

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL

**POLÍTICAS MUNICIPAIS DE JUVENTUDE COMO GARANTIA DE
PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AÇÕES DO ENTORNO DO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB.**

ALESSANDRO RODRIGUES BRANDÃO CORREIA

**CRUZ DAS ALMAS – BAHIA
Março – 2016**

ALESSANDRO RODRIGUES BRANDÃO CORREIA

**POLÍTICAS MUNICIPAIS DE JUVENTUDE COMO GARANTIA DE
PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AÇÕES DO ENTORNO DO CENTRO
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB.**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Pereira Mubarack Garcia

**CRUZ DAS ALMAS – BAHIA
Março – 2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL

**COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ALESSANDRO
RODRIGUES BRANDÃO CORREIA**

Prof.^a Dr.^a Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (Orientadora)

Prof.^o Dr.^o Penildon Silva Filho
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.^a Dr.^a Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Dissertação homologada pelo Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em
Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social,
conferindo o Grau de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social
em

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a juventude brasileira e a todos que mesmo não mais se enquadrando nesta categoria marcaram a importância desta fase da vida com contribuições na política, na academia e em lidas cotidianas que cobram criatividade, persistência, força, fé e esperança que um País mais justo é possível.

De uma maneira mais particular dedico também às pessoas cujo sacrifício do tempo, da disciplina e da concentração necessários a sua realização foi sentido mais diretamente: o Gigante, Davi Gradil que precisou ouvir várias vezes: *agora não posso, preciso concluir minha pesquisa*; o Lôro, Pedro Raí que no alto dos seus dois anos ainda não entende a obsessão de um pai por um notebook, uma pilha textos, formulários e livros e; a minha Companheira, Marta Gradil, o arco que me atira pra frente e o porto que me conforta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus e aos que alicerçaram minha formação, meus pilares Josué Correia e Marinilda, exemplos de que dedicação, trabalho e retidão constituem uma boa receita para uma vida digna. A eles também sou grato pelos irmãos que me deram: Alender, Adriano, Amanda e Artur, a estes diria: obrigado pelo que me ensinam desde sempre, tenho grande orgulho de estar entre vocês.

A minha companheira de caminhada Marta Gradil que tem o dom de me suportar e me deu uma riqueza impagável: Davi e Raí os quais me fazem experimentar uma dimensão indizível de afeto.

Ao pensar neste trabalho sinto também uma verdadeira gratidão pela a UFRB, uma instituição que muda a possibilidade de acesso ao ensino superior da região em que se instala e, além disso, me propiciou a realização de alguns sonhos, especificamente, servir a uma universidade pública federal e poder fazer um curso de Mestrado, outros virão.

Neste sentido, se agradecer a uma instituição é, em alguma medida, abstrato, vale apontar meus colegas da Pró-Reitoria de Extensão com os quais a convivência se traduz em aprendizados e gozo de uma relação produtora e “humana”. Assim, registro meus agradecimentos aos (as) colegas Adriele, Alana, Alípio, Antônio, Felipe, Gilene, Maitê, Natanael, Robson, Sandrine, Silvânia, Sinvaldo, Tábata, Tércio e Viviane; as professoras Ana Rita, Giovana, e Val Rocha que compunham a direção da PROEXT quando lá cheguei. A Professora Tatiana Velloso pelo apoio e estímulo constante para a finalização deste estudo, a Prof^a Georgina que me presenteou com dois livros importantíssimos para esta pesquisa e pela gentileza de sempre, por fim, agradeço, especialmente, a Professora Rosineide Mubarak que me orientou neste percurso, fundamental para o amadurecimento desse processo de desenvolvimento da pesquisa, em nome dela, estendo meu agradecimento a todos (as) professores (as) e a Coordenação do Programa.

“Depois de tudo até chegar neste momento
Me negar conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro,
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar porque ...

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá”.

Dani Black

RESUMO

A lógica adotada no Brasil, a partir do ano de 2003, voltada às políticas de expansão e interiorização da educação superior, principalmente com o advento de programas como REUNI e PNAES, mudou a geografia do ensino superior público no país e como não poderia deixar de ser, teve implicações diretas em suas diversas regiões, associado a isto, o Estatuto da Juventude, assegurado pela lei federal 12.852 de agosto de 2013 vem ratificar a garantia de acesso e permanência dos jovens a este nível de ensino. Neste sentido, considerando a implantação do Campus da UFRB em Amargosa-BA, esta pesquisa tem como objetivo identificar como os municípios do Território do Vale do Jiquiriçá foram implicados neste contexto, quais políticas foram pensadas a partir deste fator, as implicações destas na permanência dos estudantes e sua caracterização enquanto políticas públicas de juventude. Dessa maneira, é proposta uma discussão conceitual que possa contribuir com as definições de "políticas públicas", "juventude" e "permanência no ensino superior", seguida de um levantamento feito em duas etapas, primeiramente, uma entrevista semiestruturada junto à gestão de cada município que se enquadra na metodologia definida, posteriormente, um questionário aplicado aos estudantes. O tratamento dos dados foi feito com base na técnica de análise de conteúdo e subsidiado com elementos quantitativos, os resultados demonstram que as políticas municipais têm sido determinantes para a permanência de estudantes no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Superior – Políticas de Juventude – Permanência.

ABSTRACT

The logic used in Brazil, from 2003, aimed at expanding political and internalization of higher education, especially with the advent of programs like MEETING and PNAES changed the geography of public higher education in the country and how it could not be had direct implications in its various regions, associated with this, the Statute of Youth, provided by federal law 12,852 of August 2013 ratifies the guarantee of access and permanence of young people to this level of education. In this sense, considering the implementation of Campus UFRB in Amargosa, Bahia, this research aims to identify how municipalities Jiquiriçá Valley Territory have been implicated in this context, what policies have been conceived on the basis of this factor, the implications of these in the permanence of students and their characterization as youth policies. Thus, it proposes a conceptual discussion that can contribute to the definitions of "public policy", "youth" and "permanence in higher education", followed by a survey conducted in two stages, first a semiestrurada interviews with the management of each municipality that falls under the defined methodology, subsequently, a questionnaire administered to students. Data analysis was based on content analysis technique and subsidized with quantitative data, the results show that municipal policies have been instrumental in the residence of students in higher education.

KEYWORDS: Higher Education - Youth Policy - Permanence.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 – INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR | 16 |
| 2.1 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL | |
| 2.1.1 Conceitos e definições de políticas públicas | 16 |
| 2.1.2 O ente município e suas implicações | 21 |
| 2.1.3 O direito à educação pública no contexto brasileiro | 27 |
| 2.1.4 Juventude por uma definição precisa | 36 |
| 2.1.5 Desafios para as políticas de Juventude | 45 |
| 2.2 PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR | |
| 2.2.1 Dimensões conceituais da permanência | 50 |
| 2.2.2 Acesso e permanência no Brasil contemporâneo | 56 |
| 2.2.3 O Brasil contemporâneo e as bases legais da assistência estudantil...60 | |
| 3 - AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE JUVENTUDE COMO GARANTIA DE PERMANÊNCIA NO CFP/UFRB | 73 |
| 3.1 - ASPECTOS METODOLÓGICOS | 73 |
| 3.2 - UFRB EM AMARGOSA - UMA MARCA DA INTERIORIZAÇÃO..... | 77 |
| 3.3 - AÇÕES DE PERMANÊNCIA DA UFRB | 81 |
| 3.4 - POLÍTICAS MUNICIPAIS E A PERMANÊNCIA | 84 |
| 3.4.1. Brejões | 86 |
| 3.4.2. Elísio Medrado | 89 |
| 3.4.3. Laje | 91 |
| 3.4.4. Milagres | 94 |
| 3.4.5. Mutuípe | 96 |
| 3.4.6 Santa Teresinha | 99 |
| 3.4.7. São Miguel | 100 |
| 3.4.8. Ubaíra | 100 |
| 3.5 - CONSOLIDANDO RESULTADOS E ESBOÇANDO APONTAMENTOS PARA INTERAÇÃO DA UFRB COM AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE PERMANÊNCIA.101 | |
| 4 - TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES..... | 112 |
| REFERÊNCIA..... | 114 |

1 - INTRODUÇÃO

Em publicação do ano de 2010, intitulada Cultura e Extensão Universitária – A Democratização do Conhecimento, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, a então Presidente no texto de apresentação afirma que “A Criação de Políticas, em todo o país, que respeitem as atividades regionais e culturais e priorizem a construção de uma sociedade mais justa tem na extensão universitária uma aliada fundamental.” (SOARES, 2010. p. 04). Considerando a pertinência desta afirmação, aliado ao fato de atuar na Pró-Reitoria de Extensão da UFRB, é razoável pesquisar em que medida políticas municipais se relacionam com esta Universidade no sentido da construção de oportunidade para os (as) jovens de uma região específica, na qual um dos seus Centros de Ensinos foram implantados.

Neste sentido, como pressupõe o Programa do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da UFRB, concentramo-nos em um projeto de pesquisa que nos despertasse interesse acadêmico e tivesse relação direta com nossa atuação profissional. Entendendo que a criação de uma universidade gera impacto muito para além de seus muros, a extensão universitária deve buscar compreender as ações que surgem por meio de diversas instituições as quais se relacionam diretamente com a existência da Universidade.

Com base nas premissas acima expostas, no objetivo de entender como a implantação do campus da UFRB em Amargosa influenciou, no seu entorno, o surgimento de políticas municipais de assistência estudantil, voltadas à permanência no ensino superior; como estas políticas implicam efetivamente na permanência dos estudantes por elas beneficiados e; se podem ser caracterizadas como políticas públicas para a juventude, apresentaremos nesta pesquisa a relevância de avaliar a especificidade deste contexto que é ocasionado pela interiorização deste nível de ensino, as particularidades da região eleita para pesquisa e os critérios que definimos como recorte metodológico.

As políticas públicas de juventude formam uma das questões que se encontra na pauta política e social da contemporaneidade. No decorrer da década de 90, vários movimentos, entidades e organizações juvenis surgiram e começaram pressionar os governos por políticas especialmente dirigidas às pessoas entre 15 e 29 anos como forma de garantir a segurança social. Em 2004, o Governo Federal

implantou um grupo interministerial com o objetivo de fazer um diagnóstico da juventude brasileira e das políticas destinadas a este público.

Desta iniciativa saiu à indicação para que o governo criasse a Secretaria Nacional de Juventude. Finalmente, em 30 de junho de 2005 através da Lei 11.129 foram instituídos a Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, o Conselho Nacional de Juventude – CNJ e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.

A partir da criação de um órgão gestor da juventude na esfera federal, outro desafio seguiu os movimentos, entidades e organizações juvenis: a aprovação do Estatuto da Juventude. “Após quase dez anos de tramitação e de muita mobilização social, o Estatuto da Juventude foi aprovado em julho de 2013 pelo Congresso Nacional e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em agosto do mesmo ano” (SNJ, 2013).

Nesta seqüência, em 02 de fevereiro de 2014, o supracitado Estatuto entrou em vigência. No seu artigo 3º, inciso VII prevê como uma diretriz “fortalecer as relações institucionais com os entes federados e as redes de órgãos, gestores e conselhos de juventude” (BRASIL, 2013). No seu artigo 8º, o Estatuto assevera “o jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição”.

Partindo da perspectiva, prevista na supracitada lei, que as políticas públicas de juventude devem ter por base as relações institucionais entre os entes federados e que o jovem tem direito à educação superior, parece apropriado, analisar como os municípios gestam suas políticas de permanência no ensino superior enquanto política de juventude. Embora, o número de jovens que adentram as universidades tenha aumentado nos últimos anos ainda existe uma lacuna a ser coberta.

A ampliação e democratização do acesso à educação superior no Brasil tem uma inflexão muito significativa, nos oito anos que se seguem a 2004. Nesse período, passou-se de 4,2 milhões de matrículas, para 6,7 milhões, segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2011, ou seja, houve um acréscimo de 2,5 milhões de matrículas, ou cerca de 2 milhões e meio de novos estudantes em cursos superiores (BUCCI e MELLO, 2013, p. 01).

Reconhecendo esse avanço, os próprios autores observam: “[...] novos desafios devem ainda ser superados para que se dê forma a uma sociedade sustentável, capaz de abreviar a pobreza e gerar bem-estar a todos. É preciso

garantir a permanência e o sucesso ao final da graduação”. (BUCCI e MELLO, 2013. p. 04).

Desta perspectiva, entendendo que a possibilidade de acesso tem se ampliado por iniciativas do governo federal, como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), entre outras, este estudo se propõe a explanar a questão da permanência a partir das ações dos governos municipais para atender demandas dos seus jovens munícipes.

Aliada a esses fatores, uma questão é recorrente quando o tema é políticas públicas de juventude, o próprio estatuto menciona isso. Trata-se dos jovens na condição de protagonistas, não apenas como meros beneficiados de ações, mas de participante atuante, proponente e fiscalizador. Este fato faz reconhecer, que não obstante a um notório esforço do Estado brasileiro, em especial do Governo Federal na busca pela interiorização das universidades públicas, é necessário que a esfera municipal também se mobilize para proporcionar as condições que os jovens precisam para se manterem em curso de graduação até sua conclusão.

Por tanto, para subsidiar este debate, mobilizar jovens, a sociedade de um modo geral e ponderar o surgimento ou ampliar as parcerias entre os municípios do Vale do Jiquiriçá e a UFRB, o desenvolvimento deste estudo buscou identificar, analisar e discorrer sobre ações municipais com o foco na permanência no ensino superior, que certamente concentra interesse da sociedade, do poder público e da comunidade científica.

Dessa maneira, concentrar informações sistematizadas sobre as políticas adotadas nos municípios em função da implantação do Centro de Formação de Professores em Amargosa, não colabora apenas para a identificação da realidade local dos municípios, mas, também para o mapeamento das características dos estudantes de modo a orientar as políticas no campo do ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil desta instituição.

Neste sentido, a primeira parte do primeiro capítulo vai tratar dos conceitos e definições do campo de conhecimento denominado Políticas Públicas, trazendo algumas abordagens centrais sobre o tema e delimitando os parâmetros conceituais para desenvolvimento deste estudo. Também nesse capítulo é destacado particularidades do ente município na estrutura federalista do Estado. Considerando a centralidade do "campo educação" para a temática juventude, a terceira seção vai

discorrer sobre alguns desafios para uma política de educação brasileira, pautando-se no pensamento de Anísio Teixeira e apresentando o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, somado a outros instrumentos que apontam os atrasos e avanços da educação do Brasil e a necessidade de articulação entre a educação básica e a educação superior.

Ainda na primeira parte do capítulo inicial, as duas últimas seções intituladas *Juventude por uma definição precisa* e, na sequência, *Desafios para uma política de juventude* propõe uma discussão a respeito do conceito de juventude, explanando as dificuldades para uma definição precisa, aborda o tema do Estatuto da Juventude, o qual determina um recorte e estabelece conexões com a relação idade x série regular na educação básica apontando para a democratização do ensino superior a partir de um olhar sobre as condições de permanência.

A segunda parte, tratando da questão da permanência, começa falando de suas dimensões conceituais, aborda as mudanças ocorridas no Brasil nos últimos anos, a ampliação da oferta de vagas, o aumento do número de universidades e as ações de interiorização do ensino superior em uma abordagem que detalha as bases legais da assistência estudantil.

O capítulo *As Políticas Municipais de Juventude como Garantia de Permanência no CFP/UFRB* destaca o desenvolvimento do estudo tendo como foco a implantação do Campus da UFRB em Amargosa, caracterizando as particularidades que elegem este como o *lócus* desta pesquisa referendando a lógica da interiorização e do desenvolvimento regional. Nele se detalha a metodologia, salientando o esforço para o embasamento de um enfoque qualitativo que é ressaltado em um propósito de se trabalhar com análise de conteúdo. Destaca-se que embora o propósito central não tenha sido o desenvolvimento de um trabalho estatístico, a quantificação de alguns dados se fizeram indispensáveis para a apresentação dos resultados que esta pesquisa revelou.

Ainda neste capítulo, antes de adentrar na relação entre as políticas municipais e a permanência, seção que vai tratar das competências dos municípios, as quais se concentram na educação básica, conforme prescrevem a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação - LDB (Lei 9394 de 1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, são abordada as ações de permanência

promovida pela própria UFRB, enfatizando, de maneira particular o campus em Amargosa.

Este capítulo se estende às seções que revelam os resultados da pesquisa especificados por município, cada um deles é inicialmente apresentado com dados descritivos, neste sentido, optou-se para além dos dados demográficos e territoriais, trazer indicadores numéricos que situam a educação básica no município, tais como matrículas em 2014, com destaque para o ensino médio, unidades escolares ativas e arrecadação do FUNDEB que é uma consequência da quantidade de estudantes matriculados na rede municipal e praticamente o mantenedor desta rede. Conduzindo o trabalho para o tema da educação superior são apresentados os dados do último censo demográfico, realizado em 2010, os quais revelam exorbitante discrepância entre a população geral e os que já naquele ano tinham ensino superior, fato que por si, demonstra a necessidade da democratização deste acesso.

Posteriormente, entra-se nos dados levantados pela pesquisa, os quais se deram por duas formas complementares, primeiro uma entrevista semiestruturada junto à gestão municipal de educação de cada município e na sequência um questionário aplicado a todos estudantes que se dispuseram a respondê-lo, o total correspondeu a 33% da quantidade de beneficiários informados.

As questões centrais que se buscou responder foram se a implantação do Campus da UFRB em Amargosa forçou os municípios do entorno a pensarem políticas próprias de assistência estudantil para a permanência dos seus jovens; em que consiste essas políticas; o nível de institucionalização (em termos de legislação que a regulamente, critério de seleção, entre outros elementos formais) qual a implicação delas na permanência efetiva dos estudantes; e se podem ser consideradas políticas públicas de juventude.

Na seção *Consolidando Resultados e Esboçando Apontamentos*, são apresentados de maneira mais sistemática os resultados da pesquisa, somando os dados gerais e estabelecendo relações com o conjunto dos municípios, ressaltando as particularidades de determinados aspectos. Na parte final são feitos alguns apontamentos buscando estabelecer diretrizes para que a pesquisa possa gerar desdobramentos para a UFRB, sobretudo, no que diz respeito sua relação com o desenvolvimento regional advindo da ampliação da possibilidade de acesso ao

ensino superior ocasionado pela criação da Universidade e da política de interiorização como um todo, reconhecendo a importância da ação municipal.

Finalmente, o último capítulo *Tecendo Algumas Conclusões* faz um breve resumo do que a seção que o antecede demonstra em detalhe e que se manifesta também na base teórica e nos dados de campo desta pesquisa, a singularidade desta está em esboçar a realidade que marca o Território do Vale do Jiquiriçá em termos de acesso a educação superior e reflete como esta realidade é alterada a partir do campus da UFRB em Amargosa.

2 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo corresponde à parte central do desenvolvimento teórico do estudo, são tratadas principalmente, as categorias de juventude, políticas públicas e permanência. Entremeando a discussão conceitual sobre a definição de políticas públicas e de juventude, dois temas aparecem com centralidade e são demarcados por seções específicas, o primeiro sugere uma discussão a respeito do município enquanto um ente autônomo no contexto brasileiro, o segundo faz algumas incursões sobre o direito à educação pública e gratuita. Na sequência apresenta-se um esforço de englobar ao máximo tudo que pode ser abarcado pelo conceito de “juventude”, uma discussão que suscita muitos elementos em um exercício que, naturalmente, não se esgota no texto. Por fim, a segunda parte do capítulo propõe uma discussão da permanência que se divide em três partes, uma que busca a delimitação do conceito, a qual se segue por uma contextualização do fator “permanência” no Brasil contemporâneo e finalizada em uma análise dos marcos legais da assistência estudantil que fecha este capítulo.

2.1 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL

2.1.1 Conceitos e definições de políticas públicas

A discussão sobre a questão das políticas públicas tem despertado interesse crescente por parte da academia e do público de um modo geral, a importância deste campo de conhecimento, entre outros fatores, segundo Souza (2006, p. 21) se dá em consequência dos países recém democratizados encontrarem dificuldades na formulação de políticas "capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população".

Neste mesmo sentido, em uma publicação da série Folha Explica, com o título Políticas Públicas, a autora Marta Rodrigues observa:

[...] o interesse do público pelo estudo das políticas públicas vem crescendo, por diversas razões. A primeira deve-se ao fato de que essas políticas afetam em diversos aspectos nossa vida cotidiana. Afinal, elas extraem dinheiro da sociedade pelos tributos pagos pelo cidadão, regulam comportamentos e conflitos, organizam burocracias

e mercados, e distribuem benefícios e uma variedade de serviços à população (RODRIGUES, 2010, p.30).

Nesta mesma publicação se destaca outra questão, a razão pelo qual, determinadas políticas são adotadas, quem decide e por que de determinada forma e não de outra, quais fatores implicam nisso. Segundo a autora “isso pode nos ajudar a compreender melhor não só a sociedade que vivemos, mas também as causas e conseqüências das decisões públicas” (RODRIGUES, 2010, p.29).

Em relação a essas decisões, Karl Marx, já no século 19, atentava para um importante fato, a instituição de leis, normas, regulamentos e estatutos não necessariamente efetivam políticas públicas, embora não fosse essa a expressão cunhada na época, a citação ao autor deixa claro:

Nos pergaminhos, podemos facilmente proclamar constituições, o direito de todo cidadão à educação ao trabalho e, sobretudo, a um mínimo meio de subsistência. Mas, com isso, não se fez tudo; ao se escreverem esses desejos generosos sobre o papel, persiste a verdadeira tarefa de fazer frutificar essas ideias liberais por meio de instituições materiais e inteligentes, por meio de instituições sociais (MARX, 2006, p. 50).

Desta maneira, pensar o campo conceitual da política pública enseja alguns desafios que notadamente agregam, no seio da formulação teórica, vários elementos de acepções relativamente difusas como, por exemplo, o conceito do que é público, privado, sociedade, mercado e predominantemente a concepção de Estado, que em tese é o ente legítimo para tratar dos interesses coletivos e, portanto, público.

Para esta discussão, Celina Souza traz uma importante contribuição:

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que propriamente na produção de governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai ser uma conseqüência dos desdobramentos dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o Estado e sobre o papel de uma das mais importantes instituições do Estado, ou seja, o governo, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. A base da área nos EUA é a de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser a) formulado cientificamente e b) analisado por pesquisadores independentes. (SOUZA, 2003, p. 22).

Desta constatação, depreende-se que o avanço nos estudos e na consolidação da disciplina políticas públicas está fortemente relacionado com a concepção de governos em estados de democracia estáveis e que a discussão não prescinde da relação com as ações governamentais como o mote central da análise e formulação teórica deste campo de conhecimento. Porém, como este campo pressupõe uma abrangência essencialmente holística, outros elementos surgem na literatura contemporânea os quais aparecem, também, em função das mudanças ocorridas na relação entre Estado e sociedade.

Diante deste cenário, as perspectivas sobre o que encerra a acepção da expressão “Políticas Públicas” promovem uma ampla discussão em torno das definições, desde questão epistemológica às variáveis analíticas são temas de debate. Tendo por base esta premissa, o autor Leonardo Secchi (2013) traz à tela questões muito importantes que se sobressaem neste contexto, expondo diferentes linhas de argumento e organizando didaticamente seu pensamento sobre as bases que fundamentam a noção de Políticas Públicas a qual ele se apropria para desenvolver seus estudos.

Logo na introdução, Secchi destaca as dificuldades que os países de língua latina têm ao expressar termos como “política” e outros essenciais das ciências políticas. “Na língua portuguesa, por exemplo, o termo política pode assumir duas conotações principais, que as comunidades epistêmicas de países de língua inglesa conseguem diferenciar usando os termos *politics* e *policy*” (SECCHI, 2013, p. 01).

A primeira dessas expressões, a *politics*, é a política entendida como disputa, como poder ou como estratégia para aquisição e ou manutenção do poder, sobre esta concepção, Bobbio resume “é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder” (BOBBIO, 2002, p. 955).

A segunda diz respeito às posturas e conjunto de ações que um determinado grupo ou instituição adota para desencadear, ordenar e executar atividades que atendam a determinados interesses por meio de uma ação prática.

O segundo sentido da palavra “política” é expresso pelo termo *policy* em inglês. Essa dimensão de “política” é a mais concreta e que tem relação com orientações para decisão e ação. Em organizações públicas, privadas e do terceiro setor, o termo política está presente em frases do tipo “nossa política de compra é consultar ao menos três fornecedores”, “a política de empréstimo daquele banco é muito rigorosa” (SECCHI, 2013. p. 01).

Como é possível notar, nos exemplos mencionados na citação acima “orientações para decisão e ação” compõem um entendimento comum nos países de língua latina sobre conceito de “política”. Neste sentido, segundo o próprio autor, é nesta acepção que se enquadra o que venha a ser “política pública”. “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas” (SECCHI, 2013. p. 01).

Dessa maneira, tendo esclarecido qual é a concepção de política que está implícita ao se falar em política pública (policy), Leonardo Secchi chama atenção para mais alguns pontos de discussão que o tema suscita. O primeiro deles é referente a duas abordagens que se contrapõem: de um lado a abordagem estadocêntrica e do outro a multicêntrica. A abordagem estadocêntrica defende que políticas públicas são aquelas em que as instituições, agentes ou atores estatais determinam na condição de protagonistas da ação.

A abordagem estatista ou estadocêntrica (state-centered policy-making) considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do ator protagonista (SECCHI, 2013, p. 02).

Muitos argumentos se incorporam a esta abordagem, destacando a superioridade do Estado, tendo em vista, que regra geral, é o Estado que institui as leis e pode fazer com que a sociedade cumpra. Na mesma linha, alegam que este se sobrepõe a comunidade e ao mercado no que concerne corrigir “desvirtuamentos” ratificando que a sociedade pode influenciar a instituição de políticas públicas, mas, sem decidir ou liderar o processo.

De outra perspectiva parte a abordagem multicêntrica ou policêntrica, considerando que não é exclusividade do Estado gerar, promover, desenvolver e executar políticas públicas, ou dito de outro modo, que só podem ser consideradas “políticas públicas” aquelas ações que têm o Estado ou poder público, de maneira geral, como principal propositor.

Portanto, considera “organizações privadas, organizações não governamentais, organizações multilaterais, redes de políticas públicas (policy networks) juntamente com atores estatais, protagonistas no estabelecimento de políticas públicas” (Idem, p. 03).

Na seqüência, referenda o autor:

[...] a abordagem policêntrica envolve a existência de múltiplos centros de tomada de decisão *dentro de um conjunto de regras aceitas*. Em geral, as políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens. (SECCHI, 2013. p. 03).

Diversos motivos são apresentados pelo autor Leonardo Secchi, para adotar a concepção multicêntrica, a qual resumidamente é exposta nas seguintes palavras: “Autores da abordagem multicêntrica atribuem o adjetivo “pública” a uma política quando o problema que se tenta enfrentar é público” (SECCHI, 2013 p. 04).

O fato é que as políticas públicas se caracterizam enquanto uma disciplina que compõe a estrutura das ciências políticas. Embora, seja explícita sua relação e diálogo com diversas áreas do conhecimento, conseqüentemente, apresenta também distintos enfoques.

Essas diferentes perspectivas acabam por construir um arcabouço teórico de volume considerável que manifesta desde uma lógica centrada na formação originária das diversas formas de Estado até a avaliação sistemática de uma ação específica de governo. Tratam destas questões Lascoumes e Le Galés (2012, p. 49), para estes autores a construção teórica do campo de conhecimento em análise almeja uma denominação mais abrangente, fazem isso, retomando a discussão a respeito da centralidade do Estado.

Sem que haja necessidade de reificar tais categorias, as expressões *política pública* e *ação política* podem resumir essas duas perspectivas.

Contudo, diante da reestruturação do Estado contemporâneo, a perspectiva mais estado-centrista das políticas públicas desaparece em benefício do que denominaremos uma sociologia política da ação pública, noção largamente utilizada pela maioria dos autores da atualidade. Levando em conta a grande diversidade de atores e formas de mobilização, essa disciplina dá a necessária importância à dimensão política e, da mesma forma, interroga-se sobre a composição do Estado [...] (Grifo no original).

Dessa maneira, entendendo que política pública não é, necessariamente, sinônima de ação de governo, destaca-se a importância do papel do Estado e os fatores que contribuem para isso.

Não há dúvida que o Estado moderno se destaca em relação a outros atores no estabelecimento de políticas públicas. A centralidade atual do Estado [...] é conseqüência de alguns fatores: 1) a elaboração de políticas públicas é uma das razões centrais do nascimento e da existência do Estado moderno; 2) o Estado detém o monopólio do uso da força legítima e isso lhe dá uma superioridade objetiva com relação a outros atores; 3) o Estado moderno controla

grande parte dos recursos nacionais e, por isso, consegue elaborar políticas robustas temporal e espacialmente. (SECCHI, 2013. p. 04).

A partir desse entendimento, de que políticas públicas são as medidas adotadas independente da pessoa jurídica, órgão, grupos, redes ou instituições que as adotam para enfrentar um problema público, se faz um recorte conceitual que conclui que políticas públicas é um conceito amplo e abrangente no qual se insere com grande relevância as políticas governamentais. “Nos dias atuais, as políticas governamentais são o subgrupo mais importante das políticas públicas, e são as que recebem maior atenção na literatura da área” (SECCHI, 2013. p. 05).

