acordo com as quais a assistência estudantil estaria sintetizada num conjunto de medidas para auxiliar estudantes necessitados. Ou seja, há nisso, uma compreensão da assistência como algo

compensatório, que ameniza, que atenua carências historicamente construídas, porém sem uma perspectiva emancipatória do sujeito.

Ainda nos anos 70, um fato que comporta significado importante é a realização, no ano 1976, do I Encontro das Casas de Estudantes, no Rio de Janeiro. Este evento simboliza a continuidade da luta do movimento estudantil, mesmo sob as pressões do regime militar, em favor do ensino superior público e gratuito, bem como da educação ampla.

Na década que se estende de 1970 a 1980 o governo tentou executar algumas ações a título de política de assistência estudantil, ocorre, no entanto, que tais ações tinham foco na educação fundamental e no ensino médio, tendo ficado o ensino superior fora do raio de ação estabelecido. Em razão dessas diretrizes, foi criada pelo MEC no ano de 1983 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), cujas ações englobavam a educação pré-escolar e os níveis de primeiro e segundo graus, sem estabelecer nenhuma relação com a educação superior. Como reflexo da descontinuidade de projetos e da falta de um planejamento articulado para a assistência estudantil, a FAE foi extinta em 1997.

Nos anos 80 o desencadear do processo de reabertura política, que conduziu à restauração do regime democrático no País em 1985, oportunizou o debate sobre uma série de questões sociais e econômicas no Brasil, e assim, a problemática envolvendo o acesso das camadas populares à universidade também ganhou espaço:

Os problemas sociais tais como o desemprego, as deficiências nos serviços de saúde, as desigualdades na educação superior decorrentes das dificuldades de acesso e permanência persistiam. Esses movimentos de disputas se convergem e provocam mudanças na agenda política que, por sua vez, culminam na criação de novas políticas públicas. (KOWALSKI, 2012, P. 94).

Um dos eventos mais importantes desse período foi a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Pode-se dizer que este fórum é um derivativo das discussões travadas nos encontros nacionais dos Pró-reitores da área citada como também das reuniões promovidas pela Associação



Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), outra importante entidade comprometida com a democratização do acesso e permanência nas universidades. A importância de ambas as entidades para a educação universitária brasileira e para a luta em favor da assistência estudantil nas IES pode ser aquilatada pelas palavras de Silveira (2012, p. 59):

O FONAPRACE e a ANDIFES, também criada na mesma época, defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior, com objetivo de: garantir a igualdade de oportunidade aos estudantes das IES, na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrente das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa condição socioeconômica.

Nos anos 90 o fato de maior importância foi a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esta nova LDB trouxe alguns avanços, como o princípio da gestão democrática da educação, a exigência de formação superior para os docentes atuarem na educação básica, definição dos percentuais mínimos obrigatórios que os entes do Estado devem investir na educação, progressiva autonomia pedagógica e administrativa das escolas, além de prever a criação do Plano Nacional de Educação.

No que reporta à assistência estudantil, o texto desta lei, notadamente em seu artigo 3.º, consagra, como princípio fundamental da educação, a igualdade de acesso e permanência da escola, reafirmando o que já está consignado na Constituição Federal de 1988. Não obstante a vigência desse marco legal, ainda assim, a assistência estudantil registra lacunas não preenchidas tanto pela lei quanto pelos programas colocados em funcionamento. Alguns autores como Kowalski (2012) chegam a assinalar que na década de 90 há uma notória limitação dos recursos destinados à assistência estudantil. Esta autora considera que o Estado se exime da responsabilidade de financiar este tipo de assistência:

Com relação ao financiamento destinado à assistência estudantil durante esta década, não se evidenciaram, nas legislações em vigor, documentos que abarcassem e designassem recursos para o custeamento de programas socioeducativos; ao contrário, existiu um movimento de negação dos governantes em prover os recursos para a assistência

estudantil. Isso se evidencia por meio da promulgação da LDB de 1996, a qual registra no artigo 71, inciso IV a desresponsabilidade do Estado com o financiamento para assistência estudantil. (KOWALSKI, 2012, P. 95)

O processo de conquista de espaço para a discussão e implementação de algumas ações entendidas como de assistência estudantil, só foi possível por conta do contexto político-social que o Brasil passava a vivenciar e pelo protagonismo do movimento estudantil, que buscava qualificar os debates e contribuir na elaboração de programas voltados para o acesso das camadas populares à universidade e a permanência dos jovens oriundos destas camadas nos cursos em que ingressavam, pelo tempo necessário à conclusão de sua formação.

Entidades como o FONAPRACE compreendiam o momento que o País atravessava com a retomada da democracia e o avanço nas garantias sociais e de cidadania. Esses eventos incidiam em praticamente todos os setores da vida nacional, e, obviamente, a educação não passava incólume. Entretanto, na esfera do ensino superior havia também a percepção de que as IES não estavam devidamente preparadas para fazer frente a uma demanda que se avolumava em termos de acesso e permanência.

Na sequência desse período, o ano 2000 registrava que a assistência estudantil era feita a partir de iniciativas tidas como pontuais e carentes de suficiência. Dados do FONAPRACE (2000) apontavam para um cenário em que 60% das instituições federais de ensino superior (IFS) mantinham programas de bolsas de assistência a estudantes; 58% destas instituições tinham programas de alimentação, especificamente nos restaurantes universitários (RU's) e 50% delas mantinham programas de moradias com as residências universitárias. Neste mesmo ano o fórum divulgou um documento denominado **“Assistência Estudantil: uma questão de investimento”**, em que ressaltava a necessidade de se entender a assistência estudantil como uma política pública para os estudantes, bem como a eficácia dos programas revelada no desempenho acadêmico destes:

Não se trata de ajuda paternalista, ao contrário, verifica-se que as universidades que mantêm programas de assistência e realizam o acompanhamento do desempenho acadêmico destes estudantes constatam que seu rendimento escolar médio é igual, estatisticamente, ao dos alunos provenientes de camadas sociais de maior poder

aquisitivo. Isto comprova que é compensador investir na melhoria das condições e na qualidade de vida dos estudantes carentes enquanto universitários (FONAPRACE, 2000).

No ano de 2001 o FONAPRACE elaborou e apresentou ao governo federal outro documento intitulado **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**, resultante de uma pesquisa feita pela entidade em 1997 e que apontou as condições dos estudantes no ensino superior público brasileiro. Entre outros dados, a pesquisa mostrou que em termos de situação socioeconômica 44,29% alunos matriculados nas IFES brasileiras encontravam-se nas categorias C, D, e E; 43,11% nas categorias B e apenas 12,6% do alunado das IFES estavam na categoria (FONAPRACE, 1997).

Também data de 2001 a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual recebeu críticas relativas ao fato de não terem sido levadas em conta no texto as contribuições de entidades ligadas à educação, especificamente no que tange ao financiamento. De todo modo, no plano, foram previstas algumas ações em relação à assistência estudantil, assim definidas:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. (BRASIL, 2001).

Além desse mecanismo, o governo federal instituiu outros programas como o Programa Universidade para Todos (PRO-UNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), um novo modelo para o antigo Crédito Educativo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), os quais foram alvo de críticas e contestações, principalmente do movimento estudantil, por entender que o investimento nestes programas contemplava interesses privados, uma vez que se tratava de financiar mensalidades em universidades privadas,

em detrimento de se canalizar recursos para as universidades públicas. Além destes, também foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo era garantir a permanência dos estudantes de baixo poder aquisitivo matriculados nas instituições federais de ensino superior.

Do início dos anos 2000 à atualidade, além do que já destacou, há uma sequência de atos que, transitando entre o pontual e o afirmativo, marcam a trajetória da assistência estudantil no Brasil e a colocam como integrante da agenda de políticas públicas a serem executadas pelos governos. As análises feitas sobre a assistência estudantil mostram que no período de 2007 até momentos mais recentes passa-se a ter uma preocupação um pouco maior com a questão, mesmo que ainda haja um justo clamor para que os programas e projetos na área ganhem a necessária dimensão de política de Estado.

O fato de maior relevância, nesse contexto, é o lançamento do Plano Nacional de Educação 2011/2012, o qual estabelece metas ambiciosas para o País, como aumentar os investimentos em educação de 5% (percentual atual) para 7% do Produto Interno Bruto (PIB). No que reporta à assistências estudantil, o destaque vai para a meta 12, que prevê a ampliação do acesso ao ensino superior, tanto por meio da criação de mais vagas nas universidades públicas, quanto pelo aumento do financiamento de vagas em instituições privadas via FIES, e o investimentos em programas que garantam a permanência dos estudantes até o final da graduação.

Importante é destacar que os avanços nesses momentos mais recentes se devem, em muito, à luta pregressa de entidades como a UNE, a ANDIFIS e o FONAPRACE, além de associações docentes comprometidas com a democratização em amplo nível do ensino superior brasileiro.

Ao finalizar esta parte do trabalho, seguimos o exemplo de Kowalski (2012) e Silveira (2012), as quais apresentam, em seus trabalhos, um quadro contendo os principais fatos relacionados à trajetória da assistência estudantil no Brasil. À semelhança destas autoras, colocamos abaixo um quadro sintético de eventos que marcam a história da luta pela garantia da assistência estudantil no País. A diferença em relação às estudiosas citadas fica por conta de elas terem feito os quadros entre os textos dos seus

estudos, enquanto optamos por colocá-los em sequência e no final desta parte do nosso. Além disso, apresentamos não só os eventos em favor da assistência estudantil, como também aqueles que se lhes colocavam obstáculos. A ideia é mostrar os acertos, desacertos e contradições que recobrem a temática.

**Quadro 1** – A assistência Estudantil no período de 1928 a 1946

DATA	EVENTO
1928	Criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris
1930	Criação da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro
1931	Reforma Francisco Campos – primeira tentativa de regulamentação da Assistência Estudantil no Brasil Criação do Conselho Nacional de Educação por meio do – Decreto n.º 19850/31 Implantação do Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto n.º 19851/31
1934	Promulgação da Constituição Federal de 34 - Regulamentação da assistência estudantil, artigo 157, parágrafo segundo
1937	Fundação da União Nacional dos Estudantes
1938	Realização do II Congresso Brasileiro de Estudantes
1946	Promulgação da Constituição Federal de 46 O artigo 166 consagra a educação como direito de todos O artigo 172 estabelece a obrigatoriedade da assistência estudantil nos sistemas de ensino do País O decreto 20.302 também define ações de assistência estudantil para os sistemas de ensino

**Quadro 2** – A assistência estudantil no período de 1961 a 1976

ANO	EVENTO
1961	Aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação lei 4.024 de 1961 A assistência estudantil vista como direitos do estudante Seminário Nacional sobre a Reforma Universitária – Carta de Salvador
1962	Realização do II Seminário sobre a Reforma Universitária pela UNE – Carta do Paraná

1964	Golpe militar; deposição e exílio do Presidente João Goulart Invasão, metralhamento e incêndio da sede da UNE por agentes do regime militar
1967	Promulgação da Constituição Federal de 67 Definição da igualdade de oportunidades na educação, artigo 168
1968	Aprovada a Lei 5.540 que instituiu a Reforma Universitária
1969	A Emenda Constitucional n.º 1 estabelece a concessão de bolsas no ensino médio e superior com restituição Decreto-Lei 477/69 define as infrações cometidas por professores, estudantes e outros atores da educação e estabelece punições
1970	Criação do Departamento de Assistência ao Estudante – DAE
1971	Implantação da Lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê no art.62, parágrafo primeiro, o auxílio a estudantes “necessitados”.
1972	Instituição do Programa Bolsa de Trabalho – Decreto 69927/72
1976	Realização no Rio de Janeiro do I Encontro de Casas de Estudantes

**Quadro 3 – A assistência estudantil no período de 1983 a 1999**

ANO	EVENTO
1983	Criação do Fundo de Assistência ao Estudante – FAE
1985	Projeto do Dep. Aldo Arantes traz a UNE de volta à legalidade
1987	Criação do Fórum Nacional de pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE e da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior – ANDIFIS
1988	Promulgação da Constituição de 88, também chamada de Constituição Cidadã
1994	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96
1997	FONAPRACE apresenta resultados de pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES Extinção do Fundo de Assistência ao Estudante – FAE
1998	Realização da Conferência de Paris e Declaração Mundial sobre Educação Superior no Séc. XXI; afirmação da necessidade de programas de assistência na IFES

1999	Criação do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES

**Quadro 4 – Síntese de Ações para Assistência Estudantil**

ANO	EVENTO
2007	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni
2007	Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAEs (12 de dezembro de 2007, criado pela Portaria Normativa n.º 39 do MEC)
2008	Destinação de recursos para a Assistência Estudantil (Por meio do PNAES)
2010	O programa O PNAES é transformado em Decreto Lei de nº 7.234 – 19 de julho de 2010

## **4. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNEB E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA.**

### **4.1 A Assistência Estudantil na UNEB**

A exemplo do que acontece com as demais universidades públicas brasileiras, a UNEB desenvolve programas próprios com o objetivo de prover, minimamente, a assistência aos estudantes. Estes programas vão desde a concessão de bolsas até o custeio da participação de discentes em eventos acadêmicos, passando pela manutenção de residências, que tem o fim de garantir moradia para os estudantes que não têm meios próprios de se estabelecer nos locais onde estudam.

Ao se levar em conta o número de campi da universidade (24 campi), a quantidade de departamentos (29 unidades), as distâncias que separam estas unidades em relação à sede da reitoria e também e entre si, em alguns casos, além do número de cursos em funcionamento (107 cursos de graduação), não se trata de uma tarefa pequena nem muito menos fácil.

No que se refere ao aspecto geográfico, basta dizer que há departamentos situados a mais de oitocentos quilômetros da capital, o que já sugere dificuldades em relação ao tempo gasto na execução dos trabalhos. Outro problema, ainda referente a tal aspecto, reporta-se ao contexto econômico. Vários departamentos da UNEB estão localizados em regiões pobres, o que dificulta, entre outras coisas, a compra de equipamento, a aquisição de mobiliário, assim como a contratação de serviços diversos. Fatores como a itinerância de professores e também de alunos, dificuldades com transportes, carência de servidores, etc., criam obstáculos para os programas de assistência estudantil da universidade. Não obstante, eles acontecem e precisam



acontecer, pois do contrário, haveria um crescimento sensível dos índices de evasão nos cursos de graduação.

Embora a UNEB tenha sido criada nos anos 80, a investigação documental a que procedemos revela que o histórico da assistência estudantil na instituição tem marcos bastante significativos nos anos 2000. Por esta razão, optamos por apresentar uma análise dos fatos percorrendo a linha de tempo compreendida entre o ano 2000 até os dias atuais.

