

Um novo universitário

estudantes de origem popular na Ufba

Matheus Batalha Moreira Nery
Julini Araújo Santos
Julianin Araújo Santos
Sônia Maria Rocha Sampaio

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

NERY, MBM., *et al.* Um novo universitário: estudantes de origem popular na Ufba. In: SAMPAIO, SMR., org. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 93-113. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



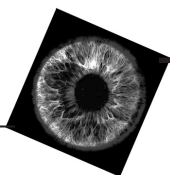
All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

UM NOVO UNIVERSITÁRIO

estudantes de origem popular na Ufba



MATHEUS BATALHA MOREIRA NERY
JULINI ARAÚJO SANTOS
JULIANIN ARAÚJO SANTOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA BAHIA: COMEÇO E DESENVOLVIMENTO

O acesso a universidades, no período colonial brasileiro, ficou restrito aos jovens da elite, oriundos de famílias abastadas, que tinham condições de enviar seus filhos para realizar estudos superiores na Europa. No período que antecede à transferência da família real portuguesa para o Brasil, o governo português manteve uma política de controle que tentou suprimir qualquer sinal de independência cultural e política da colônia (FÁVERO, 2006), gerando um relativo isolamento cultural e intelectual e um retraimento de 308 anos, no qual nenhuma ideia de educação superior ou de universidade pôde ser desenvolvida.

Um projeto de educação superior só pôde tomar forma após vários anos de debate político e do avanço na discussão de alguns temas considerados centrais para a sociedade na época. (BARRETO; FIGUEIRAS, 2007) A concepção dos primeiros projetos de educação superior no Brasil é uma mistura entre dois modelos ocidentais de universidade. O primeiro, e mais antigo, teve como base o Relatório Humboldt de 1810, que estabelecia o primado da pesquisa científica na vida universitária. Este documento organizou os alicerces fundamentais para a criação da Universidade de Berlim. Sua principal base era a consolidação do sistema de cátedras como componente fundamental da gestão acadêmica, no qual estariam incluídos elementos da governança institucional e a distribuição e separação entre campos de conhecimento.

Um segundo modelo resulta da reforma universitária norte-americana, do início do século XX, a partir do Relatório Flexner. Esse documento tinha como foco a formação na área de saúde, mas também abordava pontos importantes para a reorganização do sistema universitário americano. O centro dessa reforma foi a adoção de uma arquitetura acadêmica que era composta por uma formação básica e flexível, denominada de *undergraduate college*, que dava possibilidade ao estudante ingressar em uma formação profissionalizante e a uma especialização no campo disciplinar. Na parte organizacional, instituiu-se uma separação entre a gestão institucional, delegada aos *Deans* (nomeados chefes de escolas e faculdades), e a governança acadêmica, conduzida por departamentos compostos por professores titulares. (ALMEIDA FILHO, 2007)

O isolamento cultural imposto por Portugal ao Brasil gerou consequências na posterior organização das universidades brasileiras, na sua composição institucional e no público que atendiam. Nas constituições de 1934 e de 1946, a universidade pública brasileira aparece representada através de uma composição institucional organizada por vários segmentos ligados a um núcleo central, tal qual ilhas que dependiam de uma administração centralizada. A população alvo das universidades continuava a ser as elites, que passavam a não precisar mais se deslocar para o exterior em busca de educação. (FÁVERO, 2006)

Nesse contexto, a instituição Universidade da Bahia nasce através do decreto-lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946. Este documento designava a unificação de cinco escolas públicas de ensino superior: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Escola de Belas Artes, Escola Politécnica e a Faculdade de Filosofia. A primeira foi fundada em 1808, quase 140 anos antes da criação da universidade, sob o nome de Centro Médico de Cirurgia da Bahia. Dentre os modelos ocidentais de universidade, o sistema adotado pela então Universidade da Bahia, em 1946, era o regime de cátedra autárquica, com clara inspiração no modelo de gestão universitária proposto pelo Relatório *Humboldt*.

Nos anos que se seguiram, o modelo adotado pela então Universidade da Bahia, considerado centralizador, tornou-se alvo de debates e críticas. A partir do início dos anos 1960, foi pensado um modelo inovador para a Universidade de Brasília (UnB), que serviria à nova capital brasileira. A proposta foi construída sob uma concepção modernizadora que visava uma maior autonomia e integração da instituição universitária, substituindo a divisão tradicional em faculdades isoladas e cátedras autárquicas por um modelo organizacional que integrava ensino, pesquisa e extensão. (RIBEIRO, 1978)

Nesse sentido, Ribeiro (1978) destaca que, para que a proposta obtivesse sucesso, quatro pontos centrais foram propostos como metas: a universidade deveria ter condições de formar e manter um quadro intelectual e cultural de alto nível; a prática da pesquisa científica deveria ser massivamente incorporada; a superação do modelo de isolamento das cátedras, devendo a universidade criar órgãos de integração da vida universitária; e, por fim, os problemas gerais da educação brasileira passariam a ser de interesse central da instituição, assumindo a universidade a tarefa de conhecer melhor sua população de estudantes.