A propósito desta compreensão, há que se considerar que na investigação deste campo do conhecimento, mesmo reconhecendo os diversos fatores que o tornam um campo holístico, invariavelmente se abarca a questão de governos. Como diria a autora: “[...] definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos”. (SOUZA, 2003. p. 05).

Desse modo, a análise que este trabalho propõe, tem como prerrogativa este pressuposto, qual seja, o que está em voga ao se falar de política pública é o enfrentamento de questões de interesses público e isso não é exclusividade do Estado, poder público de maneira geral, mas, é o Estado um agente proeminente e destaca-se, pelos motivos expostos, na execução de políticas públicas.

2.1.2 - O ente município e suas implicações

Discutir o papel do município implica pensar as relações e instituições do sistema federalista no Estado Brasileiro. A forma como este Estado se organiza determina modos de coexistências a partir dos limites e competências próprias e compartilhadas entre seus entes federados, portanto, essa questão tem centralidade na composição de políticas públicas para facilitá-las ou dificultá-las na execução.

Desta maneira, percebe-se que as políticas mais consolidadas, em termos estruturais, são as que são implantadas por via de sistemas, ou legislação próprias e específicas. Assim, na saúde o Sistema Único de Saúde - SUS pauta a relação das esferas de governo no que se refere às políticas desta área, semelhantemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDB descreve as etapas de ensino para atuação de cada ente federado, mais recentemente o governo federal

implantou o Sistema Único de Assistência Social – SUAS que visa assegurar políticas articuladas deste campo. Esses são alguns dos exemplos, que sinalizam os modos de organização de um Estado em regime federalista.

Dessa forma, como afirma Ivana Mussi Gabriel, um aspecto elementar, da organização de determinado Estado enquanto federação é a repartição de competências. Nas palavras da autora:

A principal característica da federação é a descentralização política, que consiste na repartição de competências entre os entes federativos. Descentralização política é, portanto, repartição dos poderes de decisão. Daí falar-se que a Constituição é "expressão formal do pacto federal", ou, para Geraldo Ataliba, "a Carta das competências". A Constituição Federal de 88 efetua repartição de competências entre três ordens governamentais diferentes: federal, estadual e municipal. (GABRIEL, 2010, p. 02).

Ao mencionar a Constituição, se coloca em tela o documento basilar, instrumento máximo e o alicerce da formação do Estado democrático e de organização federal, nos moldes, brasileiro. O qual, diferente do federalismo norte-americano¹, por exemplo, considera o município como um ente federado, portanto, dotado de autonomia. Demarcada esta distinção, observa-se o cuidado já no primeiro artigo da Carta Magna ao ressaltar: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988).

Esta tríade compositora da República Federativa do Brasil suscita debates diversos, desde críticos da morosidade dos complexos programas e políticas gestadas e executadas a partir dos procedimentos burocráticos necessários a lisura, controle e transparência, em conformidade com as normas vigentes, às que tem um caráter de conformação mais jurista. Entre estes, Silva (2006, p. 474) pontua de forma acentuada:

[...] a Constituição consagrou a tese daqueles que sustentavam que o Município é entidade de 3º grau, integrante e necessária ao nosso sistema federativo. *Data vênia* essa é uma tese equivocada, que parte de premissas que não podem levar à conclusão pretendida. Não é porque uma entidade territorial tenha autonomia político-constitucional que necessariamente integre o conceito de entidade federativa. Nem o Município é essencial ao conceito de federação brasileira. Não existe federação de Municípios. Existe federação de

¹ Destaca essa diferença: Paulo Bonavides - BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 7ªed. São Paulo: Malheiros, 1997, p.312

Estados. Em que muda a federação brasileira com incluir os Municípios como um de seus componentes? Não muda nada.

No sentido contrário, o argumento que confronta a citação imediatamente acima, não se coloca com menor firmeza, nesta ordem, objeto a autora:

Não é traço comum das federações ter os municípios como entes federativos. No entanto, os Municípios brasileiros, dotados de Poder Executivo e Legislativo próprios, mesmo não possuindo Poder Judiciário, nem representação no Senado Federal, são considerados entes federativos. Argumentos contrários à dignidade federativa dos Municípios são de ordem excessivamente formal e devem ceder diante da autonomia municipal, que é reconhecida ao Município em Constituições anteriores. Daí dizer que o art. 18 da Constituição Federal de 88, ao inserir o Município na organização político-administrativa do Estado brasileiro, considerando-o autônomo, apenas positiva uma situação fática existente há tempos. (GABRIEL, 2010, p. 01).

Dentro desse contexto, se propondo a debruçar um pouco na história, fundamentalmente, a partir da proclamação da República Federativa, Prediger (2003) traz alguns elementos que determinaram a relevância do município como um ente importante na composição orgânica do Estado brasileiro.

De acordo com a autora o modelo português da estrutura municipal foi transposto para Brasil no período colonial, esta estrutura, por sua vez, era fundada nos “Concelhos” que logo foram transformados em Câmaras compostas, entre outros ofícios, por juízes ordinários, vereadores, procurador, escrivão e tesoureiros, esta composição heterogênea, caracteriza a importância das referidas Câmaras “porquanto concentravam funções políticas, judiciárias e, ainda que de forma mais restrita, em face dos poucos recursos de que dispunham, funções administrativas”.

Por força destas características, aliada ao fato do isolamento da população por se tratar de uma sociedade basicamente rural no interior do país a esta época, esses organismos, como menciona a autora, foram tomando importância, pois, eram vistos como um meio para que os sujeitos tivessem a possibilidade de defender seus direitos e interesses.

Na seqüência cronológica desta análise, com lastro nesses aspectos iniciais, os argumentos da autora apontam para o contexto em que, no ano de 1891, a “Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil” foi proclamada. A partir deste viés, ressalta que foi instituída uma comissão de juristas com a finalidade de elaborar um projeto de constituição, o qual "foi revisado pelo governo provisório e submetido, em sua redação, a Rui Barbosa" mediante isso, observa:

No que tange à disciplina do município, a Constituição promulgada dele tratou no art. 68, ao determinar que os Estados deveriam se organizar de forma a assegurar a autonomia municipal, em tudo aquilo que dissesse ao seu "peculiar interesse"

O projeto original, formulado pela comissão de juristas, continha, em seu art. 81, norma segundo a qual o regime municipal seria organizado por lei do Estado, assegurada a sua autonomia em assuntos de seu peculiar interesse, e a eleição de seus funcionários. As emendas propostas por Rui Barbosa, cuja formulação praticamente foi repetida pelo projeto do governo provisório, retiraram a determinação da organização do município segundo lei do Estado. Estabelecia, assim, que os Estados se organizariam por suas leis, sob o regime municipal, com base na autonomia municipal,[...] Percebe-se daí que o texto definitivo foi bem mais enxuto, assegurando expressamente a autonomia, fazendo uso de conceito jurídico indeterminado ("peculiar interesse"), e deixando de nele fazer constar a eletividade da administração local. (PREDIGER, 2003, p. 159).

Desta perspectiva, recorrendo à descentralização como princípio básico do federalismo, ideia em evidência e com aceitação social por refletir também princípios republicanos, percebe-se que o cenário explanado favoreceu a instituição do município já no primeiro momento do Brasil república, entretanto, é necessário salientar, que essa busca pela maximização, na medida do possível, do poder descentralizado, extremamente importante na garantia da composição formal do Estado vigente sofreu também momentos de alternâncias.

Contudo, ainda que de início tenham as constituições estaduais contemplado largamente a autonomia municipal, foram mais tarde sendo reformadas de modo a reduzi-la, sem com isso, necessariamente, afrontar a Constituição da República, cujas disposições eram imprecisas. Em alguns Estados, a concentração do poder passou a ser tal, que as constituições estabeleciam um sistema de fiscalização da administração e das finanças, e, ainda, não se limitavam a um controle de legalidade sobre os atos municipais, fazendo, também, o controle da oportunidade e conveniência. A situação poderia ter sido diversa, caso, por exemplo, o Supremo Tribunal Federal tivesse interpretado a disciplina de várias situações locais como correspondente à expressão "peculiar interesse". (Idem).

Diante do exposto, é fácil notar que o argumento, de que a Constituição de 1988 só confirma uma organização praticamente genuína do Brasil republicano, ressalvadas as mudanças, instabilidades e recuos de certa forma natural, em decorrência do dilatado intervalo temporal, instituindo o município como ente federado autônomo é apropriado. Cabe analisar mais precisamente quais as especificidades, os dispositivos legais deste ordenamento conferem ao ente em tela.

Reforçando o já mencionado artigo primeiro da Lei Maior da Nação, o artigo 18, destacando a organização político-administrativa, vai salientar a autonomia dos entes federados e, em seus parágrafos estabelecer as bases legais primárias das condições e possibilidade de mudanças e da divisão geográfica do Território brasileiro. Deste modo, o caput do artigo determina: "A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta constituição". Posteriormente, na seqüência do escrito, apresentado novamente no artigo 23, o legislador exorta para as competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Observa-se neste contexto, que entre as competências listadas, com relevância para este trabalho, aparece a partir da Emenda Constitucional nº 85 de 2015: "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação".

Nesta seqüência, os artigos 29 e 30 centrarão atenção à organização municipal. Este último vai listar especificamente o que compete aos municípios, o tendo como fundamento, a autora Ivana Gabriel (2010) vai apontar:

[...] a Constituição Federal de 88 se refere, não exclusivamente, à competência legislativa, mas também à competência administrativa ou material. A competência legislativa atribui ao ente federativo capacidade legiferante, como ao Município legislar sobre assunto de interesse local (art. 30, inc. I); a competência material, capacidade para desempenhar certas atividades de natureza político-administrativa, como ao Município a criação de distritos (art. 30, inc. IV).

Neste ponto, um aspecto a ser destacado é o aparecimento da expressão de "interesse local" que comparativamente ao termo "de peculiar interesse" o qual, segundo, Prediger (2003) figura desde a constituição de 1891 como um "conceito jurídico indeterminado" não avançou muita coisa, sobretudo, para os que esperam uma indicação mais objetiva da lei.

Diante do mencionado, dando vazão à discussão, citando Temer (2003), Gabriel assente:

[...] a doutrina e jurisprudência ao tempo da Constituição anterior, pacificaram no dizer que é de peculiar interesse aquele em que predomina o do Município no confronto com os interesses do Estado e da União. Peculiar interesse significa interesse predominante. Interesse local é expressão idêntica a peculiar interesse. (GABRIEL apud TEMER, 2010)

Semelhante a Gabriel (2010), Prediger (2003) faz análise do art. 30, de igual modo, ressaltando as modalidades de competências dispostas:

A competência municipal foi fixada no art. 30 e seus incisos. Estes tratam não apenas da competência legislativa - novamente genérica, pois abrangente dos "assuntos de interesse local", e supletiva das legislações federal e estadual "no que couber" - mas também referem-se à sua auto-administração: organizar e prestar serviços públicos de interesse local, incluindo o de transporte coletivo, promover o ordenamento territorial, promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, manter programas de educação fundamental e pré-escolar, prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, o atendimento à saúde da população. Igualmente se pretendeu assegurar nesses dispositivos sua autonomia financeira, quando, no inciso III, se estabeleceu o poder de instituir e arrecadar tributos de sua competência e aplicar suas rendas.

Dessa maneira, algumas observações devem ser colocadas no propósito de demarcar alguns fatores que emergem das questões explanadas, sendo assim, entende-se que para além das discussões de juristas a respeito da definição mais "pura" do federalismo, a República Federativa do Brasil comporta particularidades sociais e históricas que tornam legítimo o reconhecimento do município enquanto ente federado autônomo; que estando pacificado ou não a dimensão interpretativa ou juízo que venha ter a proposição "legislar sobre assuntos de interesses locais" há de se considerar também, que na dinâmica das diversas comunidades, contando isto, com a pluralidade do povo brasileiro em todos seus aspectos, é possível pressupor que legislador optou antes por garantir possibilidades de maior abrangência, do que correr o risco de listar o que se inscrevessem em determinados padrões e fosse excludente exatamente pela dimensão das diversidades e pluralidade impostas. Finalmente, o fato dado, é que no Estado Brasil, o município é ente federado autônomo, membro de uma união indissolúvel com os Estados e o Distrito Federal e que compreende a organização político-administrativa do país.

A questão jurídica, no entanto, não encerra as discussões e conflitos da perspectiva política. Há autores que falam que no Brasil não se teve uma "descentralização" administrativa como preconizado pela constituição, mas antes uma "desconcentração" em que a união delega funções em Educação, Saúde, Assistência Social. O grande desafio do regime de colaboração é justamente encontrar uma fórmula de financiamento e de fortalecimento institucional dos três

níveis do Estado brasileiro para que esse regime possa apresentar resultados satisfatórios, como aponta Rezende (2010, p. 72):

As limitações ao exercício do poder de tributar por governos subnacionais - estados e principalmente, municípios - entram em choque com a tendência de ampliar as responsabilidades desses governos quanto à provisão de serviços públicos essenciais, a exemplo da educação, da saúde e da infraestrutura urbana.

De acordo com autor, o ente mais fragilizado com o modelo tributário vigente é exatamente o município, o que pressupõe que a solução desse conflito e dessa insuficiência na construção das políticas públicas está na reforma tributária e fiscal e na reorientação do Estado Brasileiro para atender a essas demandas sociais, em contraposição à prioridade atual de garantia do pagamento dos juros da dívida pública. Desta maneira, o sistema federalista brasileiro poderia criar as condições materiais necessárias para efetivar a autonomia dos municípios assegurada na lei.

2.1.3 - O direito à educação pública no contexto brasileiro

Em título que se destina a uma abrangente e detalhada abordagem a respeito da vida e obra de Anísio Teixeira, o nomeando de *Um Educador Iluminista*, no propósito de refletir sobre sua formação e influência intelectual, aliada a uma análise do perfil político adotado pelo mesmo nas passagens e contribuições enquanto gestor público e em consequência disso (o fato de ter sido gestor da educação em esfera de governo), declara-se o seguinte:

Anísio Teixeira, a exemplo de outros educadores da geração de 20, empreendeu um esforço crítico do ensino e da escola no Brasil, entendidos como responsáveis diretos pelo atraso econômico do país e de sua cultura, e pela ignorância de parcela majoritária de sua população. A sua crítica da educação no país inspirava-se em parâmetros comparativos que tinham como referência o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino em países como a França, na Europa, e principalmente nos Estados Unidos da América. As implicações político-pedagógicas do atraso do processo civilizatório no Brasil eram buscadas, também, na crítica da colonização européia na América do Sul, em particular na especificidade da colonização portuguesa em nosso país. A referida crítica, de que partilhava com outros educadores de sua geração, ensejaria o diagnóstico sobre o qual o educador projetava o desiderato ético-finalista de reforma do ensino e as propostas pedagógicas de mudança, que poria em curso ao lado de outros parceiros, durante as gestões da educação na Bahia, no Rio de Janeiro e à frente da CAPES e do INEP, entre 1924 e 1964. (FONTES, 2008, p.100).

Para Anísio Teixeira, educadores e intelectuais que da mesma crítica compartilhavam, a escola não conseguia se relacionar com os problemas e as questões práticas da vida, afora isso, se constituía como um espaço restrito, sem a perspectiva de acesso para aqueles com menores condições econômicas e conseqüente status social.

Neste sentido, adepto do pragmatismo filosófico de John Dewey, para Anísio a escola deveria ser também voltada para a qualificação técnica, com enfoque no conhecimento pela prática, e especializada, possibilitando oportunidades para todas as classes, portanto, democrática, pública, gratuita e de qualidade.

Décadas depois, entendendo que a concepção de escola como *lócus* onde a política de educação, mais visivelmente se materializa, referendando que a mesma deve embasar a organização dos sistemas, assegurar o direito social à educação, assim como, definir a estrutura das modalidades, etapas e níveis de ensino, fica perceptível que os desafios ainda são grandes, não obstante, cabe o reconhecimento de alguns avanços.

No atual contexto, no âmbito do que se formula e reflete as discussões referentes às políticas de educação, a análise e compreensão da lei de diretrizes e bases da educação, Lei 9394 de 1996, comportando as divisões e competências bem ao modo do federalismo, é essencial para formulação de proposições, reconhecimento e ponderações críticas. Com fundamentos nestas questões, recorrendo novamente ao previsto na Constituição, salienta-se: "A Nova Carta Constitucional procurou atacar os males históricos da política educacional brasileira, inclusive os localizados em sua dinâmica federativa", (ABRUCIO, 2010, p. 40).

Avançando nesta direção, o autor mencionado, aponta o que compreende como mudanças importantes nesse cenário:

Houve grandes avanços no direito à educação e a questão territorial foi definida como estratégica nesse processo. Três temas tornaram-se peça-chave do novo modelo de política pública: a descentralização, em especial na sua tradução como municipalização, forma tomada como capaz de gerar tanto a melhora da gestão como a democratização do sistema de ensino; a previsão de políticas nacionais orientadoras e planejadoras, nas formas da LDB e do Plano Nacional de Educação; e um diferenciador da educação frente aos outros setores, a proposição de um regime de colaboração entre os níveis de governo como instrumento que garantiria a boa implementação da política em todos os seus ciclos, em especial na educação básica. (ABRUCIO, 2010, p. 40).

O regime de colaboração, referido como um diferencial por Abrucio, aparece no artigo 212 da Constituição, o qual prescreve: "A União, os Estados e Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Depreende-se desta assertiva que o dispositivo legal, conformou atuar em duas frentes fundamentais. A primeira tem como derivações, os parágrafos componentes do caput aludido e tratam de assegurar uma lógica de complementaridade por meio da "cobertura" dos entes, idealizando um percurso formativo da educação infantil ao ensino médio, apontando as prioridades de atuação, de maneira que os municípios se incumbam da educação infantil e do ensino fundamental. Por sua vez os estados, deste último e, do médio. Ressalta-se, prioritariamente. Fora disso, só se tiver atendido plenamente aos níveis prioritários.

Comportando essa mesma lógica, destacando a centralidade do Estado e suas obrigações na garantia do direito social à educação Ghanem (2010, p. 191) coloca:

A realização do direito à educação depende diretamente da atuação do Estado porque este representa tanto a fonte para o suprimento igualitário de recursos de instalação das atividades escolares quanto a referência normativa para a regulação das atividades. O dever do Estado para com a educação está fixado em obrigações constitucionais, aí incluída expressamente a colaboração entre unidades federadas [...]

Em uma avaliação mais abrangente da educação, a partir de um olhar mais voltado para escola e defendendo a participação social como caminho para superação de dificuldades de acesso e qualidade, a autora acentua a crítica:

Numa perspectiva internacional, a escolarização se tornou suficientemente abrangente ou universal quando o Estado assumiu o lugar de principal ator do desenvolvimento. Não necessariamente nos mesmos períodos, algumas vezes, a escolarização foi também funcional, quando respondeu a demandas inicialmente políticas e, depois, econômicas. No Brasil, esse percurso foi tardio e acidentado, comparando-o com a experiência dos países da América do Norte e europeus, com as repúblicas soviéticas e com o Japão. Somadas as razões para a omissão do Estado (com suas reviravoltas enquanto ator do desenvolvimento) e as injunções entre educação e as demandas políticas e econômicas, torna-se compreensível que a ideia de participação em educação se coloque como uma exigência e uma alternativa para conseguir serviços escolares adequados às necessidades dos diferentes grupos que fazem parte do povo brasileiro. Tal participação seria condição para levar o Estado a cumprir suas obrigações constitucionais, como por exemplo, atuar em regime de colaboração entre os entes federados. (GHANEM, 2010, p. 192).

Sobre a concordância, que é necessário acertar na política de escolarização, no exercício de estabelecer uma comparação com o pensamento de Anísio Teixeira em defesa de uma escola que atenda apropriadamente a demanda social e seja de fato capaz de imprimir transformações na sociedade brasileira, é razoável inferir que os aspectos que se destacam nas avaliações, desses momentos históricos distintos, a respeito da concepção da escola estão marcadamente formatados pelo contexto social em que estas posições se inscrevem. Para isso, faz-se necessário recorrer ao que se diz sobre Teixeira.

O projeto político-pedagógico que se expressa no discurso e na ação administrativa de Anísio Teixeira, gestado a partir dos influxos ideológicos dos anos 20 do século passado, sugere sua forma de pensar, pela via da educação, a reforma e a modernização da sociedade brasileira. Trata-se de um projeto – em muitos de seus aspectos – também influenciado por uma inspiração iluminista, fundada em princípios ético-finalistas e em sua crítica do tempo. Em primeiro lugar, ele se define sob a forma de um pensamento histórico e teórico-filosófico cuja preocupação central é a educação para todos, ampla, pública, gratuita, laica e de qualidade, por cuja via dar-se-ia a ilustração e o esclarecimento, a superação do mito, do medo e da ignorância, ou seja, a autonomização dos homens em face das amarras que os prendem à tradição e à autoridade externa. (FONTES, 2010, p. 143).

Não há dúvida que aquilo que o educador pautava já nas décadas de 20 e 30 apontava o caminho mais acertado para promover a transformação e o desenvolvimento social do país, uma educação abrangente, gratuita e de qualidade traduziria oportunidade de acesso ao conhecimento para todos, portanto, serviria como fio condutor para a edificação de uma sociedade menos desigual, este desiderato só poderia ser materializado com o compromisso assumido e efetivas ações do Estado, assegurando a educação enquanto direito.

Em contrapartida, seguindo para as formulações de Ghanem (2010), o elemento em destaque será a participação. Para maior esclarecimento e efeitos comparativos, no contexto em que se menciona Anísio Teixeira há uma demanda posta para que o Estado transforme a escola em um espaço gratuito e de acesso livre a todas as classes.

Nesta perspectiva, na contemporaneidade é ponto pacífico que o Estado é o ator responsável por promover e garantir a educação, como ressalta o ordenamento legal:

A Educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Posto isto, o desafio da participação social no que seja concernente as políticas educacionais no âmbito do regime de colaboração, aparece como conseqüência de ter tido resultado a luta de Teixeira e seus pares, em evidência aqui, mas de muitos outros renomados e anônimos que defenderam essa bandeira.

Para entender melhor esses momentos da história é imperativo observar novamente o que diz Fontes (2008, p. 144):

É bom lembrar, como afirmam seus biógrafos, que Anísio Teixeira se inicia como educador profissional numa conjuntura histórica em que se respirava, como atmosfera político-cultural em emergência no centro-sul do país, um generalizado desejo de mudança ou renovação. No que toca à cultura e à educação, como esferas articuladas da vida social, pelo menos dois significativos movimentos convergentes podem ser aqui evocados como eventos sugestivos daquela atmosfera de mudança, e, como parte dela, de tomada de posição dos intelectuais da geração de 20 na sociedade brasileira. O primeiro deles, foi a semana de Arte de São Paulo, realizada em 1922, e segundo, a criação da Associação Brasileira de Educação-ABE, em outubro de 1925. Esses acontecimentos, em seus desdobramentos históricos, tanto quanto as rebeliões militares de 22,30 e 32 não podem ser negligenciados nem minimizado em seus efeitos imediatos ou ulteriores, seja no próprio advento da Revolução de 30, seja no Manifesto dos Educadores de 1932, e nas reformas educacionais intentadas em alguns Estados, a partir do segundo quartel do século.

Pressupondo que em sociedades diferentes, emergem problemas diferentes, em uma sociedade determinada, por um contexto histórico-social, em que a educação pública não está assegurada, será este um problema a ser solucionado, pelo menos para aqueles que enxergam nesse fator a necessidade e possibilidade de mudanças. Nessa ordem, em uma conjuntura em que a educação pública é determinada como garantia de direito, outras dificuldades surgem, como é o exemplo mencionado da participação social.

Se a princípio pode parecer que este é um diálogo dissociável ou paralelo, o fato é que a relação de conseqüência é dada, primeiramente, porque por óbvio se tem que uma escola que não apresente o compromisso de ser pública, gratuita e democrática, tão pouco, teria motivos para instituir a participação social no seu funcionamento e gestão, além disso, pode ser dito que a orientação em um Estado

democrático é que suas políticas atendam ao anseio do povo, por fim, a participação pode determinar o modelo de educação que a escola oferece.

No Ocidente, dois modelos de organização dos serviços escolares se sobressaíram: o dos Estados Unidos e o da França. O primeiro se desenhou de modo descentralizado, baseado na gestão por comunidades locais e orientado para uma concepção integradora, que ensina valores e normas ao mesmo tempo que conhecimentos. No Brasil, assim como em diversos países da América Latina e Caribe, a oferta de escolarização seguiu o modelo francês desde os primórdios do que veio a se chamar de sistema escolar. O caminho implicou principalmente dois traços distintivos: 1) organização centralizada numa hierarquia burocrática de prestação de serviços escolares; 2) educação escolar como sinônimo de ensino. Por definição, o modelo francês exclui a ideia de participação em educação. Primeiro, porque a hierarquia burocrática segue um fluxo de poder de cima para baixo, está baseada em rígida divisão de funções, realizadas somente por pessoas que presumivelmente dominam um saber especializado. Em segundo lugar, porque o ensino é um tipo de educação concebida como “transmissão de conhecimento”, na qual o sujeito da ação é apenas quem “transmite”. Para tanto, constituiu-se numa categoria especial de agentes, dos quais se requer quase exclusivamente o domínio de dois tipos de saber: o saber a ser “transmitido” e o saber “como transmitir”. (GHANEM, 2010, p. 206).

Assevera a crítica, abordando também as implicações do modelo de educação em análise no exercício do magistério.

Nesse enfoque, o poder burocrático pode se impor também sobre docentes, de modo a reduzir seu trabalho apenas à execução de desígnios originados acima do magistério, num nível superior onde ocorre a concepção do quê e do como ser ensinado. Professores (as) são ao mesmo tempo funcionários (as) de uma organização e profissionais. Uma dessas suas faces requer obedecer, executar. A outra induz a conceber, criar. A educação como ensino tende a reduzir o magistério apenas ao seu aspecto de funcionário. (Idem, p. 206).

A participação aqui anotada, em um campo macro, compreendida enquanto componente para definição das políticas de educação do país, também alcança e destaca o ponto central onde essa política se materializa que é a escola. Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também apresenta esse cuidado, estabelecendo como uma de suas diretrizes a gestão democrática e firmando no artigo 14 que os sistemas definirão as normas de gestão democrática, apontando como princípio "I - participação dos profissionais da educação na

elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996).

Um evidente contexto em que o regime de colaboração e os esforços para um exercício de participação se efetivaram, foi com o formato da ferramenta criada pelo Ministério da Educação - MEC, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

O Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal esta ferramenta conhecida como Plano de Ações Articuladas - PAR cujo objetivo é alinhar as políticas e demandas das três esferas de governos através de instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação. O mecanismo consiste em realizar um diagnóstico preciso dos municípios e dos estados brasileiros por meio do Sistema de Monitoramento do MEC – (SIMEC) com o objetivo de mapear as políticas educacionais desenvolvidas por estes entes federados, suas fragilidades e potencialidades. A partir disso, o Governo Federal oferece assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios e disponibilizou uma série de recursos para estes entes, financiando desde computadores a aquisição de ônibus e construção de creches e escolas.

O próprio MEC reconhece, no âmbito do PDE, a relevância dos fatores regime de colaboração e articulação entre os níveis, modalidades e etapas de ensino como proeminentes para o desenvolvimento das políticas educacionais propostas no Plano. A publicação deste ministério, Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas destaca:

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e cada um o direito de aprender até onde permitam suas aptidões e vontade. (HADDAD, 2008, p.5).

Neste mesmo sentido, a publicação acima aprofunda a reflexão sobre a articulação entre os níveis de ensino, destacando a visão que pautou a formulação do PDE, em detrimento da lógica que prevaleceu no Brasil no decorrer de sua história.

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. (Idem, p.07).

Depois de considerar uma mais visível circunstância, a qual descreveu como “indesejável oposição entre educação básica e educação superior”, o texto do MEC apresentou outra questão, dentro desta mesma lógica, no entanto, ao que parece até então, menos debatida.

A segunda oposição não foi menos danosa e se estabeleceu no nível da educação básica, formada pela educação infantil e os ensinos fundamental e médio. A atenção quase exclusiva ao ensino fundamental resultou em certo descaso, por assim dizer, com as outras duas etapas e prejudicou o que supostamente se pretendia proteger. Sem que se tenha ampliado significativamente a já alta taxa atendimento do ensino fundamental, verificou-se uma queda no desempenho médio dos alunos dessa etapa. Sendo a educação infantil e o ensino médio sustentáculos do ensino fundamental, estes, sem eles, não avança. Todos os estudos recentes sobre educação demonstram inequivocamente que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental, principalmente dos filhos de pais menos escolarizados, dependem do acesso à educação infantil. (HADDAD, 2008. p.08).

Não obstante, aos desafios ainda firmemente encravados, a administração pública voltada à educação ganha uma nova perspectiva baseada na escuta, na participação comunitária, no levantamento de dados, na integração das ações e ao contrário do que se fazia outrora, quando os poucos investimentos repassado aos municípios e aos estados eram definidos por interesses políticos por meio da influência política e relação de proximidade e conveniência.

Nesta linha, Gabriel Navarro destaca:

O Plano de Ação Articulada é uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira comandada pelo Ministério da Educação (MEC). Assim que um município ou estado adere ao Compromisso Todos Pela Educação - programa de 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional -, o secretário responsável por essa área automaticamente se compromete a elaborar um diagnóstico e uma série de objetivos para a rede de ensino local. Essas metas devem ser alcançadas em até quatro anos e são estipuladas junto com diretores, coordenadores, professores e membros da comunidade. É a partir desses dados que o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) pode fornecer apoio técnico e financeiro às administrações regionais. (NAVARRO, 2009).