Em termos gerais pode-se dizer que a história da assistência estudantil na UNEB é significativamente marcada pela elaboração, no ano 2000, do Estatuto das Residências Universitárias da instituição. O documento data de 12 de dezembro de 2000 e foi levado ao Conselho Universitário (CONSU) no ano seguinte. Este conselho por sua vez, aprovou, editou e publicou a Resolução 133/2001, mediante a qual foi instituído o referido estatuto. O texto faz alusão às residências do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), Campus II, Alagoinhas; do Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais (DTCS), Campus III, Juazeiro; e do Departamento de Educação (DEDC), Campus XI, Serrinha, as primeiras implantadas na universidade, definindo que os estudantes nelas residentes, passariam a ser considerados, automaticamente, como selecionados para as vagas disponíveis, devendo, a partir dali, cumprir e fazer cumprir os dispositivos do estatuto aprovado.

Depreende-se disso que não havia regulamentação para auxílio aos estudantes no que se refere à moradia, porém, de certo modo, existia uma preocupação em poder oferecer este benefício para os discentes que dele precisavam. Depreende-se, também, que tal preocupação surge da luta do movimento estudantil pela assistência à classe na universidade.

Com relação ao estatuto, logo no seu início, estão explicitados o modelo e os meios para a implantação e manutenção das residências universitária da UNEB:

**Art. 1º.** As Residências Universitárias da Universidade do Estado da Bahia – UNEB constituídas de imóveis construídos, alugados ou

cedidos, estes últimos mediante contrato de comodato firmados com outros órgãos públicos municipais, estadual ou federal são, parte integrante da estrutura organizacional desta Universidade supervisionados pelos Departamentos onde esteja, situadas as referidas Residências e administradas pelos Residentes Universitários, de acordo com os Regimento Interno, o presente Estatuto e a legislação que rege o funcionamento da Universidade. (UNEB, 2001).

Está claramente consignado que as residências são compreendidas pelos discentes como elementos inerentes intrínsecos à universidade em seu aspecto orgânico. Ao se dizer que as residências estudantis “são parte integrante da estrutura organizacional” da universidade, na realidade, está sendo colocada para ela a responsabilidade de adotar programas de moradias estudantis como uma das ações de uma política de assistência estudantil que deve ter caráter institucional.

O documento previa que as residências estudantis deveriam funcionar como um importante instrumento para a garantia da permanência na universidade daqueles estudantes desprovidos de meios econômicos para se manterem em seus cursos.

É natural que esta seja a concepção norteadora da compreensão dos estudantes acerca do significado da residência para o seu percurso acadêmico, um significado que converge da noção de ser a residência estudantil um benefício, para a noção de tornar-se um direito, e de todos os estudantes que precisem. Mas, além dessa concepção há uma outra interessantíssima: a residência é entendida para além de um lugar destinado a acolher estudantes que não podem pagar uma moradia; é concebida sob a perspectiva de um espaço onde valores como, consciência cidadã e atitudes colaborativas devem ser cultivados. Em suma, trata-se de um espaço plural e democrático no qual os verbos partilhar e compartilhar devem ser conjugados no presente e no futuro a ser presente. Também está destacado que os residentes devem atuar como articuladores sociopolíticos e culturais. Estas disposições estão estabelecidas no artigo terceiro do estatuto das residências, o qual transcrevemos:

**Art. 3º.** As Residências Universitárias da UNEB tem por finalidade:  
I – garantir moradia ao estudante do Campus onde a Residência esteja situada, aquele comprovadamente carente de recurso econômicos e/ou

financeiros e sem família residente na sede do município onde se situa a Residência, a fim de que possa garantir a sua permanência na Universidade;

II – criar condições para que os seus residentes exerçam o direito de morar dignamente enquanto ali estiverem;

III – viabilizar a participação de seus moradores nos projetos coletivos da Residência Universitária da UNEB, visando dar continuidade ao fortalecimento do espírito de solidariedade, conscientização e colaboração entre os seus membros;

IV – contribuir na busca de alternativas para a formação universitária e engajamento na futura vida profissional.

V – articular interna e externamente os projetos sócio-políticos e culturais das Residências Universitárias da UNEB. (UNEB, 2001).

Possivelmente, esta resolução 133/2001, que aprovou o Estatuto das Residências Estudantis da UNEB, represente a primeira grande conquista dos estudantes no campo da assistência que a eles deve ser destinada, pois é fruto da luta do movimento estudantil da universidade. Evidentemente que considerando o tempo decorrido desde a vigência da resolução até os dias atuais, já se faz necessário rever o estatuto a título de atualização, mormente porque nesse intervalo de tempo que completa treze anos, novos campi foram criados e mais cursos foram implantados, o que significa dizer que houve aumento da demanda de estudantes por moradia e outros benefícios em termos de assistência estudantil.

Antes dessa conquista, as iniciativas que até certo ponto tocavam na questão do auxílio a estudantes, a partir de sua inserção em programas internos na instituição, estavam adstritas à oferta de bolsas de monitoria de ensino e de extensão. Estas bolsas eram distribuídas por meio de processos seletivos, tinham duração de um ano, podendo ser renovadas pelo mesmo período, e ficavam na dependência quase que exclusiva dos projetos elaborados pelos docentes, devendo ser, ainda, aprovados pelos departamentos e encaminhados à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Prograd), quando se tratava de projetos de ensino, e à Pró-reitoria de Extensão (PROEX), quando tais projetos tinham caráter extensionista.

Além de estarem compulsoriamente vinculadas às duas pró-reitorias citadas, as quais por sua natureza e finalidade não estão especificamente voltadas para a assistência aos estudantes, essas bolsas não eram suficientes para atender a um número crescente de estudantes na instituição.

Nos anos que se seguiram, a luta do movimento estudantil continuou nas trincheiras da ampliação da participação dos estudantes nas instâncias decisórias da universidade, e da implementação de uma política de assistência estudantil que pudesse atender, efetivamente, os estudantes que precisavam de apoio nos mais diversos setores na instituição. Sem dúvida, ao pugnar pelo direito de maior participação nos conselhos da UNEB, os estudantes agiam estrategicamente no sentido de poder encorpar a luta nestes órgãos deliberativos, em favor da construção de políticas institucionais que fossem capazes de garantir conquistas importantes, sendo a garantia institucional da permanência, talvez, a maior delas.

A trajetória de luta do movimento estudantil da UNEB gradativamente alcançou avanços na direção de construir uma política de assistência estudantil na instituição. Uma dessas conquistas está representada pela aprovação no Conselho Universitário (CONSU) da resolução n.º 659/2008, publicada no Diário Oficial do Estado em 19 de 2008. Esta resolução instituiu o projeto Bolsa-auxílio para os estudantes de graduação da UNEB, o qual visava a atender os estudantes regularmente matriculados na instituição oriundos do sistema de reserva de vagas, sendo afrodescendentes ou indígenas, e ainda aqueles discentes comprovadamente de baixo poder aquisitivo.

O projeto disponibilizava trezentas bolsas no valor de R\$ 220,00 (duzentos e vinte reais) distribuídas pelos departamentos da UNEB, e ficava sob responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão (PROEX). Quanto a isso, vale ressaltar que durante todo o período que vai do ano 2000 ao ano de 2008 as ações que se efetuaram a título de assistência estudantil estiveram vinculadas à citada pró-reitoria.

Na sequência dessas articulações, no ano seguinte, outra medida importante foi adotada para o provimento de assistência aos estudantes da UNEB. Trata-se da Resolução 701/2009, de 07 de julho de 2009, que criou o Programa de Assistência Estudantil da UNEB (PAE), para os estudantes de graduação da instituição. De logo, com implantação

do PAE, é possível perceber uma evolução nas preocupações em torno da assistência estudantil no âmbito da UNEB. Enquanto a resolução 659/2008 tratava de um projeto de distribuição de bolsas para estudantes, esta resolução 701/2009 avançava no sentido de ampliar a assistência a ser oferecida a estes mesmos estudantes.

Não é o caso de avaliar o programa de bolsas como negativo, mesmo porque, considerando as dificuldades enfrentadas pela UNEB e que neste trabalho já foram sobejamente apontadas, tal programa agrega o valor de ser uma iniciativa para auxiliar estudantes em dificuldades identificadas, a terem a possibilidade de permanecer na universidade. O que se torna digno de nota no que se refere ao PAE é que ele traz na origem uma concepção de permanência como sendo um apoio fundamental aos estudantes, a fim de que estes alcancem o objetivo de auferir a formação graduada.

Na apresentação do programa já é possível perceber a sua concepção em termos de assistência estudantil e os objetivos que o norteiam:

O PAE - Programa de Assistência Estudantil trata-se de uma proposta que agrega ações distintas voltadas para a consolidação da política de permanência do estudante da UNEB, na graduação, até o final de seu curso. (UNEB, 2009).

As palavras-chave deste primeiro parágrafo do texto que compôs o processo levado ao CONSU e transformado na resolução 701/2009 são assistência estudantil, consolidação e política de permanência. Há uma compreensão entre as autoridades acadêmicas de que as ações de assistência aos estudantes devem estar consignadas numa dimensão mais ampla, a de uma política de assistência estudantil que priorize a permanência. O texto destaca no segundo parágrafo ideias como a utilização dos recursos públicos a serem aplicados no programa de modo transparente e participativo, além de prever ações visando à inserção dos estudantes na extensão e na pesquisa, além do ensino, obviamente, como meio de contribuir para a sua formação acadêmica e cidadã (UNEB, 2009).

A justificativa dada na apresentação do programa chama a atenção para uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na instituição durante todo o período, em virtude da adoção de medidas como as cotas para afrodescendentes e

indígenas, o que se tornou uma política de ações afirmativas da instituição, e a isenção da taxa de inscrição no vestibular para pessoas de baixa renda.

Segundo o que está expresso na justificativa, a adoção destas e outras medidas tiveram como resultado uma alteração no perfil socioeconômico dos estudantes que ingressavam na UNEB, o que por sua vez, estabeleceu a necessidade de implementação, na universidade, de iniciativas a título de políticas de assistência estudantil, capazes de assegurar a permanência destes estudantes durante seu trajeto acadêmico na instituição (UNEB, 2009). Assim sendo, a distribuição de bolsas, a manutenção de residências estudantis e o apoio à participação de discentes em eventos acadêmicos dentro e fora da UNEB passaram a fazer parte do portfólio de ações desenvolvidas pela instituição como meio de promover assistência aos estudantes.

O objetivo definido no programa aqui analisado, de igual modo corrobora o pensamento que o norteia:

Assegurar aos estudantes de graduação as condições necessárias para a permanência na UNEB até a conclusão de seus cursos, primando pela qualidade em seu processo formativo, que garanta um pleno desempenho acadêmico através da inserção dos mesmos nos programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão. (UNEB, 2009).

Há outros três aspectos destacados na apresentação do PAE e que merecem citação. Um deles é o que se refere à convergência do programa unebiano com a Política Nacional de Assistência Estudantil colocada em prática pelo governo federal; o segundo reporta-se à configuração multicampi da universidade, pois o texto diz que o programa “pauta-se na realidade multicampi e multifacetada da UNEB.” (UNEB, 2008). O terceiro diz respeito ao reconhecimento do programa como resultado das pautas históricas do movimento estudantil e se apresenta como uma ação pioneira no sentido de tentar atender a estas pautas, ainda que parcialmente.

Como já se fez menção, até este momento, todas as ações referentes à assistência estudantil ficavam a cargo da PROEX, por meio da Gerência de Assuntos Comunitários e Estudantis e a esse respeito cabe uma ponderação: Naturalmente que sendo um pró-reitoria voltada para programas e projetos que de algum modo alcançam a comunidade externa à universidade, não é estranho que a PROEX agregasse, entre suas ações, outras

mais que tivessem como foco aqueles que, oriundos dessa mesma comunidade, precisassem de apoio para trilhar a estrada por vezes tão sinuosa do ensino superior. Ocorre que a PROEX, como a própria sigla explicita, opera fundamentalmente no campo da extensão universitária, ao passo que a assistência estudantil exige ações de caráter mais específico.

Não se trata, evidentemente, de imaginar que o trabalho executado pela GAACE não teve méritos. Ao contrário. Foi de importância, sem dúvida, considerando o fato de que nesse período a que nos reportamos não havia outro órgão na UNEB que se ocupasse das questões da assistência estudantil.

Embora estas iniciativas tenham importância conquanto intentavam ajudar a equacionar o problema da assistência estudantil na UNEB, elas ainda careciam de ajustes e definições mais claras quanto à execução. Por isso a pauta reivindicatória do movimento estudantil permanecia constituída por bandeiras de luta em prol da construção de restaurantes universitários, aumento do quantitativo de bolsas para auxiliar no custeio das despesas que os estudantes têm na universidade (alimentação, transporte, material didático), implantação de residências universitárias nos campi, etc. Em síntese, buscava-se que a universidade estabelecesse como uma de suas prioridades a implantação de uma política de assistência estudantil na instituição, trabalho que realmente, não poderia ser desenvolvida a contento por uma gerência, por mais proativa que ela fosse.

As demandas concretas do corpo discente da UNEB, que redundavam em torno da ideia de política de assistência estudantil, reclamavam a existência de um órgão específico e mais bem estruturado para elaborar e executar tal política. Exigiam, de fato, uma pró-reitoria. E para isso tornava-se primordial a criação de um órgão que centralizasse as ações nesse sentido, ou seja, que planejasse, elaborasse e executasse programas e projetos voltados para a assistência estudantil de forma horizontal e participativa, sem ranços assistencialistas. Assim é que no ano de 2009, mesmo ano em que se instituiu a o Programa de Assistência Estudantil (PAE), como resultado da luta histórica dos estudantes da UNEB e do entendimento da sua reitoria sobre a necessidade de conferir mais institucionalidade e centralidade às ações de assistência aos estudantes, foi criada a Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PRAES).

É sumamente importante salientar que ao criar esta pró-reitoria, a UNEB novamente agiu com pioneirismo. Isso porque entre as IES estaduais foi a primeira, e até

aqui a única, a tomar a iniciativa de formatar uma pró-reitoria voltada direta e especificamente para atender as demandas dos estudantes. As outras três instituições universitárias estaduais mantêm gerências e subgerências. Nisso há um circunstância que ganha relevo quando se pretende dar materialidade ao atendimento ao estudante. Trata-se da circunstância do peso político. Sem dúvida e também sem arroubos de grandeza, uma pró-reitoria reveste-se de uma importância política cujo grau é mais elevado que as outras instâncias citadas, inclusive e sobretudo, por força da hierarquia institucional.

