

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

JOSIMEIRE DE OMENA ARAÚJO

**O ELO ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE
ASSISTÊNCIA/DESEMPENHO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
UNIVERSITÁRIA ALAGOANA**

Recife, 2003

JOSIMEIRE DE OMENA ARAÚJO

**O ELO ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE
ASSISTÊNCIA/DESEMPENHO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
UNIVERSITÁRIA ALAGOANA**

Dissertação apresentada em cumprimento das exigências para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Pernambuco. Área de concentração: Serviço Social, Movimentos Sociais, Direitos Sociais.

Prof^a. Doutora Ana Cristina Brito Arcoverde
Orientadora

Recife, 2003

ARAÚJO, Josimeire Omena de. O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

RESUMO

Este trabalho, de caráter qualitativo e quantitativo, estuda o Programa Residência Universitária Alagoana (RUA). Visa, prioritariamente, a analisar, sob a perspectiva do direito à educação e à assistência estudantil, os serviços oferecidos por esse programa de moradia, no que tange à garantia das condições necessárias ao desempenho acadêmico dos seus usuários.

O processo de investigação tem como pano de fundo a discussão da assistência estudantil como direito e o direito à educação superior, destacando-se o desempenho acadêmico como a materialidade dessa relação.

A pesquisa de campo, realizada junto aos residentes veteranos, no período estudado, aponta para a qualidade dos serviços prestados pelo Estado ao cidadão aluno universitário e a incidência no seu desempenho acadêmico.

Revela que a assistência ao estudante, orgânica à política de educação superior, situa-se no cerne da contradição entre os interesses da lógica da produção lucrativa, de um lado, e, de outro, dos direitos sociais; podendo ser entendida e operacionalizada, por um lado, como investimento, e por outro, como direito de cidadania.

Acreditamos que este estudo apresenta-se como mais uma contribuição no campo da assistência ao estudante universitário, ao defender que a análise assistência/desempenho, operacionalizada na perspectiva de direito de cidadania, reforça o elo assistência e educação, pois se constitui enquanto um instrumento na ampliação da luta pela efetivação da assistência ao estudante, enquanto política pública, apreendendo o significado desta prática enquanto política de seguridade.

JOSIMEIRE OMENA ARAÚJO

**O ELO ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE ASSISTÊNCIA/DESEMPENHO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA ALAGOANA**

Aprovada por:

Prof^ª. Dra. ANA CRISTINA BRITO ARCOVERDE

Prof^ª. Dra. ANITA ALINE ALBUQUERQUE DA COSTA

Prof^ª. Dra. ELIANE MARIA M. DA FONTE

Recife, 20 de fevereiro de 2003.

Virtude não é ter ou ser, mas não tendo e não sendo, buscar a ser”.
Frei Eudeses

RÉSUMÉ

Ce travail, de caractère qualitatif et quantitatif, étudie le Programme Résidence Universitaire d'Alagoas(RUA). Elle prétend a priori analyser, du point de vue du droit à l'éducation et à l'assistance estudiantine, les services rendus par ce programme d'hébergement lorsqu'il s'agit de la garantie des conditions nécessaires à la performance académique de ses usagers.

Le processus d'investigation traite du droit à l'assistance estudiantine et du droit à l'éducation universitaire, la performance académique de l'étudiant étant la matérialité de ce rapport assistance/éducation. La recherche appliquée aux résidents vétérans aborde la qualité des services rendus par l'Etat au citoyen étudiant universitaire et leur incidence sur la performance académique de cet étudiant .

L'étude révèle que l'assistance estudiantine , organique à la politique de l'éducation universitaire, est au cerné de la contradiction entre les intérêts de la logique de la production des revenus d'un côté et de ceux des droits sociaux de l'autre, pouvant être comprise tantôt comme un investissement, tantôt comme un droit de citoyenneté.

Le but de cette recherche est donc donner une contribution de plus aux études dirigées vers l'assistance à l'étudiant universitaire, dans la mesure où elle soutient la thèse que l'analyse de l'assistance/performance réalisée sous la perspective du droit de citoyenneté renforce le lien entre l'assistance et l'éducation et se constitue comme un instrument nécessaire au développement de la lutte pour la mise en oeuvre de l'assistance à l'étudiant en tant que politique publique, tout en apprenant la signification de cette pratique en tant que politique de sécurité.

AGRADECIMENTOS

O processo de aprendizagem e produção do saber nunca é solitário, por isso agradeço profundamente:

A Jesus Cristo, que é tudo neste nada.

Ao meu esposo Laelson e aos meus filhos, Henrique e Larissa, pelo amor e pela compreensão nas minhas “ausências”.

À minha família (mãe, irmãos, sobrinhos e cunhado), pelo apoio constante.

À Marilene, meu “braço direito” nas tarefas domésticas

À Professora Vera Rocha, amiga e grande incentivadora.

À Sheilla Nadíria, pela amizade.

À minha orientadora Ana Arcoverde, que sempre acreditou no meu trabalho.

À Anita Aline e Ferdinand Rohr, pelas fecundas orientações na qualificação do projeto.

À Ana Ávila, pelo efetivo apoio pessoal, acadêmico e profissional.

Aos meus professores e colegas de mestrado, pelo apoio e amizade.

A todos que fazem a Coordenadoria de Assistência ao Estudante, Coordenadoria de Programas de Monitoria e Estágios e Bolsas, Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa e Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos /UFAL, bem como à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a realização desta pesquisa.

Ao Professor Eraldo, Nicholas, Ana Tenório e Prof^ª.Gabriela, pelo apoio técnico, imprescindível para a estruturação deste trabalho.