Como foi dito, o PAR marca uma nova lógica, orientada pelas demandas locais, diagnosticadas e listadas pelos agentes municipais responsáveis por promover as políticas públicas de educação.

Dentro deste contexto, torna-se possível perceber mudanças na concepção da gestão educacional do país a partir da articulação mais orgânica entre os sistemas de ensino e a formulação de ações que tenham sustentação nas necessidades locais. Da maneira como destaca Dourado (2007, p.924), a gestão da educação apresenta particularidades que devem ser observadas, diferenciando-a da administração empresarial.

Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada. (DOURADO, 2007, p.924).

Notadamente, não seria apenas uma ferramenta de gestão, ou um plano de políticas conjunturais de governo que dariam conta de esgotar todos os vetores que de modo acertado o autor Dourado (2007) aponta, entretanto, como já colocado, a articulação, o envolvimento de diversos atores e o diagnóstico local fazem do PAR uma ferramenta de fundamental importância para a compreensão e análise das políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo.

Com este sentimento que percebe a complexidade de pensar a educação do Brasil, por suas particularidades regionais, por seu histórico de atrasos e por sua composição federativa, reconhece avanços tangíveis, embora, ainda precisem desdobrar em estruturas mais consolidadas em favor do direito a uma educação de qualidade que envolva inclusive e cada vez mais uma articulação entre a educação básica e superior buscando reais condições de acesso e permanência, principalmente, para aqueles que por motivos diversos apresentam dificuldades de seguir em instituições de ensino até a devida conclusão de seus cursos, é que se propõe no emaranhado das normas e limites da federação, conformado com o precedente necessário da colaboração que municípios, estados e União possam

formular alternativas para que do infantil ao superior, o Estado consiga garantir com êxito esse tão reverberado direito.

2.1.4 - Juventude por uma definição precisa

O surgimento do conceito de juventude, tal como se compreende hoje, está estritamente relacionado com o advento de instituições de ensino, se destacando como uma fase da vida na qual o sujeito é preparado para exercer um determinado tipo de trabalho, preservar a riqueza familiar ou garantir a acumulação de capital.

Neste sentido, em um texto publicado pelo Centro de Estudos e Memória da Juventude – CEMJ, intitulado *Concepções e Realidades Atuais da Juventude: A experiência Cubana*, a autora Natividad Guerrero Borrego (2004, p. 07) advoga:

Conceituar a juventude tem levado a polêmicas diversas entre seus estudiosos, dando lugar a muitas definições que nem sempre são excludentes. Trata-se da modelação de uma etapa do ciclo de vida dos seres humanos e, nesse sentido, há numerosas arestas que merecem ser levadas em consideração.

Recorrendo as considerações de seu conterrâneo a autora complementa:

Sem embargo, qualquer que sejam os conceitos será necessário revisar os fundamentos dessa fase. Nessa direção o cubano Luis Gomez Suarez (2000) expressa que a juventude “é um conceito polissêmico que resiste a ser reduzido a uma definição”. (BORREGO *apud* GOMES, 2004. p. 07).

Tendo por base esta premissa, com fundamento em leituras diversas, a conclusão que se chega é que não se têm alternativas, para conceituar a juventude de uma maneira inequívoca, se não por meio de exemplificação de abordagens e contextos diferenciados espacial e temporalmente. Contudo, admitindo-se que este é efetivamente um método "justo", com o devido desconto da acepção da palavra, ainda assim, é necessário entender seu limite em termos da cultura instituída e da compreensão de um mundo tão plural onde as diversas formas de sociedades humanas se organizam.

Sendo assim, pela natureza que o assunto enseja, certamente, o campo mais apropriado para fomentar uma discussão embasada é o da sociologia, de modo, que considerando estes mesmos elementos e lastrado em Bourdieu e A.S. Nunes, o texto "A construção sociológica da juventude - alguns contributos" apresenta a seguinte constatação:

A sociologia da juventude, ela própria, tem vacilado, como veremos, entre duas tendências:

a) Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida— aspectos que fariam parte de uma «cultura juvenil», específica, portanto, de um geração definida em termos etários;

b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum. (PAIS, 1990, p. 140).

Diante de tal abordagem, uma das possibilidades, visivelmente a mais papável, é que a noção de juventude seja de tal maneira contestada que corra risco inclusive de não ter sentido, ou como diria o autor, de caracterizar um "abuso de linguagem" qualificar algo de definição tão ampla e abrangente com uma só palavra. Para este problema e sorte dos estudiosos do tema de maneira geral, o mesmo autor acima aludido encampa o desafio de arrazoar sobre o assunto. Porém, como não poderia deixar de ser, institui sua argumentação exatamente sobre as bases deste conflito conceitual.

[...] a teoria sociológica se vê cada vez mais confrontada com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude, isto é, de estabelecer rupturas com a doxa dominante, tentando, em contrapartida, desenvolver, em relação à realidade socialmente construída que é a juventude, outra doxa mais firme que a espontânea, sem que hesite — é mesmo uma necessidade — em tornar-se paradoxal. (PAIS, 1990, p. 139).

Em nota da publicação supracitada, o autor deixa claro que o sentido de "paradoxal" é o do prefixo grego: *pára*, portanto, de "oposição à doxa dominante". Voltando aos referenciais necessários ao entendimento do que define "juventude", Pais (1990, p. 140) vai destacar:

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser próprios ou inerentes à fase de vida a que se associa uma das noções de «juventude», como podem, também, ser derivados ou assimilados: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente geracional da sociologia da juventude), quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente classista). Aos diferentes sentidos que o termo «juventude» tem tomado e às

manifestações de sentido contrário que entre os jovens é possível encontrar — nos seus comportamentos quotidianos, nos seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais — chamarei, em termos latos, os paradoxos da juventude. Sobre estes e outros paradoxos me proporia reflectir, começando, no entanto, pelas representações (ou doxas) mais vulgares da juventude, para depois chegar à noção (paradoxa) de juventude como construção sociológica.

Isto posto, a primeira noção geral que será abordada como seqüência da citação acima é a que relaciona a juventude com os problemas sociais, esta concepção da categoria sempre imbricada com problemas, tem tido, forte contestação de alguns que se propõe pensar e formular sobre o objeto. Diante disso, Viviana Mancovsky (2015, p. 302) coloca:

Outros, todavia, estendem um olhar questionador, ou moralista, nostálgico de uma juventude obediente aos valores de esforço, trabalho, estudo, respeito à autoridade. Assim, vivem estas mudanças desde a metáfora "todo tempo passado foi melhor". Essa nostalgia olha o presente, aderida ao passado, sem advertir que o tempo passa, as mudanças acontecem, os jovens e os adultos, também. Mudanças de uns e de outros, em uma sociedade e em uma cultura, por sua vez, que mudam.

Aliás, com freqüência, ouve-se um comentário recorrente entre professores: "Como mudou a juventude! A juventude já não é o que era antes". Porém, esta credence é incompleta e, por sua vez, irreal. Por um lado, as mudanças atravessaram e atravessam as realidades de todos. Ninguém fica por fora das transformações socioculturais, por mais que alguém se sinta alheio, um simples espectador desta época, dito de outro modo, não é que alguém está em um lugar fixo e os outros, os jovens, os estudantes são o que mudam [...].

Esta discussão, abordada por Mancovsky, proporciona subsídios para tirar dos jovens uma fatura que fatalmente não deve ser sua. Mudanças e transformações em maior ou menor intensidade acontecem sob e em função de toda a sociedade, as mudanças, regra geral, são fruto da acumulação do conhecimento e das publicações científicas, do desenvolvimento tecnológico, do aprimoramento de técnicas de produção, das mudanças no padrão de consumo, dos intercâmbios culturais formais e não formais e mais recentemente, como consequência de todos esses fatores também, da globalização, portanto, como assevera a autora, não há quem fique imune.

Não obstante, com respaldo nessa construção argumentativa, é possível inferir que diferenças de perspectivas deverão sempre existir entre grupos de diferentes gerações, principalmente, entre jovens e adultos, tendo em vista os limites simbólicos e os objetivos que demarcam estas fases da vida.

No entanto, reclama-se uma consciência de que essas diferenças não sejam instituídas apenas enquanto problema, mais do que isso, espera-se que as dificuldades não sejam dadas como responsabilidade apenas de um dos lados, daqueles que não conseguem se ajustar ao modo de vida e organização da sociedade do seu tempo, como aparece recorrentemente nos discursos sobre a juventude. Caminhando nessa direção, propondo uma discussão centrada nos "Desafios para o Desenvolvimento das Políticas Públicas de Juventude no Brasil" extraí-se a seguinte afirmação:

A necessidade de romper com a visão - até então vigente - de que o jovem é somente um problema social fez-se imperiosa. Essa incumbência cabe, hoje, aos jovens, mas principalmente aos detentores do poder estabelecido, que, ao buscar superar essa máxima e potencializar a atuação das juventudes nos processos de construção social, tornam possível o entendimento do jovem como uma das alternativas reais para o desenvolvimento social e humano do país. (LEON, 2005, p. 145).

A proposição de Alessandro de Leon traz um elemento adicional, qual seja, confrontar a lógica do discurso que adjetiva a juventude enquanto problema é o caminho para possibilitar sua contribuição nos processos de construção social e para o desenvolvimento do país. De fato, é este um pressuposto desafiador e necessário: fazer enxergar naquilo que se convencionou ser um problema um lastro e um veio de potencialidades. Nesta linha, corroborando com a discussão exposta, Rodrigo Abel (2007, p. 37) afirma que:

De maneira geral, os jovens têm sido vistos pela ótica do negativismo, validando-se as políticas freqüentes de controle por parte do Estado. Nos últimos 15 anos, tem crescido, entre os estudiosos e os formuladores de políticas públicas de juventude, a percepção dos jovens como sujeitos de direitos.

Seguramente, em uma análise detalhada dos estudos sobre a juventude, destacando os escritos realizados nos últimos anos, como ressalta Abel, fica notório que o esforço e a evolução epistemológica do tema, aliada às reivindicações de ordem política tem feito frente a essa perspectiva e noção generalizada de senso comum que convencionou a "juventude problema".

Neste contexto, no âmbito dos estudos relacionados, certamente as contribuições de Pais (1990) agregam fatores importantes no sentido da maturação e da ampliação sociológica, com vistas inclusive a problematizar à "doxa" dominante, para usar uma expressão do próprio autor.

Com este intuito, as formulações em foco, buscam embasamento em questões sociais diretamente relacionadas com o cotidiano juvenil, de modo, que possam destacar também o que é central para uma reflexão apropriada sobre esta categoria teórica.

[...] a «cultura juvenil» requer um espaço social próprio. As carências e dificuldades nos domínios da habitação, do emprego e da vida afectivo-sexual podem converter-se numa fonte aguda de conflitos e problemas. A emancipação dos jovens, que tradicionalmente tem culminado com a constituição de um «lar» próprio, habitualmente precedida pela obtenção de emprego, encontra-se, nesta perspectiva, cada vez mais bloqueada. No caso de os jovens prolongarem os laços de dependência familiar, cultivando, ao mesmo tempo, um universo cultural distinto do da família de origem, essa convivência, forçadamente prolongada, pode traduzir-se por conflitos familiares de alguma intensidade. Aliás, as dificuldades de constituição de um «lar», em idades socialmente consideradas como as mais apropriadas, faz que alguns jovens rejeitem — em alguns casos, não sem a contrariedade da família — o modelo tradicional de casamento e optem por relações pré-matrimoniais ou «uniões livres», ou, ainda, adiram ao aborto, às relações precárias, ao divórcio e às chamadas variantes da vida sexual. (PAIS, 1990, p.142).

Partindo para uma análise dentro de uma perspectiva histórica, considerando os aspectos culturais e sociais que implicaram em condições para uma fundamentação que, pautando-se pela temporalidade, conseguisse colaborar para interpretações sociológicas, o autor assevera:

De facto, se, nos finais dos anos 60, a juventude era um «problema», na medida em que era definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70, os «problemas» de emprego e de entrada na vida activa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, que, diria mesmo, quase se transformou numa *categoria económica* (PAIS, 1990, p.142. Grifo no original).

No modelo social que se insere, os elementos postos denotam a dificuldade de se instituir referentes que façam compreender a juventude de maneira diversa da convencionada, que reflita inclusive a condução equivocada de gerações anteriores, incapazes que são de dialogar com a instituição de outros e novos valores e ou de pensar a organização da sociedade de um modo inclusivo para formulações de respostas no que diz respeito ao emprego. Lançar assim para o outro lado esta responsabilização, certamente, não é coerente, contudo, é preciso questionar se de fato cabe a imputação que se faz à juventude.

Quem vai propor com clareza esta discussão, interpelando o lugar do adulto é a autora Viviana Mancovsky:

Perante esta desigual realidade sociocultural e econômica que vivem os jovens e além da comparação geracional e do modelo de periculosidade social que opera sobre alguns, escolho problematizar esta categoria sócio-histórica heterogênea interpelando, por sua vez, o modo de "ser adulto". Em outras palavras, assim como as categorias de infância e juventude e aluno-estudante contêm representações complexas e diversas, as categorias de "adulto-professor", a modo de espelho, também devem ser repensadas; isto é pensado de outro modo. Particularmente no âmbito universitário, perante o valioso e já clássico estudo sobre o ofício do estudante (COULON, 2005), poderia vislumbrar-se, em paralelo, a necessidade de problematizar o "ofício do docente contemporâneo" a partir das novas regras do jogo que definem institucionalmente o modo de ser professor, pertencer e formar parte, ensinar e pesquisar em uma instituição determinada, que recebe novas populações de jovens, emolduradas nas exigências e as mudanças socioculturais mencionadas previamente. (MANCOVSKY, 2015, P. 304).

Esta problematização sugere uma alternância da relação conceitual que, comumente, se estabelece apontando possibilidades de construções teóricas e mais do que isso, propõe um exercício intelectual que provoca uma verdadeira "reflexão" na acepção rigorosa do termo, qual seja, a que a define como um processo de retorno, do latim "re" conectada com "flexão" compreendendo fazer o pensamento retornar a dobras, dito de outra forma, olhar o elemento determinado a partir da direção inversa e de um movimento oposto. Sendo assim, ratificando a proposição da autora depreende-se que o lugar da criança, do adolescente, do jovem, do idoso, mas, também do adulto seja caracterizado como produto de análise e construção social de representações complexas, que contribua para um entendimento mais amplo e pluralista.

No intuito de dilatar as possibilidades de interpretações a respeito do assunto, atrelado à seqüência do seu raciocínio, com base nas premissas acima explanadas, Pais acentua sua crítica sobre os estudos sociológicos a respeito da juventude.

Alguns dos mais afamados trabalhos da sociologia da juventude, em vez de se basearem em observações directas, funcionam, de certo modo, como «caixas de ressonância» dos *media*, acabando os estilos mais badalados das culturas juvenis por serem tomados como indiscutíveis e mesmo dominantes. A realidade poderá ser diferente. Para a ela chegar torna-se contudo necessário penetrar nos meandros dos quotidianos dos jovens. Finalmente, nalguns *media* é possível encontrar uma imagem das culturas juvenis retratada como «ameaçadora» para a sociedade. Paradoxo dos paradoxos, essa imagem pode ser alimentada ou caucionada por análises sociológicas centradas nos mais «espectaculares» aspectos da

«cultura juvenil», que, justamente, são os que mais interessam aos *media*.

A definição da cultura juvenil, nos termos acabados de descrever, é, como qualquer *mito*, uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade.

Alguns jovens reconhecer-se-ão parte integrante desse mito, outros não. Entre os primeiros, o mito transforma-se parcialmente em realidade, formando-se entre eles uma espécie de «consciência geracional» que os leva a acentuar diferenças relativamente a outras gerações. Entre os segundos há o reconhecimento (quase sociológico) de que ser jovem é uma experiência distinta daquelas que outros jovens vivem.

Desafio que se coloca à sociologia é, então, o da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogénea. (PAIS, 1990, p.142, Grifo no original).

A crítica² exposta por José Pais supõe o acirramento da discussão, elevado a um nível que, em um momento, parece não ter o compromisso de edificar nada para além dela mesma. Entretanto, o que o autor se esforça em provocar é a investigação e ponderação por meio de um exercício constante, que garanta de maneira abrangente a incorporação máxima, de uma forma crítica, dos elementos que o termo engloba. Isto fica claro na afirmação:

Essa desconstrução da juventude como representação social (do senso comum) acabará por se revelar como uma construção sociológica — isto é, científica e necessariamente paradoxo — da juventude. A representação social da juventude dará lugar à realidade sociologicamente construída.

Por sua vez, este intento só pode ser consolidado, se no exercício de sua formulação as diferentes abordagens a respeito do tema, inclusive as que sejam caracterizadas como sendo de senso comum, sejam apresentadas, analisadas, desmembradas e construídas em perspectiva diversa, ou repetindo as palavras citadas, instituir o lugar da “realidade sociologicamente construída”.

Considerando as reflexões, até aqui expostas, têm-se uma noção de que o desafio de conceituar a juventude, a partir dos diversos aspectos que diretamente ao termo remetem, não é trivial. Neste sentido, o texto intitulado *Diálogos entre juventude e educação: da posição conformista a práxis* ressalta que "para construir

² Em nota o autor destaca: Um caso exemplar é o trabalho de S. Hall e T. Jefferson (eds.), *Resistance Through Rituals*, Londres, Hutchinson, 1976.

uma definição da categoria juventude precisamos nos debruçar sobre o que já é conhecido, respeitando todos os pormenores que o tema envolve, não é uma tarefa fácil [...]" (PAIVA et al, 2010, p.19).

Compondo a mesma publicação que comporta o texto aludido, outras falas ratificam a problemática posta no esforço de dizer o que é juventude:

Para conceituar juventude é necessário considerar a interferência e as inter-faces que o indivíduo pertencente a esse segmento realiza frente às dinâmicas da cultura, da economia e da diversidade social. Além disso, para realizar uma análise ainda mais precisa há que se tomar algumas precauções além de atentar para a pluralidade contida na categoria, pois dependendo do lugar e do tempo, as atitudes juvenis podem se consolidar com razoável grau de diversidade. (VIEIRA et al, 2010, p.89).

Nessa mesma direção dos argumentos diretamente acima citados, com construção similar da fundamentação analítica, com referência em Durand³ e, de manifesto cuidado para apresentar uma abordagem abrangente, assevera-se:

Muito tem se falado sobre a juventude. Nas últimas três décadas ampliaram-se os estudos e pesquisa sobre este tema, mas, também, se formaram muitas opiniões pouco fundamentadas, que foram constituindo o que se pode chamar *os mitos da juventude*. No entanto, algumas categorias são consensuais entre os estudiosos e pesquisadores da área. Durand (2000), quando traz essa reflexão, diz que a pluralidade, a diversidade e as diferenças são pré-requisitos para um entendimento que mais se aproxime dos jovens como sujeitos de direitos, que vivem e se constituem em complexos contextos sociais e educativos, construídos histórica e culturalmente, mediados por significações sociais do seu mundo. (SANTOS et al, 2010, p. 117).

Nota-se que como sugeriria José Pais (1990), tais reflexões enfatizam a necessidade de uma construção sociológica da definição de juventude. A despeito disso, vale salientar que estas três últimas citações da seqüência deste trabalho, compõem a publicação Políticas Públicas e Juventude, Coleção Grandes Temas do Programa Conexões de Saberes. Os textos são de autoria, cada um deles separadamente, de um conjunto de graduandos o que, teoricamente, denota que falam de um lugar apropriado e como os recortes de textos demonstram com os cuidados recomendados por "veteranos" no tema.

Dessa forma, dada as circunstâncias, é possível dizer que o assunto "juventude" ainda suscita muitos debates, os quais demandam recorte conceitual.

³ Apresentam na referência: DURAND, O.C. S SCHMIDT, M.A. Juventude, Juventudes processos e espaços educativos. Perspectivas. v. 22 n. 2- julho / dezembro. Florianópolis, 2004.

Contudo, em um quarto de século das problematizações propostas por José Machado Pais, em *A Construção Sociológica da Juventude*, evidencia-se um amadurecimento do termo, um olhar cuidadoso para a questão da pluralidade e diversidade abarcada pelo tema e também de posições consolidadas ainda que nem todas sejam fruto de consensos, a propósito do que é normal em ciências sociais.

Longe de com isso, querer apontar a superação das dificuldades presentes, é preciso, requerendo alguma ousadia, reconhecer que há um volume substancial de estudos, construções e reflexões que se empenham em entender e embasar o que está em voga ao se falar em "juventude".

Sendo assim, textos contemporâneos trazem questões específicas da relação entre gerações, nomeadamente, entre a condição adulta e a juvenil, sinalizando as disposições adequadas para a devida complementaridade e justiça social.

A atual sociedade tem mostrado enorme dinamismo do ponto de vista dos valores, fruto da celeridade com o que vêm se dando as transformações no campo da informação, do mercado de trabalho, do consumo, da mobilidade social [...] Tal fenômeno tem afetado sobremaneira as novas gerações, imprimindo mudanças nas mais diversas esferas da sociedade contemporânea. (ABEL, 2007, p. 36).

Fundamentado neste pressuposto o autor conclui:

O esforço compreendido até o momento está aquém da necessidade e do desafio colocado para a incorporação dos jovens no mundo atual. Cabe, portanto, construirmos pontes entre o mundo de ontem e o de hoje, a fim de organizarmos um futuro mais coeso socialmente para as gerações futuras (Idem, p. 36).

Diante desse contexto, mais uma vez, Viviana Mancovsky (2015, p. 305), a partir de um viés pedagógico, idealiza um cenário para o desenvolvimento dessas relações:

Mais precisamente, desde a idade adulta, uma pessoa pode se colocar desde a tarefa de cuidado de uma geração a outra, nova. Ainda assim, o que é entendido por "cuidado" pensando na transmissão intergeracional? Cuidar não quer dizer: impor, repetir, inculcar, manipular, doutrinar. Cuidar, antes de tudo, é estar presente e habilitar um lugar ao outro. Trata-se de um lugar a ser construído que tem a ver com: escutar o outro desde uma determinada disponibilidade e compartilhar a experiência de saber, tentando compreender e transformar o mundo.

Nota-se, na temática juvenil que vão sendo paulatinamente inseridas questões referentes ao lugar do adulto, que os desafios colocados pelas conjunturas

contemporâneas, deslocam o enfoque dos conflitos para uma relação social e principalmente intergeracional de vínculo e complementaridade, nessa perspectiva, não se espera necessariamente um consenso harmônico, ou fim das divergências, pelo contrário, espera-se o desenvolvimento de uma consciência que tenha as diferenças como instrumentos de avanço e aprendizagem sem o olhar preconceituoso de um lado ou de outro e com o propósito de contribuir com futuro que seja cada vez menos desigual.

Portanto, considerado os avanços, as proposições de uma tessitura mais ampla, as reflexões e relação entre as gerações, acatando que a juventude é tudo isso, em termos, acepções, definições, conceitos, determinadas por variáveis biológicas, culturais e de classe, restar se perguntar em que medida um recorte objetivo é possível.

2.1.5 - Desafios para as políticas de juventude

Contestados ou não, a institucionalização de alguns mecanismos, a organização de estruturas e necessidade de prever critérios em função de limites de diversas ordens pressupõe recortes, neste sentido, apresenta-se o seguinte posicionamento:

A juventude, período que vai dos 15 a 29 anos para uns ou de 15 a 24 para outros, é comumente entendida como um rito de passagem entre a infância e a maturidade, um período em que se intensifica o processo de formação intelectual e ética, em que se completa o desenvolvimento físico e no qual se processam uma série de mudanças psicológicas e sociais tendo em vista o ingresso no mundo adulto. Mas, tal conceituação é relativa, pois o conceito de juventude é uma construção sócio-cultural histórica, dependendo de uma série de condicionamentos, oportunidades e biografias que não podem ser simplificadas a uma mera delimitação etária. Esta serve apenas como um dos parâmetros balizadores para a definição de políticas públicas e para o mapeamento de situações [...]

Mesmo entendendo que na referência juventude há elementos dinâmicos, de não-permanência, tal transitoriedade não deve estimular sua definição sob o prisma de uma efemeridade. É necessário afirmar a existência da juventude enquanto categoria social que existirá permanentemente, assim como as crianças, os adolescentes, os adultos e os idosos. (MOREIRA, 2005, p. 169).

Não obstante, as dificuldades referentes a uma definição que precise o conceito de juventude de maneira ampla e que dê conta do emaranhado de contextos que a acepção da palavra propõe, o fato é que este recorte

epistemológico está imbricado com a lógica do preparo para o trabalho ou para as atividades econômicas de maneira geral.

[...] estudiosos das ciências sociais demonstram que para os trabalhadores, a juventude foi vista no século XX pela ótica da necessidade de receber qualificação prévia para ocupar determinados empregos, surgindo assim a universidade como nível escolar devido aos progressos técnicos e industriais (BORREGO, 2004. p. 07).

Predominantemente, as políticas voltadas para a educação formal atingem os jovens, como definiria a lei 12.852/2013, pessoas com idade entre quinze e vinte nove anos. (Art. 1º parágrafo 1º). Nas discussões sobre políticas públicas de juventude sempre se fala muito de participação do jovem nos espaços de tomada de decisão e esta primeira pauta vem diretamente acompanhada do direito à educação, de modo a entender que a representação juvenil é o princípio básico para quem defende e milita em favor das políticas de juventude. É óbvio, se a política é para o jovem, é ele quem deve ajudar a pensá-la, elaborá-la e defini-la.

Contudo, se o conceito de participação é, em certa medida, abstrato, o direito à educação vem de algum modo concretizar qual é prioridade das reivindicações dos jovens. Nesta lógica é exatamente o direito à Educação que abre a seção II do Estatuto da Juventude, para assegurar no artigo 8º da lei: “o jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição”. (BRASIL, 2013).

Desse modo, garantir acesso e permanência no ensino superior é promover política pública de juventude e, além disso, democratizar este acesso que mesmo com os supracitados avanços, ainda necessitam de implementações, aprimoramentos e ampliações.

Neste contexto, Giovana Fonseca Caôn e Heloisa Cristina F. Frizzo propõem uma discussão que novamente remete aos feitos de Anísio Teixeira:

No Brasil, quando se fala sobre democratização do ensino, a primeira ideia marcante que vem à cabeça de estudiosos da área refere-se aos anos de 1931 a 1935, quando Anísio Teixeira foi secretário da Educação do Distrito Federal e defendeu apaixonadamente a democracia. Ele era um opositor da educação como processo exclusivo de formação da elite (CAON e FRIZZO apud NUNES, 2010. p. 04).

Dando seqüência ao raciocínio, contudo, ponderando sobre a conjuntura histórica de maneira mais ampla, as autoras acentuam a crítica:

Mas o processo de democratização do ensino superior está diretamente relacionado ao contexto capitalista do país. No entanto, a concepção tão cara a Anísio Teixeira, segundo a qual a educação é um bem público e, portanto, algo que deveria ser subvencionado pelo Estado, opõe-se tanto à tendência geral de mercantilização de pessoas e coisas (que é inerente ao capitalismo) quanto à privatização do público, os quais não são processos paralelos, mas mutuamente imbricados (CAON e FRIZZO apud OYAMA, 2010. p.04).

Ratificando esta mesma linha de discussão, o livro *Para Além das Políticas de Juventude* afirma:

Do ponto de vista econômico, fica a certeza de que é impensável concebermos que esta faixa populacional – dos 15 a 24 anos⁴ – migre para a vida adulta nestas condições – baixa escolaridade e pouca ou quase nenhuma qualificação profissional. Muito mais do que o enfrentamento de um problema social, políticas públicas de juventude são fundamentais para levar o País a um novo patamar. (ABEL, 2007, p. 38).

Dados atualizados, com base no censo demográfico de 2010, demonstram que apenas 48% dos jovens entre 18 e 24 anos haviam concluído a educação básica e apenas 19% nesta faixa etária frequentavam ou chegaram a frequentar algum curso superior. (BPS, n. 22, 2014).

Diante do exposto, conclui-se que garantir acesso ao ensino superior e buscar alternativas para que os estudantes tenham condições de permanência até a conclusão da graduação, pelo que se estabelece na relação idade x série do sistema nacional de ensino, pelo que dizem os estudiosos das políticas públicas com este recorte e pelo que prevê o Estatuto da Juventude, é sim uma política pública de juventude de fundamental importância para diminuição das desigualdades e a elevação da qualidade dos indicadores sociais dos jovens brasileiros.

Desse modo, a existência da universidade visa atender predominantemente a juventude, não tendo por base o privilégio de um grupo etário específico, mas, por

⁴ Observa-se que a faixa de idade para conceituar a juventude é diferente da determinada na lei 12.852/2013. Publicação da UNESCO, **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**, da Coleção Educação Para Todos. MEC/UNESCO, (2007, p. 13), contextualiza um pouco essa mudança. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf> consulta em 10 de setembro de 2014.

conta das conjunturas postas e, sobretudo, pela relação idade x série no ensino regular.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Ora, se a matrícula no ensino fundamental é obrigatória a partir dos seis anos e esta etapa do ensino dura nove, precedendo o ensino médio ou equivalente que em regra tem duração de três anos, sempre existirá um grupo considerável de jovens, com idade entre dezessete e dezoito anos, que estarão aptos a exercer seu direito à educação superior garantido pelo Estatuto da Juventude.