A PRAES foi criada pela Resolução 733/2009, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 04 de dezembro do ano de 2009. De acordo com o que está expresso em sua página no portal institucional da UNEB, esta pró-reitoria tem como objetivo, em linhas gerais, o planejamento, execução e avaliação das ações institucionais da universidade diretamente formuladas para a assistência estudantil. Ou seja, cabe à pró-reitoria o papel de implementar o planejamento da UNEB no que reporta à política de assistência estudantil a ser desenvolvida na universidade. Ou como está na página eletrônica da PRAES:

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) é órgão da<sup>9</sup> Administração Superior da Universidade, responsável pelo planejamento, gerenciamento, assessoramento, execução, acompanhamento, controle e avaliação da Política Institucional e ações relacionadas à Assistência Estudantil da Universidade em articulação com as representações estudantis, os Departamentos, as outras Pró-reitorias e demais órgãos da Universidade. (UNEB, 2009).

A criação e implantação de uma Pró-reitoria cujo objetivo primordial é o de assistir os estudantes, resultante da luta histórica do movimento estudantil, especialmente do Diretório Central dos Estudantes e suas entidades de base, fora de dúvida, é uma conquista indiscutivelmente relevante. Todavia, os percalços existem e isso, obviamente, coloca mais obstáculos à consecução de uma política de assistência estudantil na universidade. Os percalços aqui referidos reportam-se a pontos como infraestrutura, pessoal, orçamento, etc. A título de explicitação, mesmo que sinteticamente, pode-se dizer que a PRAES foi criada e implantada, mas não exatamente estruturada para

---

<sup>9</sup> Disponível em <<http://www.uneb.br/praes>. Acesso em março de 2013.



funcionar de maneira a conseguir colocar em andamento e de forma consistente os projetos direcionados à assistência aos estudantes.

Quando foi criada, a PRAES teve um orçamento definido para o exercício de 2010, ano em que efetivamente passou a funcionar, de R\$ 2.160.000,00 (dois milhões cento e sessenta mil reais), montante a ser distribuído entre os subprogramas do Programa de Assistência Estudantil (PAE), quais sejam as bolsas-auxílio, a manutenção e equipagem de residências estudantis, o apoio à participação de discentes em eventos acadêmicos. A maior parte deste montante estava destinada ao subprograma de bolsas-auxílio, que inicialmente oferecia trezentas bolsas no valor de R\$220,00 (duzentos e vinte reais) e um ano depois, em 2011, passou a oferecer oitocentas bolsas, ou seja, quase o triplo da oferta inicial. No ano de 2012, o orçamento da PRAES foi elevado a R\$ 2.710.000, (dois milhões, setecentos e dez mil reais) mantendo o mesmo número de bolsas e os outros subprogramas.

O subprograma bolsa-auxílio tem como finalidade ajudar os estudantes em termos de permanência na universidade e para isso criou as bolsas de auxílio à permanência. Como já informado, de início estas bolsas eram em número de trezentas e sua distribuição ocorria após processo seletivo realizado em todos os departamentos da UNEB tendo como critério principal o perfil socioeconômico dos candidatos. As inscrições e o questionário avaliativo destes candidatos eram feitos eletronicamente por meio de um sistema disponibilizado na página da PRAES. O processo era finalizado com a conferência, pela equipe encarregada do subprograma na Pró-reitoria, de toda a documentação exigida dos candidatos. Neste primeiro momento em que o subprograma foi executado, os candidatos selecionados tinham de dar uma contrapartida de carga horária de quatro horas semanais nos seus respectivos departamentos, devendo cumpri-las participando de atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Esta contrapartida estaria em consonância com as das diretrizes do Programa de Assistência Estudantil (PAE):

Trata-se de uma bolsa-auxílio voltada para a consolidação da política de permanência do estudante de graduação na UNEB. Visa a garantir uma melhoria na qualidade de vida do estudante, além de fomentar a participação desses em atividades de ensino, pesquisa ou extensão. (UNEB, 2009).

Em 2011 esta contrapartida estabelecida no subprograma foi abolida, e assim, as bolsas passaram a ser disponibilizadas sem a necessidade do cumprimento pelos discentes de carga horária em atividades acadêmicas nos departamentos. Outro ponto a ser observado é que ainda em 2011 estas bolsas passaram a ser ofertadas em cinco modalidades diferentes. A razão disso está na ideia de buscar atender os estudantes em suas diferentes necessidades, sendo estas indicadas já na opção feita no ato de inscrição do processo seletivo instituído pela PRAES.

O quadro abaixo mostra o quantitativo das bolsas-auxílios ofertadas no ano de 2012 e seu impacto financeiro no orçamento da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, considerando um orçamento de R\$ 2.710,00 (Dois milhões setecentos e dez mil reais).

**Quadro 5:** Quantitativos do subprograma bolsa-auxílio – ano de referência, 2012

<b>BOLSA AUXÍLIO 2012</b>		
<b>Modalidades de Auxílio</b>	<b>Quantidade de Bolsas</b>	<b>Valor da bolsa 2012</b>
Integral	150	R\$416,00
Alimentação	400	R\$156,00
Moradia	50	R\$156,00
Transporte Intermunicipal	150	R\$104,00
Material Didático	50	R\$52,00
<b>Total</b>	<b>800</b>	<b>R\$ 1.508,00</b>

Fonte: UNEB, 2012.

Não obstante a relevância deste subprograma de bolsas, as críticas a ele naturalmente existem e precisam ser avaliadas pelos gestores. A demora no processo seletivo, barreiras na comunicação, dificuldades de orientação, conferência e encaminhamento da documentação nos departamentos, desatenção dos próprios estudantes em relação aos documentos a serem apresentados, o que acaba por gerar informações incompletas e prejudicá-los no processo seletivo, e o ponto de maior insatisfação verificada, o atraso nos pagamentos do benefício, perfazem o leque de problemas aberto na pró-reitoria.

Ainda se poderia aduzir mais um problema: há casos (e não são isolados) que apontam para a necessidade de verificação *in lócu* da condição socioeconômica do candidato, o que é responsabilidade do setor de atenção biopsicossocial da PRAES, porém, o fato de a equipe ser reduzida dificulta em muito a cobertura da demanda, por isso, no mais das vezes, essa verificação não acontece.

A saída seria desburocratizar o processo, utilizar ferramentas tecnológicas, que inclusive existem na universidade, aplicando-as na seleção, e estabelecer mecanismos de pagamento mais rápido, como resgate direto nos caixas (o que foi adotado em 2012) ou ainda criar um cartão específico para saque do recurso. Além disso, seria também de bom alvitre criar um sistema permanente de parceria com os departamentos para orientar e treinar servidores na execução e acompanhamento do processo seletivo, especialmente na fase de coleta e envio de documentos. Em relação a isso, uma sugestão seria a colocação de servidores que tivessem, ao menos, parte de sua carga horária destinada a cuidar da assistência estudantil nos departamentos, servidores estes que estariam em permanente conexão com a PRAES, sendo por ela subsidiados constantemente.

O problema desta última proposta está no fato de que para isso, tanto a PRAES quanto as unidades departamentais, precisariam ter estes servidores disponíveis, o que esbarra na problemática dos concursos de que se necessita, mas não são realizados. Isso, então, constitui mais um óbice para a existência de uma efetiva política de assistência estudantil na universidade.

Ratificando os pontos dessa abordagem, podemos dizer que além do Programa de Assistência Estudantil e do seu sub-programa imediatamente derivado, ou seja, o bolsa-auxílio, a assistência estudantil da UNEB, agora capitaneada pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil, estrutura-se a partir de três outros sub-programas a seguir apontados, e sobre os quais apresentamos laconicamente algumas considerações.

### **Assistência Biopsicossocial**

A atenção biopsicossocial é outra ação a cargo da PRAES, havendo na estrutura organizacional da pró-reitoria um setor que trata especificamente dessa área. O objetivo é prestar assistência aos estudantes que apresentem problemas relacionados à área psicológica. Vários são os casos de discentes que apresentam algum tipo de transtorno ou dificuldades de aprendizagem, o que acaba por comprometer seu desempenho acadêmico e fazer com que em alguns desses casos, o estudante seja forçado a interromper seus estudos ou, pior que isso, tenha que abandoná-los. Tal situação requer a adoção de medidas que de algum modo possa dar aos estudantes apoio para superar o problema e assim ter a perspectiva de continuar o seu curso e terminá-lo. A intervenção do setor de atenção biopsicossocial, desta forma, é de fundamental importância.

O setor era inicialmente composto por duas assistentes sociais, uma psicóloga e uma estagiária da área de nutrição, o atendimento era feito no campus I e quando possível estendia-se a outros departamentos. Além de uma equipe diminuta, problemas como falta de um espaço adequado para o atendimento e dificuldades de tempo e distância acabavam por prejudicar a efetividade do serviço, por mais boa vontade que tivessem as profissionais que lá atuavam. Para que este setor possa funcionar como se propõe, seria necessário aumentar o número de profissionais atuando, definir um espaço para o atendimento e tentar montar equipes em cada departamento para atender minimamente os casos verificados.

### **Residências Estudantis**

O subprograma das residências estudantis universitárias tem por finalidade atender os estudantes que não têm condições individuais de manter moradia nos locais

onde estão cursando a graduação. Já nos reportamos, na introdução deste capítulo, aos aspectos balizadores deste benefício aos estudantes, razão pela qual passamos a demonstrar quão importante e necessário é estruturar tais espaços para cumprir o papel que se lhes foi reservado.

A UNEB dispõe de 35 (trinta e cinco) residências universitárias, sendo que deste total apenas cinco são próprias, uma no campus II, em Alagoinhas; duas no campus III, em Juazeiro e uma no campus IX, em Barreiras. As outras 31 (trinta e uma) dos demais campi são alugadas a pessoas físicas. Estima-se que pelo menos 400 (quatrocentos) estudantes sejam residentes, mas este número sofre alteração por conta de um contingente flutuante de estudantes vinculados aos programas especiais mantidos pela universidade como o PARFOR e EAD, por exemplo, além de alguns outros matriculados em cursos de pós-graduação da instituição. Estes estudantes ficam nas residências apenas durante os períodos em que estão cumprindo atividades acadêmicas dos seus cursos, não sendo, portanto, residentes fixos. Sem dúvida, esse tipo de assistência é fundamental para evitar que engrossem as fileiras da evasão em instituições como a UNEB.

Anualmente, a cada vestibular, há demanda por vagas nas residências universitárias da UNEB. Algumas delas já estão com lotação máxima, porém, considerando o fato de que a instituição agrega grande parte de estudantes oriundos das classes populares, em diferentes e distantes territórios do estado, é perfeitamente justificável a procura destes estudantes por moradia. Instala-se uma problemática em vista disso. Primeiro porque o número de vagas nas residências, como se apontou, é insuficiente para atender à demanda; segundo, as residências não reúnem as condições adequadas para abrigar tantos discentes. Infiltrações, entupimentos, goteiras, pouco arejamento em alguns cômodos, falta de área específica para estudo (a maioria improvisa essas áreas) formam o conjunto dos problemas no aspecto físico que atinge a praticamente todas as residências alugadas. Por isso, a necessidade de reparos e reformas, além da aquisição de mobiliário (beliches, armários, cômodas etc.) e equipamentos (eletrodomésticos, computadores e outros aparelhos eletrônicos) é uma constante.

A solução passa, necessariamente, pela estruturação dos campi da UNEB, com a implantação de um plano diretor em cada um e, a partir daí, a construção de prédios

padronizados e planejados, de acordo com a necessidade dos estudantes, para atendê-los. Sem isso, não há alternativa viável para solucionar o problema da precariedade das residências estudantis, e conseqüentemente este subprograma passa à condição de atividade a funcionar por paliativos.

Abaixo apresentamos um quadro demonstrativo das residências disponibilizadas pela UNEB com o número estimado de discentes atendidos e a demanda reprimida também estimada.

**Quadro 6** – Relação oferta/demanda de vagas em residências estudantis da UNEB

<b>QUANTIDADE DE RESIDÊNCIAS PRÓPRIAS</b>	<b>05</b>
<b>QUANTIDADE DE RESIDÊNCIAS ALUGADAS</b>	<b>30</b>
<b>QUANTIDADE DE ESTUDANTES ATENDIDOS</b>	<b>446</b>
<b>DEMANDA REPRIMIDA</b>	<b>950</b>

Fonte: UNEB, 2012.

Segundo dados da PRAES, a média anual aproximada de gastos com alugueis tem sido de R\$ 378.686,21 (trezentos e setenta e oito mil seiscentos e oitenta e seis reais e vinte e um centavos).

O último subprograma (não necessariamente nesta ordem) que forma o eixo de articulação da PRAES é o de apoio à participação de discentes em eventos acadêmicos

diversos. Este programa reveste-se de importância em dois planos: primeiro em relação aos estudantes, depois em relação à própria universidade.

Na medida em que os alunos dos vários cursos da instituição participam de encontros, seminários, simpósios, congressos e demais eventos acadêmicos têm a possibilidade da troca de experiências pelo contato com alunos de outras instituições, bem assim com professores pesquisadores das diversas áreas do conhecimento. Além do disso, muitos estudantes que participam de tais eventos neles apresentam trabalhos, fruto da sua inserção em projetos desenvolvidos nos departamentos e no programa de iniciação científica que acontece na UNEB. Esta participação, indubitavelmente, contribui para dar mais consistência à formação acadêmica destes estudantes, os quais, não raras vezes, voltam à UNEB na condição de professores.

No plano institucional é bom para a universidade ter discentes seus não só tomando parte de eventos acadêmicos regionais, nacionais e até internacionais, como principalmente, apresentando trabalhos nestes eventos. Isso referencia tanto os discentes quanto a instituição, elevando o seu valor acadêmico perante outras instituições.

Mas, boa parte desses mesmos alunos não teria condições de participar de eventos acadêmicos fora dos departamentos em que estudam por não terem como custear as despesas que tais eventos produzem. Assim, é sumamente importante que tenham apoio da universidade para este custeio, sem o que não viajariam nem apresentariam seus trabalhos. Por essa razão, o subprograma de Apoio à Participação em Eventos é uma boa iniciativa da UNEB e figura como uma importante peça na engrenagem de formatação de uma política de assistência institucional de assistência estudantil. Os entraves ficam por conta da concomitância de eventos ao longo do ano, das solicitações feitas sem respeitar os prazos mínimos definidos pela pró-reitoria e das dificuldades orçamentárias.

Colocamos a seguir um quadro que resume o rol de iniciativas direcionadas ao apoio de que falamos e no qual estão apontados os números referentes a este apoio aos estudantes:

**Quadro 7 – Custeio de participação de discentes em eventos em 2012**

<b>CATEGORIA</b>	<b>QUANTITATIVOS</b>
<b>PASSAGENS TERRESTRES</b>	<b>342</b>
<b>PASSAGENS DE AÉREAS</b>	<b>05</b>
<b>LOCAÇÃO DE ÔNIBUS</b>	<b>65</b>
<b>TOTAL DE VAGAS DISPONIBILIZADAS EM ÔNIBUS</b>	<b>2.925</b>

Fonte: UNEB, 2012 .