Com o Golpe militar de 1964, o governo federal colocou em prática um projeto de modernização para todas as universidades do país, em que a educação passou a ser definida como “capital humano” e, por isso, deveria estar inserida no Plano de Ação Econômica, dirigido pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica. Este

projeto propunha o aumento significativo do número de estudantes matriculados nas universidades públicas, uma verdadeira injeção de seres humanos capazes de desenvolver atividades produtivas na sociedade brasileira. (CUNHA, 2007) O critério para o planejamento das novas vagas somente considerava o número de jovens residentes em municípios com mais de 50 mil habitantes. Dessa maneira, foi estimada a necessidade de criação de 180 mil novas vagas nas universidades públicas. A ideia era que a universidade tivesse um estudante para cada 100 habitantes.

A proposta do projeto de modernização não levava em consideração as demandas dos setores econômicos para a formação de profissionais, nem as expectativas da população, porque somente considerou que um segmento específico era capaz de pleitear vagas. A noção de políticas afirmativas, ou mesmo de ampliação da possibilidade de acesso ao ensino superior por pessoas de origem popular não foi discutida nessa ocasião. (CUNHA, 2007)

O modelo introduzido pela Universidade de Brasília foi repudiado pelos que lideravam o movimento de reforma para a modernização das universidades brasileiras, críticos que eram em relação à liberdade e à autonomia dada a alguns segmentos da vida universitária. Além disso, o projeto da UnB era visto como uma crítica ao modelo adotado pelas outras universidades. Embora tenha obtido sucesso, seus articuladores haviam sido isolados pelo governo militar e não participariam da elaboração do novo plano nacional. A UnB foi ocupada pelos militares em 1964 e uma grande quantidade de professores e pesquisadores foi demitida. (ALMEIDA FILHO, 2007; CUNHA, 2007)

O projeto de modernização das universidades do país culminou na Lei da Reforma Universitária, nº 5540 de 1968, documento que ordenou e padronizou a composição organizacional das universidades brasileiras. Diante deste contexto, Fávero (2006) observa que o projeto foi construído em torno de um núcleo central de ideias em que se destacavam a substituição do antigo regime de cátedras pelo departamental, a realização de um vestibular unificado e classificatório para todos

os cursos, a criação de um ciclo básico, de um sistema de matrículas por disciplina e a concepção de um plano de carreira para o magistério.

Com um número significativo de investimento financeiro, este modelo, introduzido em 1968, proporcionou um grande crescimento para a universidade brasileira, que passou a ocupar um lugar central no desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa. Por outro lado, esse projeto não destacou, nem criou instrumentos que proporcionassem uma articulação ativa entre a universidade, a sociedade e o setor produtivo. Essa ponte somente foi feita, ainda de forma desordenada, anos mais tarde, pela necessidade que o mercado teve de consumir os produtos intelectuais que a academia produzia. (MACEDO, 2005)

Ao refletir sobre essa reforma, Almeida Filho (2007) destaca dois fatores: o primeiro é que o projeto somente abarcou as partes menos interessantes do Relatório *Flexner*, utilizando alguns de seus conceitos sem que estes resultassem em alguma transformação social, como, por exemplo, a mera substituição das cátedras autárquicas por departamentos, sem descentralizar a gestão da vida acadêmica; o segundo fator, visto como positivo e relevante, foi a implementação de uma rede institucional de pós-graduação e a ampliação de incentivos à pesquisa científica, possibilitando que a universidade pública brasileira formasse pesquisadores.

Foi através da reforma de 1968, que a Universidade da Bahia passou a ser conhecida pela designação atual, Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que contribuiu, significativamente, para o seu desenvolvimento. Atualmente a instituição conta com 32 unidades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, sendo duas delas localizadas no interior do Estado, nos municípios de Barreiras e Vitória da Conquista. Seus números, divulgados em seu endereço eletrônico na internet, em 2009, falam da sua importância: existem 66 cursos de graduação, 55 de mestrado, 38 de doutorado, 35 especializações, 29 especialidades de residência médica; 24.075 alunos matriculados em cursos de graduação, 2.163 em cursos de mestrado e 1.096 em cursos de doutorado; o quadro permanente conta com 1.733 professores e 3.312 servidores; a

universidade possui 121 edificações e, o último orçamento aprovado, foi de R\$ 783.569.065,00.