O fato é que com muita crítica ou com aceitação, espelhado no senso comum, "doxa" dominante, ou com base em elaborações mais complexas epistemologicamente, ou para ser ainda mais maniqueísta, para o bem ou para o mal, os estudos que abordam o conceito de juventude, via de regra, o fazem e o entendem enquanto vinculado a um tempo formativo de maturação, precedente de mudanças imediatas e principalmente de preparação para o trabalho. De uma perspectiva, ou de outra, esses aspectos estarão imbricados de maneira orgânica ao ser apresentada a questão da "juventude" como pode ser visto na discussão aqui proposta.

Embora exista um dimensionamento recorrente que faz uma abordagem entre 15 e 24 anos, a questão etária, é sempre emblemática na categorização da juventude, assim como nas outras fases da vida, por conta disso, não se tem uma definição clara que indique o motivo do Brasil ter adotado a idade de 29 anos para determinar o que é o jovem dentro dos parâmetros do Estado. Contudo, é possível deduzir que fatores como uma exigência maior do tempo de escolaridade por parte do mercado de trabalho que se vê cada mais competitivo, relações mais dinâmicas nas estruturas das famílias e o aumento da expectativa de vida devem ter contribuído para a decisão em favor de uma proteção mais ampliada do Estado incluindo assim a faixa dos sujeitos que se encontram entre os 25 e os 29 anos.

Neste sentido, Esteves e Abramovay (2007, p. 13) manifestam o seguinte assentimento:

Se, por um lado, concorda-se que as divisões entre as idades são absolutamente arbitrárias, por outro, observar de forma atenta tais

divisões nos ajuda a perceber como são exercidas as disputas que se manifestam, em última instância, por meio das repartições etárias de poderes, como nos ensina Pierre Bourdieu (1983). Nesse sentido, considerar a faixa etária torna-se essencial para a consolidação e ampliação de conquistas – especialmente no campo das políticas públicas – potencialmente capazes de expandir o leque de direitos da população jovem [...]

Em artigo publicado na Revista Juventude e Políticas Públicas, em texto que problematiza o processo de construção e aprovação do Estatuto, avaliando-o desde a tramitação do Projeto de Lei no congresso, a autora pontua:

Com relação à faixa etária, uma das modificações que a Comissão Especial fez, com relação ao projeto de 2004, foi estabelecer como jovem, indivíduos dos 15 aos 29 anos. A justificativa dada pelo voto da relatora, deputada Manuela D'Ávila, foram os parâmetros apresentados pela ONU sobre a idade juvenil. Exemplificou que cada fase tem seus desafios próprios e, assim, a necessidade de subdividir o ciclo etário que o estatuto asseguraria em: jovem-adolescente, entre 15 e 17 anos; o jovem-jovem, entre os 18 e 24 anos; e o jovem-adulto, dos 25 aos 29 anos. (SEVERO, 2014, p. 08)

Mencionando a definição de juventude da Organização das Nações Unidas - ONU, faz-se necessário salientar a ressalva que a própria entidade apresenta, nesse sentido, tem-se:

[...] a definição que a Assembléia Geral da ONU adotou em 1985 para o Ano Internacional da Juventude. Ao subscrever as diretrizes para o planejamento e o acompanhamento das questões atinentes à juventude, a Assembléia Geral, para fins estatísticos, definiu como jovens as pessoas entre os 15 e os 24 anos, sem prejuízo de outras definições de Estados Membros.

Posteriormente, quando a mesma Assembléia aprovou o Programa Mundial de Ação para a Juventude para além do ano 2000, reiterou que definia a juventude como sendo a faixa etária 15-24. No entanto, acrescentou que, “para além dessa definição estatística, o sentido do termo juventude variava em todo o mundo e que as definições de juventude haviam mudado continuamente como resposta a flutuações das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais”. (BARRIENTOS-PARRA, 2004. p. 133).

Desse modo, ficam notórias algumas questões que esclarecem a dinâmica do tema em debate, inicialmente a necessidade reiterada pela ONU de, considerando uma pauta de âmbito internacional, delimitar um recorte para fins de planejamento, acompanhamento e condição para produzir dados estatísticos. Não obstante, a entidade reconheceu a possibilidade de outras definições dos Estados,

finalmente, ressalta a pluralidade que envolve o termo em função das várias circunstâncias possibilitando diversas concepções.

Concluí-se, portanto, que a concepção de juventude adotada pelo Estado brasileiro não, necessariamente, diverge da ONU, tão somente expande para uma faixa maior da população, dentro de parâmetros relativamente contextualizados para os quais a própria Organização abre precedentes, a proteção, o direito e as políticas públicas que desta definição derivarem.

Assim sendo, sem prejuízo de outros olhares, múltiplas e infinitas abordagens, por uma precisão objetiva da lei⁵ jovem para a República Federativa do Brasil são as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. (BRASIL, 2013).

2.2 - PERMANENCIA NO ENSINO SUPERIOR

2.2.1 - Dimensões conceituais da permanência

Diferentemente das políticas públicas, a definição do que venha ser “permanência no ensino superior” tem um recorte muito mais fechado, dito de outro modo, tem um conceito mais rígido ou menos difuso. Assim, em regra, entende-se que ao falar em “permanência” está se tratando das condições do estudante de permanecer no curso de graduação durante todo seu percurso até sua efetiva formação universitária.

Entretanto, as variáveis analíticas são muitas e abrangentes, considerando desde o apoio mais elementar como transporte, alimentação, estadia entre outros, aos mais complexos e de difícil mensuração como os que abordam questões pedagógicas, de linguagem, currículos, conduta e estrutura do ensino superior de um modo geral. Para as abordagens mais diretamente relacionadas com este segundo conjunto de variáveis mencionadas, a obra do autor Alain Coulon é uma das principais referências atuais do tema. Em sua obra Coulon desenvolve o

⁵ Uma tradição brasileira, como do direito romano-germânico em geral, é a definição mediante critérios etários objetivos (assim o ECA, o Estatuto do Idoso e o CC na regulação das capacidades). Dessa forma é aconselhável que o Legislador mantenha este costume, até por unidade do sistema. O conceito de juventude, portanto, há de ter por definidor a idade. AMORIN. Ricardo Henriques P. Amorin. O jovem, o estatuto da juventude e a EC 65/2010 Disponível: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10545

conceito de afiliação para argumentar em favor de um processo de introdução efetiva e qualificada do estudante no ensino superior.

Aprender o ofício de estudante consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que são também seus avaliadores, reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo. Assim, não se trata apenas de adquirir esta competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem. (COULON, 2008, p. 41).

Para o autor, a entrada na vida universitária deve ser vista como um momento muito particular na vida, no qual o ingressante precisa descortinar ritos e se apropriar de técnicas que o transforme em uma parte efetiva e plena do ensino superior, familiarizado e incorporado a sua estrutura, de modo a deixar notória sua competência e condição de integrar este lugar, o que pressupõe o domínio de alguns elementos, como destaca:

Esta exibição da competência assume diversas formas. Ela não se manifesta somente nos momentos de avaliação acadêmica formal, mas depende também de operações informais que são objeto de julgamento por parte de professores e outros estudantes: expressão oral e escrita, inteligência prática chamada, às vezes de competência para “saber se virar”, seriedade, ortografia, saber apresentar referências teóricas e bibliográficas. (COULON, 2008, p. 41).

Ao analisar essas formas de se exhibir a competência, por assim dizer, fica muito perceptível a relação destes aspectos elencados com uma questão que é muito acentuada na experiência da passagem pelo ensino superior, retratando, de fato, sutilezas reais implicadas na permanência que muitos, inclusive instituições de ensino superior, demonstram passar despercebidos e é isto que Coulon destaca na sequência de sua abordagem:

Neste sentido, a cultura estudantil é diferente da cultura dos jovens do ensino médio. Entre estes os códigos são outros, são outros o discurso e a linguagem e, igualmente, a maneira de identificar, de colocar e de resolver problemas. O colégio e a universidade não tem a mesma comunidade de *habitus* e o primeiro ano de universidade, sobretudo os primeiros meses, ou as primeiras semanas, exige que se passe de uma à outra. Este trabalho deve ser realizado além do trabalho intelectual normalmente relacionado à universidade. Ele demanda tempo e deve ser considerado como uma aprendizagem verdadeira. (2008, p. 42).

O que esta perspectiva traz, estabelece bases para que as instituições de ensino superior e as estruturas políticas, de uma forma geral, possam traçar

caminhos para uma inserção sólida, ativa e amparada, com foco nos sujeitos, considerando, para tanto, seus limites e potencialidades subjetivas.

Por outro lado, a dimensão mais mensurável, teoricamente, das condições de permanência, aquela que diz respeito ao provimento de transporte, estadia, alimentação etc., talvez, por não suscitar uma discussão mais complexa, por se tratar de elementos mais concretos e ou pela falta de estudos avaliativos das políticas existentes não é, até então, fruto de um volume grande trabalho acadêmicos. Esse conjunto de apoio mais elementar compõe o campo de ações que se convencionou chamar de assistência estudantil.

Neste contexto, é necessário destacar que o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído pela Portaria nº39, de 12 de dezembro de 2007, prevê entre as áreas de ações: inclusão digital, cultura e apoio pedagógico, fato que não significa necessariamente atender as questões referentes à afiliação acima apontadas.

Na publicação "Observatório da Vida Estudantil - Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?" a questão da escassez de publicações aparece com centralidade no texto de Garrido, ao iniciar o tópico que trata mais especificamente da assistência estudantil, logo na primeira linha a autora cita: "A literatura sobre as ações de assistência estudantil ainda é rara" (GARRIDO *apud* VARGAS, 2015, p. 254). Dentre este, ainda parco, conjunto de produções sobre o tema, um trabalho propondo um debate articulado entre as políticas afirmativas, especialmente as cotas, o acesso e a permanência, traz inferências importantes sobre a entrada no ensino superior, destacando aqueles para os quais estas ações sejam mais prementes. Publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, depois de mencionar com base em diversos autores, as diferentes perspectivas e olhares sobre as políticas de cotas, o texto afirma:

Feita essa incursão sobre as diferentes posições no campo em questão, a hipótese que fundamenta esta pesquisa é que a entrada de estudantes pobres, negros e brancos, no ensino superior público, principalmente em seus cursos mais reservados aos herdeiros culturais, por si só não é suficiente para garantir a esses alunos a "permanência" e a saída em bons termos, visto que eles não vêm conseguindo se livrar dos constrangimentos culturais, econômicos, pedagógicos e psicológicos produzidos no interior da universidade [...] (SOUSA e PORTES, 2011, p. 520).

Desta maneira, o elemento que aqui os autores apresentam é um esboço de uma dissociação em termos de práticas efetivas das ações que são formuladas e das normas instituídas para a garantia do acesso, que então devem ser vistas para efeito de políticas, de uma forma, ou seja, como uma dimensão e, o olhar sobre a permanência que apresenta desafios próprios e deve pautar ações específicas.

Vale ressaltar, que dissociá-los para efeito de compreensão conceitual e da concentração de ações que busque efetivamente fazer o estudante permanecer, ou como diriam, "sair em bons termos" não significa não pensar as ações de acesso e permanência integradas, pelo contrário, o que se advoga é que é importante se entender que trata-se de duas coisas diferentes, para quando as políticas forem formuladas, mirar antecipadamente nos desafios da permanência tendo em vista que este elemento, naturalmente, só aparece em decorrência do acesso, porém, para garanti-lo é importante prever suas variáveis, outrossim, ressalta-se que o acesso é um passo extremamente importante, mas, não terá resultados em si mesmo, se a permanência não se efetivar.

Esta linha de argumentação é reforçada pelos dados que Sousa e Portes (2011) apresentam na pesquisa que gerou a publicação supracitada. Porém, antes de adentrar nas especificidades da permanência, é necessário entender o limite e as perspectivas metodológicas da investigação. Esta consistiu em analisar documentos de 59 universidades brasileiras, que lhes dessem condição para extrair informações a respeito de como estas instituições de ensino superior - IES compreendem e lidam com as políticas e ações afirmativas e o trato dado às questões voltadas à permanência, nas palavras dos autores:

Nosso interesse inicial era verificar apenas nas resoluções das universidades que adotaram as políticas / ações afirmativas as diferentes propostas e o trato dado às questões relacionadas à permanência / assistência daqueles que pudessem se beneficiar das políticas de acesso implementadas. (SOUSA e PORTES, 2011, p. 521).

Nota-se que o esforço empreendido por Sousa e Portes, foi o de desenvolver uma investigação que conseguisse compreender a relação das políticas de acesso implementadas pelas universidades com o trato, dado por estas, às questões da permanência / assistência estudantil. A caracterização da metodologia adotada que esses autores trazem e que na seqüência indicam dificuldades, adverte que os ordenamentos, normatização e regulamentação das políticas de ações afirmativas e

permanência ainda não são suficientes para retratar a realidade destas no âmbito das universidades, de maneira que, na seqüência da abordagem sobre esses aspectos, esclarecem:

Devido às dificuldades encontradas, ampliamos a coleta de dados para além das resoluções e passamos a abranger edital do vestibular, manual do candidato, plano de metas e e-mails trocados por nós com representantes das instituições, enfim, incluímos documentos que versavam sobre a implantação das políticas/ações afirmativas nas universidades. Mesmo assim, essa estratégia não esgotou as nossas dificuldades, pois sabemos que algumas universidades oferecem políticas de permanência (como é o caso da UFMG), embora nos documentos consultados nada disso conste. Queremos com isso afirmar que os números por nós apresentados podem sofrer pequenas variações, mas não a ponto de negar aquilo que a grandeza deles expressa com clareza. (Idem, 2011, p. 521)

Feito esse esboço sobre os rumos metodológicos da pesquisa, volta-se a discussão para as especificidades da permanência, na qual esses estudos trazem contribuições importantes. Entender o percurso por esses pesquisadores adotado, ajuda a compreender com maior propriedade a natureza e as vicissitudes da "permanência" entendida, aqui, como um conjunto de condições diversificadas que intentem garantir a continuidade dos estudantes no ensino superior até sua saída de forma esperada, em termos de uma formação plena, mas também, da aquisição de um diploma, que o habilite e certifique sua passagem e conclusão por esse mundo demandado na sociedade contemporânea que é o ensino superior.

Neste sentido, o que a pesquisa de Sousa e Portes apontou é que das 59 universidades, 10 "deixaram de forma explícita uma preocupação com a permanência dos estudantes que possam se beneficiar das políticas de promoção de ingressos" o que atestam em decorrência disto corrobora, mais uma vez, para a defesa de uma preocupação mais centrada na permanência:

Contudo, cabe ressaltar que o fato de *mencionarem* a questão da permanência não significa perceber efetivamente a existência de políticas de assistência / permanência, e sim que essas instituições incorporam aos seus discursos mais essa categoria de análise que favorece a compreensão das possibilidades no interior das universidades públicas federais (SOUSA e PORTES, 2011, p. 533).

Na seqüência deste trecho citado, asseveram que apenas quatro universidades apresentam, de fato, programas voltados para a permanência. No entanto, para não se ater, além do necessário nos números que a publicação de Sousa e Portes (2011) expõe, embora, amplamente necessários para discussão que

este estudo almeja evidenciar, é imperioso explanar as considerações que esses autores chegam em decorrência de suas investigações:

Percebemos que nesses ordenamentos não existe uma preocupação em especificar qual é o entendimento da instituição sobre o que venha a ser uma política de assistência / permanência e como implantar e efetivar essas políticas.

Quando observamos e consideramos as políticas/ações de permanência/assistência os números mostram que apenas um terço daquelas universidades que as oferecem cuidou de constar em seus ordenamentos legais essa possibilidade. Podemos notar pelos nossos dados o triunfo da "política de custo zero" visto na ampliação e na promoção dos pobres ao ensino superior, o que não é tão pouco em se tratando da história desse nível ensino no Brasil. Mas, por outro lado, as condições de permanência daqueles privilegiados pelas políticas de acesso não parecem ser a preocupação das forças mobilizadas na questão, produzindo a ilusão de que o simples ingresso possa ser um fator de democratização do ensino superior, quando se sabe, desde muito, que o acesso ao saber implica condições objetivas e subjetivas que permitam aos diferentes sujeitos sociais se expressarem e ampliarem suas possibilidades culturais e cognitivas. (SOUSA e PORTES, 2011, p. 535).

Diante deste contexto, os desafios que são colocados, parecem que não serão facilmente transpostos ou dependem de respostas simples, é necessário observar com certa profundidade a questão da educação no Brasil, entendendo, que colocar o sujeito dentro da universidade, ou mesmo da escola é apenas parte da garantia efetiva do direito à educação.

Nessa perspectiva, as autoras do artigo: "Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão", observam:

Considera-se que o direito à educação deve ter sua concretização assegurada pelo Estado como seu dever e responsabilidade. Esta materialização se dá por meio da formulação de políticas públicas inclusivas, transversais e eficazes, que não se limitem a oportunizar o acesso, mas que representem possibilidades efetivas de permanência e aproveitamento nos diferentes níveis de ensino, oferecendo condições de transposição das barreiras que ocasionam os índices de evasão e retenção dos estudantes no ensino básico e superior. (SANTOS e FREITAS, 2014, p. 184).

Em uma análise superficial desta assertiva, pode se destacar, pelo menos três expressões que manifeste as características elementares da assistência estudantil que nesta construção se advoga. A primeira delas é "que não se limitem em oportunizar o acesso", em conseqüência desta aparece: "que representem possibilidades efetivas" e finalmente, "a transposição das barreiras que ocasionam os índices de evasão".

Sendo assim, se é esta a permanência idealizada, abordando questões objetivas e subjetivas; pensando a condição do estudante, enquanto indivíduo; que se conecte com acesso, porém, entendendo os limites de cada dimensão das ações propostas e, portanto, dissociando-as para efeito de concepção de políticas, que devem estar integradas, mas, não são automáticas, (ou seja, atendendo uma a outra é resolvida), pelo os argumentos aqui expostos, atesta-se que é necessário um esforço considerável do Estado, das instituições de ensino e da sociedade de um modo geral para garantir o efetivo direito à educação e nesta discussão, em específico ao ensino superior.

2.2.2 Acesso e permanência no Brasil contemporâneo

Nos últimos 10 anos houve um aumento considerável de Universidades Federais no Brasil. Estas instituições que foram criadas a partir do governo Lula⁶, tiveram entre outras características, a lógica da interiorização do ensino superior. Uma política que parece acertada, tendo em vista que a migração de jovens interioranos, para grandes centros urbanos, tem como consequência a superlotação das cidades, além de dispendiosa, acarreta em regra geral perda na qualidade de vida, fato que na maioria das vezes determina a exclusão dos jovens das camadas sociais mais baixas.

Quando falamos em educação superior no Brasil, o cenário ainda é preocupante. Apenas 14% da juventude brasileira tem acesso às universidades e desses, só 25% (1,6 milhão) estão na universidade pública. O governo de Lula, continuado pelo governo Dilma, é responsável por drásticas mudanças positivas nesse cenário alarmante. Durante o governo Lula foram criadas 14 novas universidades federais e construídos mais de 50 campi por todo o país. Esse aumento do número de instituições e *campi* veio combinado com o aumento de investimentos, com o fortalecimento do ensino, da extensão e principalmente da pesquisa, com o incremento nas políticas de permanência fazendo com que a evasão fosse reduzida. (MORENO e VANNI, 2012).

Ratificando estes argumentos, o texto Democratização e Acesso à Educação Superior afirma o seguinte:

A ampliação e democratização do acesso à educação superior no Brasil tem uma inflexão muito significativa, nos oito anos que se seguem a 2004. Nesse período, passou-se de 4,2 milhões de matrículas, para 6,7 milhões, segundo o Censo da Educação

⁶ Corresponde ao período dos mandatos do Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva que durou de 2003-2006 e de 2007-2010

Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2011, ou seja, houve um acréscimo de 2,5 milhões de matrículas, ou cerca de 2 milhões e meio de novos estudantes em cursos superiores. Esses números, se ainda nos distanciam dos países desenvolvidos, embutem uma transformação profunda na composição do alunado superior no Brasil, hoje muito mais diversa e democrática do ponto de vista socioeconômico, com oportunidades reais a muitos jovens, derrubando barreiras antes quase intransponíveis, especialmente para os mais pobres. (BUCCI e MELLO, 2013, p. 01).

Não obstante, os avanços relacionados pelos autores acima, com a criação de novas universidades e construção de *campi* universitários, estudos demonstram que a permanência na universidade perpassa por fatores diversos como assevera a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em publicação que destaca a importância da obra, já mencionada, de Alain Coulon, A condição de estudante: a entrada na vida universitária, nesta resenha Ávila, expõe.

Ao entrar na universidade, um mundo novo, repleto de novos códigos e desafios, se coloca diante do ingressante, e ele precisa desenvolver um novo *habitus* escolar. No período inicial, que compreende as primeiras semanas e meses no espaço universitário, o ingressante vivencia múltiplas rupturas. O estudante precisa passar por um processo de transição entre a vida de aluno de ensino médio, ou a vida de trabalho e a vida de estudante universitário e esse processo, em geral, não é simples. (ÁVILA, 2011, p. 758).

Problematizando um pouco mais a linha de argumentos que reconhece, na ampliação do acesso, avanços relevantes, em artigo que reflete o contexto da expansão do ensino superior no Brasil, destaca-se:

Ainda que no período de 2003 a 2012 tenha dobrado o número de estudantes matriculados em instituições de nível superior, o contingente atual 6,3 milhões de jovens com idades entre 18 e 24 anos vinculados ao ensino superior representa, apenas 15% da população (ANDIFES, 2012), número aquém dos 30% estabelecidos como meta no Plano Nacional da Educação - PNE para o decênio 2001-2010 (SANTOS e FREITAS, 2014, p. 184).

Desta maneira, dada a necessidade inegável de reconhecer os avanços que o Brasil obteve com as políticas implantadas para o ensino superior nos últimos governos, é também, teoricamente, consenso que existe ainda uma distância considerável a ser percorrida para inserção plena e mais volumosa da juventude nesta modalidade de ensino.

O Plano que a citação a Santos e Freitas (2014) menciona é uma determinação da Constituição e Federal de 1988, aprovado pela lei 10172 de 09 de

janeiro de 2014 o qual prevê: "Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência Estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico" (BRASIL, PNE, 2001).

Neste sentido, nota-se que em relação a discussão colocada a respeito das condições de permanência e assistência estudantil neste trabalho e centralmente na seção anterior deste capítulo, o que Plano Nacional de Educação (2001 - 2010) propunha, apresenta um limite não condizente com os princípios defendidos por maior parte dos autores e também pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Em uma comparação dos objetivos do PNAES com a proposição do PNE (2001-2010) vê-se que nos objetivos do programa a questão das desigualdades sociais é entendida como pressuposto para a dificuldade de permanência e isto, mas, uma vez recorrendo a Coulon, embora posto em contexto diferenciado, compete também à universidade, além, do que seja naturalmente "o seu trabalho intelectual" (2008, p. 42). Dito de outra forma, condicionar, como faz o Plano, a assistência estudantil ao bom desempenho acadêmico é desconsiderar, ou minimante, negligenciar que o desempenho acadêmico é fruto também das oportunidades e condições sociais objetivas.

De alguma maneira, aparentemente, o governo brasileiro se esforça para adequar seus ordenamentos às demandas sociais evidentes no que se refere a este tema. Assim, o PNAES institui: "Art. 2º São objetivos do PNAES: I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior. (BRASIL, 2010), ou seja, centrando o olhar principalmente no inciso II, compreende-se que atuar com foco nos efeitos das desigualdades, naturalmente confrontando aqueles fatores que são adversos, contribui para a permanência e conclusão do ensino superior e isto tem relação óbvia e é de algum modo anterior ao desempenho.

Neste sentido, embora seja possível, cogitações de diversas ordens, mormente, sugerindo discussões dos campos ideológicos ou aquelas que pressupõem um amadurecimento do Estado e ou da política em tela, por ora, este trabalho se resume a destacar diferenças de princípios manifestas nos textos destes

ordenamentos com propósito de esclarecer ao máximo a concepção de "permanência" adotada.

Na análise sobre este movimento de aumento dos números de universidades, criação de novas instituições e conseqüente expansão do ensino superior, parece ponto pacífico que esta tarefa empreendida pelo governo federal, marcadamente, o governo Lula, representa avanços inarredáveis para a educação superior do país, assim como, encontra-se no mesmo nível de consenso que é fundamental para amarração positiva desses ganhos, centrar cuidado nas políticas de assistências estudantil com vistas à permanência.

Nesse cenário, a análise das políticas públicas para o ensino superior a partir do Governo Lula permite afirmar que o crescimento do acesso impõe desafios qualitativos às suas instituições de ensino. Cabe, na medida em que diferentes políticas foram criadas e desenvolvidas, repensar em estratégias efetivas de inclusão e permanência que devem estar preparadas para contemplar os segmentos da sociedade historicamente excluídos do ensino universitário, como a população afro-descendente e indígena. (SANTOS e FREITAS, 2014, p. 197)

Sendo assim, é notória que as condições de acesso ao ensino superior foram ampliadas no Brasil, existindo um reconhecido esforço do governo federal para garantir que estes campos fossem cada vez mais amplos e democráticos. Contudo, os desafios que se apresentam não se esgotam apenas com a criação de novas universidades, embora, este seja um pressuposto essencial para combater a exclusão, principalmente, tendo como princípio contemplar as localidades que se encontram longe dos grandes centros. Por insistência e necessidade, mais uma vez, é razoável pensar sobre as condições da permanência.

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes nos sistema educacional de ensino (ZAGO, 2006, p. 228).

Nesta mesma publicação, Zago menciona vários aspectos da condição do estudante como financiamento dos estudos, moradia, transporte, alimentação, saúde, condições de trabalho e relações com seus meios, inclusive estudantil. Sobre esses aspectos, vale destacar, que devem ser amplas as iniciativas e que demandam um engajamento de toda a sociedade, passando, conseqüentemente pelas esferas de governos. Portanto, se em termos estruturais existem avanços

significativos, ainda restam desafios consideráveis no que tange a questão da permanência na universidade.

2.2.3 – O Brasil contemporâneo e as bases legais da assistência estudantil

O ano de 2007 se caracterizou por ter sido um ano de importantes iniciativas do governo federal no campo da educação. Neste período, através de ações voltadas para vários pontos das políticas educacionais, o país adotou uma série de estratégias que mudaram a dinâmica das relações entre as etapas de ensino, basicamente pela ampliação dos recursos destinados a educação básica e conseqüente ampliação da cobertura das redes.

O advento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e seu conseqüente, o Plano de Ações Articuladas – PAR, materializou de modo sem precedentes o regime de colaboração, além disso, a política de expansão das Universidades Federais e os marcos regulatórios para as políticas de assistência estudantil avolumaram esse contexto de mudanças e demarcaram um ambiente no qual as perspectivas de uma educação pública, gratuita e efetivamente inclusiva ocupam um lugar destacado.

Nessa conjuntura é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, pela Lei federal 11.494 de 2007, regulamentado pelo Decreto 6.253 de novembro do mesmo ano. De igual modo, pelo Decreto 6.096 se estabelece o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, é também nesse bojo de ações do governo focadas nas políticas de educação, que o MEC publica a Portaria Normativa Nº 39 que instituí o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, tendo como precedente o Plano Nacional de Assistência Estudantil da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES.

O quadro abaixo retrata a sistematização desses ordenamentos determinados no ano de 2007:

QUADRO 01 – Marcos Regulatórios da Educação no ano de 2007

| Ordenamento | Data | Disposição |
|--|-------------|---|
| Decreto 6.094 | 24 de abril | Implementa o Plano de Metas - PDE |
| Decreto 6.096 | 24 de abril | Institui o REUNI |
| LEI 11.494 | 20 de junho | Institui o FUNDEB |
| Plano Nacional De Assistência Estudantil – ANDIFES | Julho | Apresenta as diretrizes norteadoras para programas e projetos |
| Decreto 6.253 | Novembro | Regulamenta o FUNDEB |
| Portaria Normativa Nº 39 - MEC | Dezembro | Institui o PNAES |

Formulado pelo autor. Fonte: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao>

Neste sentido, especificamente no que se refere à educação superior, fica notório o esforço do governo federal para garantir a ampliação do acesso, conjugado com ações que possibilitem a permanência de modo a combater o ócio e a subutilização das estruturas nas instituições de ensino públicas, fortalecendo-as no propósito de que possam cumprir sua função social. Isso fica claro, logo no primeiro artigo do decreto que cria o REUNI.

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007; grifo meu).

Outro aspecto que fica bastante evidente, na análise dessas medidas é que o governo federal e a ANDIFES estabeleceram um diálogo estreito, um olhar cuidadoso sobre os ordenamentos em questão atesta isso.

De maneira resumida a sucessão dos fatos expõe esta concordância. Em abril o governo lança o REUNI para a expansão e reestruturação das universidades, quatro meses depois a ANDIFES tira o documento que denomina Plano Nacional de Assistência Estudantil. Adotando a mesma lógica, cinco meses posteriores ao Plano, o Ministério da Educação institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, caracterizando um visível alinhamento.