Pelo que foi abordado até aqui é perceptível que há uma necessidade de se manter, avaliar, melhorar e também desenvolver mais ações para assistência estudantil na UNEB, uma vez que a demanda quanto a isso existe e tende a aumentar, dado o caráter multirregional da instituição e a incorporação de estudantes das classes populares em seus cursos, o que igualmente aponta tendência de aumento. Por outro lado, as dificuldades principalmente de ordem orçamentária impõem restrições ao atendimento destas demandas e ao avanço no sentido de desenvolver uma política efetiva de assistência dos estudantes. Se o Programa de Assistência Estudantil (PAE) e seus subprogramas e especialmente a criação da PRAES, a quem agora cabe a gestão destes, são uma iniciativa indiscutivelmente bem-vinda porque necessária, a escassez dos recursos constitui uma barreira cuja transposição tem se dado a custo de muito empenho. Some-se a isso outro entrave considerável, qual seja, a inexistência de apoio do governo estadual às ações de assistência estudantil na universidade, aliás, uma situação que afeta as demais instituições estaduais de ensino superior da Bahia e que exige uma intervenção decisiva e articulada em nível governamental.

#### 4.2 A assistência estudantil sob a percepção dos estudantes

Nesta última parte da abordagem sobre o problema que estamos discutindo apresentamos uma análise acerca da percepção que os estudantes têm em relação à assistência estudantil, que chamaremos também de AE, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia. O interesse a mover o estudo proposto foi buscar conhecer o que



pensam os estudantes acerca da assistência estudantil, a percepção que têm em relação às ações desenvolvidas nesse sentido e ainda, o que poderiam, segundo suas percepções e experiências, propor como medidas para uma política de assistência aos estudantes na instituição.

Talvez seja de bom alvitre esclarecer que a percepção dos estudantes sobre este tema se nos pareceu bastante relevante, pois em certa medida já conhecemos a visão dos gestores, entendemos seus posicionamentos e propostas, mas faltava discuti-lo sob a ótica daqueles para quem está voltado. Então, há que se considerar que ao buscar informações qualitativas junto aos discentes, estamos ao mesmo tempo coletando dados e recebendo contributos deles. Esta é uma forma de estabelecer com os sujeitos (e não objetos) da pesquisa um tipo de interação mediante o qual os reconhecemos como protagonistas da causa da assistência estudantil na UNEB.

#### 4.2.1 Análise dos dados coletados

Depois de estabelecidos os critérios mencionados, foi a vez de reunir o grupo focal constituído por cinco estudantes do sexo feminino e três do sexo masculino. Das cinco estudantes reunidas, três já tinham sido selecionadas para ganhar a bolsa-auxílio da PRAES nos últimos três anos, sendo que uma delas recebeu o benefício em 2012 e estava selecionada para a segunda etapa do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da instituição em 2013. Uma delas era estudante residente e a outra jovem não recebeu nem participou do programa, mas era ativa integrante do movimento estudantil da universidade, tendo sido representante do Diretório Central dos Estudantes (DCE) no campus. Entre os três estudantes, um já havia recebido, dois anos atrás, a bolsa-auxílio, tendo deixado de recebê-la por haver ingressado em outro programa acadêmico que também oferta este benefício; os outros dois não eram beneficiários do PAE, mas tiveram viagens custeadas pela instituição para participar de eventos acadêmicos. Os três rapazes faziam parte do movimento estudantil, eram membros do Diretório Acadêmico (DA), do Curso de Letras.

Os sujeitos participantes do grupo focal proposto aceitaram convite prévio que lhes fora feito e tomaram conhecimento do que se tratava a discussão, bem assim qual o objetivo. Cada um desses participantes recebeu um termo de consentimento livre e esclarecido que explicitava os objetivos da pesquisa e os meios pelo quais a atividade para a qual foram convidados se desenvolveria. Depois de lido, aceito e assinado o termo (cada participante recebeu uma cópia), foi-lhes entregue um roteiro com as questões norteadoras da discussão do grupo focal. A fim de preservar a identidade dos participantes do grupo, optamos por atribuir-lhes denominações aleatórias com nomes de flores, escritas em cartões de papel distribuídos por entre o grupo, sendo que cada um dos membros escolheu livremente a sua denominação.

O roteiro elaborado para a discussão no grupo focal constituiu-se de três blocos (A, B e C) com duas questões cada um, assim discriminadas:

#### Bloco A

- 1 – O que você entende por assistência estudantil.
- 2 – O que você sabe sobre a assistência estudantil na UNEB.

#### Bloco B

- 3 – Que importância você atribui a assistência estudantil na universidade?
- 4 – Qual a sua percepção sobre o alcance e a eficiência do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UNEB?

#### Bloco C

- 5 – Quais os problemas que você consegue perceber hoje do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UNEB?
- 6 – Quais as possíveis soluções para estes problemas?

Concluídos os passos da organização do grupo, foi dado início ao debate. Ao colocar em discussão a questão 1 do Bloco A, percebemos que a visão dos estudantes participantes do grupo tem uma perspectiva geral, com alguma pequena divergência. Eles entendem a assistência estudantil como meio para ajudar os estudantes que precisam de apoio para cursar a universidade. Este apoio traduz-se, conforme disseram durante o

debate, em moradia, alimentação, transporte, auxílio para adquirir material didático e na distribuição de bolsas.

Eu entendo AE no sentido de dar suporte para que o aluno se mantenha na universidade: um suporte geral - transporte, alimentação, material didático, residência... (Fala de Jasmim, estudante participante do grupo focal).

Eu acho que nome por si já diz: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. O nome por si só já diz tudo... Eu acredito é que precisa é que os responsáveis precisa verificar melhor quem realmente precisa dessa assistência estudantil. Que nem todo mundo que se inscreve e ganha a bolsa precisa. (Fala de Violeta).

A divergência a que nos referimos ficou registrada em alguns momentos da fala de Jasmim que diz:

[...] Toda pessoa que se propõe a participar dessa assistência, ela tem alguma necessidade. [...] A partir do momento que você entra na universidade pública, qualquer pessoa na universidade tem direito de receber e participar dessa assistência. Independente da situação financeira dela ou não. A AE que eu entendo é para todos os alunos. A questão aí de você observar quais as qualidades que a pessoa tem que ter para conseguir a AE aí tem que ver...A partir do momento que você está numa universidade pública você tem direito de participar dessa assistência, tem o direito, sim, de receber. (Fala de Jasmim).

Como se pode perceber, para esta participante do grupo, a assistência estudantil é um processo que deve alcançar todo estudante que ingressa na universidade pública; é vista, portanto, com um direito. A concepção de Jasmim corrobora a ideia, há muito defendida pelo movimento estudantil, principalmente nos anos 60, quando se discutia a reforma universitária e se apontava a necessidade de garantir a assistência estudantil como um direito. Há uma leve divergência em relação à fala de Violeta, para quem a assistência estudantil deve ser fornecida àqueles que realmente precisam. Mas o ponto de vista de ambas não chega a causar dissenso, pois embora Jasmim conceba esta assistência sob uma perspectiva ampliada, concorda que é necessário haver critérios para o atendimento dos estudantes, a fim de evitar distorções.

Do ponto de vista conceitual, notamos que ambas vêm a assistência estudantil sob o mesmo prisma, ou seja, trata-se de um conjunto de medidas destinadas a auxiliar os

estudantes que precisam desse apoio para permanecer na universidade até a conclusão da graduação.

Esta também é a concepção de Lirio:

É um programa que vai auxiliar o aluno durante o período do curso. Até porque a gente sabe toda a dificuldade que a gente encontra: Comprar material, tem alunos que não reside na cidade e precisa de residência estudantil. Essa é a razão da AE dentro da universidade que vai apoiar o aluno durante a graduação. Um programa que vai lhe dar bolsa e que vai lhe dar um suporte de pesquisador. (Fala de Lirio).

Quando perguntados sobre o que sabiam a respeito da assistência estudantil no âmbito da UNEB, as respostas dos participantes do grupo foram as seguintes:

Na UNEB é um programa que vai dar uma bolsa estudantil e também vai dar um suporte de pesquisador também, até porque pra essa bolsa você vai participar de um programa que vai dar um embasamento ao seu curso. (Fala de Lírio).

Foi isso que nos fizemos durante o período que participamos da PRAS, um período de nove meses. Quando soubemos dessa bolsa, chegou na hora mais que certa. Pra mim foi enriquecedor, pois eu não fiquei só com a parte financeira. Nós participamos de um projeto muito legal que foi a hemeroteca que só faltou concluir. E daí participamos de outro projeto que para mim foi o melhor projeto que eu já participei aqui dentro da UNEB que foi a UATI. (Fala de Violeta).

Eu acho que foi muito satisfatória essa assistência estudantil porque eu que sou de Gandu e eu tô ficando na casa do estudante e também estagio na biblioteca e está sendo de grande valia, além do dinheiro tá ajudando bastante, é importante estar em contato com os livros para ler nesta fase da monografia. E estes livros... conheço todos os livros da biblioteca praticamente. É um programa que ajuda aqueles que não possuem... É importante mesmo, essa assistência estudantil. (Fala de Orquídea).

A assistência estudantil é feita na tentativa de fazer o aluno permanecer na universidade tendo formação de qualidade. E dentro da UNEB a gente tem a PRAS que é a Pró-reitoria de Assistência Estudantil que foi

uma conquista do movimento estudantil e da universidade como um todo e tornou a assistência estudantil prioridade, não... Eu acho que não diria prioridade, mais foco, que deu a importância devida, destinando uma pró-reitoria pra fazer um trabalho com o estudante, né. Você ter um pró-reitor que vai se preocupar somente com essa assistência estudantil, já é uma vitória para os estudantes... Não ficar... É... o aluno não ter que se reportar a uma pró-reitoria, a outra... ter a quem se dirigir já é uma conquista enorme pra os estudantes. E a pró-reitoria se propõe a dar assistência ao estudante por meio de bolsas, de fomentos a educação, atividades culturais, congressos, a promover programas de cultura, esporte e lazer pra mim é progresso da assistência estudantil além das bolsas de estágio. E são nessas coisas que eu acho que a PRAS atua. (Fala de Gardênia, estudante, participante do grupo focal).

Eu acho que falta informação. Eu mesmo não sabia muito da PRAS. Eu sabia assim... por causa das minhas amigas que participavam e eu sabia um pouco, por alto. Mas eu não sabia falar que é um programa de AE. Descobri ao longo de acordo com a minha carreira acadêmica mas faltou alguém para explicar o que era. Só agora no finalzinho que comecei a entender. Se a própria universidade fizer uma pesquisa poucas pessoas vão saber o que é. (Fala de Angélica,).

Eu acho que a UNEB é a única estadual que tem a PRAS, né. Que tem uma Pró-reitoria de Assistência Estudantil. (Fala de Gardênia,).

Tem assim, como [...] falou, não basta apenas ajudar a sustentar o aluno na cidade ou quem mora fora e reside na casa de estudante. Mas também tem que ter educação de qualidade... Por exemplo, a PRAES cede ônibus para as viagens para participarem de congressos... Sem essa ajuda o aluno tem que pagar de tudo e nem todo mundo tem condições de pagar uma viagem, para Floripa, pra Fortaleza, para Maranhão. É... eu acho assim, que a AE vai muito além de dar uma bolsa todo final do mês, mas deve ajudar para que o aluno tenha educação de qualidade, participar de congressos, essas coisas. Por exemplo, nós precisamos ter a certeza, por exemplo na questão de congressos, precisamos ter a certeza se vamos ganhar ônibus ou não. Geralmente o resultado só sai em cima da hora, então pra eu apresentar trabalho eu tenho que ter a certeza que eu vou. Então eu vou pagar inscrição antes, me inscrever antes, mandar o trabalho antes, então eu acho que tem que ter um retorno mais antecipado, imediato, de que vai ceder o ônibus ou não. E a gente não tem, geralmente é em cima da hora, nunca ouve. Até uma pessoa programar a vida, juntar dinheiro... (Fala de Antúrio).

A bolsa deveria priorizar a pesquisa, porque são poucos alunos produzem. Ou seja, produzem só o que a disciplina pede e aí essa bolsa seria uma forma de incentivo fora do que o componente curricular pede. (Fala de Angélica).

Os registros dessas falas trazem algumas marcas que chamam a atenção. Num primeiro momento é possível notar que alguns participantes não falam explicitamente sobre o que sabem da assistência estudantil na universidade, contudo, entendem a importância da existência de ações neste sentido e fazem uma associação direta da assistência estudantil com o fornecimento de bolsas para os estudantes, como pode ser verificado nas falas de Lírio, Violeta e Orquídea.

Num segundo momento podemos observar nas respostas uma pequena confusão referente à natureza das bolsas disponibilizadas pela UNEB. Alguns participantes do grupo confundiram as bolsas de monitoria e de outros programas como os de Iniciação Científica (IC), por exemplo, com a bolsa-auxílio da PRAES. Mesmo havendo uma percepção difusa sobre a origem e o caráter das bolsas, há dados interessantes que levantamos: os estudantes consideram importante a existência de programas que ofereçam bolsas, como também atribuem importância ao contributo acadêmico que podem auferir e ao mesmo tempo ofertar quando têm a oportunidade de participar dos referidos programas, entendem que esta participação é relevante para sua formação acadêmica. Outro dado que merece destaque é que os estudantes no grupo reportaram como igualmente importante a vinculação entre a bolsa-auxílio e a disponibilização de carga horária para atuar em projetos acadêmicos nos departamentos. Isso foi percebido na fala de Violeta.

No depoimento de Gardênia registramos traços claros de um discurso mais politizado. Isso fica explícito no momento em que ela aponta a assistência estudantil como uma tentativa de fazer o aluno permanecer na universidade tendo formação de qualidade, e quando logo em seguida faz menção à PRAES como uma conquista do movimento estudantil da UNEB tendo estabelecido a assistência estudantil como uma prioridade. Ao proferir um discurso, o sujeito fala de um lugar, representa uma instância e representa-se nela por meio dessele (o discurso), por essa razão esse discurso é coerente com o perfil da informante, que participava ativamente do movimento estudantil na universidade, estando entre as suas lideranças. Logo, ela fala de uma instância representativa de uma categoria e seu discurso terá, obviamente, um tom reivindicatório.

Os depoimentos de Antúrio e Angélica são também bastante interessantes: o primeiro declara com certa ênfase que a AE, é algo que vai muito além da oferta mensal de uma bolsa e que deve ter, também, o objetivo de auxiliar no sentido que o estudante tenha uma educação universitária de qualidade. Para ele uma ação considerada bastante importante é o apoio à participação de discentes em eventos acadêmicos, pois sem esse apoio muitos discentes não teriam como participar de tais eventos. Essa avaliação corrobora o que dissemos à página 151 quando fizemos um resumo das ações desenvolvidas pela PRAES a título de assistência estudantil. A segunda, Angélica, relata alguma desinformação sobre a questão, diz que pouco sabia sobre a PRAES, que as informações que tinha sobre a AE eram superficiais, que somente já quase no final do curso é que descobriu a AE, que faltou alguém para explicar mais sobre o assunto, e chega a sugerir que muitos são os estudantes que carecem dessas informações na UNEB.