A UFBA E SEU COMPROMISSO SOCIAL

No ano de 2004, o Conselho Superior da UFBA instituiu um grupo de trabalho encarregado de conceber um Plano de Desenvolvimento Institucional. Após as deliberações, essa instância aprovou a necessidade de uma nova reforma em sua estrutura, função e compromisso social. A decisão ganhou força quando o governo federal enviou o Anteprojeto de Lei nº 7200 à Câmara dos Deputados Federais, que solicitava que os parlamentares discutissem e aprovassem uma reforma para as universidades públicas, que previa novas definições para a política de financiamento do ensino superior, regulação da política de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e índios, e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), além da introdução de dispositivos de monitoramento das universidades privadas, em uma tentativa de assegurar a qualidade de ensino. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008)

Entretanto, esta proposta somente incluiu fatores de ordem institucional e de regulação administrativa. Não se fez menção à modificação da arquitetura acadêmica. Essa possibilidade só foi concretizada através do Decreto Presidencial nº 6096 do ano de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI). Em seu Art. 1º, este documento fixou como objetivo da política de educação do governo federal ampliar o acesso de estudantes à educação superior e consolidar a sua permanência nas universidades. É com essa ação, que o governo federal pretendeu melhorar o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos destas instituições, além de ampliar as possibilidades de implementação de políticas de ações afirmativas e de programas que visem melhorar o acesso, a permanência e a convivência de estudantes universitários. (BRASIL, 2007)

A discussão acerca das ações afirmativas e da reserva de vagas nas universidades públicas é um debate que se inicia na promulgação da Constituição Federal em 1988, em que o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância foi estabelecido. (MAGGIE; FRY, 2004) Posteriormente, esse debate foi aquecido, no ano de 2001, através da promulgação da primeira lei de reserva de vagas para negros nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Outros Estados, como a Bahia e Mato Grosso do Sul, logo seguiram essa decisão, o que possibilitou que outras instituições federais incluíssem o assunto nas suas agendas de discussão e incentivou a produção de trabalhos acadêmicos acerca do tema. (BEVILAQUA, 2005)

Críticas surgiram acerca das ações afirmativas e da reserva de vagas: algumas enfatizavam que o Brasil, país composto de grandes misturas, a partir do surgimento das novas políticas de acesso, estaria condenado a ser a nação dos que têm ou não direito à ação afirmativa; outras defendiam que a reserva de vagas representaria uma ruptura e um retrocesso em relação à tradição não racista brasileira e que esse dispositivo infringiria o caráter de igualdade de todos perante a lei, celebrado na Constituição Federal. Esse argumento, que ainda hoje tem seus representantes, não considera os longos anos em que vigorou a escravidão para os negros e a violência e o genocídio que dizimaram a expressiva maioria da população indígena nativa. O fato é que, a despeito de muitas opiniões contrárias, a reserva de vagas nas universidades públicas foi implantada em muitas delas e hoje é uma realidade incontornável. (MAGGIE; FRY, 2004)

Estas novas propostas para as universidades modificaram as ações voltadas para a juventude no Brasil, sempre marcadas pelo equívoco de serem planejadas para dar conta de um segmento da população potencialmente perigoso ou propenso à violência. A falha mais importante dessas ações, que não podem ser chamadas de políticas, pelo seu caráter localizado e parcelar, reside na inexistência de uma agenda voltada para o acesso do jovem à educação, ao trabalho e a redes sociais, culturais e políticas. Tomar como eixo somente a violência e o desemprego, não

possibilitou praticamente nenhum avanço para os jovens brasileiros de origem popular. (SPOSITO; CORROCHANO, 2005)

A partir da publicação do decreto que instituiu o REUNI, a UFBA construiu um plano de atuação para algumas áreas estratégicas visando o seu desenvolvimento. O projeto de reforma universitária desta instituição, aprovado pelo seu Conselho Universitário, em 2007, modificou estrategicamente alguns de seus aspectos fundamentais para melhorar o acesso, a evasão e a ocupação de vagas ociosas. Além disso, houve a interiorização da universidade, com a criação de campus universitários em Barreiras e Vitória da Conquista, a criação de cursos noturnos e o desenvolvimento de programas de ações afirmativas que atuam para fortalecer a permanência dos estudantes de origem popular na universidade. (UFBA, 2007)

Os dados mais recentes de evasão na UFBA datam de 1995 e não estabelecem relações entre variáveis neles implicadas; além de necessitar atualizar e modernizar o debate acerca do abandono dos estudos superiores, seus gestores, impulsionados também pelo próprio movimento da comunidade universitária, buscam desenvolver ações para ir além da discussão sobre o acesso à universidade. Em 2007, a UFBA contabilizou 5.400 estudantes de origem popular, com uma renda familiar de, no máximo, um salário-mínimo. Se esse número estiver correto, isto significa que a Universidade Federal da Bahia já alcançou números importantes em seu processo de democratização. Essa cifra dá uma nova aparência a essa instituição e a obriga a apresentar propostas claras e executáveis para que essa população possa concluir seus estudos superiores. (UFBA, 2007)

Intitulado inicialmente de *Universidade Nova*, o projeto de reforma universitária da UFBA foi alvo de longos debates, internos e externos, promovidos pelos múltiplos interessados na questão. Entre as críticas que mais tiveram eco estão as que enfatizam que a expansão de vagas universitárias não seria acompanhada de melhorias na infraestrutura, que os novos estudantes conviveriam com os mesmos problemas enfrentados pelos atuais, ou ainda que o projeto estipulou metas inalcan-