Se a perspectiva que se tem é que houve uma escuta sensível do governo em relação à ANDIFES, tendo como pressuposto que esta é a interlocutora e representa os interesses das universidades, parece esse um caminho natural dentro do que se entende como "policy cycle".

Corroborando com esta perspectiva, em artigo publicado na Revista Administração Pública, Andrei Pittol Trevisan e Hans Michael van Bellen (2008, p. 531) afirmam que dentro do emaranhado de abordagens sobre políticas públicas, o policy cycle tem se apresentado com destaque na literatura, ou seja, predominam no cenário, teorias que compreendem que as políticas públicas, de maneira generalizada, se divide em fases que se caracterizam geralmente pela formulação, implementação e controle dos impactos. Dye (2009, p. 106.) tratando do que chama Teoria dos grupos, afirma que esta "começa com a proposição de que a interação entre os grupos é o fato mais importante da política. Os indivíduos com interesses comuns unem-se [...] para apresentar suas demandas ao governo"

Dada as circunstâncias os propositores e tomadores de decisão da política construíram um consenso e os fatores confluíram para esse cenário de movimentação e mudanças no ensino superior do Brasil.

Nesse sentido, a avaliação da representação da ANDIFES menciona a construção do REUNI destacando a relação que se estabeleceu com o governo federal, inclusive posteriores ao Decreto que institui o programa. Nas palavras do então presidente, Diretório 2007-2008, Arquimedes Ciloni⁷:

A Andifes sempre defendeu a expansão e as universidades federais trabalham há anos com essa política pública. O Reuni veio consolidar uma proposta que a Associação apresentou ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003.

Desde o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, os dirigentes das universidades federais apontaram alguns problemas para que as metas fossem alcançadas [...]

O papel da Andifes foi fundamental, no sentido de mostrar ao Governo Federal que, embora o projeto fosse positivo, as metas deveriam ser aproximadas da realidade das universidades federais. E também o prazo para discussão precisava ser ampliado dentro do limite de implementá-lo ainda em 2008. Para a Andifes, a autonomia das universidades para a escolha do modelo de expansão deveria ser o eixo central e a manutenção da qualidade, uma referência permanente.

A Associação promoveu diversos debates com o Governo Federal e especialistas, aprovando o programa, nos moldes atuais, somente três meses depois de lançado. (CILONI, 2007).

⁷ Disponível em: <http://www.andifes.org.br/2007-um-ano-importante-para-a-educacao-brasileira/>

Sendo essa uma discussão subsidiária, na abordagem deste estudo, é importante notar que as forças convergiram para um momento em que a educação superior no Brasil reconheceu a necessidade de ser democrática, mais abrangente, inclusiva e realmente capaz de cumprir sua função social. Para tanto, se fez necessário articulações mais concretas entre as esferas de governos e um esforço em conciliar reestruturação e expansão com as condições para a permanência até a conclusão.

É nesta arena que o PNAES emerge, enquanto um programa voltado para assegurar que a ampliação e reestruturação proposta tenha efetivamente sentido. Assim, os princípios e diretrizes dos documentos REUNI e PNAES convergem.

O REUNI, enquanto um precedente do PNAES, revela como já dito que a reestruturação das universidades federais deve ter como mote o melhor aproveitamento de suas estruturas, de maneira, que considerando a meta global do Decreto, tem-se "a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento [...] ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano". A dedução objetiva possível da dicção do texto é que, fundamentalmente, não se limitou a falar em aumento do acesso, da matrícula, de ingresso ou coisa que o valha, tratou da elevação da taxa de conclusão e isso engloba todos os fatores a ela relacionados, mormente, as questões referentes à permanência.

A Portaria Normativa 39, do MEC (2007) vai no seu preâmbulo considerar a "centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência [...]".

Além de reforçar o argumento posto, a respeito do cuidado que se imprimiu apropriadamente em relação à permanência, visto que só pela mesma é possível garantir elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação, um propósito mais geral e de difícil mensuração, teoricamente consenso⁸ da sociedade contemporânea,

⁸ A Educação como um caminho para o combate as desigualdades sociais marca visivelmente os debates políticos contemporâneos, aparece neste trabalho nas menções feitas à Anísio Teixeira no que se argumenta em favor da escola pública e gratuita, está explícito no Manifesto dos Pioneiros 1932, em FREIRE, 1986, no PNE 2001-2010, compreendido em diversos ordenamentos além do próprio Decreto do REUNI.

fica explícito na Portaria do MEC, qual seja, o combate as desigualdades sociais e regionais.

Quando no ano de 2010, o executivo federal assume efetivamente o PNAES, por meio do Decreto 7234, de 19 de julho, truísmo falar das mudanças no formato do texto em função da natureza e da dimensão dos diferentes ordenamentos, figura entre os objetivos no inciso II, do artigo 2º "minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior" (BRASIL, 2010). Sendo assim, com fundamento nesta análise, observa-se que o ordenamento mais recente dá um enfoque mais específico em relação ao tema da desigualdade, atrelando este, às dificuldades de permanência e conclusão.

Continuada a comparação, é possível observar entre as diretrizes do REUNI, definidas no artigo 2º do Decreto, encabeçando a lista: "redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno". Consoante a isso, a Portaria 39 do MEC (2007) salienta que:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Com a mesma lógica o Decreto federal 7.234 de 2010 vai estabelecer os objetivos definidos para o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, no artigo 2º:

- I- democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência;
- III- reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Anteriormente ao Decreto que institui o REUNI, a formulação do Plano Nacional de Assistência Estudantil da ANDIFES, a Portaria e o Decreto que dispõem sobre o PNAES, a Lei 10172 de janeiro, do ano de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2011 já mencionava a redução das desigualdades sociais referente ao acesso e permanência e a construção do texto se deu com uma cuidadosa ressalva: "a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública". (BRASIL, 2001; grifo meu).

Entretanto, como posto em seção anterior, o cuidado que parece permear a definição da prioridade, se esvazia ao ser analisado o texto que define a Meta 34 da mesma lei, o qual condiciona a assistência estudantil ao bom desempenho acadêmico.

Dessa maneira, a "prioridade" instituída na lei sugere que a permanência não dever ser dada de qualquer forma e sim acompanhada da preocupação com o sucesso, já a Meta 34 aponta para uma interpretação no sentido oposto, condicionando os benefícios da assistência ao bom desempenho. Dito de outro modo, cabe ao estudante merecer o apoio por meio de seu desempenho acadêmico, passando ao largo da questão social.

Estabelecendo um novo decênio para as metas da educação no Brasil, a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 manifesta também alinhamento entre os princípios adotados pelo REUNI e PNAES. Nas estratégias determinadas para cumprimento da Meta 12, as temáticas referentes à gratuidade da educação, interiorização, necessidade de cursos noturnos e elevação da taxa de conclusão voltam a ser pontuadas.

Com essa conformação, a meta acima aludida destaca um recorte voltado à juventude na educação superior, como é possível ver no texto:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Entre as estratégias definidas para seu alcance, aquelas mais voltadas aos objetivos, princípios e diretrizes do PNAES e do REUNI estão dispostas da seguinte maneira:

- 12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;
- 12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

As metas 12.4 e 12.5 vão apontar pra questões mais específicas no tema da democratização do ensino superior, respectivamente vão da ênfase à preocupação com a educação básica e com a questão étnico-racial.

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; (BRASIL, 2014).

Depois desta sequência, que estabelece as primeiras cinco estratégias para a Meta 12, soma-se de forma alternada, correspondendo a décima terceira estratégia: "expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações"; Finalmente, a 12.18 traz a abordagem sobre a reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais.

Observando o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, percebe-se que o acesso e permanência e as questões relacionadas a esta temática aparece nas estratégias de modo mais categorizado, demarcando públicos específicos a exemplo de comunidades indígenas, populações do campo, afrodescendentes e estudantes egressos da escola pública. Outro ponto diferenciado é que não encontra no conjunto de estratégias específicas à Meta 12 a expressão desigualdades sociais e regionais, figurando nesta lei a expressão desigualdades étnico-raciais, o que ratifica que o legislador optou em escrever o texto pautando-se claramente pela

dimensão de grupo ou categoria, no mais, o PNE em vigência também comunica com os programas REUNI e PNAES.

Neste ensejo, recorrendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei Federal 9394 de 1996) verifica-se, em comparação com as normas apresentadas nesta seção, que esta é bastante tímida no que se refere a acesso, permanência e políticas de assistência estudantil de modo geral. Contudo, em seu artigo 47, no inciso IV, no parágrafo 4º determina que as instituições de educação superior ofereçam cursos noturnos, nos mesmos padrões de qualidade dos cursos de graduação diurnos, sendo a oferta obrigatória nas instituições públicas. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, fundamentado nessa explanação, atesta-se que alguns elementos, os quais têm implicação direta e relação com a educação, foram pacificados na sociedade brasileira de modo a se reverberar nas ações do Estado, notadamente, naquilo que é concernente às políticas educacionais.

Entre estes aspectos além do já consagrado ensino gratuito de responsabilidade do Estado, está posto o tema da desigualdade social, regional e étnico-racial, a necessidade de redução das taxas evasão com a conseqüente elevação da taxa de conclusão, o aumento de vagas de ingressos, a interiorização da educação superior e o melhor aproveitamento da estrutura das instituições públicas que atuam neste nível de ensino. O quadro abaixo sistematiza a confluência desses aspectos, exclusivamente nos que estabelecem relação direta com a educação superior no texto dos ordenamentos, e facilita o exercício de construção e exposição da abordagem:

Quadro 02 – Temas Expostos nos Ordenamentos Relacionados ao Ens. Sup.

| TEMAS | Lei 10172/01 | Decreto 6096/07 | Decreto 7234/10 | Lei 13005/14 |
|---|-------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Desigualdades sociais e regionais | x | | x | |
| Redução da Evasão | x | x | x | |
| Elevação da taxa de conclusão | | x | x | x |
| Período Noturno | x | x | | x |
| Melhor aproveitamento da estrutura física | | X | | x |
| Interiorização | | | | x |

Fonte: Formulado pelo autor, 2016.

O quadro 02 traz algumas curiosidades que merecem destaque, primeiramente vale reforçar que ele demarca apenas estas expressões quando, nas normas em análise, aparecem diretamente ligadas à educação superior em função da discussão em torno do acesso e permanência.

Concomitante a isso, como já foi dito, no PNE 2014-2024 embora não apareça "desigualdades sociais e regionais" fala-se em "étnico-raciais", podendo inclusive sugerir que o conceito de "sociais" está aí englobado; "redução da evasão" e a "elevação da taxa de conclusão" alternam entre os Planos Nacionais de Educação comparados, esta última expressão não é descrita no PNE anterior, já no PNE atual optou-se por não usar "redução da evasão", os decretos do REUNI e do PNAES mantiveram em seus textos as duas expressões.

A temática do período noturno figura em todos os ordenamentos com exceção do PNAES que não faz nenhum recorte desta ordem, valendo destacar que se optou por enquadrar somente os PNE dos períodos distintos, conjuntamente, com os Decretos do REUNI e do PNAES, a LDB 9394/96, por exemplo, cita também o tema. Finalmente a interiorização, cujo termo aparece exclusivamente no PNE 2014-2024 e pela natureza pressupõe-se que poderia estar comportado no REUNI, embora, não apareça no seu decreto, estar destacado no primeiro relatório do Programa elaborado já em 2008.

O Programa Reuni também possibilitou a expansão e interiorização das instituições federais de educação superior. Desde 2003, foram criados 104 novos campi que, em conjunto com os 151 já existentes, representam a presença das universidades federais em 235 municípios brasileiros. Os novos campi foram implantados no Programa de Expansão (2003-2008). (BRASIL, 2008).

Ainda respeito deste Programa, Santos e Freitas (2008, p.195) asseveram:

As ações do REUNI contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de ações pedagógicas no combate à evasão, entre outras medidas, e apresentam como finalidade a diminuição das desigualdades sociais do país.

Ratificam as presentes interpretações, as ponderações do texto Universidades Federais Brasileiras e o Impacto Regional do Reuni, neste a autora afirma:

Do ponto de vista de uma mudança quantitativa o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) provocou uma expansão do número de vagas, de campi e de Instituições de Ensino Superior (IES), acompanhada de um

espalhamento e ampliação da cobertura das IES pelo território nacional – incluindo as fronteiriças [...]

Ainda podemos considerar um passo na democratização de acesso a grupos sociais populares, promovendo a inclusão desses grupos antes afastados da educação superior, por meio de mecanismos inovadores de ingresso – tais como a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, acesso via Sistema de Seleção Unificado/SiSU - pela adoção de políticas de reserva de vagas e de Ações Afirmativas, além do aumento dos recursos para acolhimento e permanência (Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES). Eixos como promoção do desenvolvimento local, valorização das diferenças culturais e integração regional também estariam presentes nessa ampla proposta (vide documentos REUNI, PNE 2001;2011, PDE, LDB e a própria CF 88). (ZAMBELLO, 2011, p. 248).

Diante do exposto, parece indispensável traçar algumas considerações, nota-se que a concepção, a implementação de políticas públicas e a prática no campo da educação assumiram, enquanto um ideal, uma centralidade inegável na sociedade brasileira e este fato é atestado nas normas e regulamentos do Estado. Nesta corrente, é preciso observar, como é comum em vários campos das ciências sociais, que acepção da palavra abarca um conjunto de perspectivas e definições imensuráveis, portanto, para delimitar o recorte destas considerações o caminho mais tangível é recorrer ao texto da LDB 9394/96, a qual em seu primeiro artigo adotou esse cuidado:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Dessa maneira, deriva do parágrafo primeiro da citação mencionada a ideia de educação que os ordenamentos preveem. É possível inferir, em uma interpretação simples, que o legislador optou por reconhecer uma concepção ampla de educação e pontuar aquilo que se dispôs legislar. Nesta lógica, abordar questões de acesso e permanência na educação superior e vê-las associadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, apontando como alternativa a expansão e interiorização da rede pública, a oferta de cursos noturnos e as políticas de assistência estudantil, ratificam que o desafio posto envolve diversas dimensões da vida em sociedade que caracterizam que a política de acesso e permanência que se

quer, não deve ser configurada de uma maneira genérica, mas sim contemplar separadamente diversos aspectos que retratam as diferenças e o tamanho do Brasil, proporcional aos próprios desafios.

Portanto, ao falar em desigualdades regionais, sociais e étnico-raciais, implica reconhecer os vícios, as injustiças e as assimetrias que marcaram o Brasil desde sua fundação enquanto Estado Nação nos termos que se compreende hoje, por isso, remete a uma colonização espoliadora, a escravidão, a concentração da riqueza, a rigorosos sistemas de tributos que em regra serviram mais para a ostentação dos representantes do Estado e detentores do poder, do que para financiar serviços públicos para a população.

A este respeito, Gomes (2007, p. 165) observa:

Deve-se lembrar que entre 10.000 e 15.000 portugueses atravessaram o Atlântico junto com D.João. Para se ter uma ideia do que isso significava, basta se levar em conta que, ao mudar a sede do governo dos Estados Unidos da Filadélfia para a recém-construída Washington, em 1800, o presidente John Adams transferiu para nova capital cerca de 1000 funcionários. Ou seja, a corte portuguesa no Brasil era entre 10 e 15 vezes mais gorda do que a máquina burocrática americana nessa época. E todos dependiam do erário real ou esperavam do príncipe regente algum benefício [...]

Citando Jonh Armitage, o escritor conclui: "Os novos hóspedes pouco se interessavam pela prosperidade do Brasil. Consideravam temporária sua ausência de Portugal e propunha-se mais a enriquecer-se à custa do Estado do que administrar justiça ou beneficiar o público" (GOMES *apud* ARMITAGE, 2007).

Essas entre outras circunstâncias, tanto que as antecederam, quanto as que surgiram como conseqüência, demonstram como a escassez de serviços do Estado brasileiro, em diversas áreas, destacando aqui a educação, foram instrumentos de consolidação das desigualdades, se por um lado um poder concentrado, aliado a falta deste serviço por parte do poder público criou um cenário para uma educação restrita e elitista, por outro a concentração das elites em torno do poder econômico e político limitou o acesso exclusivamente aos que, além de outras condições, poderiam estar nos grandes centros.

Baseado nesta análise, pode-se deduzir que é apropriadamente justificado e acima de tudo necessário ao se referir à educação, lembrar também das desigualdades regionais. Por esta mesma lógica, o tema da interiorização da educação superior ganha evidência. Sendo assim, a escola democrática, pública,

gratuita e de qualidade preconizada na década de 30 pelos pioneiros da educação, ganha na contemporaneidade contornos que justifica a reivindicação, apontando-a na direção da educação pública superior.

Neste sentido, quando as leis 10.172 de 2001 e 13005 de 2014 instituintes dos respectivos planos nacionais de educação 2001-2011 e 2014-2024, assim como a própria LDB 9394/96 e o Decreto Federal 6096 de 2007 que institui o programa REUNI defendem a oferta de cursos no período noturno, compreende-se que a educação democrática, que deve estar para além das elites, seja voltada para o trabalhador, ou seja, para aquele que por motivos diversos de ocupação profissional, familiar ou de qualquer outra ordem não tenha condições objetivas de acesso e permanência ao ensino superior, a não ser que estude durante a noite.

Corroborando com a necessidade de democratização de acesso no ensino superior os dados comparativos explanados por Zambello (2011, p. 262). Para a autora a expansão da Universidade, especialmente as ações do REUNI, teve um papel fundamental nas mudanças ocorridas no Brasil entre 2002 e 2010 na relação concluintes no ensino médio x quantidade de vagas em universidades federais.

O Quadro 03 detalha a relação do número de estudantes concluintes do ensino médio com a quantidade de vagas ofertadas pelas universidades federais, comparando o ano de 2002, com o ano de 2010, a partir dos dados distribuídos, por região nestes dois períodos:

Quadro 03 - Concluintes do Ens. Médio x Vagas em Universidades Federais.

| | 2002 | | | 2010 | | |
|-----------------|---------|-------------|-------|---------|-------------|-------|
| | Vagas | Concluintes | C/V | Vagas | Concluintes | C/V |
| Brasil | 113.263 | 1.855.419 | 16,38 | 231.530 | 1.825.980 | 7,89 |
| Norte | 16.755 | 127.190 | 7,59 | 24.633 | 154.415 | 6,27 |
| Nordeste | 33.587 | 466.435 | 13,89 | 70.535 | 537.665 | 7,62 |
| C. Oeste | 13.260 | 121.324 | 9,15 | 25.592 | 126.516 | 4,94 |
| Sudeste | 32.509 | 884.109 | 27,19 | 68.672 | 774.809 | 11,28 |
| Sul | 17.152 | 256.361 | 14,95 | 42.098 | 232.575 | 5,52 |

Fonte: ZAMBELLO, A. **Universidades Federais Brasileiras e o Impacto Regional do Reuni**. Revista Gestão e Políticas Públicas (2011, p. 262). Dados trabalhados pelo autor.

Consoante ao que demonstra o quadro, em oito anos as universidades federais diminuíram a diferença entre a quantidade de concluintes do ensino médio e de vagas ofertadas nestas instituições, de uma proporção aproximada de 16

concluintes para uma vaga em 2002, chegando em 2010 com uma relação oito para uma.

Dados desta ordem, assim como o destaque da relação da educação no combate as desigualdades, a preocupação reiterada com a oferta de ensino superior noturno, aliados e integrantes de um movimento visível voltados à permanência por meio das políticas de assistência estudantil, apresentam mudanças inegáveis na conjuntura da educação superior no país, entretanto, não se pode perder de vistas o déficit histórico que esses mesmos elementos revelam, assim como, as dificuldades, ajustes e adequações evidenciadas no presente, portanto, importante que o Estado, como por garantia e comprometimento, ressalte em suas normas expressões com viés político e social abrangente. No contexto dessas considerações, é razoável lembrar de tão reconhecido pensador da educação como foi Paulo Freire.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 44).

Com embalo na reflexão Freireana, espera-se que nesta conjuntura em que o Estado se pronuncia por uma educação superior mais acessível e democrática, suas medidas possam materializar o atendimento das necessidades reais da sociedade brasileira.

3 – AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE JUVENTUDE COMO GARANTIA DE PERMANÊNCIA NO CFP/UFRB

Neste capítulo serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, a caracterização do Campus da UFRB em Amargosa e suas particularidades enquanto o *locus* apropriado para o desenvolvimento deste estudo. Uma das seções tratará das ações de permanência desenvolvidas pela própria UFRB, com um recorte para os dados referentes ao CFP. No momento sequencial os principais resultados da pesquisa são apresentados separadamente por município. Finalmente, a última seção consolida os dados de uma maneira geral e aponta uma estratégia para que a Universidade possa reconhecer institucionalmente as políticas de assistência municipal e desenvolver indicadores que subsidiem análises e avaliações destas políticas a médio e longo prazo.

3.1 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da pesquisa *Políticas Municipais de Juventude como Garantia de Permanência no Ensino Superior: Ações do Entorno do Centro de Formação de Professores da UFRB* foi realizado a partir de uma metodologia que mescla os métodos científicos intitulados de método indutivo e a análise interpretativa por meio da pesquisa de abordagem qualitativa, subsidiada por elementos quantitativos e com as particularidades que serão apresentadas a seguir.

Sobre estes aspectos destacam-se que no método indutivo "o pensamento percorre um caminho partindo de fatos particulares para fatos universais. Assim a generalização é constatada após a observação dos dados". (ZANELLA, 2009, p. 59).

Sintetizando um conjunto de teóricos, Enise B. Teixeira (2003, p. 186) afirma:

a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características essenciais: tem o ambiente natural como fonte direta de dados; utilização de procedimentos descritivos da realidade estudada; busca dos significados das situações para as pessoas e os efeitos sobre as suas vidas; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, e privilégio ao enfoque indutivo na análise dos dados

Gerhardt et al (2009, p. 26) citando Bacon destaca três características que compõem o método indutivo, são elas: "as circunstâncias e a frequência com que ocorre determinado fenômeno; os casos em que fenômeno não se verifica; os casos

em que fenômeno apresenta intensidade diferente" (GERHARD *et al apud* BACON, 2009, p. 26).

É necessário ainda destacar que o enfoque qualitativo não elimina a possibilidade de utilização de dados quantitativos que o ampare. Teixeira formula este argumento remetendo à Alves Mazzotti e Gewamdsznajder "Vale ressaltar ainda que, se forem usados dados quantitativos para complementar os qualitativos, será necessário descrever separadamente o tratamento dado a cada um deles". (TEIXEIRA *apud* MAZZOTI; GEWAMDSZNAJDER, p. 195).

Esta premissa foi adotada nesta pesquisa a título de dimensionar a importância da assistência dos municípios para a permanência dos estudantes, portanto, mais do que quantificar os estudantes que recebem o benefício, o objetivo é perceber qual é o tipo de implicação que tem essa política para a continuação da vida estudantil destes na educação superior.

Contudo, esta investigação não poderá deixar de ser também quantitativa, na medida em que tenta responder se as políticas em análise podem ser qualificadas enquanto uma política de juventude, adotando o critério instituído pelo Estatuto da Juventude para definir a categoria.

No primeiro momento, no intuito de identificar os que desenvolvem alguma política de assistência estudantil para a permanência no ensino superior, realizou-se um levantamento junto aos municípios que estabelecem limites intermunicipais com Amargosa, ou os que embora não compartilhe terras fronteiriças, possua rodovia direta colocando-os entre esta e um dos seus municípios limítrofes.

Por este método os municípios de Brejões, Elísio Medrado, Laje, Milagres, Mutuípe, São Miguel das Matas, Santa Terezinha e Ubaíra compuseram a unidade de análise.

Mutuípe se enquadra na excepcionalidade, pois, embora, este não estabeleça limites territoriais, contém uma rodovia que liga diretamente a cidades (Mutuípe x Amargosa). Para deixar mais claro esta realidade, em um trajeto por via automobilisticamente transitável entre Laje e Amargosa e vice-versa, o caminho mais próximo é o que adentra a cidade de Mutuípe, dito de outro modo, embora sejam terras fronteiriças, não se transita de uma cidade a outra de modo convencional sem passar por Mutuípe, além disso, as distâncias por rodovias Laje x

Amargosa soma 46 km, enquanto, Mutuípe x Amargosa 29,7 km.⁹ A mesma relação se estabelece entre Mutuípe e Ubaíra, embora, as distâncias sejam outras.

Desta maneira, salienta-se que a construção científica, como forma predominante de se conhecer o mundo, deve empreender esforços para compreender seu objeto de análise com máxima fidedignidade. (Minayo, 2010).

Nesta linha, posterior ao levantamento, a técnica de entrevistas semiestruturadas norteou as questões contextuais e estruturais a respeito das políticas, realizadas junto aos (as) secretários (as) municipais de educação, equipe técnica ou gestores municipais diretamente responsáveis pelo desenvolvimento das ações.

Entrevista - Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada. (GERHARDT, 2009).

Tendo diagnosticado quais ações compõe estas políticas e como estas se estruturam em cada município, desde critérios para seleção dos beneficiários até as questões referentes à legislação e regulamentação no âmbito do município, foi aplicado um questionário aos estudantes beneficiários, tendo em vista o seguinte dado:

[...] é importante considerar também a parcela da população que ingressa no ensino superior (grau de acesso) e a proporção da população que conclui esse nível de ensino (grau de conclusão). Muitas vezes, a proporção de egressos (grau de conclusão) é muito menor que o número de ingressantes (grau de acesso). É preciso, então, investir em criar subsídios que garantam ao universitário sobreviver às necessidades da vida acadêmica universitária, tais como: auxílio alimentação, moradia, bolsa trabalho, orientação e apoio pedagógico, apoio psicossocial e orientação vocacional, dentre outras. (CAON e FRIZZO, 2010).

Conforme o texto acima exorta, o propósito deste último questionário é diagnosticar em que medida essas políticas financiadas pelos municípios do Território do vale do Jiquiriçá, nomeadamente, os vizinhos da cidade de Amargosa contribuem efetivamente para permanência dos estudantes de graduação do Centro de Formação de Professores da UFRB.

⁹ Dados cartográficos 2015 Google.

Neste sentido, na análise do conteúdo, a opção pela predominância de uma abordagem qualitativa com o propósito de investigar a importância desse apoio municipal aos estudantes, não poderá se furtar do subsídio em dados quantificáveis, ou seja, os elementos numéricos apresentados terão maior centralidade em lastrear as interpretações do que gerar estatísticas, contudo, pelo desenho da pesquisa essa função secundária está dada.

Mediante essa lógica, se admite que "O conhecimento na pesquisa interpretativa resulta da compreensão do significado do processo ou experiência vivida a partir do método indutivo" (TEIXEIRA, 2003, p. 183). O exercício que se impõe requer um olhar minucioso, uma sensibilidade para ausculta e uma capacidade de racionalização capaz de refletir a realidade estudada, pois múltiplas realidades são construídas socialmente. (Idem, p. 183).

Nesse propósito, a entrevista junto às secretarias municipais de educação intentou coletar informações para entendimento dos contextos e configurações em que essas políticas públicas foram formuladas e executadas, e como o CFP/UFRB se enquadra nestes cenários.

Por sua vez, os questionários aplicados aos estudantes tiveram como objetivo estabelecer relações que ajudem a compreender a importância da assistência estudantil ofertada pelo município, perceber a interpretação deles sobre esta política e identificar a possibilidade de enquadramento enquanto uma política pública de juventude nos termos da Lei federal 12.852 de 05 de agosto de 2013.

Vale destacar que anterior à pesquisa de campo, a revisão bibliográfica feita, buscou a partir dos diversos conceitos, reflexões e ponderações dimensionar com justeza as construções sociais em evidência principalmente a respeito dos termos "juventude" e "políticas públicas" adotando o que se manifestou no decorrer do texto e em seções específicas deste trabalho para fins metodológicos e sem prejuízo de mérito do que as discussões apresentam.

No que se refere à legislação, de uma maneira geral, o que se propôs, foi selecionar as leis que tratassem diretamente de acesso e permanência na educação superior e analisá-las no esforço de uma interpretação que identificasse pontos convergentes e contraditórios que pudessem denotar as concepções que balizam o Estado brasileiro, a partir dos seus diversos ordenamentos e circunstâncias históricas.

Finalmente a justificativa a respeito do *lôcus* de referência da pesquisa, a saber, o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo Bahia - CFP/UFRB, situado em Amargosa, será apresentada sequencialmente, trazendo alguns aspectos que demonstram quais particularidades marcam este Centro naquilo que se disseminou com o título de interiorização.

3.2 - UFRB EM AMARGOSA - UMA MARCA DA INTERIORIZAÇÃO

O anunciado e admitido rigor científico manifesta, com razão, que as escolhas e recortes de uma pesquisa sejam justificados para além de subjetividades ou preferências pessoais, assim, a comunicação com base científica pressupõe especificidades bastante delineadas. Sobre esse aspecto, Dominique Wolton (2004, p. 32) argumenta que um dos significados da comunicação é ser *normativa*. "A palavra "norma" não implica um imperativo, mas sim um ideal buscado pelos indivíduos". Mais a frente o autor explica:

A vontade de compreensão mútua é, nesse caso, o horizonte dessa comunicação. E quem fala em compreensão mútua pressupõe também a existência de regras, de códigos e de símbolos. Ninguém aborda "naturalmente" a pessoa alheia. O objetivo da educação e da socialização é fornecer a cada um as regras necessárias para entrar em contato com os outros. (WOLTON, 2004, p. 33).