Aos estudantes residentes, co-autores e razão de ser deste estudo, meu profundo respeito e admiração.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Quantitativo de alunos selecionados para a RUA, por ano e gênero.....	121
Tabela 2: Número de Residentes por origem	121
Tabela 3: Quantitativo de alunos selecionados para a RUA, por ano e gênero.....	125
Tabela 4: Concorrência no Vestibular da UFAL - Referente aos anos 1999 a 2001	130
Tabela 5: Atividades remuneradas exercidas pelos residentes da RUA, em 2002.....	131
Tabela 6: Relação existente entre o trabalho remunerado de residentes da RUA e sua contribuição na renda familiar, em 2002	133
Tabela 7: Relação existente entre o trabalho remunerado de residentes da RUA e apoio financeiro da família, em 2002	133
Tabela 8: Relação entre ano de entrada no curso superior pelos residentes da RUA e ano previsto de conclusão do curso superior	138
Tabela 9: Relação entre o ano de entrada dos residentes na RUA e o ano de saída previsto.....	138
Tabela 10: Onde e como os residentes da RUA tomam o café da manhã.....	142
Tabela 11: Uso de programas/serviços de apoio ao ensino pelos residentes veteranos da RUA	144
Tabela 12: Evolução do PIBIC na UFAL em número de bolsas	146
Tabela 13: Dificuldades encontradas pelos estudantes moradores da RUA	150
Tabela 14: Motivos de satisfação parcial com a infra-estrutura da RUA.....	151
Tabela 15: Serviços oferecidos na RUA.....	154
Tabela 16: Motivos de satisfação parcial x programas e serviços/ PROEST/UFAL.....	157
Tabela 17: Uso dos Serviços de Apoio ao Ensino/UFAL	161
Tabela 18: Domínio de Línguas Estrangeiras.....	161
Tabela 19: Dificuldade (s) no curso de opção	164
Tabela 20: Dificuldade(s) apresentadas em disciplina(s) do curso – Nov. 2002	165
Tabela 21: Rendimento nos estudos	167
Tabela 22: Rendimento nos estudos X atividade remunerada não acadêmica.....	168
Tabela 23: Serviços e Estrutura Acadêmica da UFAL X Motivo de satisfação parcial	170
Tabela 24: Dificuldades de adaptação / Primeiro ano de residência.	172
Quadro 1: Adaptação/ primeiro ano de residência	173

LISTA DE SIGLAS

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAE – Coordenadoria de Assistência ao Estudante
CCBi – Centro de Ciências Biológicas
CCQs – Círculos de Controle de Qualidade
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI – Conselho Superior Universitário
CPME – Coordenadoria dos Programas de Monitoria e Estágios e Bolsas
DCE – Diretório Central dos Estudantes
EDUFAL – Editora da UFAL
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENNECE - Encontro Norte/Nordeste de Casas de Estudantes
FADU - Federação Alagoana de Desportos Universitários
FASUBRA – Federação das Associações das Universidades Brasileiras
FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNDEPES – Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa
FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GERES – Grupo Executivo pela Reforma do Ensino Superior
IFES - Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IOC – Intelectuais e a Organização da Cultura
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
LUA -Lar da Universitária Alagoana
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e dos Desportos
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEADEQ - Núcleo de Estudos e Assistência ao Alcoolista e outros Dependentes Químicos
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAE – Plano Nacional de Assistência ao Estudante
PRAEC - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PRODRH - Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos
PROEST - Pró-Reitoria Estudantil
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
PROPEP - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral
PSS - Processo Seletivo Seriado
RU – Restaurante Universitário
RUA – Residência Universitária Alagoana

RUMA -Residência Universitária Masculina
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED -Secretaria Municipal de Educação
SENCE – Secretaria Nacional de Casas dos Estudantes
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SINTUFAL - Sindicato dos Trabalhadores da UFAL
SUS - Sistema Único de Saúde
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

RESUMO

RÉSUMÉ

INTRODUÇÃO 12

***CAPÍTULO I*..... 19**

DESVENDANDO O ELO ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA: RELAÇÕES HEGEMÔNICAS EM EVIDÊNCIA 19

1.1 Gramsci e o “Estado Ampliado” 20

1.2- Papel do Estado frente à educação e à assistência 25

***CAPÍTULO II* 38**

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E DIREITOS SOCIAIS... 38

2.1 Do Fordismo ao Toyotismo e a integração da subjetividade do trabalhador ao
capital 38

2.2 – Neoliberalismo, reforma estrutural e a desuniversalização de direitos. 43

***CAPÍTULO III*..... 47**

DIREITOS SOCIAIS X NEOLIBERALISMO: ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL..... 47

3.1 EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA COMO POLÍTICA E COMO DIREITO: A PARTICULARIDADE
BRASILEIRA..... 47

3.1.1 - Direitos sociais: uma realidade de fato? 47

3.1.2 - Assistência social como política e como direito 52

3.1.3- Política Social e a Política Educacional no Capitalismo Brasileiro 59

3.1.4- O direito à educação superior no Brasil: uma abordagem histórica 64

3.2 TENDÊNCIAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO 70

3.2.1 A nova ordem econômica mundial e as demandas para as universidades públicas
latino-americanas 70

3.2.2 - Diversificação e diferenciação: novas diretrizes neoliberais para as
universidades públicas brasileiras 73

***CAPÍTULO IV* 79**

O ELO ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE ASSISTÊNCIA/DESEMPENHO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA ALAGOANA..... 79

4.1 Assistência ao Estudante e sua organicidade à Política de Educação Superior 79

4.2 - A relação assistência/desempenho e a realização do projeto acadêmico do aluno
de baixa renda. 96

4.3 - Assistência ao estudante na UFAL: O programa Residência Universitária
Alagoana e principais aspectos que o redefiniram. 99

4.4 - Análise Assistência/desempenho no Programa Residência Universitária
Alagoana..... 119

<i>CAPÍTULO V</i>	175
À GUIA DE CONCLUSÃO: O ELO ASSISTÊNCIA-EDUCAÇÃO	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	198

INTRODUÇÃO

Este trabalho, de caráter qualitativo e quantitativo, estuda o Programa Residência Universitária Alagoana (R.U.A) – em execução na UFAL (Universidade Federal de Alagoas) –, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria Estudantil (PROEST), atual gestor da assistência ao estudante na referida Universidade. Visa, prioritariamente, a analisar, sob a perspectiva do direito à educação e à assistência estudantil, os serviços oferecidos por esse programa de moradia, no que tange à garantia das condições necessárias ao desempenho acadêmico dos seus usuários.

O processo de investigação teve como pano de fundo a discussão da assistência estudantil como direito e o direito à educação superior, destacando-se o desempenho acadêmico como a materialidade dessa relação.

A relevância deste estudo está em poder evidenciar o elo existente entre a assistência ao estudante e a educação superior, bem como a natureza e limites dessa assistência na atual conjuntura, expressos em um Programa de Moradia Estudantil, que objetiva criar as condições de permanência e desempenho acadêmico de uma forma equiparada.