çáveis e que a assistência estudantil estaria colocada em segundo plano com estratégias pouco eficientes que não melhorariam as condições de permanência dos estudantes na universidade. Todas essas críticas nos parecem contempladas pela proposta de reforma da universidade. A assistência estudantil que, por muitos anos, atuou com um foco limitado, tem tido participação ativa na consolidação das metas do projeto, principalmente no que concerne à permanência dos estudantes no contexto universitário. (UFBA, 2007)

As ações voltadas para a permanência objetivam dar apoio aos universitários, para que eles tenham melhores condições para se dedicarem aos seus estudos. No ano de 2006, a UFBA criou a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), em substituição à antiga Superintendência Estudantil, para ampliar o seu foco de atuação e suprir as demandas por assistência aos estudantes. A justificativa para criação da PROAE encontra-se, principalmente, no aumento do número de estudantes que realizaram o ensino médio em escolas públicas e foram aprovados no concurso vestibular. A partir de 2005, esse contingente aumentou significativamente em relação ao número de estudantes de escolas particulares aprovados, considerando os anos anteriores, demonstrando uma mudança significativa na população de universitários da UFBA¹. Para a criação e o gerenciamento de projetos voltados para o fortalecimento de ações voltadas para esse segmento específico, foi criada a Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade.

Esta coordenação criou, em 2007, o Programa Permanecer, com o objetivo principal de assegurar a permanência dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis e que poderiam interromper seus estudos ao encontrarem situações adversas no contexto da universidade. No Programa Permanecer, os Professores e os Técnicos Administrativos podem inscrever projetos em três eixos: extensão universitária, voltado para projetos que estabeleçam relação entre a universidade e a sociedade; institucional, que visa dar suporte a projetos de natureza técnico-

1 As informações foram colhidas no documento PROPLAD – demanda social, disponibilizado pela Pró-Reitoria de Extensão/UFBA.

administrativa e artístico-cultural e apoio à docência, monitoria para o acompanhamento de componentes curriculares de cursos de graduação. (UFBA, 2007)

O Programa disponibiliza 600 bolsas e funciona através do sistema de contrapartida, ou seja, a universidade disponibiliza o valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) aos estudantes, como forma de auxílio financeiro, e, em troca, os participantes devem cumprir todas as exigências estipuladas pela gerência do programa, entre elas a de cumprir vinte horas semanais em atividades supervisionadas pelos coordenadores que tiveram seus projetos contemplados com bolsas. A exigência de contrapartida em projetos sociais foi objeto de análise de Sposito e Corrochano (2005), que destacaram a importância desse mecanismo como um agente que rompe com o viés, meramente assistencialista, de muitas propostas sociais. Essas iniciativas demandariam o estímulo ao engajamento ativo e à busca por independência por parte dos participantes. Mas, ao mesmo tempo em que informam essas vantagens, as autoras advertem que a ideia de contrapartida é um conceito multifacetado, que engloba desde o âmbito mais restrito, como a exigência da frequência escolar, ao mais complexo, como tarefas que poderiam sobrecarregar os participantes, impedindo-os de atingir as competências individuais planejadas para o processo.

No caso do Programa Permanecer, todas as atividades desenvolvidas pelos bolsistas devem contribuir para sua formação acadêmica, principalmente porque ele não visa somente dar assistência financeira aos estudantes. O estudante selecionado para fazer parte do programa deve permanecer matriculado em seu curso de graduação durante todo o período de vigência da bolsa, sendo que as atividades desenvolvidas devem, necessariamente, contribuir para sua formação acadêmica e pessoal.

Os 600 estudantes que participam dessa iniciativa da PROAE, além da informação vaga de que pertencem aos segmentos populares são pouco conhecidos, como de resto também o é o conjunto dos estudantes que frequentam a UFBA. Interessados nas transformações do

perfil da população que frequenta essa universidade, desenvolvemos um projeto de pesquisa, cujos resultados iniciais este artigo apresenta, para conhecer as principais características sociodemográficas dos bolsistas do Programa Permanecer, primeiro passo para avaliar as implicações e impactos da existência desse programa específico da Universidade Federal da Bahia.

COMO FOI REALIZADO O ESTUDO

Devido à dificuldade de contato presencial com esse número de bolsistas, a coleta de dados foi realizada por via eletrônica. Tomando como base modelos de pesquisa *survey*, todos os 511 bolsistas que possuíam endereços catalogados receberam, através de um e-mail criado para a pesquisa, uma correspondência em que o pesquisador os convidava a participar e explicava a finalidade do instrumento e a relevância das respostas para a compreensão do fenômeno da permanência estudantil.

O instrumento, um questionário sociodemográfico, foi construído com o objetivo de levantar as principais características desta população de estudantes. Ele teve como base o questionário utilizado pela UFBA para coletar informações dos estudantes no momento da inscrição para o vestibular. Assim, foi composto por quarenta e seis itens que questionavam aspectos relacionados à vida acadêmica: utilização e acesso a conhecimentos através da internet; principais características da formação nos ensinos fundamental e médio; como se deu o acesso à universidade; expectativas em relação ao curso, à formação educacional, à vida econômica da família e à utilização do recurso financeiro (bolsa) disponibilizado pelo Programa.