A explicação do autor fornece elementos para que seja possível dizer que os códigos e regras da ciência se sustentam em ritos e processos que estabelecem sua aceitação e socialização de uma maneira peculiar. Consoante a isso, Zanella (2009, p. 53) diferencia o conhecimento científico das outras formas de conhecimento da seguinte maneira:

O conhecimento científico é todo conhecimento obtido por meio de procedimentos metodológicos que possibilitam investigar a realidade de forma organizada, ordenada, seguindo etapas, normas e técnicas, por meio de aplicação de métodos preestabelecidos, buscando responder como e por que ocorrem os fatos e fenômenos. Em outras palavras, o conhecimento científico resulta de pesquisa metódica e sistemática da realidade dos fatos.

Isto posto, diante da necessidade de criar uma narrativa, com fundamento e rigor científico, que coloque a implantação de um campus da UFRB em Amargosa, como uma referência apropriada para uma investigação científica pautada em políticas municipais de juventude como garantia de permanência, é imperioso retomar a discussão da educação superior no contexto do Brasil contemporâneo.

Sendo assim, o primeiro e mais basilar fundamento que se apresenta é a lógica de expansão do ensino superior que se adotou de 2003 a 2012 no País com um forte e incontestável viés de interiorização. Como já foi colocado, embora o Decreto que institui o REUNI tenha optado por omitir ou negligenciar o termo, visivelmente o tema da interiorização da rede federal de ensino superior foi central nessa política, inclusive, pode dizer que antecede o próprio REUNI.

No ano de 2012, o MEC, através da Portaria Nº 126, com objetivo de dar conhecimento sobre os resultados do processo de expansão ocorrido no período de 2003 até o ano anteriormente citado, instituiu uma Comissão para acompanhar as ações do ministério no propósito de consolidar os programas. O relatório dos trabalhos desta Comissão publicado pelo o órgão federal no mesmo ano afirma:

Destaque-se que, para o período de 2003 a 2010, em 8 anos, foram criadas 14 universidades. A criação dessas 14 universidades foi parte do esforço empreendido pelo governo federal para a interiorização do ensino superior público, a integração com os países da América do Sul e do Caribe e países lusófonos, em especial os africanos (BRASIL, 2012, p. 25).

Corroborando com esta análise o balanço social realizado pela Secretaria de Educação Superior - SESu, do MEC, sob o título *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. No prefácio do texto a Secretaria se coloca:

Também continuamos o avanço na frente da expansão e interiorização das universidades federais. Por esse processo de expansão e reestruturação das instituições federais, buscamos ampliar o acesso à rede pública e contribuir para a redução das assimetrias regionais. Na década que se encerra em 2014, a criação de 18 novas universidades foi crucial para a duplicação no número de matrículas na rede de universidades públicas federais, evolução que não encontra precedentes na história do ensino superior do país. (BRASIL, 2014, p. 12).

Sendo ainda mais específica, a comissão instituída pela Portaria 126 do MEC assevera que "a interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%". (Idem, 2012, p. 11). Observa-se que no Relatório da SESu de 2014, os dados atualizados são ainda mais abrangentes, conforme quadro abaixo:

Quadro 04 – Expansão da Educação Superior na Comparação 2002 x 2014

| | 2002 | 2014 |
|---------------------------------|---------|---------|
| Universidades Federais | 45 | 63 |
| Cursos Graduação Presencial | 2047 | 4867 |
| Vagas Graduação Presencial | 113.263 | 245.983 |
| Matrículas Graduação Presencial | 500.459 | 932.263 |
| Matrículas Educação a Distância | 11.964 | 83.605 |
| Matrículas Pós-Graduação | 48.925 | 203.717 |
| Municípios com Campus | 114 | 289 |

Fonte SESu / MEC 2014. Trabalhada pelo autor, 2016.

O crescimento que no âmbito da interiorização, em relação a municípios com campus universitários no país era de 138 % em 2012 comparado ao ano de 2003, em 2014 já atingia o percentual de 153, um acréscimo de mais 17 municípios com campus universitários significando que o movimento de expansão interiorização não parou ao final dos cinco primeiros anos do REUNI.

Assim como o Decreto que institui o PNAE, as publicações oficiais *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*, fruto da Comissão (Portaria nº 126, MEC, 2012), e o balanço social publicado pela Secretaria de Educação Superior, manifestam a preocupação com as questões regionais, este último pondera:

O desenvolvimento de uma região está diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo à educação, principalmente superior, leva ao local de implantação um crescimento acelerado. Esse processo rápido ocorre pela necessidade de o meio se adequar à nova realidade local, resultando no desenvolvimento por conta do aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes no local.

Ao mesmo tempo, os egressos do ensino médio sem opções de educação superior em sua região tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada. A região abandonada perde a oportunidade de fixar profissionais altamente qualificados e os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdem a oportunidade de se qualificar.

Assim, a interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões.

Voltando o olhar para a região onde se instalou o primeiro campus de uma universidade federal no Território do Vale do Jiquiriçá. Tem importância destacar que

a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, conforme parecer¹⁰ do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia – UFBA, datado de 25 de setembro de 2003, sob múltiplos aspectos teve como fundamento de sua criação o princípio constitucional da redução das desigualdades regionais.

Neste contexto, no âmbito do modelo *multicampi* proposto, o projeto inicial tinha a pretensão de distribuir os *campi* entre sete cidades: Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antonio de Jesus e Valença. Destas, entre as que não são cortadas pela BR 101, apenas Amargosa, efetivamente, sedia desde a implantação da UFRB, um centro de ensino, o CFP.

Nesse sentido, Amargosa apresenta algumas particularidades em relação aos outros municípios que abrigam os *campi* da UFRB. O município dá nome à região administrativa 29 de acordo com a estrutura oficial do Estado da Bahia, se enquadra no eixo de desenvolvimento chamado Grande Recôncavo e se situa no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Está localizada a 235 (duzentos e trinta e cinco) quilômetros de Salvador e a 46 (quarenta e seis) quilômetros da rodovia federal, BR 101.

Entre seus pares, o CFP – UFRB é o mais distante da capital, o único em que o município não é atravessado pela BR 101 e que não está localizado no Território de Identidade do Recôncavo, assim, é o que apresenta maior dificuldade de acesso em termos geográficos. De modo, que com essas características, representa a mais radical lógica de interiorização e sustentação do argumento que preconizou o desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, dando origem a UFRB, o do desenvolvimento regional.

Diante das considerações, sobre a juventude, sua delimitação enquanto conceito na forma da lei, é possível perceber que a garantia de permanência no ensino superior é uma demanda cíclica da sociedade e em especial do poder público que é o ente responsável por assegurar os direitos dos cidadãos, compreende-se que este direito se relaciona com outros aspectos prementes da sociedade e sua garantia é entendida como forma de desenvolvimento e combate as desigualdades sociais e regionais, em decorrência disso admite-se que a política de expansão da educação superior adotada pelo governo federal, sem precedentes na história,

¹⁰ Processo nº 23066018578/03-33 – Relator: Celso Castro. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/historia> consulta em 10 de setembro de 2014. (p.13).

mudou a geografia do Brasil em termos de acesso às universidades federais e pressupõe-se que isto implica em mudança nas dinâmicas das regiões, sobretudo, aquelas mais afastadas das capitais e grandes e centros, de maneira que, a construção de um Campus no interior do Estado da Bahia, no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, no município de Amargosa é um bom parâmetro para entender algumas destas implicações para o interior o do País.

3.3 - AÇÕES DE PERMANÊNCIA DA UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB é uma dessas instituições de ensino superior que nasce no movimento de expansão e interiorização protagonizado pelo REUNI, mas, iniciado antes mesmo do referido programa, como destaca o balanço realizado pela SESu (2014) no qual se confere que este processo é iniciado já em 2003.

É neste mesmo ano, no dia 09 de setembro, que a Egrégia Congregação da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia – UFBA aprova por aclamação o Parecer sobre o Processo nº. 23066.018578/03-33, o qual avaliou o documento intitulado “Subsídios para criação e implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” no texto o parecerista destaca: “Os princípios e a missão reservam como compromisso maior, para a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a interiorização do ensino superior público e de qualidade” (UFBA, 2003).

O reconhecimento das potencialidades culturais da região do Recôncavo, casado com a necessidade do aporte de recursos para o desenvolvimento do ensino superior e a conseqüente produção e difusão da ciência, da tecnologia e da cultura embasam os documentos que advogam a criação da UFRB.

Neste mesmo sentido, dezesseis dias depois da aprovação, na Egrégia Congregação aludida, portanto, em 25 de setembro de 2003, sob relatoria do Conselheiro Celso Luiz Braga de Castro, é emitido o Parecer do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA, manifestando-se amplamente favorável a criação da UFRB.

[...] a criação de uma Universidade representará uma polarização induzida, com o redirecionamento de valores humanos e recursos intelectuais, que contribuirão para o equilíbrio e o crescimento da Região, evitando o êxodo populacional que tanto instabiliza os grandes núcleos urbanos. (Idem, 2003).

Em decorrência desses acontecimentos, que atestaram a confluência de forças em favor do desmembramento da Escola de Agronomia e Criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em 29 de julho de 2005, pela lei federal 11.151 é definitivamente instituída a UFRB. Os propósitos de valorização e defesa da Região aparecem em seu Estatuto determinando entre suas finalidades “contribuir para o processo de desenvolvimento do Recôncavo da Bahia, do Estado e do País, realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação de quadros científicos e técnicos em nível de suas necessidades” (BRASIL, 2005).

Criada a Universidade regional, pleito vencido e novos desafios postos. A instituição para cumprir o que apontavam os documentos que lhe deram origem, fortemente pautados nas potencialidades e carências do Recôncavo, esforçou-se para consolidar sua organização e funcionamento voltado à democratização do ensino superior, inclusão social e desenvolvimento regional. Para tanto, as políticas de acesso e permanência se fizeram indispensáveis.

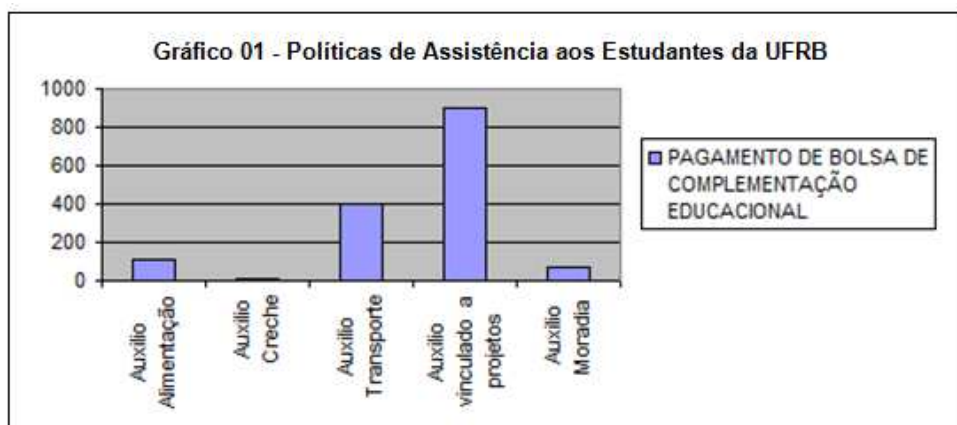
Dessa maneira, no Regimento Geral da UFRB instituído em 2008, compreendendo a estrutura da Reitoria, figura a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE responsável por articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil. Nesta unidade concentra-se a discussão e a implantação das políticas de assistência voltadas à assegurar o acesso e a permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos.

Com observância ao Decreto 7.234 de 2010 que institui o PNAES, a UFRB implantou o Programa de Permanência Qualificada – PPQ, por meio do qual viabiliza assistência em diversas modalidades de auxílio, que resumidamente podem ser definidas em: Alimentação no restaurante universitário; o Transporte que consiste no repasse de um valor de R\$ 250,00 para estudantes que residam em cidades no máximo à 50 km de distância do centro de ensino; Moradia que se configura na concessão de uma vaga em residência universitária; e Pecuniário à Moradia:

refere-se ao repasse mensal no valor de R\$ 370,00 (trezentos e setenta reais) para auxiliar nas despesas de aluguel e alimentação nos centros onde não há restaurante universitário, e R\$ 310,00 (trezentos e dez reais) para os alunos dos centros de Cruz das Almas, para auxiliar nas despesas com pagamento de aluguel. (UFRB, 2015, p. 02).

Além dos auxílios mencionados, têm-se o auxílio creche e o auxílio vinculado a projetos.

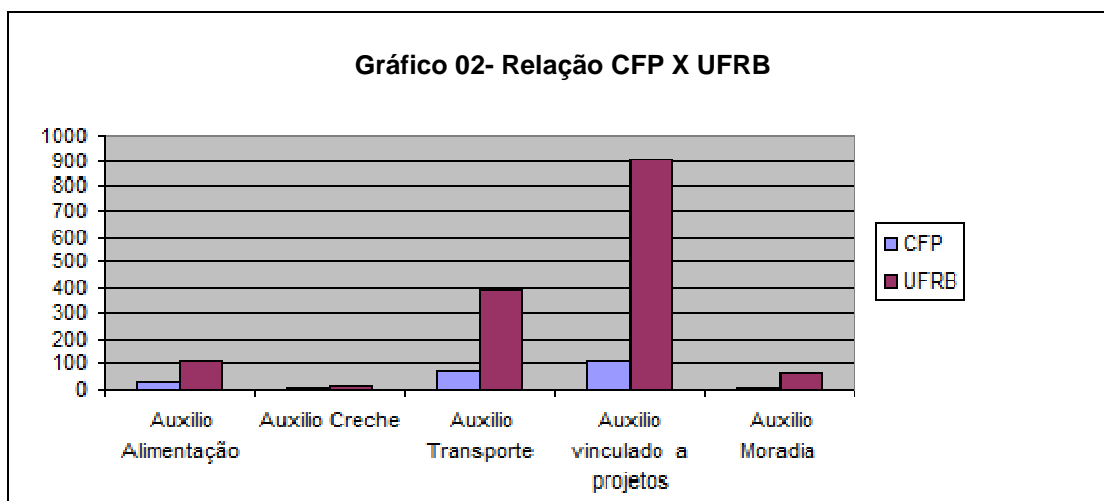
Somente de auxílios pecuniários voltados à permanência, em novembro de 2015, a UFRB beneficiou 1.495 estudantes. Vinculado a projetos é disparado o auxílio que atende em maior quantidade, chegando a 905 no mês mencionado. O gráfico abaixo permite dimensionar como se encontram distribuídas as modalidades de auxílio com referência no período acima aludido.



Elaborado pelo autor. Fonte: PROPAAE/UFRB. Nov.2015

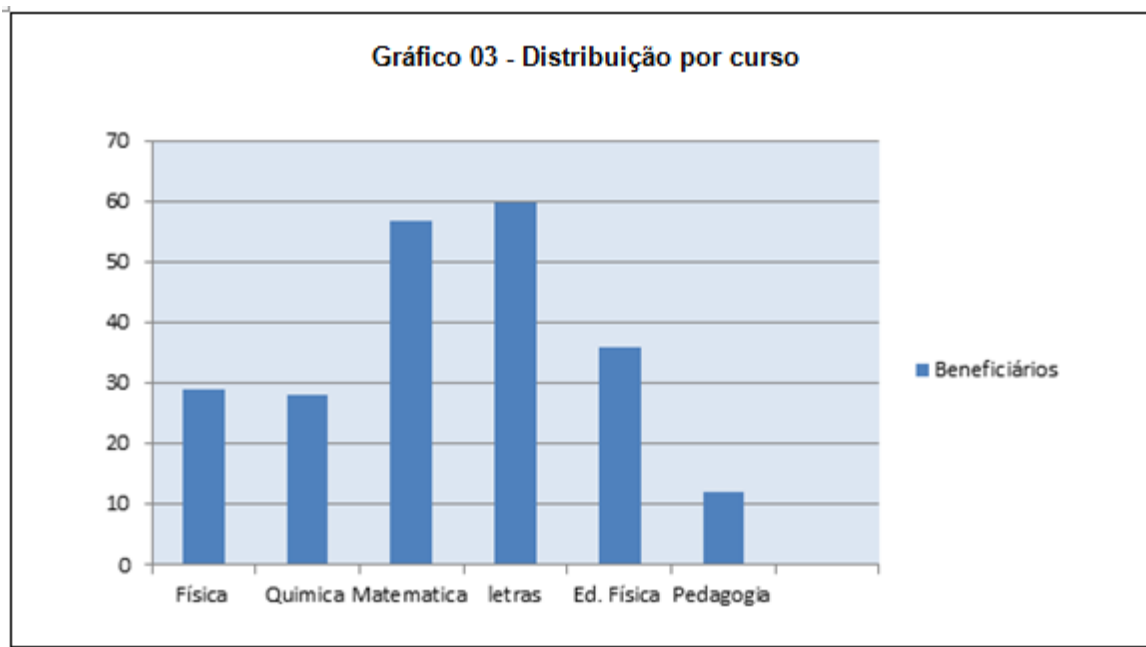
Voltando-se o foco ao Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB soma-se 223 estudantes atendidos, distribuídos da seguinte maneira em relação aos auxílios: 33 com alimentação, 07 com creche, 07 com moradia, 69 com transporte e 107 vinculados a projetos.

O gráfico 02 demonstra a representatividade do CFP em relação aos auxílios permanência concedido por pecúnia pela a UFRB em toda sua estrutura.



Elaborado pelo autor. Fonte: PROPAAE/UFRB. Nov.201

A título de maior apropriação do contexto do CFP, em uma distribuição por curso, os auxílios predominam em Letras e Matemática conforme demonstra o próximo gráfico:



Elaborado pelo autor. Fonte: PROPAAE/UFRB. Nov.2015

A partir destes números é importante salientar que a lógica que orientou as políticas de permanência da UFRB buscou conciliar a concessão de auxílio com a oportunidade de envolvimento de estudantes em projetos acadêmicos como forma de assegurar efetivamente uma permanência qualificada, contudo, como a demanda por auxílio é em quantidade maior do que a oferta para participação em projetos, fez-se imperioso garantir modalidades que não exigissem o vínculo. Não obstante, como demonstrado no Gráfico 01, o auxílio vinculado a projetos é o mais proeminente na busca da Instituição pela garantia da permanência qualificada.

O Edital da 18/2015 da PROPAAE, para a seleção e preenchimento de vagas do Programa de Permanência Qualificada – PPQ atesta o fato. Nesta seleção não se ofertou vagas para auxílio vinculado a projetos em consequência do exposto no parágrafo anterior.

3.4 - POLÍTICAS MUNICIPAIS E A PERMANÊNCIA

Embora existam, segundo o Censo da Educação Superior do ano de 2013, 76 instituições de ensino superior municipais no Brasil, a lei de diretrizes e bases da educação nacional determina que os municípios devem oferecer educação infantil e

prioritariamente o ensino fundamental, atuando em outros níveis de ensino somente quando plenamente atendidas as necessidades de sua competência, com destinação dos recursos acima do mínimo previsto pela Constituição Federal.

Aliado a isso, os municípios têm a obrigação de destinar todo o recurso que recebe do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, instituído pela lei federal 11.494 de junho de 2007, observando o limite mínimo de 60% dos gastos com este recurso, exclusivamente, para o pagamento de profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, reservando no máximo 40% para as atividades de apoio administrativo voltadas ao desenvolvimento da educação básica pública.

É comum para quem lida com a gestão da educação discriminar a divisão dos gastos públicos nomeando o FUNDEB 60 e o FUNDEB 40, sendo que o primeiro é obrigatoriamente para o pagamento de profissionais do ensino e o segundo para atividades de apoio como pagamento de pessoal dos serviços administrativos, compra de equipamentos, reforma de unidades escolares, etc.

Além dos limites estabelecidos para utilização do FUNDEB, os governos municipais precisam cumprir o determinado pela Carta Magna do País e pela nova LDB no que diz respeito à manutenção e desenvolvimento da educação básica pública. A esse respeito César Steinhorst (2009, p. 85) destaca: “Os estados e municípios são responsáveis pela efetivação do uso dos recursos, mediante a destinação de, pelo menos, 25% da receita resultante de impostos para aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino - MDE”.

Decorrente disso, é necessário destacar que a criação ou implementação de políticas públicas voltadas à educação superior, ainda que sejam para atividades de ensino, não somam para o município no cumprimento obrigatório de seus índices, dito de outra forma, nem o FUNDEB e tampouco o MDE podem custear essas políticas.

Considerando o posto, essa explanação dá conta de dizer que com referência na legislação vigente o município só pode desenvolver políticas de permanência no ensino superior provendo-as por meio de recursos próprios. Neste sentido, para o estudo em tela é importante uma contextualização prévia dos municípios a título de subsidiar as análises de suas políticas.

3.4.1. Brejões

Brejões é um município da população estimada em 15. 214 habitantes, com um território 518,566 km², o que lhe confere uma densidade demográfica de 29,70 habitantes por km², segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Está localizado a 34 km de Amargosa por uma estrada sem asfalto.

No ano de 2014 foram registradas 887 matrículas no ensino médio, em unidades escolares situadas no município, sendo que destas 263 correspondem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, na soma total da rede pública, incluído todas as etapas da educação básica Brejões registrou 4.354 matrículas, distribuídos em 13 unidades escolares ativas, 02 estaduais e 11 municipais conforme indica o Censo Educacional 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Outro parâmetro objetivo que ajuda entender o contexto da educação nos municípios é o repasse do FUNDEB no caso de Brejões, até o dia 11 de dezembro de 2015, foram repassados R\$ 9.555.289,99, naturalmente, todos esses dados dizem respeito à educação básica, portanto, para identificar e compreender ações que sustentem, promovam ou auxiliem a educação superior, recorre-se aos dados levantados em campo.

Porém, antes das informações que o campo desta pesquisa apresenta, a título de ter uma dimensão, sem aprofundamento estatístico ou análise detalhada dos números é importante conhecer os dados da educação superior que o último Censo Populacional realizado pelo IBGE, em 2010, oferece. De acordo com o isto, no ano de 2010, 199 domiciliados em Brejões freqüentavam o ensino superior, destes 103 em instituições públicas e 96 em instituições particulares, além disso, 160 pessoas tinham naquele ano o ensino superior completo.

Dessa forma a primeira questão que se buscou conhecer foi se a implantação do Campus da UFRB em Amargosa gerou algum tipo de demanda de assistência estudantil para o município.

A resposta afirmativa da Secretaria Municipal de Educação de Brejões aponta que com a implantação do CFP o município passa a ofertar as condições propícias ao acesso e permanência, de modo que a partir de 2010, a unidade mencionada assumiu a função de promover formas de assistência e fazer a gestão das

demandas que aparecem, ressalta ainda que a continuidade da política não está garantida por se tratar de uma política de governo ainda sem legislação específica.

A segunda questão buscou compreender como se configuram e quais as ações voltadas para a temática, de forma que, permitiu entender que a política de assistência estudantil voltada para a permanência no ensino superior consiste precisamente em duas ações, a disponibilização de uma casa para moradia com aluguel pago pela prefeitura e um transporte diário para ida e retorno dos estudantes.

No que diz respeito à caracterização da política enquanto uma política pública para a juventude, o entendimento manifesto do órgão gestor da educação do município em análise é que o perfil dos estudantes é de jovens a partir de 19 anos. A política pode ser definida como uma política pública para a juventude. No entanto, ser jovem não é o critério.

Ainda com base no relato do órgão gestor da educação, ao tentar entender o nível de institucionalização da política, em termos de legislação que a regulamente, critérios para a seleção dos beneficiários, previsão orçamentária para provisão dessas políticas e se seria interessante que o município tivesse acesso a algum modelo de projeto de lei para garantir a continuidade da política de permanência no ensino superior, a SEDUC/Brejões coloca que não há ainda institucionalização da política. *In verbis*:

No início o transporte era um carro para 4 passageiros, conforme foi surgindo demanda aumentou para um transporte de 9 passageiros. No momento estamos disponibilizando um veículo com capacidade para 25 pessoas. Como não temos critérios para a seleção dos beneficiários, enquanto houver vaga no transporte, as pessoas são contempladas com o benefício. Fazemos a previsão orçamentária dos custos dessa política na Lei Orçamentária Anual- LOA. Reconhecemos a relevância de institucionalizarmos a política com um Projeto de Lei. Temos uma escrita iniciada do PROMAES: Programa Municipal de Acesso ao Ensino Superior, no entanto ainda não está concluído.

Desse modo, entendendo que o município promove ações de permanência no ensino superior, que a implantação do Campus da UFRB em Amargosa é um fato central para geração da política do ponto de vista da gestão, que ela consiste em uma casa para moradia e transporte diário para os estudantes, que pode ser considerada uma política para juventude, embora ser jovem não seja um critério para seleção dos beneficiários, que ainda não há legislação própria que institua a

política para além de uma ação de governo, mas, existem iniciativas neste sentido, busca-se compreender a implicação destas ações na permanência efetiva dos estudantes com base em dados levantados junto aos mesmos.

No total Brejões atende 25 estudantes de graduação do CFP/UFRB, 03 são beneficiários da residência e o restante do transporte diário provido pela gestão municipal. No questionário aplicado a estes estudantes, primeiramente buscou-se confirmar se de fato são beneficiários de assistência estudantil por parte do município, posteriormente, identificar qual relação estabelecem entre esta política e a implantação de um campus de uma universidade federal em Amargosa, o semestre que passaram a se beneficiar, como isso implica na permanência e se eles se enquadram na delimitação de juventude determinada pela lei.

Dessa maneira, dos 20 estudantes brejoenses que responderam ao questionário, dois acreditam que independente de ter sido instalada uma universidade federal em Amargosa, existiria uma política na mesma proporção para assistência estudantil para outra localidade onde existe universidade. Para 15 entrevistados, a implantação de um campus universitário no município de Amargosa mudou a lógica do acesso ao ensino superior desta região e fez surgir esta demanda para o governo municipal, outros três apontam que o campus em Amargosa influencia parcialmente, mas, não é o determinante para a existência da política.

Em relação ao período em que passaram a ser beneficiados da assistência estudantil, a maioria dos estudantes, 17 no total, afirma que desde o 1º semestre de seus respectivos cursos, 02 a partir do 4º semestre e 01 entre o 2º e o 4º semestre.

A totalidade dos estudantes brejoenses que respondeu ao questionário reputa a política municipal de assistência estudantil como essencial e considera que sem ela não teria condições de continuar no curso.

No que se refere ao enquadramento enquanto uma política para a juventude, os dados levantados demonstram que entre os 20 estudantes, 16 se encontram na faixa entre os 18 e 29 anos de idade, os outros 04 estão acima dos 29.

Desta maneira, a absoluta maioria confirma o entendimento da gestão municipal em termos da relação entre o surgimento da política e a implantação do CFP/UFRB, de igual modo, os dados indicam que a política atende predominantemente o que se convencionou, no ordenamento legal, enquanto juventude e que a mesma é essencial para a permanência destes estudantes no ensino superior.

3.4.2. Elísio Medrado

O pequeno município de Elísio Medrado, de acordo com a estimativa do IBGE, conta com uma população de 8.434 habitantes, em uma área territorial de 179,329 km², conferindo uma densidade demográfica de 41,06 habitantes por km², as distancias entre as cidades de Elísio Medrado e Amargosa é de 22, 59 km.

O Censo Educacional de 2014 do INEP indica que no ano citado foram registradas 1.860 matrículas na rede pública, são 24 unidades escolares ativas, 02 privadas, 01 estadual e 21 municipais, 414 matrículas no ensino médio, sendo que destas 114 correspondem a EJA e 09 a Educação Especial. Até o dia 11 de dezembro de 2015, o município recebeu de repasse do FUNDEB o valor de R\$ 4.253.549,42.

Os dados levantados pelo Censo Populacional do IBGE demonstram que no ano de 2010, somente 40 domiciliados no município tinham o ensino superior completo, 136 estavam freqüentando o ensino superior naquele período, sendo que 43 cursavam em instituições públicas e 93 em instituições privadas.

No que se refere às políticas de permanência no ensino superior, especificamente, relacionadas ao campus universitário da UFRB em Amargosa, a gestão municipal de Elísio afirma que a implantação do referido Campus, gerou para o município demandas específicas.

Pelo o olhar da gestão, por ser um município pequeno, economicamente pobre e, conseqüentemente, com índice elevado de desemprego, os jovens e adultos enfrentam grandes problemas como, por exemplo, a dificuldade de manter-se no ensino superior. Por conta disso, considera que Elísio Medrado foi geograficamente, privilegiado com o Campus da UFRB em Amargosa, pois, os estudantes podem ir para as aulas e retornar às suas casas. Porém esse retorno gera uma demanda para o município que é atendimento com transporte.

A respeito das características da política municipal de permanência no ensino superior, o órgão gestor da educação se posiciona da seguinte maneira:

Somos um município com aproximadamente 8 mil habitantes e com recursos destinados à educação em torno de quatro (4) milhões/ano. Nesse cenário, temos que cumprir o que determina a legislação educacional vigente que é atender em 100% a clientela da Educação Infantil e Ensino Fundamental o que mantemos regularmente e o transporte para os estudantes de segunda a sexta feira, além disso, não temos conseguido planejar nem validar uma política pública que

garanta a permanência de todos os estudantes no Ensino Superior. O que temos é a força da Lei 080/2013 – PME que prevê na Meta 11 a ampliação da oferta do Ensino Superior através do incentivo e parcerias com programas Federais e Estaduais e o foco das estratégias estão nos profissionais do magistério que atendem a rede municipal através do concurso público. Para esta clientela temos a garantia do ajuste dos horários na CH, respeitando e preservando o tempo do estudo. Para os demais filhos da Terra que não são servidores públicos oferecemos em parceria com o Governo do Estado o reforço através do Programa UPT visando potencializar os conhecimentos dos alunos para que possam ingressar no ensino superior (Grifo meu).