Neste estudo, ao fazermos uma reflexão sobre a assistência ao estudante universitário, defendendo-a não como um “investimento” - cujo embate norteia-se pelo binômio custo/investimento -, mas como um direito de cidadania, demonstraremos que se faz necessário dar um novo direcionamento à análise da relação assistência/desempenho, numa conjuntura em que as diretrizes do Banco Mundial (1995) são bem claras ao propor a privatização das IFES e a extinção dos programas de alimentação e moradia.

Partindo desse pressuposto, nossa análise será norteadada pela perspectiva de direito, apontando, a partir do rendimento do residente, para o papel do Estado na garantia deste, bem como, para a qualidade dos serviços prestados ao cidadão aluno universitário.

Neste sentido, buscamos inserir a análise assistência/desempenho do programa RUA, num contexto social mais amplo e dinâmico, situando as políticas de assistência e educação

universitária, que, numa relação de organicidade, vêm dando forma à assistência estudantil no espaço acadêmico e incidindo no cotidiano e na qualidade do desempenho do aluno residente.

Assim, pois, toda discussão sobre educação superior e a assistência ao estudante universitário irá considerar o movimento real e concreto das forças sociais em presença, a conjuntura econômica e os movimentos políticos em que se colocam alternativas a uma atuação do Estado brasileiro na contemporaneidade.

Evidenciamos, assim, o atual estágio da correlação de forças sociais no campo educacional e da assistência, especificamente no campo do ensino superior e da assistência ao estudante universitário, que se delineou nos anos 80, ganhando expressão na década de 90, materializada pelo acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação: a liberal-corporativa e a democrática de massas.

Neste contexto, daremos visibilidade aos desafios que são colocados à educação superior e à assistência social - enquanto direito e política - que afloram da conjuntura social brasileira nos anos 90, sob a perspectiva neoliberal de ajuste econômico e redução dos gastos sociais do Estado.

Nesta discussão, levamos em consideração o caráter contraditório das políticas sociais, em que a análise da assistência ao estudante universitário - orgânica à política educacional - requer uma compreensão do pressuposto defendido por Pereira (1996:36) de que a assistência social deve ser entendida *“enquanto um processo que resulta da relação de interesses contrários (...) da lógica da produção lucrativa e das necessidades sociais, podendo servir a um como a outro interesse, dependendo de quem, historicamente estiver melhor situado na correlação de forças”*.

No âmbito deste trabalho, demonstramos que a assistência ao estudante, e mais especificamente a análise assistência/desempenho, é permeada por ambigüidades e contradições, podendo ser entendida e trabalhada sob diferentes perspectivas: de um lado como direito e de outro, como investimento.

Isto posto, nos propomos a fazer a análise assistência/desempenho, sob a perspectiva do direito à educação e à assistência estudantil, do programa de moradia estudantil da universidade

Federal de Alagoas (RUA); visando a analisar os serviços oferecidos por esse programa, no que tange à garantia das condições necessárias ao desempenho acadêmico dos seus usuários.

Quanto ao percurso metodológico de investigação, adotado para aproximação e desvelamento do objeto de estudo, delimitamos como campo de análise, a política de assistência ao estudante operacionalizada na Universidade Federal de Alagoas e definimos como unidade de análise, para o estudo da relação assistência/desempenho, o aluno universitário, no bojo do Programa Residência Universitária Alagoana.

Conforme os objetivos do estudo, adotamos o procedimento amostral, precisamente amostras não probabilísticas intencionais (Richardson, 1999). A partir da constituição da amostra, consideramos os residentes veteranos, que usufruem o Programa de Moradia: Residência Universitária Alagoana.

No conjunto, a pesquisa consta de alguns momentos - entendidos enquanto instâncias dinâmicas e articuladas que se interpenetraram, a saber: um estudo bibliográfico, documental e pesquisa de campo.

No que tange ao estudo bibliográfico, foi feito o levantamento de novos títulos e a retomada de títulos já conhecidos, na literatura disponível, que discutem a questão da assistência como direito, direito à educação superior e desempenho acadêmico. Ressaltamos que no processo de pesquisa, foram relacionadas e analisadas fontes bibliográficas atuais e relevantes que ofereceram os subsídios necessários à definição das categorias de análise, fundamentais para o estudo, tais como: Estado; Política de Educação Superior; Assistência Social e a Assistência ao Estudante Universitário. Dentre as categorias teóricas trabalhadas, Assistência/Educação teve um papel relevante, configurando-se como eixo norteador do estudo.

No processo investigativo, também foi utilizado um estudo documental, processado através de análise e seleção de documentos relativos ao tema em questão, tais como: relatórios; documentação e projetos da CAE/PROEST/UFAL (Coordenadoria de Assistência ao Estudante); relatório da CPME (Coordenadoria dos Programas de Monitoria e Estágios e Bolsas/PROEST/UFAL); históricos dos alunos, sendo analisado o rendimento acumulado do curso de opção, considerando, apenas, o período de usufruto do Programa de Moradia.

Nesse processo, também foi feita a análise de conteúdo dos seguintes documentos: Constituição Federal; LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Plano Nacional de Educação; Estatuto da Universidade Federal de Alagoas; Resolução do CONSUNI nº 011/89 (Conselho Superior Universitário); Proposta para o Plano Nacional de Assistência ao Estudante de Graduação das IFES (FONAPRACE,2001); Projeto de Lei n.º 1018, de 1999, que trata sobre a política de moradia estudantil; Relatórios de Encontros do FONAPRACE e documentos da SENCE.

O nosso trajeto de coleta de dados foi realizado no mês de novembro de 2002, quando entrevistamos os alunos veteranos, sendo utilizado, como instrumento de coleta de dados, o formulário; com este procedimento foram coletados dados quantitativos e qualitativos que revelaram informações significativas, no que tange à situação sócio-econômica e acadêmica do usuário do referido programa assistencial. Constituíram-se também como fontes de informação, para ampliarmos a discussão sobre assistência estudantil, as entrevistas realizadas com o Coordenador Nacional do FONAPRACE, Pró-Reitora Estudantil da UFAL, ex-Assistente Social da PROEST/UFAL e ex-residentes que usufruíram o programa de moradia, em diferentes momentos históricos.