Dessa forma, em média, um a cada dois estudantes que receberam o e-mail, convidando para participar da pesquisa, respondeu ao instrumento, somando 252 questionários coletados. Dillman, Smyth e Christian (2007), ao analisarem a utilidade da internet para pesquisas científicas destacaram que esta ferramenta tem apresentado uma curva ascendente no número de respostas dos participantes. Eles argumen-

tam que isto se deve ao fato da rede virtual ter se tornado parte do cotidiano das pessoas e da facilidade e comodidade que ela propicia ao possível participante da pesquisa.

Os dados foram codificados e digitados em um banco de dados no *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 15.0), permitindo que o grupo de estudantes, como um todo, fosse tomado como uma unidade de análise, sendo os dados submetidos a análises descritivas.

A POPULAÇÃO DE BOLSISTAS DO PROGRAMA PERMANECER

A distribuição dos participantes pelas áreas acadêmicas apresentou uma maior concentração nos cursos vinculados às Ciências Biológicas e Profissões de Saúde (37,3% n 94), seguidos da Filosofia e Ciências Humanas (30,2% n 76), Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia (23% n 58), Artes (6,7% n 17) e Letras (2,8% n 7).

Quando divididas pelas áreas de concentração dos projetos inscritos no Programa Permanecer, 64,5% (n 156) estão vinculados à Extensão Universitária, 19,4% (n 47) a Ações Institucionais e 16,1% (n 39) a Atividades Docentes. A participação efetiva dos estudantes em programas vinculados à extensão universitária cumpre um papel fundamental para a universidade, que é aproximar da comunidade os conhecimentos nela produzidos.

Os bolsistas do Programa Permanecer possuem algumas características em comum: 92,4% (n 232) dos participantes declararam serem solteiros e 96% (n 242) não possuem filhos; 92,1% (n 232) utilizam ônibus como meio de transporte; 96,4% (n 242) possuem telefone celular; 69% (n 174) possuem computador pessoal ou familiar; 59,9% (n 151) possuem acesso pessoal à internet – apesar de 56,8% (n 130) dos estudantes alegarem somente utilizar os computadores que estão disponíveis na UFBA.

Uma quantidade expressiva de participantes fez curso pré-vestibular por pelo menos um ano (65,5 % n 165) e quase metade (45,6% n 115) prestou vestibular somente uma vez. Esses dados demonstram

uma uniformidade da população de estudantes do programa com relação a essas características sociodemográficas.

Embora apresente aspectos comuns, as diferenças se fazem presentes quando são observadas as particularidades étnicas desse grupo de estudantes: 50,2% (n 126) dos estudantes declararam que são de cor parda, 35,5 % (n 89) de cor preta, 10% (n 25) de cor branca, 2,8% (n 07) declararam-se pertencentes a alguma etnia indígena, e 1,6% (n 4) de cor amarela.

Mais da metade dos bolsistas (53,9% n 131) encontra-se cursando entre o quinto e o sétimo semestre; 23,9% (n 58) entre o oitavo e o décimo, e 20,6% (n 50) está entre o primeiro e o quarto. Esses dados sinalizam que o programa auxilia, em sua maior parte, estudantes que estão na metade de seus cursos universitários. Apesar de ser um dado positivo, ele representa um contraste com o que a literatura científica indica sobre o fenômeno da permanência. Coulon (2008) e Albuquerque (2008) afirmam que a chegada à universidade é um momento que envolve muitas situações sociais complexas que incidem na decisão do estudante de permanecer ou abandonar seus estudos. Ambos os autores, analisando a questão, afirmam que o abandono é mais frequente nos primeiros meses após o ingresso na universidade ou ainda no primeiro ano. Se levarmos em consideração a literatura consultada, ações específicas voltadas para os recém-chegados devem ser prioridade do programa, o que, seguramente, se choca com uma preferência dos orientadores por alunos mais adiantados em seu percurso acadêmico.

A formação escolar também foi objeto de algumas questões do instrumento. Através delas foi possível constatar que a maioria dos bolsistas do programa terminou o ensino médio entre anos de 2002 e 2006 (71,6% n 169), sendo que nos anos anteriores, entre 1996 e 2001, o número cai para 22,5% (n 53), e, entre 1984 e 1995, cai para 4,2% (n 10). As escolas públicas municipais, estaduais e federais formaram mais de 80% dos bolsistas do Programa Permanecer, sendo que aproximadamente 50% delas estão localizadas no interior da Bahia e outros 50% divididos pela capital Salvador, majoritariamente, e outros

Estados. O fluxo migratório dos estudantes é intenso e atualmente, 83,1% (n 211) residem em Salvador, 4,4% (n 11) vivem em cidades vizinhas da Região Metropolitana de Salvador (RMS), como Camaçari, Lauro de Freitas e Simões Filho, 7,2% (n 18), em Barreiras e 4,4% (n 11) em Vitória da Conquista, cidades em que o programa também atua. São poucos os bolsistas que afirmaram fazer uso das Residências Universitárias (13,5% n 34), distribuídos pela R1 (2% n 5), R3 (6,3% n 16) e R5 (5,2% n 13).