Evidencia-se que para a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Elísio Medrado, o campus da UFRB em Amargosa é extremamente estratégico, esta Universidade cria condições essenciais para que o município consiga avançar na meta 11, do seu Plano Municipal de Educação, instituído pela lei municipal 080 de 2013, tanto pelas já ressaltadas questões geográficas, quanto pelo princípio instituído na meta de privilegiar a formação de professores. Como afirma o órgão gestor aludido:

Em se tratando do PME, a UFRB/Amargosa atende perfeitamente o que pontua a estratégia 11.2 (Fortalecer a parceria com programas federais e estaduais para ampliar a oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente, para a formação de professores da rede pública, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática [...])

Em termos do perfil dos beneficiários da pesquisa, a Secretaria de Educação de Elísio afirma que é uma política que beneficia predominantemente o servidor público municipal, não a define como uma política pública de juventude e o nível de institucionalização da política é exclusivamente o posto como meta do PME, sem lei específica que a regule, são ao todo 21 estudantes beneficiados.

Na abordagem aos estudantes, 12 responderam ao questionário da pesquisa, todos confirmaram ser beneficiados com o provimento do transporte. Para sete deles o fato de ter sido implantado um Campus de uma universidade federal no município de Amargosa, forçou o governo municipal a pensar políticas de assistência estudantil próprias para estudantes deste Centro de Ensino. Três estudantes consideram que a implantação da UFRB no município de Amargosa influenciou apenas parcialmente as políticas municipais de assistência estudantil, indicando o provimento de transporte também para o município de Santo Antonio de Jesus, os outros dois acreditam que independente da instalação do referido Campus, o

município promoveria a assistência estudantil para outras localidades, ou seja, negam que a implantação do CFP determinou que o município elaborasse a política de permanência.

Em relação ao período no qual cada estudante passou a se beneficiar da política municipal de assistência estudantil, quatro deles afirmam ser beneficiados desde o 1º semestre, três começaram a gozar do benefício entre o 2º e 4º semestre, os outros cinco passaram a se beneficiar a partir do 4º semestre.

No que diz respeito à implicação da política para a permanência do curso, para sete dos estudantes a ação municipal é essencial, pois, sem ela não teriam condições de continuar no curso. Os outros cinco entrevistados consideram a política de assistência do município importante, mas, poderiam viabilizar os meios para estar cursando.

Em termos do enquadramento da política, enquanto uma política pública de juventude, os questionários aplicados confirmam que 10 entrevistados se encontram na faixa de idade entre os 18 e 29 anos e apenas dois estão com a idade acima desta faixa, ou seja, ainda que o município de Elísio Medrado não confirme a assistência estudantil provida pelo ente como uma política voltada à juventude, os dados demonstram que a absoluta maioria dos beneficiários é jovem.

Sendo assim, a política de permanência promovida pelo município tem na compreensão da maioria dos beneficiários uma relação estreita com a criação do Campus da UFRB em Amargosa, concordando com o ponto de vista da gestão. Ela tem implicação direta na permanência dos estudantes nos seus respectivos cursos tendo como fundamento que consideram essencial, para a maioria e, importante para o restante dos entrevistados, sem que nenhum deles tenham sinalizado que "se trata de uma ajuda discreta" ou que sua permanência independe da assistência municipal. Dessa maneira, é possível dizer o transporte ofertado pelo município de Elísio Medrado implica efetivamente na continuidade dos estudantes em seus respectivos cursos.

3.4.3. Laje

Em conformidade com os dados do IBGE, estima-se quem em Laje habitam 23.904 pessoas, o município possui uma área territorial de 449,834 Km², o que

implica em uma densidade demográfica de 48,50 habitantes por km², a cidade se encontra à 35 km de Amargosa.

O Censo Educacional registrou que no ano de 2014 foram feitas 1.048 matrículas no ensino médio, em escolas situadas no município, destas 182 correspondentes a EJA e cinco da educação especial. No que diz respeito ao FUNDEB, no ano de 2015, até o levantamento no dia 11 de dezembro, o município arrecadou o valor de R\$ 13.611.404,34.

Ao todo a rede municipal conta com 32 unidades escolares ativas, além destas há uma escola particular e três unidades estaduais em atividade no município, de modo geral a rede pública contou em 2014 com 5.970 matrículas.

Em relação ao ensino superior, com base no censo demográfico de 2010, do IBGE, o município contava naquele ano com 137 pessoas cursando o ensino superior, sendo que 94 se encontravam no ensino privado e 43 no público, esse mesmo levantamento mostra que no ano supracitado haviam 360 domiciliados em Laje com o ensino superior completo.

De acordo com a entrevista realizada junto a Secretaria Municipal de Educação, a gestão da mesma compreende a importância da escolarização em todos os níveis, apoiando assim a educação superior na perspectiva da permanência dos estudantes lajistas neste nível de ensino, em especial no que se refere à graduação, garantido o deslocamento de estudantes para as instituições de ensino em Santo Antônio de Jesus, Valença e Amargosa.

Outra ação do município, listada pelo o órgão gestor da educação no que tange ao apoio ao estudante no nível superior, é a abertura dos espaços que são requisitados para estágios e desenvolvimento de projetos de pesquisas, compreendendo que à medida que os estudantes se aproximam do seu campo de atuação, passam a construir experiências profissionais e até mesmo no âmbito pessoal que o incentive a conclusão de seu curso.

A gestão municipal demonstra interesse em garantir essas políticas de apoio aos estudantes, entendendo que a educação deve ter prioridade e o ensino superior deve ser uma realidade acessível para população do município, contudo, não aponta nenhum instrumento de institucionalização das ações desenvolvidas e não

caracterizam a assistência estudantil disponibilizada como uma política pública de juventude.

A instalação do Campus da UFRB em Amargosa não se apresenta como um fator central para o advento da política de permanência, não obstante, enseja uma particularidade que é a disponibilização de transporte e alimentação exclusiva para os estudantes de licenciatura em educação do campo, que se originou a partir de um compromisso firmado junto ao Sindicato de Trabalhadores Rurais de Laje.

Neste sentido, decorrentes da aplicação do questionário aos estudantes foram levantadas algumas informações que subsidiam a compreensão do contexto em que se insere o Campus da UFRB em Amargosa em relação à política de permanência promovida por Laje; como esta implica efetivamente na permanência dos estudantes beneficiários e; como estes se enquadram na delimitação legal de juventude.

Sendo assim, identificou-se que são 16 estudantes os que gozam da assistência do município, destes, 13 responderam ao questionário apontando como benefício o transporte e a alimentação providos pela gestão municipal. Na opinião de todos eles uma Universidade Federal instalada no município de Amargosa mudou muito a lógica do acesso ao ensino superior da região e fez surgir à necessidade do governo municipal pensar políticas próprias de assistência estudantil voltadas para este Centro.

De igual modo, todos são beneficiados com a assistência do município desde o 1º semestre. É unânime também a resposta à questão “Como essa política municipal implica na sua permanência no ensino superior”? Por todos eles a alternativa sinalizada foi: “É essencial, pois, sem ela eu não teria condições de continuar no curso”.

Em termos de faixa etária, dois estudantes deixaram o campo correspondente a este tema em branco, três se encontram com idade acima dos 29 anos e a maioria representada pelos oito restantes tem idade entre 18 e 29 anos de idade.

A análise sobre município de Laje, dentro do que esta pesquisa propõe, exige considerar a especificidade da assistência estudantil que é voltada para a permanência na educação do campo. Desse modo, vale destacar que esta

graduação tem um calendário próprio em conformidade com suas diretrizes pedagógicas, adotando o Tempo Universidade, período de funcionamento integral correspondente a 45 dias por semestre e o Tempo Comunidade onde o ensino e a aprendizagem se dão por meio de atividades em comunidades do campo.

É notório também que a gestão não destaca o provimento que realiza para o Centro da UFRB em Amargosa, da assistência estudantil para discentes de instituições de ensino superior localizadas em Santo Antonio de Jesus e Valença, cidades para as quais o acesso é realizado via a BR 101. No entanto, provavelmente pela lógica adotada para assistência específica aos estudantes da Educação do Campo, o entendimento manifesto e unânime dos discentes entrevistados é que a instalação da UFRB em Amargosa fez surgir a demanda para o governo municipal. Dito de outra forma, na opinião dos estudantes, uma universidade federal em Amargosa traz implicações diretas para o município de Laje por mais que o governo local crie condições para a permanência em IES de Valença e Santo Antonio de Jesus.

Por fim, ainda que o governo não delimite ou classifique suas ações de permanência como uma política pública de juventude, predominantemente os beneficiários são jovens.

3.4.4 – Milagres

A população estimada do município de Milagres é de 11.659 habitantes, comportando um território de 420.357 km², conferindo uma densidade demográfica de 36,24 habitantes por km², a distância entre as cidades de Milagres e Amargosa é de 38,5 km.

Uma particularidade de Milagres é que o município não possui unidade escolar da rede estadual ativa, são ao todo 13 escolas, todas municipais. De acordo com o Censo Educacional 2014 do INEP, o município matriculou no ano citado 312 estudantes no ensino médio, 32 destas matrículas correspondentes a EJA. No ano citado, foram 2.971 estudantes matriculados em toda a educação básica, em termos de repasse do FUNDEB, de janeiro até o dia 11 de dezembro de 2015 o município recebeu R\$ 6.867.168,73.

No ano de 2010, o município contava com 133 domiciliados com o ensino superior completo, outros 129 frequentavam o ensino superior naquele ano, destes, apenas 31 se encontravam na rede pública.

No que se refere a esta pesquisa, a gestão municipal de educação não se dispôs a realizar entrevista, tão pouco, permitiu acesso a banco de dados que pudessem subsidiar as informações, a Secretaria informou apenas que faz o provimento de transporte para os estudantes. Desta maneira, a identificação precisou ser feita a partir de um levantamento junto aos estudantes diretamente no CFP, estes apontaram que são 12 os beneficiários com a assistência do município.

Desses 12 estudantes identificados, 10 fizeram a devolutiva do questionário respondido e confirmaram a assistência estudantil por meio do provimento do transporte diário.

Quando questionados se acreditam que "o fato de ter sido implantado um centro de uma Universidade Federal no município de Amargosa, de algum modo, forçou o governo municipal a pensar políticas de assistência estudantil própria para este Centro?" Nove estudantes afirmam que a instalação do campus mudou a lógica do acesso ao ensino superior desta região e fez surgir a demanda de políticas de permanência para o governo municipal. Apenas um estudante sinalizou que não acredita que foi a instalação do Campus em Amargosa que forçou o município a formular a política.

Dentre os que participaram da pesquisa, a assistência estudantil do município beneficia cinco estudantes desde 1º semestre, dois passaram a ser beneficiados, entre o 2º e o 4º semestre e; os outros três já estavam a partir do 4º semestre dos seus cursos quando foram contemplados.

Ao responderem a pergunta: "Como essa política municipal implica na sua permanência no ensino superior, em seu curso no CFP/UFRB?" os estudantes se dividem entre duas alternativas, cinco apontam que a política é essencial, pois, sem ela não teriam condições de estar cursando e, os cinco restantes afirmam que é importante, mas, que poderia viabilizar os meios para estar cursando. Nenhum dos estudantes respondeu a esta questão com uma das alternativas "É uma ajuda muito discreta, eu continuaria cursando sem grandes sacrifícios" ou "Independente, tenho condições de cursar independente desta política".

No enquadramento da política de assistência estudantil para o ensino superior, do município de Milagres, enquanto uma política pública para a juventude

têm-se entre 10 entrevistados, oito com idade entre 18 e 29 anos, dessa maneira, deduz-se que a grande maioria dos beneficiários devem receber a proteção do Estado no que diz respeito a juventude, a metade deles são assistidos pelo município desde do 1º semestre e que a política implica diretamente na permanência desses estudantes no ensino superior.

3.4.5 - Mutuípe

Comparativamente aos outros municípios analisados nesta pesquisa, Mutuípe é um município de densidade demográfica elevada. Segundo o IBGE são 75,74 habitantes por km², ou seja, em uma unidade territorial de 275,830 km², habita uma população estimada de 22.833 pessoas. A cidade está a 27 km. de Amargosa e embora oficialmente não tenham fronteiras de terras é passagem pela rota mais curta e rápida, entre esta última e Laje que são limítrofes. Na prática Mutuípe acaba sendo um vizinho mais legítimo de Amargosa do que Laje.

Os dados do INEP correspondentes ao censo educacional 2014 demonstram que foram matriculados em escolas localizadas no município 818 estudantes no ensino médio, sendo que 337 correspondem a Educação de Jovens e Adultos. Em termos de FUNDEB com o levantamento feito em 11 de dezembro de 2015, verificou-se que o município arrecadou até o limite da data supracitada 11.086.507,02. A rede municipal conta com 38 escolas ativas, além disso, Mutuípe conta com três unidades escolares da rede privada e duas estaduais, só na rede pública com base no censo supracitado foram matriculados 5.205 estudantes.

No que compete a temática da educação superior no município, os dados do IBGE fundamentados no Censo Populacional de 2010 indicam que no ano referido eram domiciliados em Mutuípe 176 habitantes com o ensino superior completo, 253 frequentavam esse nível de ensino na época, sendo que 89 era na rede particular e 164 na rede pública.

Na entrevista realizada junto a Secretaria de Educação do Município de Mutuípe, ao buscar constatar como a implantação do CFP/UFRB fomentou a geração de políticas de permanência estudantil no ensino superior para seus municípios, a gestão em tema se posiciona da seguinte maneira:

A implantação da UFRB foi uma conquista histórica para o Recôncavo e para o Vale do Jiquiriçá. Todavia a chegada do CFP

em Amargosa aumentou consideravelmente o número de estudantes do município em nível superior aliado a tudo isso teve a concretização de políticas públicas de acesso, como por exemplo as cotas para negros e estudantes oriundos da escola pública. Todos esses fatores foram preponderantes para a implantação de políticas de permanência desses estudantes na universidade. Assim o município desde a implantação do CFP arca com 50% dos custos do transporte dos estudantes, vale salientar que essa política se estende para os alunos que estudam em outras Universidades em outros municípios como: Santa Inês, Santo Antônio de Jesus e Valença, o município também mantém residências universitárias em Jequié, Santo Antônio de Jesus, Cruz das Almas e Cachoeira.

Ao detalhar em que consiste a política de permanência empreendida pelo município, o órgão gestor da educação aponta quatro ações: auxílio ao transporte, custeio de residências universitárias em quatro municípios e convênio de estágio com Instituto Euvaldo Lodi - IEL cujos estágios beneficiam os estudantes. No contexto desta política o Centro de Ensino da UFRB em Amargosa se enquadra tendo um número aproximado de 150 discentes com o custeio de 50% do transporte.

No que se refere a associação desta política diretamente com a categoria juventude, o relato da gestão enfatiza, primeiramente, que o perfil dos beneficiários está relacionado com o fato do município ter a grande maioria de sua população vivendo no campo e uma população urbana que tem quase a sua totalidade vivendo nas regiões periféricas, permitindo deduzir que é basicamente um público para o qual o acesso a educação superior historicamente foi muito difícil. Finalmente afirma que entende que esta é sim uma política para a juventude.

A respeito da institucionalização da política o posicionamento da Secretaria destaca: "A Lei 940/2014 Plano Municipal de Educação Institui a política de permanência como política de Estado para nosso município uma conquista, sem sombra de dúvidas, muito importante". Neste sentido, a unidade citada faz questão de ressaltar o que prescreve ordenamento legal:

META 12

Contribuir com a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 35% (trinta e cinco por cento) e a taxa líquida para 20% (vinte por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público nos Centros Territoriais que ofertam a educação superior.

Estratégias:

12.1) Buscar, em regime de colaboração, a criação do polo de extensão do ensino superior para atender a demanda de formação.

- 12.2) Ampliar, em parceria com as universidades, a oferta do curso pré-vestibular;
- 12.3) Ampliar e divulgar a oferta de vagas para o curso pré-vestibular;
- 12.3) Valorizar os estudantes em formação acadêmica, priorizando-os na contratação para atendimento das demandas de trabalho no município;
- 12.4) Realizar o levantamento das reais necessidades de transporte e moradia utilizados pelos estudantes de nível superior e técnico oferecendo apoio, conforme critérios estabelecidos pela SME.
- 12.6) Criar residência universitária na própria sede do município para apoiar os estudantes que residem no campo.

A entrevista realizada junto a Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe não só demonstra que o município tem desenvolvido uma política robusta de assistência estudantil para a permanência no ensino superior, como também adotou medidas objetivas para continuidade destas ações a partir do seu PME, demarcando um esforço para contemplar especialmente um público para o qual o acesso é mais difícil como se observa na estratégia 12.6 apresentada.

No levantamento feito junto aos estudantes, 21 responderam ao questionário. Destes, 19 confirmaram que município promove uma política de assistência estudantil voltada para a permanência aos discentes do CFP/UFRB e que são beneficiados com auxílio transporte. Os outros dois, embora confirmem a existência da política manifestam que não são beneficiários.

Quando questionados se eles acreditam que a implantação do campus da UFRB em Amargosa forçou o governo municipal a pensar políticas de assistência próprias para estudante deste centro de ensino, três deles assinalaram a alternativa: "Não, pois, independente de ter sido implantado um Campus de uma universidade federal em Amargosa, haveria uma política na mesma proporção para garantir assistência em outras localidades onde existem universidades".

Ainda referente à mesma questão, para 13 estudantes a alternativa eleita foi: "Sim, uma universidade federal instalada no município de Amargosa mudou muito a lógica do acesso ao ensino superior desta região e fez surgir esta demanda para o governo municipal". Cinco entrevistados opinam que: "Parcialmente, pois, o município promove políticas na mesma proporção para outras universidades ou centros de ensino". Na lacuna que compõe esta última alternativa, na soma das respostas dos que a marcaram são apontadas as localidades de Valença, Jequié,

Santo Antonio de Jesus, Santa Inês, além do Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL da UFRB que está localizado no município de Cachoeira.

No que diz respeito ao período em que começaram a se beneficiar da política, 18 estudantes são desde o 1º semestre e um passou a compartilhar do benefício entre o 2º e o 4º semestre. Sobre a implicação na permanência, seis deles a consideram essencial, sem a qual não teriam condições de continuarem no curso. 11 entrevistados consideram a política importante, mas, poderia viabilizar os meios para estar cursando, um considera uma ajuda muito discreta e também para um estudante sua permanência independe da política municipal, teria condições de continuar no curso.

No que compete a classificação da política enquanto destinada a juventude, tem-se 16 estudantes com idade entre 18 e 29 anos e seis com idade acima desta faixa.

3.4.6 - Santa Teresinha

Santa Teresinha é um município localizado a 49 km de Amargosa, contém uma unidade territorial extensa o que torna baixa sua densidade demográfica, seu território mede 729,621 km², para uma população estimada de 10.586 habitantes, proporção de 13,64 hab/km².

No ano de 2014 a quantidade de matrículas no ensino médio foi de 527 estudantes das quais 80 correspondentes a EJA. São ao todo 33 escolas ativas no município, uma privada, uma estadual e 31 municipais. No ano de 2015, Santa Teresinha recebeu de repasse do FUNDEB R\$ 4.866.249,77. até o dia 11 de dezembro do ano citado.

Em termos de educação superior, em 2010, o município tinha 58 domiciliados com ensino superior completo, no referido ano, 83 pessoas frequentavam o ensino superior, sendo que a absoluta maioria, um total de 80 se encontrava na rede privada, apenas três frequentavam uma universidade pública.

Na abordagem à Secretaria Municipal de Educação santa-teresinhense sobre como a implantação do Campus da UFRB em Amargosa implicou em demandas de assistência estudantil para o município, a gestão informou que não há uma demanda expressiva para Amargosa e que oferece um ônibus com capacidade para 50 pessoas que faz o transporte diário para Cruz das Almas a fim de garantir a

permanência no ensino superior dos seus munícipes. Sendo assim, afirma-se a existência da política municipal de assistência estudantil, mas, sem ter o campus de Amargosa na centralidade, portanto, não enquadra no perfil determinado por este estudo para que fosse possível o levantamento das informações subsequentes.

3.4.7 - São Miguel das Matas

O município de São Miguel das Matas tem a população estimada em 12.009 habitantes, a área territorial é de 230,888 km² e a densidade de 48,57 habitantes por km.², a cidade se encontra distante de Amargosa 29,6 km.

No que se refere à educação, São Miguel registrou em unidades escolares do ensino médio, em 2014, 467 estudantes, destes, 134 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, o município recebeu do início do ano de 2015 até o dia 11 de dezembro do mesmo ano o valor de R\$ 6.001.446, 61 referente ao FUNDEB. Contendo 21 unidades escolares, uma privada, uma estadual e 19 municipais, S. Miguel matriculou exclusivamente na rede pública 2.504 estudantes.

Especificamente no que diz respeito a educação superior, de acordo com Censo Populacional de 2010, o IBGE registrou naquele ano que haviam 141 domiciliados com ensino superior completo, 125 frequentavam este nível de ensino, sendo que 72 estavam na rede particular e 53 na pública.

No contato feito junto a Secretaria de Educação Municipal de São Miguel, o gestor informou que mantém um apoio esporádico para transporte em ocasiões específicas, não há uma política regular de assistência estudantil voltada para a permanência no nível superior.

3.4.8 - Ubaíra

A população estimada do município de Ubaíra é de 20.782 habitantes, sua unidade territorial é de 659,138 km.², determinando uma densidade demográfica de 27,19 habitantes por km.² A cidade se encontra a 53 km de Amargosa por rodovias pela rota mais curta.

Em termos de educação básica, o censo educacional de 2014 demonstra que 602 estudantes foram matriculados no ensino médio, existe um total de 49 escolas

ativas, três são privadas, duas estaduais e 44 municipais, de maneira que a rede pública registra 5.069 matrículas de estudante no nível básico.

No compete a educação superior, os dados do IBGE demonstram que em 2010, o município contava com 190 domiciliados frequentando o ensino superior, sendo 94 na rede particular e 96 na rede pública. Naquele ano 171 moradores de Ubaíra tinham o ensino superior completo.

Na entrevista à Secretaria de Educação do Município de Ubaíra, a mesma informou que não há um atendimento específico para a UFRB em Amargosa, registrou que a atual gestão iniciada em 2013, em uma determinada ocasião por volta do segundo semestre de 2014, foi procurada por quatro estudantes para provimento de transporte para o campus aludido, dessa maneira, as orientou que formalizassem o pleito, algo que nunca foi feito.

A gestão municipal da educação assegurou que mantém uma política com objetivo de garantir a permanência dos estudantes no ensino superior.

Existe o custeio total de transporte. O município disponibiliza três ônibus para condução de alunos até o IF Baiano, sendo dois no diurno e um no noturno. Porém desconheço atos que regulamentam tal ação. Ou seja, tudo depende do gestor municipal em vigor.

Destaca ainda o contexto em que se enquadra na relação com o campus de Amargosa:

Por fazermos fronteira com o município de Santa Inês, onde fica instalado o IF Baiano, que também oferta cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, em sua maioria, os nossos munícipes tem prestado exames para a mencionada instituição. Diminuindo assim, a demanda para o Centro de Ensino da UFRB em Amargosa

As informações levantadas junto ao município de Ubaíra confirmam a existência da política municipal de assistência estudantil em mais uma cidade do Território do Vale do Jiquiriçá, embora, não seja essa relacionada com a implantação da UFRB em Amargosa.

3.5 - CONSOLIDANDO RESULTADOS E ESBOÇANDO APONTAMENTOS PARA INTERAÇÃO DA UFRB COM AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE PERMANÊNCIA.

Nos desafios que se apresentam ao produzir ciência, dentro do rigor que as recomendações determinam, uma colocação simples do aqui já mencionado artigo

de Sousa e Portes (2011), na seção intitulada *Dimensões Conceituais da Permanência*, traz ponderações que certamente se enquadram em diversos contextos de estudos e pesquisas. Nessa abordagem justificam os autores: "Queremos com isso afirmar que os números por nós apresentados podem sofrer pequenas variações, mas não a ponto de negar aquilo que a grandeza deles expressa com clareza" (p.521).

Adotando esta assertiva, ainda que o termo "dados" pareça mais apropriado que "números", busca-se considerar alguns aspectos que seguramente subsidiam uma leitura fundamentada do processo de interiorização do ensino superior público federal que se instituiu, especialmente neste caso, no Território do Vale do Jiquiriçá a partir da implantação do campus da UFRB em Amargosa.

Desta forma, este estudo atesta que manter alguma política que tenha como objetivo a permanência dos estudantes no ensino superior é uma realidade para os municípios, ele aponta a implantação do campus da UFRB em Amargosa como o fator de suscitação destas políticas na região em que se insere. Nessa perspectiva, apenas o município de São Miguel não comporta uma ação regular de assistência estudantil e os fatores que caracterizam esta exceção, não podem ser alcançados por este levantamento.

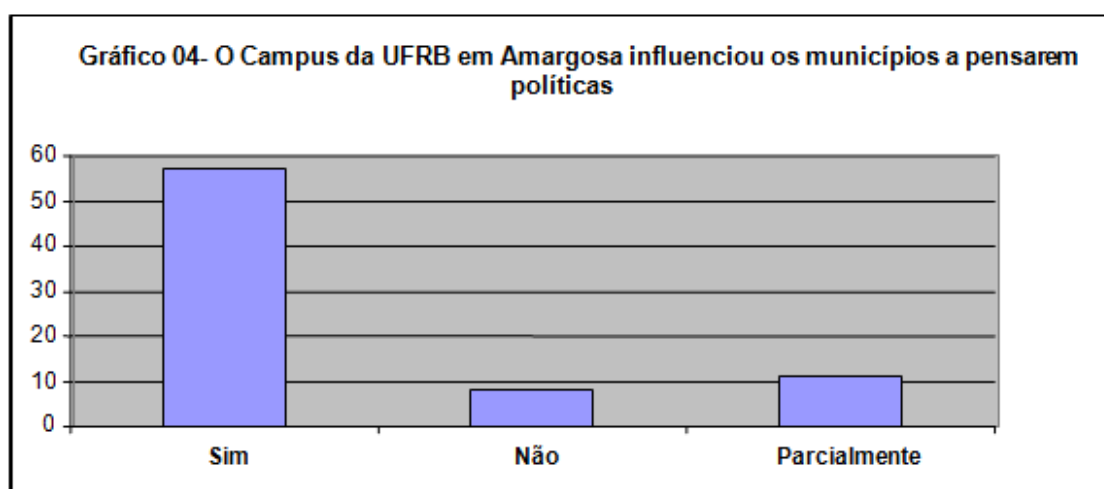
Os municípios de Santa Teresinha e Ubaíra apresentam também particularidades, que a metodologia adotada ajuda a esclarecer. Para compreender o impacto da UFRB na região em relação às demandas que provocou aos governos municipais, o principal recorte adotado foi o de pesquisar os municípios fronteiriços a Amargosa determinados pela SEI, o que habilita S.Teresinha e Ubaíra a participarem do estudo. Neste sentido, um padrão se verificou no levantamento junto a estas cidades. Primeiramente, ambas estão a aproximadamente a 50 km do CFP/UFRB são respectivamente 49,2 km e 53 km de distância até a cidade de Amargosa, ou seja, entre os oito municípios pesquisados estes são os dois mais distantes, a média geral, de distância entre todos eles e a cidade sede do Campus é de 36 km. Vale ressaltar que o auxílio transporte concedido por meio do Programa de Permanência Qualificada PPQ da UFRB, determina que o limite máximo de distância para habilitação do benefício é de 50 km. Determinado por convencionalismo ou estudo técnico, o fato é que o programa de permanência próprio da Universidade compreende que 50 km é um limite razoável para um deslocamento diário dos estudantes. O segundo ponto é que os dois municípios

promovem políticas de permanência na educação para estudantes de outras Instituições de Ensino Superior ou Centros de Ensino. Ubaíra provê o transporte para seus munícipes que cursam no Instituto Federal Baiano, localizado em Santa Inês, que se encontra a 27 km. Santa Teresinha garante o deslocamento dessa natureza para Cruz das Almas que chega a 59 km distância, contudo, além de fazer este trajeto por rodovias asfaltadas, transita 12 km pela BR 101, ao contrário do trecho que o liga a Amargosa que se dá através de uma estrada de terra.

Sendo assim, com base no exposto, é oportuno reafirmar que o processo de interiorização das universidades é importante porque as condições geográficas são determinantes na permanência dos estudantes. As informações levantadas em Santa Teresinha e Ubaíra ratificam esta proposição. “Assim, a interiorização do ensino superior tem se refletido na descentralização e regionalização da oferta” (TEIXEIRA e COULON, 2015.p. 211).

Dentro desta perspectiva, Brejões, Elísio Medrado, Laje, Milagres e Mutuípe apresentam o cenário que origina o pressuposto que a implantação do campus da UFRB em Amargosa provocou a necessidade dos municípios do entorno instituírem ações de assistência estudantil voltadas para a garantia de permanência dos seus munícipes nos cursos deste Centro de Ensino.