Vale ressaltar, que o trabalho de campo foi conduzido através de metodologias qualitativas: contatos, entrevistas em profundidade e diretiva¹, observação e história oral. Assim, uma vez construída a amostra, coube a especificação da situação dos usuários em curso: seu perfil; a análise do acesso a serviços e programas assistenciais e acadêmicos da UFAL; principais dificuldades encontradas na vida acadêmica; adaptação na Residência; nível de satisfação quanto à assistência prestada pelo programa de moradia e quanto aos programas e serviços de outros setores da UFAL; sendo possível identificarmos as suas principais demandas.

No momento da sistematização e análise de dados, sem desmerecer uma análise quantitativa (através de tabelas e gráficos), a interpretação dos dados foi qualitativa, permeada pela conjuntura sócio-econômica, política e cultural da realidade social, bem como considerando de grande relevância o atual quadro histórico em que se situa a política de educação, especificamente a de educação superior e a política de assistência ao estudante universitário,

¹ Como ressalta Richardson (1999:102), "o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno".

como interfaces de direitos sociais. Para tal, foram feitos o mapeamento dos dados obtidos no trabalho de campo, classificação e análise final, articulando as informações empíricas com os referenciais teóricos da pesquisa.

Na presente dissertação, sistematizamos o estudo em cinco capítulos, onde o primeiro tem como objetivo situar a hegemonia, como um conceito-chave que explica a teoria da luta de classes construída por Antônio Gramsci. Tal categoria possibilita constatar que as relações hegemônicas são pedagógicas e vice-versa. Assim, pois, ao pontuarmos que a “direção” e a “dominação” são elementos constitutivos da hegemonia, veremos que a educação se impõe como organicamente necessária às relações de dominação e de direção, em qualquer sociedade, principalmente na sociedade regulada.

No segundo capítulo, aprofundamos o estudo, discorrendo sobre dois aspectos centrais que caracterizam a nova ordem mundial: a reestruturação produtiva do capitalismo (do fordismo ao toyotismo) defendida por alguns teóricos como produto de revolução científica e tecnológica dos anos 60/70 - que vem redefinindo a relação capital/trabalho -, bem como o recrudescimento da hegemonia do projeto neoliberal, através de políticas microeconômicas que objetivam reestruturar o papel do Estado e sua incidência sobre a questão dos direitos Sociais.

Isto posto, percebemos os rebatimentos desses acontecimentos no Brasil, que se delinearam logrados sob a ordem de “competitividade” e da “eficiência”, fundada em princípios que, para alguns autores, inauguram um novo consenso político, econômico e social, onde os valores do público, do direito e da coletividade são suprimidos.

Discorreremos assim sobre o novo cenário mundial, mostrando como se delineou historicamente - com o esgotamento do fordismo/taylorismo, enquanto paradigma de acumulação de capital -, as recentes definições do capitalismo contemporâneo, trazendo, para o campo da educação e da seguridade social no Brasil, profundos paradoxos e grandes desafios.

No terceiro capítulo, refletimos sobre a questão dos direitos sociais, para fundamentar a análise sobre a educação e a assistência como política e como direito na particularidade brasileira; demonstrando que o objeto dos direitos sociais não pode ser o indivíduo independente, mas o homem participante de múltiplas relações sociais. O objeto, portanto, é o homem e suas necessidades de sobrevivência social em uma sociedade complexa, e entre as novas exigências

de direitos de proteção, estão aquelas que dizem respeito à assistência e à educação. Tais direitos exigem, para sua realização, o aumento do poder interventivo do Estado que, via políticas públicas, pode atender às necessidades da classe trabalhadora e da classe subalterna; no entanto, o Estado desenvolve, em relação às forças produtivas, um papel de submissão, além da criação de um aparato ideológico e estabilização de algumas instituições, para a manutenção das condições necessárias que favoreçam o processo de acumulação do capital.

Diante deste quadro, vimos que é difícil nesta atual forma de Estado, uma coexistência pacífica dos três elementos dos direitos humanos: os civis, políticos e sociais: Tal constatação – enriquecida pela argumentação de que o problema central que se coloca aos direitos do homem, hoje, não é tanto aquele de justificá-lo, mas de garanti-los, de protegê-los (Bobbio, 1992), impeliu-nos a refletir sobre a educação e assistência enquanto direitos sociais, discorrendo sobre os desafios que são colocados à assistência social - enquanto direito e política - que afloram da atual conjuntura a partir dos anos 90, sob a perspectiva neoliberal de ajuste econômico e redução dos gastos públicos; bem como sobre o direito à educação - especificamente à educação superior - onde sua evolução e expansão estão imbricadas no modelo de Estado, cujos interesses delineiam-se no bojo da realidade econômica, política e pública da sociedade, em um determinado momento histórico.

Os estudos, nessa direção, demonstram que é no movimento histórico, dinâmico e contraditório em que se inserem as políticas sociais, que o Estado se modifica na dinâmica das forças sociais e políticas e que as medidas de política educacional configuram litígios constantes e dependem de articulações complexas e, nesse movimento, capital e trabalho exigem do Estado, o desenvolvimento dos sistemas educacionais, cada qual tentando fazer de seu projeto escolar o projeto hegemônico.

Nesta direção, buscaremos no quarto capítulo, evidenciar o atual estágio da correlação de forças sociais no campo educacional e da assistência, especificamente no campo da educação superior e da assistência ao estudante, principalmente nos anos 90, demonstrando como se delineia, no bojo da atual conjuntura, a assistência ao estudante que, orgânica à política de educação superior, situa-se no cerne da contradição entre os interesses contrários: da lógica da produção lucrativa, de um lado, e, de outro, dos direitos sociais; como vimos, podendo ser entendida e operacionalizada, por um lado, como “investimento”, e por outro, como “direito de cidadania”.

Vemos, assim, que as prioridades estabelecidas e as práticas no campo da assistência ao estudante estão condicionadas pela conjuntura política e econômica do país e seu reatamento no interior da universidade, situando, no âmbito desta discussão, as linhas prioritárias do Banco Mundial para a reforma do ensino superior, que propõe para as chamadas “economias emergentes”, a diversificação das fontes de recursos para a educação superior pública e a introdução de incentivos para o desempenho, no qual deve-se dividir os custos com os alunos (1995). Isto se daria na instituição da cobrança de mensalidades e na eliminação dos subsídios aos custos não educacionais, ou seja, através da extinção dos alojamentos e alimentação gratuitos.