A conclusão a que chegamos quanto a esse bloco é que embora o entendimento e as informações dos participantes do grupo sobre a assistência estudantil revelem-se um pouco confusas, há uma compreensão geral de sua importância para a permanência dos estudantes na universidade e de forma qualificada, o que se evidencia quando todos os depoentes, praticamente, reportam-se à importância das ações da EA para a sua formação acadêmica.

Terminada a discussão do primeiro bloco, passamos a discutir as questões elaboradas para o segundo. Constatamos que os participantes não atingiram as questões propostas com um pouco mais de profundidade, houve inclusive, uma confusão entre os estágios (curricular e extracurricular) e as bolsas (de estágio, monitoria e auxílio). Possivelmente isso se explica porque em se tratando de um debate livre, sem interferências indutivas nossas enquanto mediador (apenas esclarecíamos algum ponto em que houvesse dúvida ou falta de entendimento mais direto), houve, naturalmente, uma predisposição para uma abordagem mais genérica dos assuntos referentes à temática. Isso, contudo, não inviabilizou a crítica feita a algumas ações, como no caso da residência estudantil do campus.

Segundo o comentário da participante Gardênia, há uma situação problemática em relação às residências estudantis na UNEB, ela entende que a PRAES tem sido

ineficiente neste quesito, necessitando rever a forma como desenvolve as ações referentes às residências:

Outro problema que eu vejo é a residência estudantil, que eu vejo que é um ponto fraco na universidade. Especialmente este caso de Ipiaú que agente vem enfrentando este problema há muito tempo: a residência estudantil não consegue atender a demanda que tem. A gente tem um grande número de estudantes de fora de Ipiaú e as condições que estes alunos enfrentam pra residir nesta moradia aqui é precária. E a PRAES vem se mostrando ineficiente no sentido de sanar esta dificuldade. A gente vê que o problema não é somente daqui de Ipiaú. Quando a gente se comunica com os estudantes de outras cidades a gente encontra os mesmos problemas. Seria o caso da PRAES rever esta política de moradia porque é o que tem dificultado em muito a permanência e até a vinda de outras pessoas pra o vestibular aqui. (Fala de Gardênia).

A participante Orquídea apresenta opinião convergente com a de Gardênia ao dizer que a residência destinada a abrigar os estudantes que precisam deste auxílio não suporta mais novos residentes.

Ambas as depoentes também apontam problemas com as bolsas, mesmo que em dados momentos acabem por mesclar os tipos. São apontados problemas como o atraso no pagamento, quantidade insuficiente de bolsas e pouca divulgação dos programas e projetos que disponibilizam estas bolsas. As transcrições a seguir mostram isso:

[...] Você é bolsista, não é? Você recebe o pagamento em dias? Desde quando entrou? Porque tem um problema sério na universidade, tem estágio e monitoria e às vezes as pessoas não diferenciam um do outro. E na monitoria você vê um atraso constante de bolsa e o pessoal diz que tem um histórico de atraso, e atrasos seríssimos. Vai ver que é isso que acaba afastando as pessoas. Eu também acho pouco divulgada, tem um pouco de dificuldade neste programa de seleção de estágio, a gente não fica sabendo, às vezes o prazo de divulgação é curto, a quantidade. Eu não sei exatamente a quantidade de bolsas que a gente vem concorrendo aqui no Departamento. Geralmente são duas vagas, é um número muito pequeno. Vai contemplar a quem? Você tem a média de duzentos alunos aqui no Departamento para duas bolsas com este quantitativo. (Fala de Gardênia).

Dificulta, né? A pessoa vai se inscrever e só tem duas vagas. (Fala de Antúrio).



No curso do debate veio à baila uma questão que merece destaque. Trata-se do envolvimento com a comunidade, uma questão que há muito se discute nas universidades e que suscita uma série de pontos e contrapontos. Dizer que as universidades precisam ultrapassar a fronteira dos seus muros e aproximar-se da comunidade onde estão inseridas é um discurso recorrente no meio acadêmico, porém, curiosamente, esta parece uma tarefa um tanto difícil de colocar em prática. A universidade continua, de algum modo, encastelada. Daí que, tal discurso acabar ganhando contornos de mais um instrumento de retórica. Esta questão não escapou à percepção do grupo, como se verifica a seguir na fala transcrita:

Eu gostaria de pontuar com relação ao estágio, durante o período que a gente tá participando da PRAS e de outros programas. Eu sinto uma falta maior com trabalho com a comunidade. Se a gente não tem trabalho com a comunidade, às vezes as pessoas nem sabe de nossa universidade aqui e até porque na AE ele vai ver a importância de ajudar durante a graduação, de transformar em um profissional melhor porque você está fazendo seu curso mas este trabalho a parte faz com que as pessoas tenham um curso mais desenvolvido, articulado. Quando eu e [...] participamos da UAT, foi um dos melhores programas que a gente participou porque nós fizemos um trabalho com a comunidade. Então nós desenvolvemos projetos dentro da UAT, nós ministramos aulas, cursos, então este trabalho foi bom. E existem alunos que participam das bolsas de AE, mas que não tem um programa, não tem atividade para desenvolver então só quer saber da bolsa e não entende o programa como sendo também uma oportunidade para crescer profissionalmente... É por isso que muitas pessoas não participam da bolsa, não sabem da bolsa, pois não é muito divulgado, aí tem dificuldade em participar. [...] perguntou se atrasava, eu sei que atrasava e era um superatraso e eu queria saber como funciona isso; uma não atrasa, outro o atraso é enorme. (Fala de Lírio).

Também se estabeleceu um debate acerca da contrapartida a ser dada pelos estudantes contemplados com a bolsa. Neste quesito houve, de início, uma diferença de opiniões, mas em seguida foram feitas ponderações sobre a valia dessa contrapartida, gerando uma convergência de ideias.

Eu acho que a bolsa deveria ser mantida independente de qualquer vínculo (contrapartida), porém eu acho importante que a universidade traga projetos para os alunos em geral e esses que participam da AE,

que sejam inseridos nestes projetos, para estar junto da comunidade. (Fala de Jasmim).

Então no final das contas você vai ficar atrelado. (Fala de Gardênia).

É... Eu acho que não deve impor, você só pode participar da bolsa se você tiver participando dentro de um projeto, como monitoria. Também como a monitoria você só pode se inscrever se você não perder em um semestre, não perder em nenhum componente, né... Então você acaba... Muita gente, eu nunca me inscrevi em monitoria porque eu fui reprovada não por nota mas por faltas em três componentes. Então você acaba ficando, quer fazer mas não pode, só por causa deste ponto. (Fala de Jasmim).

Deveria participar de algum projeto, sim. (Fala de Orquídea).

Vai instigar o aluno a participar da bolsa. Ai sim, e a partir daí observar o comportamento do aluno e seu comprometimento com a bolsa. Porque nem todo mundo que ganha essas bolsas se compromete. (Fala de Violeta).

Eu acho que a gente tá deixando também de lado que a universidade tem de garantir ao aluno a permanência e lá você tem [...] na hora que você vai fazer o vestibular você tem aquela carência, você não paga se você comprovar que é aluno carente. Oportuniza você entrar na universidade e acho que deveria ser compulsório: o estudante que entra na universidade que não tem condições de pagar noventa reais de inscrição para o vestibular este aluno automaticamente não vai ter condição de permanecer na universidade não, quando você pensa em transporte, material didático, participação em atividades acadêmicas... Então eu acho que deveria ser compulsório. O Estado deveria ter a obrigação de manter este aluno enquanto ele estiver com a situação sócioeconômica desfavorável, independente a participação em programas. (Fala de Gardênia).

Neste momento, pela segunda vez, aparece a ideia, subjacente às falas, de que a bolsa, enquanto instrumento de assistência estudantil, deve ser vista como um direito fundamental em termos de política de assistência, tendo o objetivo de garantir a permanência dos estudantes. Tal ideia está categoricamente incrustada na fala da

entrevistada Gardênia. Observamos que ela entende não só a bolsa, mas a assistência estudantil, sob a perspectiva de política de Estado, longe de se configurar como iniciativas assistencialistas pontuais. O tema, segundo a visão dessa entrevistada, deve ser tratado como um direito dos estudantes a ser garantido pelo poder público.

Com relação aos mecanismos do processo seletivo, avaliando especificamente o questionário socioeconômico, principal instrumento deste processo, os entrevistados levantaram questionamentos acerca da veracidade das informações e da validação dessas informações:

Agora, assim, com base no que eu já vivi, quando eu fui bolsista, tem pessoas que burlam o questionário. Que tem emprego fixo, carteira assinada, ganham direitinho e burlam o questionário e ganha a bolsa e o que mais se fala na hora deste processo seletivo é esse critério. Que critério? Será que estes questionários são realmente verificados, são estudados mesmos ou só vê a resposta e “Ah, esse aqui é bom, esse aqui vai?” Eu acho que tem que haver sim uma fiscalização maior na hora de apreciação destes questionários. (Fala de Violeta).

Na sequência da discussão, foi abordado o ponto referente à eficiência e o alcance do Programa de Assistência Estudantil da UNEB. Entre avaliações sobre a necessidade de aumento no quantitativo de bolsas, critérios para a distribuição destas, importância de tal benefício como forma de auxílio à permanência dos estudantes na instituição, enfim, no meio dos enfoques dados à questão pelos debatedores, um dos depoimentos pareceu dar mais objetividade ao que se discutia:

Ele é importante demais para o alcance que tem hoje. Ele contempla poucos estudantes e ele acaba deixando de fora muitos estudantes que não se encaixa nesse perfil sócioeconômico, mas que dependem tanto desta bolsa para ter mais dedicação e êxito dentro da universidade, né? Porque o foco principal seria sim o estudante carente que não tem condição de se manter dentro da universidade, mas acho que além deste a gente deve pensar em promover uma dedicação maior do estudante. E aí você não alcança a todos porque é muito pequeno o número de bolsas oferecidas. Eu acho insuficiente o que vem hoje aqui para Ipiaú. (Fala de Gardênia).

No momento subsequente à fala acima transcrita duas outras falas apontaram uma relação direta entre a permanência e o sucesso dos discentes no curso:

Como [...] falou, é quanto a questão da importância é pessoal. Durante dois anos eu participei de programa de AE. Devido a participação neste programa eu fiz o curso com êxito porque eu não precisei sair da universidade, ver a universidade de fora. Eu participei mais do meu curso. Querendo ou não, durante este período que eu estudei eu me dediquei mais, eu pude participar mais ativamente de meu curso. Foi essa a importância da assistência estudantil: fazer com que o aluno participe com êxito de seu curso, desenvolvendo outras possibilidades dentro da universidade. (Fala de Lírio).

Sem falar da pesquisa no nosso departamento, se observarmos os alunos que participaram da assistência estudantil e os alunos que não participaram, a gente pode ver pelo histórico deste aluno o grau de rendimento que esse aluno tem. O pessoal que não participa de bolsas estudantis geralmente tiram nota gritantemente diferente daqueles alunos que vem aqui só pra estudar e que mantem o relacionamento com curso em outras instâncias. (Fala de Girassol).

A análise das respostas deste bloco permite concluir que também nesta sessão se mantém a tendência em confundir noções de AE, discutir as questões de modo genérico e não apresentar, por vezes, uma avaliação mais objetiva sobre o Programa de Assistência Estudantil (PAE), implementado na UNEB. Não obstante, os discursos exercidos, inclusive pelas críticas formuladas como a da falta de mais informação, permitem compreender, também, que os estudantes percebem a importância de existir a AE na universidade e atribuem valor aos mecanismos pelos quais ela se efetiva (ou deve se efetivar) quer seja o subprograma das residências estudantis, quer seja a oferta de bolsas, independente da característica e origem.

É particularmente interessante notar que nas duas falas que fecham a transcrição feita do bloco há um reconhecimento da relevância da AE como articuladora de um eixo em que a garantia da permanência concorre para o êxito dos discentes. É isso que se pode traduzir como permanência qualificada, conceito já abordado em nosso trabalho. Em resumo, podemos notar que há uma percepção de que a AE tem grande relevância para a permanência e formação dos estudantes, razão pela qual precisa de ações estruturantes.

O terceiro e último bloco de discussão buscou levantar os problemas do PAE – UNEB e as possíveis soluções. Destacamos algumas falas proferidas pelos depoentes, que segundo nossa análise, marcam situações que eles apontam por entenderem como

problemas da assistência estudantil, assim como apontam o que em sua visão poderia representar alternativas de resolução. Listamos os assuntos apresentados na condição de problemas por ordem das falas e o mesmo fizemos em relação às indicações de solução.

**a) Sobre o processo seletivo do sub-programa bolsa-auxílio:**

Primeiro, as questões das datas. Acho que a UNEB...é... como é que diz... o diretor.... a PRAES deixa muito esta questão dos editais muito pra cima. O aluno não tem tempo de tá de mural em mural pra ver estas questões. Agora mesmo aconteceu, acho que foi a diretora que falou sobre uma bolsa que tá acontecendo. O processo seletivo aconteceu e colocaram o prazo de inscrição dessas pessoas que foram selecionadas no feriado, no dia lá que o governador decretou [...] quinta-feira e até o dia vinte e cinco. Acho que o aluno no feriado não tem tempo de ler o resultado e se programar para a seleção. Então eu acho que, de qualquer forma, nas questões das datas eu acho que a PRAS, ela deve pensar nesta questão de como comunicar isso e não acontecer de qualquer forma, isso acaba prejudicando os alunos que estão envolvidos com isso. Segundo, os critérios de avaliação eu acho gritante porque o aluno que chega na universidade já chega com um certo déficit de educação, né? E essas bolsas não é criteriosa pra seleção desses alunos, mas também servir como dispositivo de formação e informação dos pesquisadores. Traz um problema de inclusão dos alunos. (Fala de Girassol).

Mas é isso que os meninos estavam falando, a respeito da seleção precisa de critérios mesmos porque tem pessoas que vão burlar a informação no momento da inscrição. Então você tem seu irmão que lhe dar um suporte, te ajudar a manter na universidade e eu já não tenho meu irmão pra me dar esse suporte e eu tive que concorrer. Aí você colocou todos os critérios que eu coloquei. E aí eu fui selecionada pois eu não tenho o suporte que você tem, então como que fazer esta seleção, quais os critérios? Tem que rever porque há uma grande problemática pra seleção destes alunos. (Fala de Lírio).