Este é o entendimento comum entre as secretarias que responderam a entrevista e confirmado de modo largamente predominante pelo os estudantes conforme ilustra o gráfico a seguir:



Mozzato e Grzyboski citando Minayo (2001) afirmam que:

[...] a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma

aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas. (MOZZATO e GRZYBOSKI, 2011, p. 734; grifo meu).

Com base no que observam esses autores, afirmar que a implantação do campus em Amargosa forçou o município a gerar políticas voltadas à permanência suscita a explicação de um “porquê”. Dito de outra maneira, o entendimento comum nas gestões municipais e a compreensão da maior parte da comunidade estudantil é somente um sinal do que se pode compreender em termos de desdobramentos do movimento de interiorização da educação superior pública, notadamente federal.

Nesta lógica, Texeira e Coulon (2015, p. 212) refletem sobre a conjuntura em que o ensino superior se expande no Estado da Bahia:

A Bahia, por exemplo, que abriga a primeira IES brasileira, a Faculdade Baiana de Medicina, fundada por d. João VI em 1808, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), durante décadas teve a oferta de ensino superior pública restrita às vagas de uma universidade federal e quatro universidades estaduais. Certamente, numa tal configuração, a ampliação na oferta de vagas públicas significa a possibilidade de equacionar parte das questões relativas às demandas por essa modalidade de ensino, como também uma via para ampliação da abrangência das políticas de inclusão social pela via da educação.

Sendo assim, num contexto de uma demanda latente por acesso ao ensino superior, marcado por uma condição de oferta restrita de universidades, a interiorização acaba promovendo a oportunidade que, para tantos, é impar. Isto faz com que uma arena se crie, determinada pela coletividade a qual entende que há uma necessidade de interesse público e, portanto, se faz necessário uma política para atendê-lo.

O município enquanto ente federado cumpre sua função legal no campo da educação, ao atender aquilo que a Constituição Federal, a LDB, Lei do FUNDEB e outros ordenamentos determinam, estas obrigações dizem respeito exclusivamente à educação básica, contudo, assim como apontam Secchi (2015, p. 04), e Lascoumes e Le Galés (2012, p. 49) as políticas públicas não são exclusivamente fruto da vontade dos governos, acontecem em meio às ações de múltiplos atores, interações, conflitos e confluências da conjuntura, conforme também admite a autora Celina Souza:

[...] definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o lócus onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas

assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores. (SOUZA, 2003, p. 22).

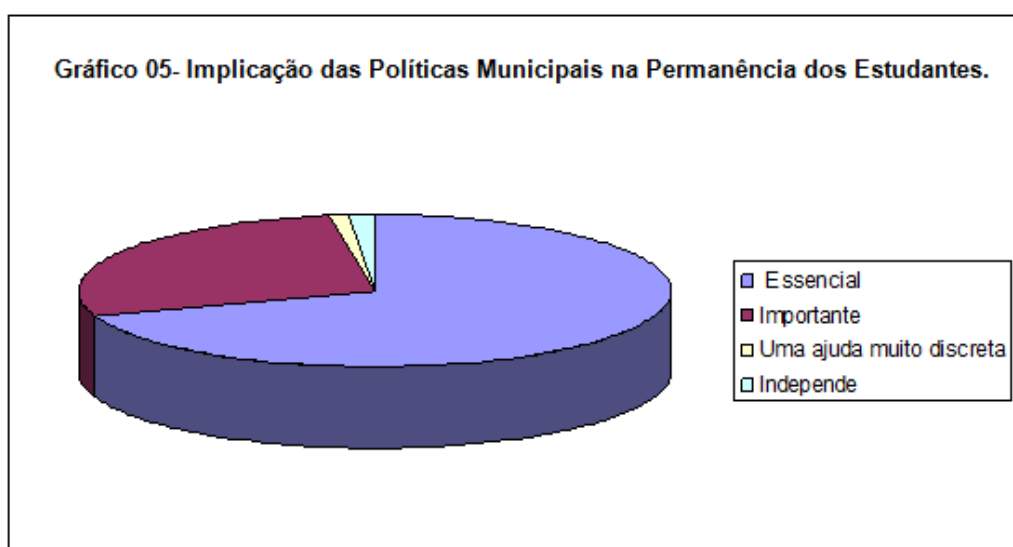
De uma maneira bem simplificada pode se dizer que processo que confluíu para que os municípios instituíssem ações de assistência estudantil, se inicia quando a UFRB em Amargosa propicia que um contingente muito maior de estudantes da região, comparadamente a outros tempos, ingresse na Universidade e percebe de uma maneira coletiva que as condições objetivas para a permanência precisam contar com um apoio do poder público, o que acaba se justificando pelas dificuldades de acesso que a história imprimiu e pelo valor social que o acesso a esse nível de ensino acarreta. De modo que, mesmo não tendo essa obrigação formalmente instituída, o município arca com uma demanda que se impõe do ponto de vista político.

Mais uma vez Teixeira e Coulon (2015) explanam o cenário que situa a realidade que pauta a interiorização.

A instalação de *campi* universitários e Colégios Universitários em municípios e regiões nos quais a presença do ensino superior, até então, era considerada algo distante, não só geograficamente como socialmente, aliada às políticas de acesso ao ensino superior, tal como indicamos anteriormente, criou a possibilidade de ingresso para um público majoritariamente oriundo de escolas públicas, de famílias com baixa escolarização, ocupando postos de trabalho demandantes de baixos níveis de qualificação profissional. Jovens para os quais a universidade pública federal se apresenta como possibilidade remota dada à concorrência por uma vaga e a impossibilidade, muitas vezes definida pela ausência de recursos financeiros, de deixar a casa da família e instalar-se autonomamente numa cidade distante (p.213).

Esta ponderação dos autores harmoniza-se com os dados que esta pesquisa levantou, ao buscar compreender como as políticas municipais de assistência estudantil implicam na permanência, quatro alternativas foram apresentadas, como pode ser notado nas informações específicas de cada município. Duas delas com o sentido afirmativo e as outras duas com sentido negativo do ponto de vista da implicação na permanência, ou seja, considerando a possibilidade de que para alguns a política municipal não seja decisiva para continuidade do curso. No total a distribuição ficou da seguinte forma: 53 estudantes responderam que "É essencial, pois, sem ela eu não teria condições de continuar no curso", 21 estudantes

consideram que "É importante, mas, eu poderia viabilizar os meios para estar cursando", um estudante sinalizou que "É uma ajuda muito discreta, eu continuaria cursando sem grandes sacrifícios" e também apenas um respondeu que sua permanência "Independente, tenho condições de cursar independentemente desta política". Dessa maneira, é perfeitamente possível afirmar que assistência promovida pelos municípios é minimamente importante e, para maioria dos casos determinante da permanência no ensino superior.



Nota-se, que não obstante a importância, essas políticas municipais de assistência estudantil carecem de uma formalização do ponto de vista da institucionalidade, Brejões manifesta um esforço para instituir efetivamente um programa, mas, ainda se encontra no campo da formulação, Elisio Medrado e Mutuípe se fundamentam nas suas respectivas leis do Plano Municipal de Educação para assegurar a continuidade, porém, sem regulamentação própria para ações que já desenvolvem, Laje não descreve nenhuma ação neste sentido e Milagres não se manifestou. Entretanto, a ação pública está dada e trata-se de uma política com os elementos que a visão multicêntrica aborda tanto em Secchi (2013), quanto na abordagem de Lascoumes e Le Galès, entre outros autores. Estes últimos destacam:

[...] as políticas públicas eram tradicionalmente analisadas em termos da escolha. Mas as pesquisas científicas demonstraram a importância do que se passa em sua integralidade: os processos contraditórios, as oportunidades dispersadas e o quanto a decisão política pode se dissolver na ação coletiva. (LASCOUMES e LE GALÈS, 2012, p. 51).

Sendo assim, essas políticas públicas municipais são manifestas a partir de uma materialidade, em que pese a necessidade instrumental de uma legislação, são respostas de uma demanda histórica que se apresenta tão latente ao ponto de instituir uma ação que antecede em todos os casos a formalização de ordenamentos legais, característica central do Estado de Direito. Dessa forma, de acordo com os resultados que apresentam este levantamento, pelo menos quatro ações são classificadas no conjunto que compõe as políticas municipais de assistência estudantil relacionadas diretamente ao CFP/UFRB: Alimentação, Auxílio Transporte, Moradia e Transporte.

A maior parcela do público beneficiado com as políticas municipais de permanência que respondeu a entrevista, correspondente a 57, de um total de 74, é assistida pelo município desde o 1º semestre. Esse apoio já no início do curso é, com base no que observa Alain Coulon (2008, p.39), algo fundamental para o que demonstra ser o mais crítico período no que compete assegurar a permanência, que é o primeiro ano de curso. Com referência em pesquisas específicas voltadas a estudantes de medicina, o autor ratifica:

[...] o primeiro ano é decisivo para “aprender a instituição”: mesmo que não seja o mais importante do ponto de vista do conhecimento estritamente médico, ele é essencial por ser aquele onde se formam as perspectivas dos estudantes.

Vale lembrar que a discussão que propõe Coulon vai além das condições estritamente materiais no que diz respeito à questão da permanência no ensino superior, entretanto, o apoio que é ofertado pelo ente municipal no momento crucial para a continuidade no curso é também um indicador de como são importante essas políticas.

Finalmente, tratar essas ações como políticas públicas para juventude parece muito óbvio, com base no seu Estatuto, lei federal nº. 12.852 de 2013, na percepção de parte dos municípios pesquisados e associada a tudo isso a faixa de idade dos estudantes que em termos percentuais corresponde a 80% dos entrevistados, ou 59 em números absolutos de jovens.

Nesse sentido, por um lado pode se dizer que estas políticas atendem duas dimensões do estatuto da juventude, quais sejam, “fortalecer as relações institucionais com entes federados” e o “direito a educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou

especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição”. Por outro, ressalta-se que os municípios não deliberaram, até então, que esta seria uma política destinada exclusiva ou prioritariamente a esta categoria, ser jovem não é um critério, apenas, o PME de Mutuípe faz esse recorte e trabalha na perspectiva da juventude, com metas voltadas para atender as pessoas entre 18 e 24 anos.

Soma-se aos elementos que indicam essas ações como políticas de juventude, o fato de que os municípios sem determinar critérios acabam trabalhando no sentido de atender a totalidade da demanda, fazendo isto, cobrem os jovens definidos por lei e ainda a parcela da população que já não se enquadra neste contexto, os primeiros são, conforme já posto, quatro quintos da representatividade destas políticas, o que significa dizer, que na prática são efetivamente de juventude. Pela dinâmica em que se insere, caberia a este estudo até a inversão do seu título para "Políticas municipais de permanência como garantia para juventude".

Diante deste contexto, reconhecer a existência e principalmente a importância das políticas municipais de assistência estudantil, cobra da UFRB medidas que auxiliem também os municípios na manutenção destas ações tendo em vista que as mesmas contribuem para que a Universidade cumpra sua função social, além disso, a permanência é o modo invariável pelo qual o estudante obtém êxito e isso implica nas IES, inclusive no que diz respeito aos seus orçamentos¹¹.

Desta forma, a Universidade pode desenvolver uma plataforma de interação com as secretarias municipais de educação e a partir do seu portal na internet alimentar um banco de dados que caracterize e permita avaliações das políticas municipais de assistência estudantil, exercendo também a função de parceira dos municípios que dispõe destas políticas, no sentido de colaborar na equação de problemas e enfrentamento de dificuldades que estes entes venham sofrer para a manutenção da assistência, sejam estas de ordem técnica ou política.

Uma das diretrizes instituída na Política Nacional de Extensão Universitária, do FORPROEX, com o título *Impacto e Transformação Social*, assinala que:

A diretriz Impacto e Transformação Social reafirma a Extensão Universitária como mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com outros setores da

¹¹ Ver base de cálculo da matriz ANDIFES:
http://propladi.ufabc.edu.br/images/matriz_andifes/calculo_nfte_matriz_andifes.pdf

sociedade, com vista a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para aprimoramento das políticas públicas. A expectativa é de que, com essa diretriz, a Extensão Universitária contribua para o processo de (re) construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re) construção da *polis*, a comunidade política. Nesse sentido, a diretriz Impacto e Transformação Social imprime a Extensão Universitária um caráter essencialmente político. (FORPROEX, 2013, p.54).

A indicação da Política Nacional de Extensão Universitária se encontra em plena harmonia com o momento em que a gestão da Pró-Reitoria de Extensão da UFRB - PROEXT/UFRB encaminha administrativamente para a revisão de sua estrutura organizacional, onde deve comportar um Núcleo de Desenvolvimento Territorial.

Neste contexto, esta unidade em articulação com ensino, pesquisa e ações afirmativas pode comportar o banco de dados, auxiliando os municípios inclusive para análise da efetividade suas ações, considerando questões, como tempo médio de formação; gastos com as ações; apoio técnico e político para a institucionalização e garantia da continuidade da política e; orientação aos discentes para programas e projetos de extensão e/ou pesquisa que possam ser desenvolvidos diretamente em seus municípios, além disso, é adequado que se institua um programa de certificação dos municípios parceiros na permanência estudantil.

Para execução desse trabalho o Content Management System (CMS), traduzido para o português como Sistema de Gerenciamento de Conteúdo - SGC utilizado pela Universidade pode armazenar um conteúdo que além de viabilizar avaliações a médio e longo prazo das políticas municipais de permanência desenvolvidas, cria subsídios para que projetos de pesquisa e extensão possam dialogar com os municípios a partir dos estudantes assistidos. Chagas e Carvalho (2008, p. 04) afirmam que:

Um SGC deve fornecer ferramentas para a criação, edição e armazenamento de conteúdo, possuir um fluxo de controle, possuir um repositório de informações, fornecer ferramentas para a integração de informações externas e fornecer modelos padrão de interface com os usuários

Dentro de uma visão mais centrada na extensão, a título de exemplo, do ponto de vista operacional, poderia ser disponibilizado uma plataforma simplificada para os municípios na qual constasse um pequeno formulário para preenchimento

pelos estudantes, identificando basicamente o curso, o semestre e um sistema de identificação das aptidões enumeradas a partir das linhas temáticas da extensão. Nesta mesma lógica, para a gestão municipal o formulário poderia ter por base o seguinte modelo:

MODELO DE FORMULÁRIO

1- MUNICÍPIO:

2 - Centro para o qual promove a assistência estudantil:

CAHL CCAAB CCS CECULT CETEC CETENS CFP

3 - Tipo de Assistência

Alimentação Auxílio Transporte Moradia Transporte Outro _____ (Especificar)

4 - Quantidade de Total de Estudantes Assistidos []

4.1 - Quantidade de estudante por modalidade da assistência

| Modalidade | Quantidade |
|--------------------|------------|
| Alimentação | |
| Auxílio Transporte | |
| Moradia | |
| Transporte | |
| Outro | |

4.2 - Distribuição por curso e semestre

| Curso | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Ed. do Campo | | | | | | | | |
| Ed. Física | | | | | | | | |
| Filosofia | | | | | | | | |
| Física | | | | | | | | |
| Letras | | | | | | | | |
| Matemática | | | | | | | | |

5 - Considerando o desenvolvimento de atividades de extensão universitária, enumere por ordem de prioridade as linhas temáticas de interesse do município (Atribuído o menor número a área prioritária na sequência de 1-8)

[] Comunicação [] Cultura [] Direitos Humanos e Justiça [] Educação [] Meio Ambiente [] Saúde [] Tecnologia [] Produção e Trabalho.

Este modelo serviria a princípio como uma ferramenta de acompanhamento, a qual criaria um lastro para avaliações a médio e longo prazo destas políticas municipais e; possibilitaria a interlocução e o direcionamento para o desenvolvimento de atividades de extensão universitária e também de pesquisa no esforço de conciliar conveniência, interesse e oportunidade para produção e difusão do conhecimento acadêmico.

Evidentemente, todos esses aspectos, devem ser pensados de uma maneira dialogada, capaz de promover uma discussão inclusiva e ao mesmo tempo respeitadora de cada realidade, nesse sentido, os Colegiados Territoriais, os Consórcios Públicos, os Fóruns de Dirigentes Municipais de Educação e arranjos institucionais afins devem ser mobilizados e participantes deste processo, assim como também prever o FORPROEX:

A diretriz da *Interação Dialógica* orienta desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de "estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade", mas de produzir, em interação com a sociedade um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de sociedade mais justa, ética e democrática. (Idem, p. 47, Grifo no original).

Neste sentido, os dados deste estudo demonstram que parcerias sistêmicas entre a UFRB e os municípios, tanto podem colaborar para que a Universidade possa cumprir as finalidades previstas no seu estatuto, quanto podem instituir uma base de informações que auxilie na avaliação, no aprimoramento e na consolidação das políticas municipais de assistência estudantil que se mostram tão prementes na permanência de uma parcela significativa de estudantes.

4 - TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Diante do exposto, resume-se que a implantação do campus da UFRB em Amargosa provocou a necessidade dos governos municipais da região implantarem políticas de assistência estudantil, estas implicam diretamente na permanência dos estudantes, atende a juventude e, em regra o apoio se dá desde o primeiro momento dos respectivos cursos. Além disso, conclui-se que essas ações não estão fundadas em uma formalização institucional em termos de ordenamentos, entretanto, é uma política pública, muito mais respaldada, do que as muitas que cumprem o rito jurídico são homologadas, mas, não conseguem "sair do papel".

A importância destas medidas adotadas pelos municípios pode ser mensurada brevemente ainda por outros parâmetros, primeiro na comparação, em termos quantitativos, entre a política de permanência da própria UFRB e dos municípios verifica-se que a UFRB atende, com base na relação da PROPAAE de novembro de 2015, 223 estudantes no CFP. A quantidade de estudantes estimada nesta pesquisa, referente às políticas municipais de permanência é de pelo menos 224 estudantes atendidos, ou seja, o esforço somado dos cinco municípios equivale ao número de discentes do PPQ no CFP. A segunda questão, de algum modo, está colocada no decorrer deste trabalho, diz respeito à dificuldade de acesso à educação superior com apenas a consolidação de um dado, qual seja, de acordo com o censo populacional de 2010, entre os municípios pesquisados, nenhum tinha naquele ano 2% de domiciliados com ensino superior completo, o índice mais elevado é o de Laje com 1,62%.

Para concluir, sem a presunção de reivindicar ser o precursor de uma abordagem tão significativa, a respeito de um movimento que se revela enquanto consequência da interiorização do ensino superior em um contexto nacional, a singularidade desta pesquisa está em esboçar a realidade que marca o Território do Vale do Jiquiriçá em termos de acesso a educação superior e reflete como esta realidade é alterada a partir do campus da UFRB em Amargosa, fato que mobiliza municípios para cuidar da permanência dos seus jovens em cursos no ensino superior federal. Neste sentido, o que se apresenta cria o lastro para que estudos posteriores possam debruçar-se mais profundamente em termos estatísticos e mesmo para novas abordagens de viés qualitativo.

Finalmente, os apontamentos que são feitos sugerem que esta Universidade precisa reconhecer essas ações do entorno e que uma interação dialógica com esses municípios tem condição de consolidar a interiorização e contribuir definitivamente para o desenvolvimento regional.

REFERENCIAS:

ASSOCIAÇÃO Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. **2007: Um ano importante para a educação brasileira.** Disponível em: <http://www.andifes.org.br/2007-um-ano-importante-para-a-educacao-brasileira/> Acesso em: 26 de novembro de 2015.

A UNIVERSIDADE Federal do Recôncavo da Bahia: **Concepções Norteadoras.** 2003. Pag. 27-39. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/historia> Acesso em 10 de setembro de 2014. (Pag.13).

ABEL, Rodrigo. **Para Além das Políticas de Juventude**, Rio de Janeiro, 2007.

ABRUCIO, Fernando Luiz, A Dinâmica federativa da educação brasileira: diagnósticos e propostas de aperfeiçoamento. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**, UNESCO, Brasília, 2010, p. 39-70

AVILLA, Rebeca Contrera. **Estudantes de Camadas Populares e o Ingresso na Vida Universitária**, Revista de Estudos Pedagógicos – RBEP, Brasília, 2011. Pag. 757-764

AZEVEDO, Fábio Palácio de (org) **Juventude, Cultura e Políticas Públicas**, CEMJ, São Paulo, 2005.

BARRIENTOS-PARRA, Jorge. **Estatuto da Juventude - Instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens.** Disponível em: <https://www.hitpages.com/doc/4937700998119424/1#pageTop> Acesso em 04 de dezembro de 2015.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**, Editora UNB, 2002.

BOLETIM Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise BPS, n. 22. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/140930_bps22.pdf Acesso em 04 de dezembro de 2015.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 7ªed. São Paulo: Malheiros, 1997.

BORREGO, Natividad Guerrero, **Concepções e Realidades Atuais da Juventude: A Experiência Cubana.** **Juventude, Cultura e Políticas Públicas**, CEMJ, São Paulo, p. 03 – 17, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

BRASIL, Decreto nº. 6094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em

regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**

BRASIL, Decreto nº. 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**

BRASIL, Decreto nº. 6253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB **Diário Oficial da União**

BRASIL, Decreto nº. 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**

BRASIL. Congresso Nacional. Estatuto da Juventude Lei nº. 12.852 de agosto de 2013. Dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº. 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.**

BRASIL. Congresso Nacional. Lei do FUNDEB. Lei nº. 11494 de 24 de junho 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. **Diário Oficial da União.**

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10172 de 9 de janeiro de 2001 . Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União.**

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei nº. 13005 de 25 de junho 2014 . Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União.**

BUCCI, Maria Paula Dallari, DE MELLO, Paula Branco. **Democratização e Acesso à Educação Superior – Parte I**, GEA, Flacso Brasil, Rio de Janeiro, 2013.

BUCCI, Maria Paula Dallari, DE MELLO, Paula Branco. **Democratização e Acesso à Educação Superior – Parte II**, GEA, Flacso Brasil, Rio de Janeiro, 2013.

CAÔN, Giovana Fonseca, FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. **Acesso, Equidade e Permanência no Ensino Superior: Desafios para o Processo de Democratização da Educação no Brasil**, UFTM, Uberaba, 2010.

CHAGAS, Fernando. CARVALHO, Cedric Luiz de. **Um estudo sobre os sistemas de gerenciamento de conteúdo de código aberto**. Relatório Técnico, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, 2008.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante - A entrada na vida universitária**, EDUFBA, Salvador, 2008.

DE LEON, Alessandro Lutfy Ponce. Os desafios para o desenvolvimento das políticas públicas de juventude no Brasil. **Juventude, Cultura e Políticas Públicas**, CEMJ, São Paulo. P. 143-164.

DYE, Thomas R. Modelos para analisar políticas públicas. Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. **Editora Universidade de Brasília, 2009. p. 99-132**

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 921-946. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> acesso em 20 de novembro de 2015

ESTATÍSTICAS DOS MUNICÍPIOS BAIANOS – EMB. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI. 2014, v 4, n 2.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. ABRAMOVAY, Miriam Juventudes: outros olhares sobre a diversidade, da **Coleção Educação Para Todos**. MEC/UNESCO, 2007, p. 13-54. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf> acesso em 10 de setembro de 2014.

FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

FONTES, Solón Santana. **Anísio Teixeira um Educador Iluminista: premissas da modernidade no Brasil**, IAT, Salvador, 2008.

GABRIEL, Ivana Mussi. O Município na Constituição brasileira: competência legislativa. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2397, 23 jan. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/14240>>. Acesso em 9 de novembro de 2015.

GARRIDO, Edleusa Nery. Políticas de Assistência Estudantil e de Ações Afirmativas: A Permanência no Ensino Superior como Meta. **Observatório da Vida Estudantil - Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?** EDUFBA, Salvador, 2015. p. 249-264.

GHANEM, Elie. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. . **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**, UNESCO, Brasília, 2010, p. 191 - 214.

GERHARDT Tatiana Engel, Denise Tolfo, SILVEIRA **Métodos de pesquisa / [organizado por]**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HADDAD, Fernando. **Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas**, MEC, Brasília, 2013.

JUVENTUDES: outros olhares sobre a diversidade, da Coleção Educação Para Todos. MEC/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf> acesso em 10 de setembro de 2014. (Pag.13).

LASCOURMES, Pierre; LE GALES, Patrick. **Sociologia da Ação Pública**, UFAL, Alagoas, 2012.

MANCOVSKY, Viviana. Algumas reflexões sobre os jovens que chegam à universidade e os professores que o recebem: o cuidado através do ensino. **Observatório da Vida Estudantil - Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?** EDUFBA, Salvador, 2015. p. 299-313

MARX, Karl. **Sobre Suicídio**, Boitempo, São Paulo, 2006.

MEC, Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 17 de nov. de 2015.

MEC, Ministério da Educação. Portaria 39 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Danilo. A juventude não pode esperar. **Juventude, Cultura e Políticas Públicas**, CEMJ, São Paulo. P. 168-187.

MORENO, Camila, VANNI, Camilo. **O Ensino Superior e a Interiorização das Universidades Brasileiras**. Disponível em: <http://www.une.org.br/2012/05/opiniao-o-ensino-superior-e-a-interiorizacao-das-universidades-brasileiras-por-camila-moreno-e-camilo-vanni/> Acesso em 13 fev. 2014.

MOZZATO, Anelise Rebelato e GRZYBOVSKY, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, ANPAD, Curitiba, 2011.

NAVARRO, Gabriel. **Por Dentro do Plano de Ações Articuladas**, 2009. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/par-416141.shtml> Acesso em 28 mar / 2014.

ONÇA, Luciano Alves; CAMARGO, Eder dos Santos; PIERO, Alexandre (organizadores) **Cultura e Extensão Universitária: democratização do conhecimento**. Malta, São João del Rei, 2010.

PAIS, José Mendonça. **A construção sociológica da juventude - alguns contributos**. Análise social, vol XXV, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf> Acesso em 10 de março de 2015.

PAIVA, André Luiz Sales de et al., Diálogos entre juventude e educação: da posição conformista a práxis. **Políticas Públicas e Juventude** (Coleção Grandes Temas) Pró-Reitoria de Extensão – UFRJ. p. 15-26

PLANO Nacional de Assistência Estudantil, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf Acesso em 25 de novembro de 2015.

POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

PREDIGER, C. O Município Brasileiro e seu papel até 1988, **Revista Interesse Público**, ano 5, nº 20, julho/agosto de 2003. Notadez, Porto Alegre, 2003.

UFBA, Conselho Superior. **Processo nº. 23066018578/03-33** – Relator: Celso Castro. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/historia> Acesso em 10 de setembro de 2014. p.13

REZENDE, Fernando, Federalismo Fiscal: em busca de um novo modelo. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**, UNESCO, Brasília, 2010, p. 71-88

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas**. Publifolha, São Paulo, 2010.

SANTOS, Clovis Kuster dos, et al., Um diálogo sobre políticas públicas de juventude(s) jovens universitários e jovens da EJA. **Políticas Públicas e Juventude** (Coleção Grandes Temas) Pró-Reitoria de Extensão – UFRJ. p. 117-124.

SANTOS, Gabrielle; FREITAS, Leana O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**. Vitória, v. 6. n. 2, jul/dez 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/1981102/Downloads/DialnetEnsinoSuperiorPublicoBrasileiro-4949695.pdf> acesso 23 de novembro de 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. Cenage Learning, São Paulo, 2013.

SESU, Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESU/MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em 17 de nov. de 2015.

SEVERO, Mirlene Simões. Estatuto da Juventude no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista Eletrônica Juventude e Políticas Públicas** Disponível em: https://www5.planalto.gov.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/MIRLENE%20SEVERO Acesso em 09 de dezembro de 2015.

SOUSA, Letícia P; PORTES, Écio A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revistas Brasileiras de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 232; 2011. Disponível em: rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1980/1731 Acesso em 10 de setembro de 2015

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, 2006, p. 20-45.

STEINHORST, Cesar. **A política de Financiamento do ensino médio público no período de 1996 a 2006**. UNB, Brasília, 2009, p. 85-162. Disponível em: <file:///C:/Users/1981102/Downloads/Cezar%20Steinhorst%20pag85%20ateofinal.pdf> Acesso em 28 de nov. de 2015.

TEIXEIRA, Ana e Coulon, Alain. Interiorização do Ensino Superior Público e Afiliação: e se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser?? **Observatório da Vida Estudantil - Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?** EDUFBA, Salvador, 2015. 209-230.

TEIXEIRA, Enise B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica. Desenvolvimento em Questão. Editora Uniji, 2003. p. 177-201. Disponível em: file:///C:/Users/1981102/Downloads/Teixeira_2003_A-analise-de-dados-na-pesquisa_20204.pdf Acesso em 24 de julho de 2015.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, 2008, p. 529-550. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf> Acesso em: 11 de outubro de 2014

VIEIRA, Anderson Gomes de et al., Expressões de juventude pelo olhar de jovens de origem popular. **Políticas Públicas e Juventude** (Coleção Grandes Temas) Pró-Reitoria de Extensão – UFRJ. p. 87-100

WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ZAGO, Nadir. **Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. II, n. 32, p. 226 – 237, 2006.

ZAMBELLO, A. Universidades Federais Brasileiras e o Impacto Regional do Reuni. **Revista Gestão e Políticas Públicas**. 2013, p. 246-267 Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/rgpp/index.php/rgpp/article/view/98/111> Acesso em 19 de outubro de 2015.

ZANELLA, Liane Carly H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. UFSC. Capes: UAB. Florianópolis 2009