No decorrer do estudo, pontuamos que a política social vem configurar-se como um terreno importante da luta de classes (Behring, 2000:36) e através de um resgate da história da residência, em momentos distintos, percebemos que a luta política, em torno das demandas concretas dos residentes - em defesa das condições dignas de sobrevivência -, trava-se no espaço contraditório do Estado.

Finalmente, fazemos a análise assistência/desempenho na Residência Universitária Alagoana - sob a perspectiva do direito à educação e à assistência estudantil -, tendo como parâmetro, e ponto de partida, o Índice de Rendimento Acadêmico da UFAL (variável critério- isolada), ampliando-a com alguns indicadores constituintes da variável “fatores explicativos”.

A partir dessa análise, foi possível verificar se o referido programa assistencial, proporciona as condições de desempenho acadêmico aos seus usuários, bem como levantar quais são as suas reais necessidades; conseqüentemente, apresentamos algumas proposições que, uma vez efetivadas, acreditamos incidir positivamente na qualidade do desempenho acadêmico do aluno residente.

DESVENDANDO O ELO ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA: RELAÇÕES HEGEMÔNICAS EM EVIDÊNCIA

No que tange à discussão sobre o Estado, como uma das categorias centrais desse objeto, torna-se fundamental a compreensão do seu caráter contraditório, em que o mesmo se constitui em campo, objeto e expressão da luta de classes. Assim, visando a uma melhor compreensão da natureza complexa e diversificada do Estado capitalista, recorreremos, neste capítulo, à análise da Teoria Ampliada do Estado, elaborada pelo italiano Antônio Gramsci. Neste, o conceito de hegemonia é apresentado em toda a sua plenitude, como uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais. Em Gramsci, o conceito de educação vincula-se, organicamente, ao de hegemonia e é fator importantíssimo para a compreensão das contradições existentes nas relações de classe.

Segundo Jesus (1998), é o conceito chave de hegemonia que possibilitará a Gramsci interpretar e conceituar o fato educativo de modo original, relacionando-o com as estruturas sociais. Percebemos, por certo, que a conjuntura socioeconômica, política e cultural brasileira, não é a mesma vivida por Gramsci, mas os seus escritos estão repletos de indicações que remetem para o presente e possibilitam engendrar reflexões frente aos desafios que se colocam no início do séc. XXI.

Portanto, entendido como hegemonia e dominação, veremos que a ação do Estado se situa em relação à correlação das forças sociais. Assim, a análise da educação superior como política e a assistência ao estudante universitário não pode ser colocada dentro de um esquematismo rígido, pois é um campo em que, por excelência, torna-se necessário considerar o movimento real e concreto das forças sociais em presença, a conjuntura econômica e os movimentos políticos em que se colocam alternativas a uma atuação do Estado, na contemporaneidade.

1. 1 Gramsci e o “Estado Ampliado”

Gramsci, em os "Cadernos do Cárcere" – considerada por alguns autores como a obra de sua maturidade –, faz uma abordagem de variadíssimos assuntos, que serão organizados em torno de alguns eixos principais. Segundo Coutinho (1996), Gramsci parte do seu "primeiro elemento" – a distinção entre governantes e governados – para explicitar as mais importantes determinações de sua teoria crítica da política, revelando a gênese histórica na distinção entre classes sociais antagônicas, desdobrando-se nas necessárias distinções a serem feitas no interior das superestruturas (na esfera política), entre as quais se destaca a elaboração das determinações dialéticas na sociedade civil/aparelhos privados de hegemonia e da sociedade política/aparelhos estatais de coerção.

Gramsci busca a inspiração de seu conceito de sociedade civil, diretamente em Hegel, que define a sociedade civil como conjunto dos aparelhos privados de hegemonia. Assim, na formulação de seu conceito, se afasta do sistema de relações econômicas – nas quais Marx centrou o seu conceito de sociedade civil –, tomando, como objeto, as instituições que regulamentam tanto essas relações como as sociais e a vida cultural em geral. *“Gramsci faz, assim, em relação a Marx, um 'deslocamento' da sociedade civil, fazendo-a passar do campo da estrutura para o da superestrutura”* (Bobbio, 1982:36, apud Mochcovitch, 1992:29).

Segundo Coutinho (1981:88), esse "deslocamento" importa para a questão do Estado, na medida em que é o meio privilegiado com o qual Gramsci enriquece a teoria do Estado no pensamento marxista. Enriquecimento este, observa o autor, que:

(...) motiva uma concretização dialética, na questão do modo pelo qual a base econômica determina as superestruturas (...) isso não anula de modo algum a aceitação gramsciana do princípio básico do materialismo histórico: o de que a produção e reprodução das relações sociais globais, é o fator ontologicamente primário na explicação da história.

Como vimos, Gramsci elabora uma teoria ampliada do Estado que conserva e supera a teoria dos clássicos da tradição marxista. Coutinho (1996) enfatiza que esta ampliação é dialética, pois os novos elementos aduzidos por Gramsci não eliminam o núcleo fundamental da teoria "restrita" dos clássicos, em outros termos, o caráter de classe e o momento repressivo de todo

poder de Estado, mas *"repõem e transfiguram ao desenvolvê-lo através do acréscimo de novas determinações"*.

No que se refere às novas determinações, vemos que Gramsci, ao examinar a superestrutura, distingue duas esferas no seu interior: sociedade civil e sociedade política. Com a expressão sociedade política, o referido pensador vai designar o conjunto dos aparelhos repressivos do Estado (aparelhos coercitivos), o que vai chamar de Estado-coerção. Porém, a real originalidade de Gramsci, sua "ampliação", aparece, ao contrário, na definição do conceito marxista do que ele entende por "sociedade civil", Estado. Válido ressaltar, que em Marx e Engels, sociedade civil é o conjunto das relações econômicas capitalistas, o que eles também chamam de base material ou de infra-estrutura, em Gramsci, o termo sociedade civil, designa o conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias. Ela compreende, dentre outros, as igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, bem como o sistema escolar.

Essas duas esferas recebem em Gramsci, um tratamento relativamente autônomo pela função que exercem na organização da vida social e na articulação e reprodução das relações de poder e, em conjunto, forma o Estado em sentido amplo, que é definido por Gramsci como sociedade política mais sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção. Assim, *"as duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social, de acordo com os interesses de uma classe fundamental no modo de produção capitalista"* (Coutinho, 1996).