A condição da escola pública em promover transformações sociais tem sido colocada em dúvida desde a implementação dos programas de ações afirmativas. Os críticos afirmam que o Estado brasileiro deveria retomar os investimentos no ensino fundamental e médio, ao invés de investir em ações afirmativas, com o objetivo de realizar um projeto educacional “não racista”. Mas os mesmos se esquecem que por anos as administrações federais, estaduais e municipais sucatearam essas escolas com propostas acadêmicas que iam desde processos de aprovação automática até medidas inócuas para minimizar as distorções série/idade. Com o tempo, após sucessivos ataques, é compreensível que a escola pública tenha perdido parte significativa de sua qualidade, mas isso não significa que a universidade deva ser omissa e negar acesso aos seus estudantes. (MAGGIE; FRY, 2004)

Os pais são apontados como os maiores responsáveis pelo sustento da família dos bolsistas e conjuntamente representaram 78,7% (n 196 [Pai 39,8% n 99 e Mãe 39% n 97]) das respostas. Outros parentes e/ou cônjuges apareceram em minoria, 4,4% (n 11) e 4% (n 10) respectivamente, além de outras pessoas – destacadas pelos bolsistas, diferentemente das opções disponíveis no questionário – como avós, irmão, cunhados, padrastos e tios, que, somados, representaram 7,6% (n 19). O instrumento também solicitou que o participante indicasse a formação educacional do seu pai e de sua mãe. Os pais que nunca frequentaram a escola somam 4,0% (n 10), os que possuem o primário incompleto e completo representam 33,7% (n 85); ginásial incompleto e completo 13,9% (n 35), colegial incompleto e completo 33,7%

(n 85). A porcentagem de pais com formação superior incompleta e completa representa 9,2% (n 23) e de mães 13,1% (n 33). Além disso, é expressivo o número de mães que apresentam um nível de formação educacional mais elevado que os pais. Como pode ser visto, as mães que nunca frequentaram a escola somam 3,6% (n 09), as que possuem o primário incompleto e completo representam 23,8% (n 60), ginásial incompleto e completo 16,7% (n 42), colegial incompleto e completo 42,1% (n 106).

A relação trabalho e escola também foi objeto da investigação. Neste item, 33,7% (n 84) dos estudantes afirmaram ter trabalhado durante o período escolar, sendo que a maioria (89,9% n 71) enquanto cursavam o ensino médio. Quase metade dos estudantes (46,6% n 117) afirmou receber, além da bolsa Permanecer, uma ajuda financeira da família e/ou de outras pessoas; 29,9% (n 75) são responsáveis pelo próprio sustento; 22,7% (n 57) assumem suas despesas e ainda contribuem para o orçamento familiar e 0,8% (n 02) são os principais provedores de recursos financeiros da família. A maior parte dos bolsistas (72,1% n 181) declarou ter uma renda familiar entre um e três salários-mínimos, 15,5% (n 39) somente um salário-mínimo, 10,4% (n 26) entre três e cinco, e 2% (n 05) entre cinco e dez.

Nas últimas duas décadas, a sociologia da educação tem se interessado pela relação entre estudantes de origem popular, família e universidade. Para Zago (2006), essa discussão atravessa indicadores como longevidade escolar e as trajetórias ditas excepcionais nos meios populares, o que contrasta com a tendência da sociologia clássica de observar este fenômeno social como resultante de uma equação em que se colocam, de um lado, indicadores econômicos, e de outro, os indicadores sociais ou familiares que participam do fracasso escolar. As pesquisas nessa linha têm mostrado que as ações empreendidas pelos atores sociais contradizem essa responsabilização da família pelo insucesso educacional de seus filhos. Mesmo que os pais tenham poucos anos de escolaridade e enfrentem dificuldades econômicas, as pessoas criam estratégias para terem sucesso na educação.

A rede social de apoio formada pela família em torno do estudante retrata esta condição, em que os pais contribuem substancialmente para o sustento familiar e ajudam financeiramente na formação superior dos seus filhos. Embora a família auxilie com recursos financeiros, a necessidade de trabalho durante o tempo de estudos na universidade também foi descrita pelos participantes, em 13,5% (n 34) dos casos; os bolsistas afirmaram que completam sua renda com algum tipo de atividade remunerada, entre elas: aulas de reforço escolar, bicos, costuras, comércio de cosméticos, bijuterias e lanches, trabalhos de babá e ações em eventos artísticos e culturais.