**a 1) Sobre possíveis alternativas:**

Aí eu acho que deveria jogar esta competência em cada campus. Por exemplo, a entrega dos documentos, eu me inscrevi aqui em Ipiaú, sou aluna do campus XXI, então eu entrego meus documentos lá. A partir deste momento é um setor do próprio campus que deve fazer essa investigação, essa seleção. E a partir do momento que ela fez essa

investigação e constatou que aquilo é verdadeiro e aquilo ali é falso, aí ela dá um parecer e encaminha para Salvador. (Fala de Jasmim).

Vocês acham que é possível fazer algum tipo de investigação? (Fala de Gardênia).

É possível. É possível, sim. Ela conhece o perfil dos alunos, até em campus maior. O aluno não fica na universidade só por seis meses, o aluno fica ali no mínimo quatro anos, dependendo do curso, é no mínimo quatro que ele fica dentro da universidade. Então é impossível ninguém de nenhum setor conhecer aquele aluno? Sempre tem um que conhece um pouco você, outro também conhece, entendeu? Então isso aí seria uma das ideias – que cada campus fizesse esta investigação e a partir daí mandasse seu parecer para Salvador: “Não, fulano é competente e ele tem que receber a bolsa e fulano não.” E aí, a partir do momento que ficar comprovado que o aluno burlou o documento, aí vai a direção, chama o aluno para que ele arque com o que você colocou no papel. (Fala de Jasmim).

#### **b) Sobre apoio psicossocial e a permanência dos estudantes:**

A gente tem um caso aqui na universidade. Tive uma colega que cursou todo o curso, foi passando, foi passando, foi passando... Chegando no sétimo semestre ela foi retirada da sala de aula de estágio. Não pode completar mais o estágio, foi retirada. Nunca a universidade procurou dar uma assistência a essa aluna. Ela desistiu do curso. Até hoje não sabemos o porquê ela desistiu, ela não vem mais aqui. Então não teve uma resposta. (Fala de Lírio).

Na verdade ela não só desistiu, ela ficou totalmente desestimulada. Já no sétimo semestre, a pessoa na porta do voo pra entrar com tudo e aí “você não pode estagiar, porque a sua voz é assim, você não pronuncia assim”, sendo que, desde o segundo semestre professores, boa parte deles, já percebeu que ela tinha problema na voz, que ela escrevia direitinho, mas a pronúncia saía diferente. E o que foi que alguns desses professores fizeram? Humilhou, fechou a porta. E o que me dava mais raiva era que alguns colegas achavam engraçado e isso eu detestava essa parte. E o que aconteceu? Ela ficou aí pagando um monte de disciplina, pagando, pagando, pagando, cada vez mais humilhada, mais rebaixada e foi embora. Eu acredito que ela está muito melhor. Com essa escolha feita ela está feliz da vida. Casou, fez um curso lá. Eu acredito que ela saiu da UNEB pra ser feliz, porque o que ela estava

vivendo aqui foi um pesadelo. O professor até entendia que ela tinha problema, mas o que era mais cômodo? Deixar pra lá, reprovar, humilhar. (Fala de Violeta).

Faltou assistência. Faltou a universidade abraçar o caso dela. Até fizeram uma proposta super-indecente pra gente do D.A uma vez que fizemos uma festa pra coletar dinheiro para o pessoal que estava se formando: “Olhe gente, a metade do dinheiro que vocês estão coletando vocês vão doar pra Fulana de Tal pra um tratamento psico-não-sei-o-que-lá. Aí, eu disse: “Não! Não tem cabimento a gente... sim, não é pelo dinheiro, você entende? Estavam querendo colocar responsabilidade. (Fala de Violeta).

Primeiro, tinha que ter um diagnóstico, que não teve, não ouvimos falar em diagnóstico... (Fala de Girassol).

Esta sequência de falas nos impele a tecer um comentário. O caso a que os depoentes fazem referência, de modo enfático, reporta a um problema que não só no departamento do Campus de Ipiaú, como de resto em outras unidades da UNEB, se tem verificado. Trata-se da situação de alguns estudantes que apresentam dificuldades para acompanhar os cursos em que estudam. Esta ocorrência desdobra-se em dois níveis. Em um deles o problema é de defasagem de conteúdos básicos ou instrumentais, que os discentes deveriam ter e que são importantes para o seu desenvolvimento na graduação. Na maioria das vezes, trata-se de dificuldades identificadas em matemática e língua portuguesa, nesta última, especificamente nos aspectos de leitura, compreensão e produção de textos. No outro nível estão os casos relacionados a déficit de aprendizagem, apontando para a possibilidade de serem problemas cognitivos. Em ambos os casos, é importante e mais que isso, imprescindível, que haja um olhar da instituição no sentido de apoiar os discentes que neles se enquadrem, sob pena de estes discentes virem a engrossar as fileiras da evasão. Em outras palavras, aí também se configura um questão de permanência.

Casos como este suscitam um pensar a assistência estudantil para além da oferta de bolsas e de auxílio à moradia e transporte, como já destacamos antes. Está contido num patamar em que se opera com fatores de ordem intelectual, e sugere que não se deve

dar espaço para dicotomias discricionárias materializadas em rotulações dos indivíduos como capazes e incapazes dentro da universidade. Um programa sério de assistência estudantil precisa lidar de forma aberta e criativa com tais casos, e assim, de forma humana e solidária.

Estas ocorrências não são isoladas na UNEB e a atenção a elas não escapa ao conjunto de reivindicações do movimento estudantil, conforme podemos notar na seguinte fala da entrevistada Gardênia: “E o problema dela é da pauta dos estudantes. São poucos os professores que estão preocupados em manter a permanência deles, em fomentar essa permanência do estudante, esse sucesso dele dentro da universidade”. A mesma entrevistada, no mesmo ato de fala, amplia a problemática da permanência ao dizer que:

E aí a gente pode incluir dentro desses problemas, o problema da residência que a gente não pode deixar de fora, a questão da passagem, a questão da alimentação dos estudantes em departamento, que estão fora, a questão do valor do lanche na cantina que é alto e não sustenta... O aluno que quer vim aqui de manhã e quer ficar até a tarde para estudar mas não tem oferecimento de refeição na cantina. Acho que tudo isso precariza a permanência. A gente não vai pedir pra pôr um RU em Ipiaú porque não cabe, mas tem que saber como é que está sendo feita essa concessão da cantina, por que o valor do salgado tá desse valor, por que a gente não tem o oferecimento de refeição na cantina. Quando você pensa em um laboratório que não tem um monitor... Isso tudo necessita. Nisso tudo o aluno deixa de ser atendido, o aluno carente deixa de ser atendido, ele precisa deste espaço, pois nem sempre ele tem computador em casa, nem sempre ele tem acesso à internet, né? Lá estaria aberto, mas nem sempre você tem um notebook para acessar a internet. Então é esse tipo de detalhe que fazem uma diferença enorme na vida do estudante. Quando a gente pensa num DA que não disponibiliza para o estudante uma cota de Xerox, né? Para o aluno carente. Às vezes parece que é bobagem, mas são esses detalhes que fazem toda a diferença e não precisa de alguém de uma esfera maior, que aqui dentro do departamento a gente consegue dar conta destas questões. Quando você pensa nas pessoas com necessidades especiais, a gente tem que pensar na adaptação do espaço físico, a gente tem cadeirante aqui dentro do departamento, a gente tem o aluno surdo, né? Mas quantos alunos têm outros problemas de aprendizagem que a gente não consegue identificar e se identificados não são tratados. (Fala de Gardênia).



## **b 1 – Sobre as possíveis soluções**

Antes de tudo a gente tem de pensar a Pró-reitoria como uma política pública. E até o que consta a PRAS, ela pode ser, ela é um programa, eu não sei como chama, ela é uma pró-reitoria, mas esses programas de assistência estudantil pode ser suspensos a qualquer momento. Eles podem deixar de ser ofertados, por exemplo, o dinheiro destinado a assistência estudantil ele fica a mercê da gestão, não é isso? Os recursos que a universidade tiver, você não tem um número planejado que deve ser destinado à AE. Então se o reitor e a gestão achar interessante diminuir este valor destinado a AE, este número de bolsas e de benefícios vão ser diminuídos. Se você tiver, o aluno faltando e conseguindo aumentar o número de bolsas... Mas não é algo fixo. Eu acho que a gente deve começar a pensar no financiamento da AE como algo permanente e que a gente consiga, e que a gente garanta o que a gente alcançou até hoje não seja diminuído pra chegar onde foi adquirido vai a gente precisa melhorar e não a gente ficar a mercê da gestão. (Fala de Gardênia).

Voltando aqui aos problemas, um dos problemas é o recebimento do dinheiro, porque a gente fica, né? A gente concorre ao semestre tal e só recebe no semestre seguinte. Então uma das possíveis soluções é que esta data seja revista, regulamentada. Tem que ser naquele semestre. (Fala de Jasmim).

O dinheiro da universidade é atrelado à secretaria de educação. Não é a universidade que repassa esse dinheiro. Então eu acho que a autonomia financeira da universidade resolveria muito esses problemas. (Fala de Gardênia).

Fechada a discussão do terceiro e último bloco, o que podemos constatar acerca da percepção dos estudantes que participaram do debate foi que há neles, primeiramente, um sentimento de interação com a temática, uma espécie de compreensão de causa que não é de um só ou somente de um grupo, mas de uma classe. Há um sentimento de classe incrustado em cada fala, há um sentimento de pertença. Daí porque o discurso da classe lhes pertence e legitima a sua luta por uma política de assistência estudantil dentro da universidade. Todavia, igualmente constatamos a necessidade de mais embasamento em termos de informação sobre os princípios, operacionalização de mecanismos e responsabilidades no trato das ações de assistência aos estudantes na UNEB. Inclusive

como forma de empoderamento destes na luta pela garantia dos direitos nesse campo e para que não se confunda política de assistência estudantil com assistencialismo, coisa que ratifica carências e não emancipa os sujeitos.

A problemática abordada partiu da avaliação dos estudantes sobre o processo seletivo para um dos sub-programas do PAE, o mais notório deles, talvez, qual seja o da bolsa-auxílio. Passou novamente por nuances relativas ao auxílio à moradia e terminou com a discussão sobre a assistência psicossocial e a permanência. Pelas respostas dadas às questões, ficou latente que este último é um dos aspectos por eles considerado impactante em termos de assistência estudantil. Ainda que se tenha verificado a retomada de pontos ora mais genéricos, ora mais específicos, foi possível constatar que os estudantes entendem o tema como de capital importância para continuarem na universidade e obterem sucesso no curso. Quando se fala em obter sucesso na universidade é preciso perguntar: o que isso significa para os estudantes? De que maneira eles compreendem tal ideia? Uma interpretação possível é que a representação de sucesso para eles seja a inserção no mercado de trabalho e o reconhecimento da formação adquirida.

Constatamos, analogamente, que embora críticas e questionamentos tenham sido feitos à PRAES, há um reconhecimento e um sentimento de que o órgão é uma conquista dos estudantes e precisa ser estruturado para cumprir bem o seu papel. Confirmou-se, portanto, a tendência verificada desde o início das discussões em aquilatar a assistência estudantil como uma iniciativa de inegável valor. A percepção dos estudantes sobre ela é de que se trata de algo tão importante quanto necessário. O uso da “expressão muito importante” confirma isso, pois todos os participantes demonstravam reconhecer essa importância.

Finalmente, podemos avaliar a discussão como boa, participativa, instigante, ampla e recoberta das marcas psicossociais dos participantes do grupo do grupo focal. Isso se coaduna com a teoria de base em que fomos buscar sustentação para este trabalho, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961) e cujos princípios Patriota (2008) discute. Desse modo, pudemos registrar que o posicionamento dos discentes, enquanto sujeitos empíricos da pesquisa realizada, reflete seu pensamento (elemento

psicológico) e suas vivências (elemento sociológico). Noutros termos, há uma simetria entre os sujeitos e as variáveis do contexto psicossocial destes.

Esta simetria liga pontos entre os três formatos deste trabalho. Na pesquisa bibliográfica, quando se nota que tanto o histórico da universidade quanto o da assistência estudantil brasileira encontram correspondência com a visão de mundo e a vivência dos sujeitos da pesquisa. Na investigação documental, principalmente no que concerne à UNEB e sua atuação, de igual modo nota-se a convergência e a divergência estabelecida pelos sujeitos, ao falarem, por exemplo, da importância das ações da instituição e da necessidade de que haja mais informação quanto a estas.

Finalmente, na discussão do grupo focal, ficou nítido o que pensam os sujeitos enunciantes quanto à assistência estudantil. A ativação pelo discurso de categorias como necessidade, importância, conquista, sucesso e permanência corroboram o que os teóricos apresentam, assim como estão presentes nas entrelinhas, dos documentos pesquisados.

Assim, a assistência estudantil ocupa lugar de reconhecida importância para os estudantes, e gradativamente a noção que têm sobre esse tema tende a ampliar sua concepção para além de um “programa de bolsas.” Quando os membros do grupo levantaram questões referentes ao apoio pedagógico e psicossocial, pareceu ficar claro que o entendimento que começam a ter sobre a AE se amplia e se revela mais focado num cuidado maior com os estudantes. Em suma, a ideia de permanência e sucesso está presente na visão dos estudantes e se projeta em seu discurso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assistência estudantil é um processo cuja discussão tem as mesmas características de outras discussões que se desenrolam na universidade e que levam em conta o seu papel enquanto instituição. É um debate que a exemplo daquele que se faz sobre a própria universidade não tem um tempo limite par finalizar, não tem prazo de validade. Isso porque na mesma proporção em que algumas demandas são atendidas, outras surgem, com natureza diversa e com variado grau de urgência, ou quem sabe até configuradas como emergência.

Trata-se de um debate que não se esgota no âmbito da instituição universitária, que canaliza atenções e energias, que sugere a tomada de posições e de providências. Em assim sendo, não poderia jamais esgotar-se num trabalho como este, restrito e modesto. De qualquer sorte, entendemos ser um esforço válido dedicar tempo de estudo às questões da assistência estudantil, sobretudo porque o discurso da universidade democrática, aberta, diversa e inclusiva tem sido continuamente proferido, e proferido com vigor, pelos atores do meio acadêmico. Se assim é, então é igualmente necessário que ultrapasse a fronteira discursiva das teorias e adentre o território prático das ações.

Os vários anos que dedicamos à sala de aula têm servido para acurar nosso olhar sobre a educação e nos permitido divisar terrenos que concentram diversas problemáticas e também possibilidades. A assistência estudantil é um destes terrenos.