Para este autor, é importante o entendimento da distinção funcional e estrutural – feita por Gramsci –, entre as duas esferas. Primeiro, no que tange à distinção funcional, ressalta que no âmbito da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam aliados para os seus projetos através da direção política e do consenso. Por meio da sociedade política – Estado no sentido restrito ou Estado-coerção – ao contrário, exerce-se sempre uma ditadura, uma dominação fundada na coerção. Em segundo, Gramsci ressalta que as duas esferas distinguem-se ainda por uma materialidade (social) própria, ou seja, enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos coercitivos do Estado (controlados pelas burocracias executiva e policial-militar), na sociedade civil, os portadores materiais são os

"aparelhos 'privados' de hegemonia"; que apesar desse seu caráter voluntário ou "contratual" – tornando-os relativamente autônomos em face ao Estado em sentido estrito (a sociedade política) –, eles têm uma dimensão pública, pois são parte integrante das relações de poder em dada sociedade.

Como vimos anteriormente, o conceito de sociedade civil é o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, a teoria marxista do Estado; onde a sociedade civil, vista como uma esfera específica, dotada de legalidade própria, funciona como mediação necessária entre a base econômica e o Estado em sentido estrito – o Estado-coerção (Coutinho, 1981). Em Gramsci, não há hegemonia, direção política e ideologia sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera do ser social.

No entanto, Gramsci, embora insista na diversidade estrutural e funcional das duas esferas, não nega o seu momento unitário, ele explicita, nos cadernos, a dialética de unidade na diversidade que existe entre as duas esferas: *“Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a 'liquidar' ou a submeter também mediante a força armada, e é dirigente dos grupos afins ou aliados”* (Cd. 2, 3a).

Neste texto, a supremacia aparece como o momento sintético que unifica – sem homogeneizar – a hegemonia e a dominação, o consenso e a coerção, a direção e a ditadura. Assim, a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como 'dominação' e 'como direção intelectual e moral'.

Aprofundando esta discussão, é válido ressaltar a contribuição dada por Piotte (1975:190), apud Mochcovitch (1992:33), ao mostrar a interpenetração das esferas da sociedade política e da sociedade civil. Neste processo, o Estado em sentido estrito também exerce funções ideológicas muito importantes para a hegemonia e que, por outro lado, na sociedade civil também existe e atua a coerção:

Não somente o funcionamento interno duma estrutura age sobre o funcionamento interno da outra, mas cada estrutura implica como função subalterna o que é dominante na outra estrutura. Por outras palavras, se a função de dominação especifica o Estado, este exerce apesar disso como função secundária um papel hegemônico e, se o funcionamento da sociedade civil tem como pólo dominante a hegemonia, ela tem como pólo secundário a coerção.

Portelli (1977:34), apud Mochcovitch (1992, p. 34), também aponta para o fato de que Gramsci percebe os sinais de uma estatização da sociedade civil, onde esta aparece:

(...) em primeiro lugar, com o declínio dos órgãos clássicos de expressão da sociedade civil no seio do aparelho político, em proveito de um controle direto ao Estado: (...) monopólio do Estado sobre os novos órgãos da opinião pública e tentativa de estatização dos antigos (...) essa estatização revela-se, igualmente, na absorção progressiva de cultura e educação, até então confiada a organismos privados entre os quais a igreja em proveito de 'serviços públicos intelectuais'.

Vemos, pois, que alguns autores, partindo de Gramsci, mostram como a educação é uma área privilegiada da incursão do aparelho estatal na hegemonia, mesmo nos regimes liberais, admitindo que o simples fato da existência do sistema escolar público prova que o Estado pode também exercer uma função hegemônica. Autores como Portelli (1977:35) apud Mochcovitch (1992:36), observam que Gramsci aponta esta tendência de "estatização" da sociedade civil referente à educação devido às seguintes razões:

a) a necessidade de um controle do Estado no sentido de incrementar o nível técnico-cultural da população e responder assim às exigências do desenvolvimento das forças produtivas; b) o conflito entre os intelectuais tradicionais (igreja, vestígios do antigo bloco histórico, e os intelectuais das classes dominantes; c) necessidade de unificar a ideologia difundida pelas organizações da sociedade civil.

Concordamos com Mochcovitch (Idem), quando chama a atenção para o fato de que, apesar das incursões do Estado em sentido estrito na função hegemônica, é na sociedade civil que se trava a grande batalha entre concepções de mundo opostas. Nela, é que se encontra a "*prisão de mil janelas*"², formada pelas instituições, organizações e aparelhos, onde se dá a produção, difusão e reprodução das ideologias. Na concepção de Estado Ampliado, Gramsci delimita a sociedade civil como o "terreno" sobre o qual se dá a luta pelo poder ideológico, em que é exercida a hegemonia das classes dominantes sobre o corpo social, mas também enquanto *locus* no qual se disputa essa hegemonia e se constrói a contra-hegemonia pela luta hegemônica.

² Esta expressão encontra-se na análise feita por Macciocchi (1976) sobre o que seria a sociedade civil em Gramsci e é utilizada por Mochcovitch (1992) ao aprofundar esta discussão.

Hegemonia das classes dominantes, para Gramsci, significa, sobretudo, direção cultural, direção ideológica em todos os níveis da vida cultural e social. Já a constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônico, é expressa por este, como a "criação de um novo senso comum" e a "elevação cultural das massas". Como explicita Mochcovitch (1992: 37):

Trata-se da reforma intelectual e moral, que se traduz na construção e na difusão de uma concepção de mundo própria das classes subalternas, tendendo a desfazer, no plano das relações sociais de dominação e da distribuição da cultura, a dicotomia dominantes/dominados.

É mister ressaltar que a hegemonia, para Gramsci, se conquista antes da conquista do poder, e é uma condição essencial desta. Nos cadernos, Gramsci enfatiza: *"Um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente (hegemônico) já antes de conquistar o poder governamental"* (II, 3a).