Além da complementação da renda, os bolsistas foram questionados sobre a pretensão de trabalhar durante o curso universitário. Neste item, 50,3% (n 125) dos estudantes afirmaram que sim, mas apenas em estágio para treinamento, 22,9% (n 57) têm esta aspiração desde o primeiro ano de curso, mas somente trabalhariam em tempo parcial; 17,3% (n 43) disseram que sim, mas gostariam de realizar esta atividade somente nos últimos anos de curso; 8,4% (n 21) não gostariam de trabalhar e 1,2% (n 03) buscou emprego em tempo integral desde o primeiro ano na universidade.

Estas informações demonstram que a relação trabalho, necessidade de recursos financeiros e formação em educação superior é orientada para a obtenção de uma ocupação que alie o aprendizado que a universidade proporciona à possibilidade de ganhar algum dinheiro. Além de terem o benefício da bolsa, 25,2% (n 62) dos estudantes afirmaram receber algum outro auxílio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Entre os mais comuns estão: auxílio para moradia e alimentação, para compra de medicamentos, para fotocópias, bolsa de inglês e isenção de taxas universitárias.

Um aspecto peculiar e contraditório da estratégia de rede de apoio formada pela família apareceu quando os bolsistas foram questionados sobre qual foi a principal influência em relação à escolha do curso superior. Mais de um terço dos participantes (34,4% n 86) indicou que ninguém ou nada o influenciou, seguido de respostas como meios de

comunicação (16,8% n 42), professor (9,2% n 23), cônjuge, irmão, amigos ou parentes (8,4% n 21), ambiente de trabalho (6,8% n 17), pai e/ou mãe (3,2% n 08), orientador educacional da escola (1,2% n 3) e teste vocacional (0,8% n 2). Se somados, o número de estudantes, que optaram pela resposta pai e/ou mãe e cônjuge, irmão, amigos ou parentes, representa pouco mais de 10% das respostas válidas, influência relativamente pequena, se comparada ao esforço que a família emprega para conduzir seus filhos à universidade.

Uma quantidade expressiva de estudantes escolheu a opção “outras influências” (19,2% n 48) e apontou alguns fatores importantes que influenciaram sua escolha, entre eles: a natureza da vida no interior, afinidade e/ou fascínio pessoal com a área, livros ou leitura, ambiente doméstico, amigos conhecedores da área, vocação pessoal, contato diário com a profissão, gostar de matérias específicas do vestibular, participação em projetos de iniciação científica e falta de muitas opções e/ou conhecimento sobre o curso.

Os bolsistas apontaram como principal expectativa em relação ao curso superior a formação profissional para o futuro emprego (40,1% n 99), seguida da resposta aumento de conhecimento, cultura geral e consciência crítica (32,4% n 80) e da melhoria de situação profissional ou econômica (22,7% n 56). A resposta “outras expectativas” obteve 4,5% (n 11), possibilitando o catálogo de outras perspectivas, tais como: aumento de conhecimento associado a uma melhor perspectiva de futuro; aumento de conhecimento, cultura geral, consciência crítica e futuro emprego; contribuição social; exercer atividades artísticas na área de atuação e obter rendimentos com isso; melhoria da vida e não ser “ignorante”, visto que os pais não tiveram oportunidade de estudar; aplicar na vida social o que foi permitido conhecer, com devida remuneração e reconhecimento profissional; realização pessoal e profissional; sensação de utilidade, sentido de vida; sonho desde a infância; e nenhuma expectativa.

Em um estudo realizado na Universidade de Coimbra, Estanque e Nunes (2003) destacaram que as expectativas em relação à formação

superior têm se modificado com a democratização do acesso às universidades. Como o Brasil, Portugal também realizou uma reforma universitária visando propiciar maior acesso e possibilidades de estudo a pessoas de origem popular. Para os autores, as universidades enfrentam hoje uma divisão de classes entre estudantes que têm condição de custear seus estudos e aqueles que precisam de assistência para permanecer. Essa separação gera algumas implicações: os universitários de classe abastada passam a acreditar que os cursos de graduação perderam seu prestígio com a democratização e deslocam suas expectativas para os MBA, mestrados e doutorados, em busca de uma especialização que os diferencie no mercado de trabalho; as expectativas dos estudantes de origem popular, por sua vez, giram em torno das possibilidades de ascenderem a uma posição profissional. O prestígio para eles não está no título em si, mas em corresponder ao investimento de suas famílias, que empregaram parte do orçamento familiar para que eles cursassem a universidade e tivessem possibilidade de conseguir um bom trabalho.

Nesse sentido, os dados do Programa Permanecer sugerem que as expectativas em relação à universidade estão relacionadas à aquisição do conhecimento, ascensão social, possibilidade de entrada no mercado de trabalho. Se somadas, as expectativas de formação profissional para futuro emprego e o aumento da cultura e consciência crítica alcançam mais de 70% das respostas dos participantes, demonstrando a preocupação dos estudantes em utilizar a universidade como um meio de ascender socialmente. (ESTANQUE; NUNES, 2003)

Também perguntamos sobre como os bolsistas costumam utilizar o recurso da bolsa do Programa Permanecer. Eles foram solicitados a organizar suas respostas pela ordem de importância do gasto. Os elementos centrais são o transporte (n 157 evo 1)², a alimentação (n 157 evo 3) e material didático de consumo (n 165 evo 4). Essas são três despesas cotidianas na vida de um estudante da UFBA e, neste sentido,

2 A notação evo refere-se à importância dada pelos participantes aos itens do instrumento de pesquisa. As evocações foram organizadas do número 1, as mais importantes, ao número 11, as menos significativas, mas que foram citadas pelos estudantes.