Já quase como um bordão, temos insistido em afirmar que não basta apenas promover o acesso, é preciso garantir a permanência. De maneira análoga, temos apontado esse como sendo um desafio concreto, estampado na ordem dia das universidades públicas, e que no caso das estaduais, como a UNEB, ganha contornos mais nítidos de uma problemática a ser equacionada. E o primeiro movimento a ser feito nesse sentido é partir de uma concepção de assistência estudantil como um direito e um conjunto de oportunidades para os estudantes, superando a visão assistencialista que de início marcava e de certa forma ainda marca esta modalidade de assistência.

Este entendimento não deve, contudo, restringir-se ao âmbito da universidade. É fundamentalmente importante que a instância governamental também entenda assim a questão, conquanto trata-se de uma via de mão dupla em que devem trafegar a universidade e a governança.

Durante o estudo que empreendemos constatamos que não há nenhum programa elaborado e mantido pelo governo do estado da Bahia, voltado para a promoção da assistência estudantil nas universidades estaduais baianas. No orçamento fiscal do estado não existe nenhum item referente a qualquer subvenção, mínima quanto seja, a ser aplicada nesta modalidade de assistência. Os recursos que a subsidiam nas universidades estaduais são tirados dos seus parques orçamentos.

Bem diferente, apesar de ainda pontuada por algumas críticas, é a atuação do governo federal. A criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que inclusive passou a ter força de lei mediante o Decreto Lei de nº 7.234 de 19 de julho de 2010, é uma das iniciativas positivas no sentido de garantir a permanência dos estudantes, especialmente os que se apresentam em condições desfavoráveis, em termos econômico-sociais. Em paralelo, também foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais (PNEST), vinculado ao Sistema Unificado de Seleção (SISU), cujo objetivo é aumentar a oferta de vagas nas universidades públicas.

O único dispositivo que faz referência a alguma assistência voltada para estudantes na Bahia está consignado na Constituição Estadual de 1989, no artigo 255 e em seu parágrafo único, e contempla apenas a educação básica.

**Art. 255** — As escolas públicas, com mais de três mil alunos matriculados, serão obrigadas a ter um médico e um dentista, para o atendimento ao seu corpo discente, docente e administrativo.

Parágrafo único — A Secretaria de Saúde garantirá o disposto neste artigo. (BAHIA, 1989)

Como se pode notar, além dos estudantes, também está previsto que professores e membros do corpo técnico das unidades escolares devam ser amparados por este serviço,

com atendimento a ser prestado por meio de uma articulação entre as secretarias da Educação e da Saúde.

Não se pode desconhecer que a medida, de caráter obrigatório nos termos desta Lei, é interessante e em tese demonstra uma preocupação social em relação àqueles que estão efetivamente envolvidos com a escola pública baiana (alunos, professores, servidores), entretanto, não se tem notícia de que tal determinação esteja, de fato, sendo cumprida.

Outra questão a ser colocada em evidência é que esta mesma constituição, no que tange ao ensino superior, dedica-lhe apenas um curto capítulo (o Capítulo XIII) composto dos artigos 262 ao 264, e nenhum deles sequer menciona alguma medida a ser criada a título de assistência estudantil, ou muito menos cita qualquer possibilidade quanto ao financiamento de programas de assistência a estudantes universitários. O resumo da ópera é: inexistente na Bahia uma política de Estado para a assistência estudantil.

Neste trabalho procuramos discutir a sua temática norteadora lançando mão de dois parâmetros que formam o eixo teórico-metodológico que o sustenta: apresentamos os aspectos histórico-sociais que permeiam a questão e valemo-nos da discussão participada com um grupo de estudantes para captar a percepção destes sobre um assunto que lhes diz respeito direta e profundamente.

Assim é que num primeiro momento apresentamos uma síntese da história da universidade, pois a assistência estudantil não pode ser pensada e muito menos levada a termo sem que se considerem as idiossincrasias acadêmicas, resultantes de séculos de história desta instituição. É preciso reconhecer as marcas de um elitismo arraigado construído desde os primórdios da universidade, assim como é fundamental compreender a importância dos movimentos que a conduziram na direção de assumir posturas mais democráticas.

Num segundo momento era imprescindível falar da Universidade do Estado da Bahia, sua história, sua trajetória e suas características, e a partir daí, já caminhando para o terceiro ponto da nossa discussão, tentar mostrar como esta instituição de ensino superior lida com o desafio da assistência e da permanência dos seus estudantes.

Conhecer a história da UNEB é condição *sine qua non* para todo trabalho que intente abordar temáticas que a ela façam referência, mesmo que estas temáticas não tenham a instituição como elemento central de investigação.

O terceiro campo de discussão teve o objetivo de investigar a história da assistência estudantil brasileira, coletando informações sobre a cronologia e os fatos que a ela estão intrinsecamente ligados. Procuramos analisar as concepções que balizavam as iniciativas tomadas a título de assistência estudantil, identificadas nos dispositivos legais, e a reação dos principais interessados na questão, neste caso, os estudantes. Para isso, fizemos uma pesquisa bibliográfica e documental e travamos contato não apenas com as informações dos autores pesquisados, bem assim com a interpretação que deram aos fatos. Neste sentido, de grande valia foi a pesquisa em dissertações, teses e artigos sobre assistência estudantil, já que não havia outras fontes em maior quantidade que pudessem subsidiar o trabalho a que nos propusemos.

Ao chegar ao outro extremo do eixo, investigamos a percepção dos estudantes sobre a assistência estudantil, buscando o olhar daqueles a quem ela se destina. O resultado não nos causa surpresa. Os estudantes entrevistados do campus XXI, em Ipiaú, local onde realizamos a pesquisa, muito embora confundam alguns conceitos sobre assistência estudantil e demonstrem não conhecer bem os mecanismos mediante os quais ela se desenvolve na universidade, reconhecem-na como importante, válida e necessária. Eles dão mostras inequívocas de que compreendem a importância de a universidade prover os meios para que os estudantes de menor condição economicossocial possam permanecer nos cursos em que ingressaram e consigam concluí-los.

Os estudantes compreendem, também, ser bastante positivo ter uma na instituição uma pró-reitoria destinada especificamente a cuidar da assistência aos discentes, de modo especial os que mais precisam desse cuidado. Chama a atenção, ainda, o fato de que eles igualmente entendem a assistência aos estudantes como algo mais ampliado que a oferta de bolsas, vista de modo geral como o principal instrumento de assistência aos discentes.

O valor da assistência estudantil, percebido entre o grupo de entrevistados está representado em medidas como a manutenção das residências, que como vimos anteriormente, é talvez a primeira iniciativa mais clara de assistir os estudantes na UNEB,

na viabilização da participação dos discentes em eventos acadêmicos, e em outro aspecto que não passou despercebido pelos entrevistados: o auxílio aos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, bem assim aos que apresentam algum tipo de transtorno, seja emocional ou psicossocial. Sem dúvida, situação que inspira atenção, necessidade de diagnóstico preciso e interveniência da universidade.

A ideia de assistência estudantil enquanto um direito está colocada em razão proporcional à ideia de ser esta uma conquista dos estudantes. De fato, não seria coerente fazer uma abordagem sobre a assistência estudantil na UNEB sem associá-la ao protagonismo do movimento estudantil unebiano. Por isso, não é sem razão que durante a discussão no grupo focal uma das participantes deu ênfase a esses dois aspectos (o do direito e o da conquista) e chamou a atenção para o cuidado que se deve ter em preservá-los e fazer da assistência estudantil na universidade uma política pública concreta.

Estas percepções identificadas no ato discursivo dos participantes durante o transcurso das discussões do grupo focal são peculiarmente interessantes sob dois prismas: o do discurso em si e o da representação social, tomada aqui como fundamento teórico da pesquisa. O nosso entendimento ante as constatações apresentadas durante a discussão do grupo, é que os discursos dos sujeitos convergem para as representações que fazem da temática proposta.

A discussão estabelecida no grupo tornou-se concreta pelos atos de fala de cada enunciante, pela interação que naturalmente ocorreu, e nisso residem algumas implicações que vão além da transmissão de informações, porque:

No ato de fala, ou seja, no uso da língua na interação, o enunciante *faz e age*, em geral, motivado por intenções e interesses que nem sempre são explícitos, mas subentendidos, cuja compreensão, porém, depende não só do que diz o enunciante, mas também das regras que orientam os atos de fala. (VOESE, 2004, p. 33).

Nos discursos dos sujeitos do grupo focal constituído para efeito do estudo de caso proposto estão configurados, interesses, intenções, cosmovisões, e é claro, as representações que fazem acerca da assistência estudantil. Estas representações são



oriundas do que pensam e das experimentações em seu *lócus* de trabalho, de estudo e de relacionamentos sociais. Podem ser consideradas como elementos fenomenológicos, pois

No nível fenomenológico, a representação é tomada como um fenômeno. Fenômeno este que se evidencia nos modos de conhecimentos, saberes do senso comum e nas explicações populares. Ela é um fenômeno que existe, mas do qual, muitas vezes, nem se dá conta de sua existência. Estudá-la é imprescindível sob forma de entendermos e explicarmos porque as pessoas fazem o que fazem. (PATRIOTA, 2008, p. 3).

Acrescentaríamos à fala da teórica citada que as representações sociais ajudam no entendimento e na explicação dos que os sujeitos fazem e por que fazem, bem assim na compreensão do que dizem e por que dizem. E, nesse momento, a análise do discurso também auxilia esse processo de compreensão.

Pensando nessas questões e à luz dessas teorias é que buscamos apreender a visão dos estudantes do campus XXI da UNEB em Ipiaú sobre a assistência estudantil. Ao final da discussão ficou patente que para eles existem dois elementos assimétricos a compor a representação que fazem do tema. De um lado, admitem interesse pelo assunto e queixam-se da desinformação sobre a construção do processo da assistência estudantil na universidade e também no departamento; há queixas sobre a estrutura da residência, a quantidade de bolsas considerada pequena no DCHT XXI e ainda sobre a necessidade de apoio psicossocial para estudantes cujo desempenho acadêmico está em vias de prejuízo, o que é um dado significativamente importante na análise feita. De outro lado demonstram entender bem sobre a importância da assistência estudantil, inclusive pela experiência local, retratada na manutenção da residência estudantil (apesar dos problemas), no apoio às viagens para eventos e na oferta das bolsas, mesmo em número aquém do que esperam.

Bastante significativo foi constatar que os sujeitos participantes do grupo focal demonstram uma compreensão relativamente madura sobre a relação permanência-sucesso, corroborando a ideia de que para eles, a assistência estudantil numa universidade como a UNEB é importante, valiosa, fundamental.

No encerramento de nosso trabalho pelos menos duas coisas se nos afiguram inexoráveis: a primeira é que a discussão sobre a assistência estudantil está longe de se esgotar, mormente nas instituições de ensino superior baianas, especialmente na UNEB; a segunda é que não se pode discuti-la sem levar em conta o sentimento e a cosmovisão dos estudantes. Aliás, como já bem enfatizado, foi pelo protagonismo do movimento estudantil que o debate em torno da questão ganhou as proporções atuais.

Isto dito, entendemos que seria pertinente fazermos algumas proposições as quais têm a única intenção de contribuir com a evolução desse debate para um nível de ação mais concreto. Em verdade, é uma tentativa de contribuir para a formulação de uma política de assistência estudantil na UNEB, quem sabe podendo ampliar seu raio e alcançar as outras IES da Bahia.

1 – Criação de uma rubrica específica no orçamento estadual da educação especificamente destinada à assistência estudantil das universidades baianas. Esta proposta, aliás, já consta da pauta de reivindicação do movimento estudantil, todavia, precisa de mais ressonância e contar com a sensibilidade da governança. Para que tal proposta se materialize é necessário que seja consignada no PPA estadual, e que as IES façam um levantamento de custos e investimentos nos últimos quatro anos nesse campo.

2 – Criação de um fundo estadual de assistência estudantil, cujos recursos poderão ser captados das receitas líquidas correntes, principalmente no setor de serviços como de energia e telecomunicações.

3 – Implantação da Pró-reitoria de Assistência Estudantil nas IES baianas que ainda não dispõem desse órgão em sua estrutura organizacional. Atualmente, apenas a UNEB tem essa pró-reitoria. Uma vez implantadas essas pró-reitorias, seria possível criar o Fórum

Estadual de Pró-reitores de Assistência Estudantil, o qual, em conjunto com as representações estudantis de cada uma das quatro universidades estaduais, poderia criar o Fórum Estadual de Assistência Estudantil, o que oportunizaria pensar e articular políticas públicas de estado para a área.

4 – Implantação na UNEB do Observatório da Vida Acadêmica. Esta proposta já está em andamento na instituição, contudo, devido a problemas estruturais (modelagem de

sistema, pessoal e instrumentos avaliativos) ainda não está funcionando. Este observatório poderá contribuir decisivamente para a formulação de políticas institucionais a serem desenvolvidas nas pró-reitorias acadêmicas, principalmente no que respeita ao apoio aos estudantes.

5 – Maior envolvimento do Fórum de Reitores das Universidades Estaduais da Bahia nas questões de assistência estudantil, colocando tais questões como pauta permanente de discussão com o governo do estado, inclusive na perspectiva do estabelecimento de convênios com o governo federal no sentido de provimento de bolsas, financiamento de programas culturais, de alimentação, transporte, moradia e assistência psicossocial aos estudantes.

Estas proposições segundo, nosso entendimento, poderiam constituir-se como alternativas para uma política de assistência estudantil no plano estadual. Mas não são definitivas ou muito menos fechadas, são passíveis de discussão e mesmo de reformulação, consoante a realidade de cada instituição. Outras mais podem e devem ser formuladas, pois, como já enfatizamos, é primordial que a assistência estudantil seja enxergada pelos gestores das universidades e, principalmente pelos governos, como um meio capaz de garantir a permanência dos estudantes nas universidades estaduais da Bahia e desse modo contribuir para o sucesso destes estudantes. Em outras palavras, é fundamental que seja vista como um direito vinculado à educação. O retorno, certamente, será dado à própria sociedade.

Finalmente, se o que discutimos neste trabalho puder suscitar outros debates mais aprofundados e clarividentes e, principalmente, se algumas dessas proposições começarem ao menos a ser estudadas, de forma realmente séria pelos gestores públicos envolvido no processo, então, podemos considerar uma boa coisa tê-lo escrito.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Cristina Macedo de. Territórios de identidade: disputas e cooperações entre rural e urbano. In SILVA, Bandeira de Melo e. (Org.). Estudos sobre dinâmica territorial, ambiente e planejamento. Grafset, João Pessoa: 2011.

ANDRÉS, Aparecida. Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Brasília, DF: 2011.

ARROSA, Maria Susana Soares (Coord.). A educação superior no Brasil. Porto Alegre:

2002 BARREYRO, Beatriz Gladiz. Mapa da Educação Superior Privada. INEP, Brasília: 2008.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A política de educação superior e a UNEB. Revista Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 7, n. 10, p. 237-250, jul./dez. 1998.