Como vimos, a função hegemônica, cujo *locus* é a sociedade civil, tem a função de obter o consenso das classes subalternas, instituindo um bloco que coaduna, "harmonicamente" – mesmo que dentro de uma provisoriedade histórica –, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação. É o chamado "bloco histórico" de Gramsci, assim definido por Grisoni & Maggiore (1974; 218), apud Mochcovitch (1992: 44):

(...) verifica-se a existência de um bloco histórico precisamente quando, pela hegemonia que exerce, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão de mundo – que reflete, justifica e legitima o seu domínio – como a visão universal.

Neste processo, torna-se fundamental a ação do intelectual orgânico. Coutinho (1996) ressalta que Gramsci, re-elabora o conceito de intelectual e aponta que são os intelectuais orgânicos que mantêm coeso o bloco histórico, ao elaborarem a hegemonia da classe dominante que, sem os intelectuais, não poderia ser dirigente, seria apenas dominante e opressiva, faltar-lhe-ia a base de massas, o consenso necessário para exercer o seu poder.

A hegemonia, portanto, é um conceito-chave que explica a teoria da luta de classes construída por Antônio Gramsci. Ela possibilita constatar que as relações hegemônicas são pedagógicas e vice-versa.

A “direção” e a “dominação”, são elementos constitutivos da hegemonia. A educação se impõe como organicamente necessária às relações de dominação e de direção, em qualquer sociedade,

principalmente na sociedade regulada. Portanto, em Gramsci, todo processo pedagógico é hegemônico, porque se relaciona com o consenso que, por sua vez, se orienta organicamente para a dominação. Como observa Jesus (1989:81): *“Compreendida a hegemonia como consolidação de domínio e compromisso de direção, este último aspecto justifica a posição gramsciana face ao processo educativo defendido não como acidental, conjuntural, mas, orgânico à hegemonia.”*

Partindo da concepção Gramsciana que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Cd.10:31), cabe entender a educação como um instrumento de luta, luta para estabelecer uma nova relação hegemônica, contrária à da classe no poder, daí decorre a importância para se erigir em força hegemônica, a elevação do nível cultural das massas.

Como vimos, em Gramsci, o termo sociedade civil, designa o conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias. Ela compreende, dentre outros, o sistema escolar.

A seguir, veremos, de uma maneira mais aprofundada, que a análise da educação e dos demais aparelhos pedagógico-culturais, sobretudo a escola, evidencia que as relações pedagógicas são hegemônicas. Também iremos situar como se delineia a relação de organicidade entre educação e assistência em Gramsci.

1.2- Papel do Estado frente à educação e à assistência

A “escola” era para Gramsci (1989) uma instituição destinada, por missão histórica, a preparar o novo intelectual para a construção de uma nova sociedade. Amplia-se, a partir desta visão, não somente a noção do próprio intelectual, mas também a de “escola”, considerada por ele como toda a organização que desenvolve a cultura, em outros termos, qualquer instituição preocupada com a transmissão de uma cultura verdadeira.

Como observa Jesus (1993), a unitariedade foi o grande tema proposto por Gramsci, como solução para o crescente multiplicar-se das especializações escolares, educativas e culturais. Foi uma necessidade implícita no multiplicar-se das especializações técnicas das sociedades

modernas, como exigência do desenvolvimento das forças produtivas. Esta discussão pode ser assim sintetizada: *“A exigência reivindicada por Gramsci, é, portanto, claramente, de uma retomada da cultura científica como parte integrante da ciência”* (Manacorda, 1990:266).

Como enfatiza Nosella (1992:15), Gramsci apresentou a definição de cultura como “organização, disciplina do próprio eu interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres”.

Importante é a observação feita por Jesus (1993:155) de que, para Gramsci, “a primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito (CT, 646), numa nova sociedade, o problema da educação é um problema de liberdade (CT, 393)”; assim, pois, a luta pela educação é a mesma pela hegemonia porque o homem deve ser preparado para participar na direção da vida social e na condução das massas.

É válido enfatizarmos que, no contexto sócio-histórico em que se situava Antônio Gramsci, o ensino era regulamentado pela Lei CASATI (promulgada em 1895). Tal lei defendia uma centralização burocrática e um autoritarismo didático e visava neutralizar a ingerência do clero na educação. A lei defendia um dualismo de ensino-clássico e técnico, enquanto favorecia uma ampla liberdade entre o ensino público e o privado. Segundo o referido filósofo aquela lei acarretara desastrosas conseqüências para a educação por ser dualista e elitista. A escola, mesmo com a lei, continuava um privilégio.

A “escola” e o trabalho como princípio pedagógico, foi tema de reflexão teórica de Gramsci tanto em liberdade como no cárcere. Nos cadernos 12 e 22, especialmente dedicado à educação, encontra-se o fundamento de sua escola. Esta, porque histórica, deveria acompanhar o desenvolvimento estrutural da sociedade, adaptando-se a cada estágio do seu desenvolvimento.

O referido autor, ao debruçar-se sobre a educação, sustentava a necessidade de se utilizar os instrumentos de cultura, privilegiando a escola, para se chegar à hegemonia, porque a ação política implica a ação educativa organicamente. Assim, ao afirmar que “toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Caderno 10:31), Gramsci reconhecia que a relação pedagógica é orgânica à relação hegemônica e isto vem explicar o lugar que o problema educativo, a escola, ocupa nos cadernos e cartas, pois, o aspecto educativo é o

elemento específico que assegura e condiciona o valor propriamente humano de qualquer relação social. É possível afirmarmos que Gramsci via a escola - que deveria formar o homem integral -, como um importante instrumento de construção da consciência coletiva e individual, um instrumento privilegiado para a educação.

Em seus escritos, Gramsci freqüentemente utilizava a expressão “escola do saber desinteressada”. Conforme observa Nosella (1992:30), “esta se trata de uma terminologia caracteristicamente italiana e não nasceu do debate sobre neutralidade ou não, das ideologias, da ciência, da técnica”. O referido autor afirmava que no modo de produção socialista, a escola não deveria ser imediatamente interessada, opondo-se àquela aristocrática, considerada como “interessada” por servir a uma elite, por destinação da família. Aparentemente desinteressadas, traziam de fato um interesse imediato que era formar a elite dirigente.

Concordamos com o supramencionado autor (ibidem, p.22) quando enfatiza que o adjetivo “interessado”, atribuído por Gramsci, opõe-se a “desinteressado” que conota “um horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira”. É importante frisarmos que Gramsci parte de uma análise histórica baseada no desenvolvimento da indústria - especificamente na fase do taylorismo/fordismo -, cuja tendência - segundo o autor -, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar delas tão somente um pequeno exemplar destinado a uma elite que não deve pensar em se preparar para um futuro profissional (IOC, p.118). Assim, Gramsci combatia aquela tendência burguesa de “difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (idem, ibidem).