é possível dizer que o recurso financeiro disponibilizado pelo programa cumpre seu papel de favorecer a permanência na universidade.

Entre outras preocupações dos bolsistas, que não são exatamente cotidianas, mas apresentam um importante significado na vida dessas pessoas, aparecem os gastos com moradia (n 50 evo 2); aquisição de equipamentos, como computador, máquina fotográfica etc. (n 23 evo 5); viagens para fins acadêmicos (n 12 evo 6); saúde (n 71 evo 07); atividades extracurriculares, como cursos, congressos, seminários etc. (n 90 evo 9), e gastos com roupa, sapatos e similares (n 06 evo 11). Nas categorias residuais ou de pouca importância para os estudantes apareceram duas respostas: atividades culturais, esportivas e de lazer (n 04 evo 10) e outras (n 11 evo 8).

Embora estejam cursando a universidade, é preocupante notar que os bolsistas não incluem em seus gastos atividades direcionadas à cultura. Isto pode ocorrer pelo fato das atividades culturais tornarem-se secundárias visto que a bolsa é destinada a atender às suas necessidades básicas, pelo valor da bolsa não cobrir todas as necessidades dos estudantes, ou talvez pela pouca relação que os estudantes e a própria universidade fazem entre vida acadêmica e vida cultural. Na categoria outros, os estudantes indicaram mais algumas despesas que fazem parte do seu cotidiano familiar, entre elas: ajuda nas despesas de casa; alimentação para a família; contas domésticas (água, luz e telefone) e medicamento para o pai ou mãe.

Outra questão que surge sobre essa problemática, apontada por Maggie e Fry (2004), refere-se ao fato de que as bolsas funcionam em um sistema de contrapartida, o que acarreta um custo de permanência adicional. Nesse sentido, no caso dos bolsistas do Programa Permanecer, estes devem dedicar vinte horas semanais às atividades do projeto a que estão vinculados, além de dar continuidade ao seu curso e tudo o que isso implica. Neste caso, o custo de permanência adicional é um gasto maior com alimentação e transporte. O modelo do Programa Permanecer necessita ajustar essa equação, ou seja, para que o estudante reduza seus gastos com transporte, alimentação e material didático,

e usufrua mais de sua vida acadêmica e da experiência cultural possibilitada pela vida universitária. Neste sentido, o programa deve buscar formas de melhorar a qualidade de vida dos estudantes de origem popular, através de um modelo que integre os mais diversos serviços oferecidos pela universidade em uma tentativa de minimizar custos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção das políticas de ações afirmativas e de novas formas para a assistência estudantil é vetor de transformação da realidade dos estudantes da UFBA, propiciando novas discussões sobre a inclusão de jovens de origem popular na educação superior. O Programa Permanecer é um primeiro passo na busca de melhoria das condições de permanência dos estudantes. Contudo, os dados apresentados apontam para a necessidade de um maior aprofundamento no estudo dessas populações, trazendo nova compreensão sobre as experiências dos estudantes de origem popular e as principais dificuldades enfrentadas, bem como trazer à tona suas experiências de superação dessas barreiras e entraves ao seu pleno desenvolvimento. Conhecer o impacto dos programas de assistência estudantil e monitorá-los de forma constante é tarefa importante, tanto para a gestão da universidade, quanto para a pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. Do abandono a permanência no ensino superior. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, n. 7, 2008.

ALMEIDA FILHO, N. de. *Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Editora UNB, 2007.

BARRETO, A. L. E FILGUEIRA, C. A. L. Origens da universidade brasileira. *Química Nova*, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007.

BEVILAQUA, C. B. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. *Revista de*

Antropologia, São Paulo, USP, v. 48, n. 1, 2005. ISSN 0034-7701

BRASIL. Decreto n. 6096, 24 abr 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização de ensino superior*. São Paulo: UNESP, 2007.

DILLMAN, D. A.; SMYTH, J. D.; CHRISTIAN. *Internet, mail and mixed-mode survey: the tailored design method*. Wiley: John Wiley & Sons, 2007.

ESTANQUE, E.; NUNES, J. A. Dilemas e desafios da universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes da Universidade de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 66, p. 5-44, out. 2003.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n 25, p. 17-36, 2006.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

MACEDO, A. R. de et al. Educação Superior no Século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005.

MAGGIE, Y.; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, 2004.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1978.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social- revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Universidade Nova: Plano de Expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia*. Campinas: Mimeo, 2007. Documento Preliminar.

ZAGO, N. Do acesso a permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.