BAHIA. Constituição (1989). **Constituição do Estado da Bahia**. EGBA. Salvador: 1989. 236 p.

BOFF, Leonardo. Crise: oportunidade de crescimento. Vozes, São Paulo: 2011.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República – Casa Civil. Brasília: 2013

\_\_\_\_\_. Constituição (1937) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Câmara dos Deputados. Brasília, DF: 2013

\_\_\_\_\_. Constituição (1946) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República – Casa Civil. Brasília, DF: 2013

\_\_\_\_\_. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República – Casa Civil. Brasília, DF: 2013

\_\_\_\_\_. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2013

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 19850 de 11 de abril de 1931. Lei Francisco Campos. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Câmara dos Deputados. Brasília, DF: 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto 19851 de 11 de abril 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Câmara dos Deputados, Brasília, DF: 2013

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 20.302 de 02 de janeiro de 1946. Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. Câmara dos Deputados, Brasília, DF: 2013.

BRASIL, Decreto n.º 20.302, de 1946, Coleção de Leis do Brasil – 1946, Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. **Coleção de Leis do Brasil**, vol. 2, Câmara dos Deputados, Brasília, DF: 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF: 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto 69927 de 13 de janeiro de 1972. Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho." Câmara dos Deputados, Brasília, DF: 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Presidência da República – Casa Civil. Brasília, DF: 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 39, de 12 dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: 2007

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de julho de 2010, seção 1, p. 5.

COELHO, Sintia Said; VASCONCELOS; Maria Celi Chaves. A Criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. In IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. Florianópolis, 2009.

COSTA, Simone Gomes. A equidade no ensino superior: uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010. Dissertação (mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1980.

DAGNINO, Renato Peixoto. Planejamento Estratégico Governamental. Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração/UFSC, Brasília: CAPES: UAB, 2009.

DA SILVEIRA, Miram Moreira. A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. Dissertação (mestrado em Política Social) Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à

Reforma Universitária de 1968. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIALHO, Nádia H. Universidade Multicampi. Brasília: 1.<sup>a</sup> ed. Plano Editora. Salvador: 2005.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das IFES. Brasília: 2004.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Editora Vozes, Petrópolis: 1994.

KOWALSKI, Aline Vieiro. Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012. Tese (doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto alegre: 2012.

LEITE, Denise; MOROSINI; Marília. Universidade no Brasil: a ideia e a prática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. Manual de estilo acadêmico – trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5.<sup>a</sup> ed. Edufba, Salvador: 2013.

MAGALHÃES, Antônio M. A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa: 2004.

MELO, Pedro Antônio de; DA LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto. A formação docente no Brasil. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – INPEAU/UFSC. Florianópolis: 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil, in. Revista Brasileira de Educação, n.º 14. Rio de Janeiro: maio/agosto, 2000.

MIGUILIN, Maria da Glória, CHAVES, Adriana Josefa & FORESTI, Mirian Celi Pimentel Porto. A universidade brasileira: visão histórica e papel social. Unesp. São Paulo: 2010.

MINTZBERG, Henry. Ascensão e queda do planejamento estratégico. Bookman, Porto Alegre: 2004.

MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Paris: 1961.

MOTA, Graziela da Silva. Memórias universitárias: representações sobre o programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Maria: 2013. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: 2013.

NERY, Edleusa Garrido. Assistência estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. In SEMINÁRIO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE – SEMANA KIRMURÊ. 31/10 a 01/11. Cachoeira: 2012.

NOGUEIRA, Elton Alonso. O planejamento estratégico no contexto da IES Multicampi: a experiência da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador: 2009.

NOVAES, Ivan Luiz; PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Orgs.). Múltiplos olhares sobre avaliação, política e gestão educacional. Eduneb, Salvador: 2012.

ORLANDI, Eni P. Formulação e circulação dos sentidos. Pontes, São Paulo: 2001.

PATRIOTA, Maria Lúcia. Teoria das Representações Sociais: contribuições para apreensão da realidade. Florianópolis: 2008.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Cortez: Autores Associados. São Paulo: 1989.

ROCHA, José Cláudio. A reinvenção solidária e participativa da universidade: um estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil. Eduneb, Salvador: 2008.

RUA, Maria das Graças. Políticas Públicas. Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração/UFSC. Brasília, CAPES: UAB, 2009.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA Eustáquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. in IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. Florianópolis: 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI – por uma reforma democrática da universidade, 2011.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). Observatório da vida estudantil – estudos sobre a vida e cultura universitárias. Edufba, Salvador: 2012

SGUISSARDI, Waldemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Conselho Universitário – Consu. Resolução Nº 733. Aprova e cria a Pró-reitoria de Assistência Estudantil – Praes: 2009. Disponível em <http://www.uneb.br/praes>. Acesso em 21 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Plano Estratégico da UNEB – Gestão 2006-2009. abril/2007. Disponível em [http://www.uneb.br/institucional/a universidade](http://www.uneb.br/institucional/a_universidade). Acesso em 21 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Regimento Geral da UNEB. Disponível em [http://www.uneb.br/institucional/a universidade](http://www.uneb.br/institucional/a_universidade). Acesso em 21 de junho de 2013.


VOESE, Ingo. Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa. Cortez Editora, São Paulo: 2004

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4.<sup>a</sup> Ed., Bookman, Porto Alegre: 2010.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad.: Ernani Rosa. Artmed, Porto Alegre: 2004.

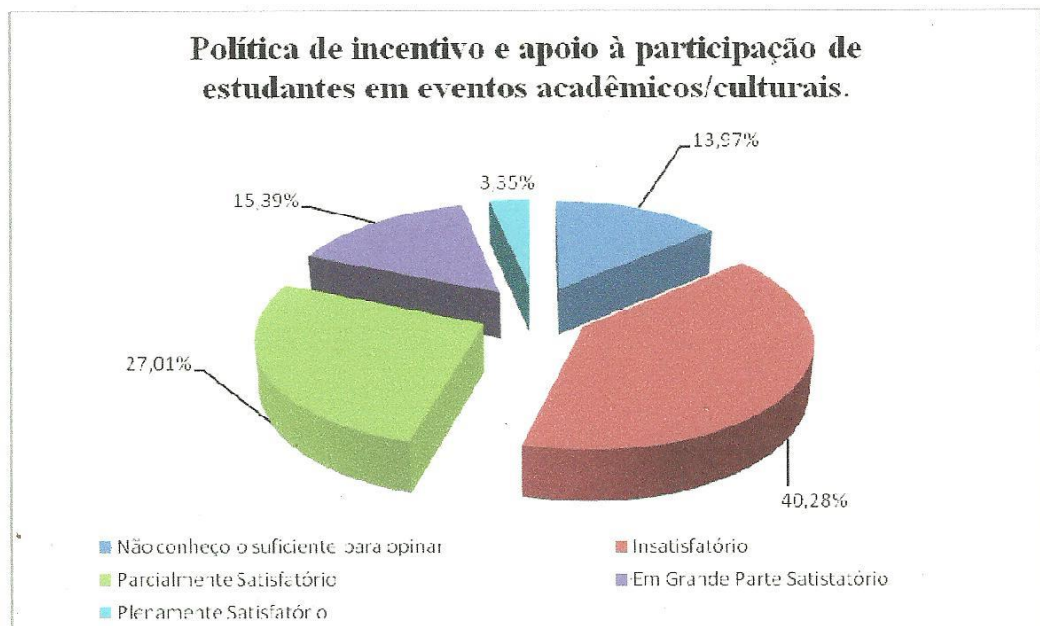
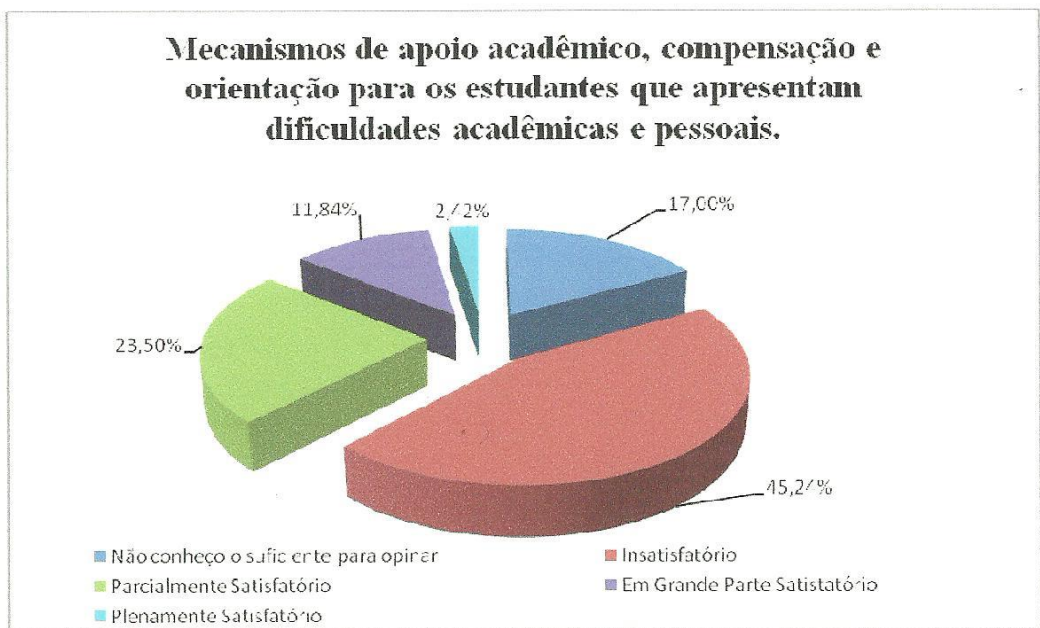


**ANEXOS**



**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA**

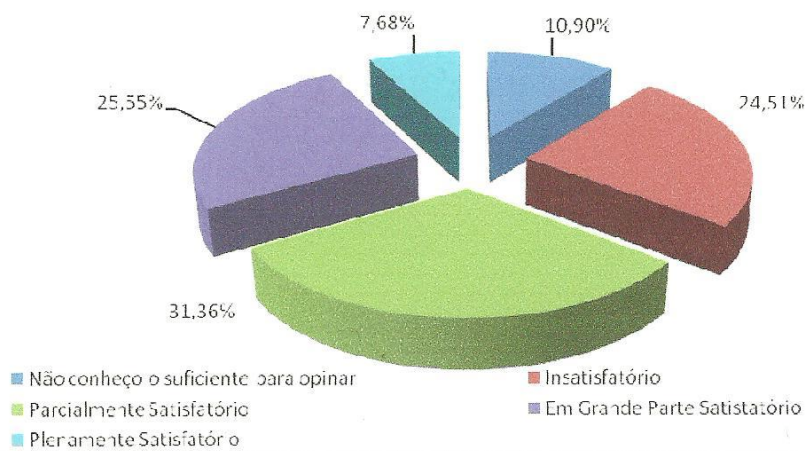
**Dimensão 9: Políticas de Atendimento ao Estudante**



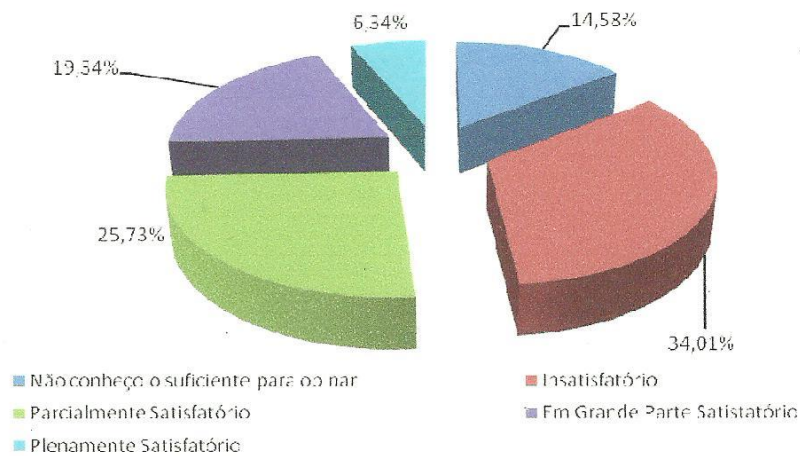


SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA

**Programas institucionais de bolsa de estudo  
(monitoria, Iniciação Científica, pós-graduação,  
extensão).**



**Política de ações afirmativas para inclusão e  
permanência de estudantes em situação econômica  
desfavorecida.**





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO-CONSU**

**RESOLUÇÃO N.º 133/2000**

**Aprova o ESTATUTO DAS RESIDÊNCIAS  
UNIVERSITÁRIAS da UNEB e dá outras  
providências.**

**O CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSU** da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no uso de suas atribuições, considerando a deliberação do Conselho Pleno em sessão de 12-12-2000 e o que consta do Processo n.º 060398000014202,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Aprovar o texto básico do Estatuto das Residências Universitárias da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, atendidas as disposições legais e estatutárias pertinentes.

**Parágrafo Único:** Cada Residência Universitária procederá a compatibilização do presente Estatuto à realidade do Departamento e do respectivo *Campus*, com a elaboração do seu Regimento Interno, encaminhando-o em seguida à Reitoria e Pró-Reitoria de Extensão-PROEX.

**Art. 2º** - Esta Resolução entrará em vigor a partir de sua publicação.

Gabinete da Presidência do CONSU, 05 de junho de 2001.

Ivete Alves do Sacramento  
Presidente do CONSU



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSU**

---

**RESOLUÇÃO N.º 659/2008**

Publicada no D.O.E. de 19-12-2008, p. 22

**Aprova a criação do Projeto Bolsa-auxílio para estudantes de graduação da UNEB.**

**O CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSU** da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no exercício de suas competências e de acordo com o que consta do Processo N.º 0603070180320, em sessão desta data,

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar a criação do Projeto Bolsa-auxílio para estudantes de graduação da UNEB, devidamente matriculados, procedentes do Sistema de Reservas de Vagas para negros e indígenas e/ou comprovadamente de baixo poder aquisitivo.

**Parágrafo Único** – Serão concedidas 300 (trezentas) bolsas no valor de R\$ 220,00 (duzentos e vinte) reais mensais, que serão distribuídas por Departamento, considerando como critério o número de estudantes matriculados, conforme edital a ser publicado pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX.

**Art. 2º.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, 12 de dezembro de 2008.

**Lourivaldo Valentim da Silva**  
Presidente do CONSU



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**  
**CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU)**

---

**RESOLUÇÃO N.º 733/2009**

Publicada no D.O.E. de 04-12-2009, p.33

**Aprova a Criação da Pró-Reitoria de  
Assistência Estudantil (PRAES).**

**O CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU)** da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no exercício de suas competências regimentais e de acordo com o que consta do Processo n.º 0603090209929, em sessão desta data,

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** Aprovar a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES).

**Art. 2º.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, 01 de dezembro de 2009.

***Lourivaldo Valentim da Silva***  
Presidente do CONSU