No âmbito desta discussão, verificamos que Gramsci, ao tratar sobre a organização da escola e da cultura, entende que, “em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda a atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas” (IOC, p.117).

Vemos, assim, que, devido ao entrelaçamento entre ciência e trabalho, surge, ao lado da velha escola desinteressada “humanística” - destinada a “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada” (idem) -, todo um sistema de escolas especializadas de vários graus, através de um processo de diferenciação casual e caótico, no qual se exprime a crise do

princípio cultural e educativo: “(...) foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização” (ibidem).

É salutar percebermos que a análise da crise em curso na escola é o ponto de partida para o discurso crítico de Gramsci (Caderno 3, p.18): “A crise terá certamente uma solução (...) escola única inicial de cultura geral humanística, com justo equilíbrio entre capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente”.

Recorrendo ainda aos seus escritos, vemos que, para ele, a escola “unitária” é o instrumento para a criação de novas relações entre o trabalho intelectual e o industrial, podendo “*envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou de castas*” (IOC, p.121). Em outro momento, ele enfatiza: “‘*única*’ ou ‘*unitária*’, somente uma escola dessa natureza poderá reunir a teoria e a prática” (Caderno 8:59 bis).

Assim, pois, a escola única reintegrará a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana - geral, em outros termos, a profissionalização e a formação humana se encontrarão no homem como uma necessidade dos tempos modernos, cabendo, à escola “unitária”, a tarefa de “*inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de certa autonomia na orientação e na iniciativa*” (idem, ibidem, p.7).

Vemos que, em Gramsci, vida e escola formam uma unidade orgânica e encontramos o princípio desta unidade quando ele defende que a escola “*se torne elemento ativo de transformação da sociedade*” (Caderno 12:9 a), não se trata, portanto, de uma relação “mecânica” entre causa e efeito, mas “orgânica”. Esta afirmação nos leva a crer que a escola não pode abstrair as questões políticas porque tem como princípio a prática produtiva do mundo do trabalho e sua pedagogia não pode se limitar a uma preparação genérica para a vida, nem apenas à capacitação profissional, mas deve abraçar todo o homem, penetrar no íntimo de sua personalidade, formando-o “onilateralmente”. Assim, a escola, educadora do intelectual-trabalhador moderno, constitui-se no cerne da concepção educativa de Gramsci.

Importante é a observação feita por Carnoy (1987:15, apud Jesus, 1993:110), quando enfoca que a “escola” de Gramsci ultrapassava a “escola” que estava a serviço da dominação de poucos, que perpetuava a divisão de classes, que reforçava as diferenças sociais e disciplinava o aluno para aceitar as desigualdades, relegando, a um segundo plano, a socialização do conhecimento.

Para este importante filósofo, a escola significa todo o tipo de instituição ou organização cultural, cujo fim seja trabalhar para criar e desenvolver a “cultura” e formar a consciência das massas. Assim, pois, não devemos limitar-nos a entender o conceito de “escola” apenas no sentido restrito, mas amplo, que engloba não apenas a elementar, média e as universidades, mas também as “associações de cultura”, os “clubes da vida moral”, as escolas “dos jornais”, da “fábrica”, do “partido”, da “Igreja” (cf. IOC, 1989).

Concordamos com Jesus (1993:110) quando este pontua que a escola “formal” em sua teoria é instrumento útil e necessário à formação de uma cultura, tanto na manutenção de uma hegemonia como em sua substituição por outra:

‘Escola’ é, antes de tudo, transmissão do saber, muito antes de ser o ‘lugar’ dessa transmissão. É muito mais de que um currículo e programa, um prédio, equipamentos e recursos humanos, porque seu horizonte e seus limites ultrapassam estes instrumentos e confundem-se com a história.

Vários autores concordam que o princípio que orienta a dinâmica da escola gramsciana é o que a leva da atividade à racionalidade, ou seja, passa da escola “ativa” para a “criativa”. Nos cadernos, Gramsci já advertia que a aprendizagem é possível a todos, desde que “*haja esforço espontâneo e autônomo do discente*” (Caderno 12: 8 a), por outro lado, ao recorrer à natureza do sujeito da educação - o aluno -, alegava que este não era uma “*mera passividade, um recipiente mecânico de noções abstratas*” (idem, ibidem, p.92) e apontava que ainda existia um outro componente social constituído pela “*fração da sociedade civil da qual participa das relações sociais tais como elas se concentram na família, na cidade, etc...*” (idem), todos, influenciando na educação deste aluno.

Ao nos debruçarmos sobre as afirmações de Gramsci, em relação ao fato educativo, encontradas principalmente nos cadernos, observamos que duas são as fontes usualmente aceitas para explicar a presença singular da educação em Gramsci: a primeira, ideológica, que se caracteriza

pela sua adesão aos postulados do marxismo-leninismo; a segunda, psicológica, são as solicitações dos parentes para solução de problemas escolares e seu constante empenho pela educação dos filhos, sobrinhos e companheiros de prisão (cf. CC,1987).

Assim, pois, a posição teórica de Gramsci - no que se refere às questões educacionais -, que por sua vez considera o homem como relação social, centra-se nos dois níveis nos quais desenvolve-se o processo educacional: o primeiro, molecular, que se ocupa do homem como indivíduo, considerando sua personalidade, habilidades e capacidades; o segundo, coletivo ou da macro-educação, refere-se à dimensão coletiva do indivíduo.

Gramsci pensa em uma educação que forme, no indivíduo, a consciência de que o conhecimento individual só terá valor em relação com o social, que satisfaça os interesses particulares, mas também os coletivos. Como observa Jesus (1989), é neste sentido que a educação, quer em nível de massa, quer molecular, é hegemônica, pois tem como objetivo último resolver as contradições das classes em busca do poder. Gramsci afirma, portanto, a primazia do coletivo sobre o individual porque, embora seja uma relação orgânica, o indivíduo se dilui no coletivo, não podendo ser entendido como um *“indivíduo biológico, mas sim, como o grupo social”* (Caderno 6:34).

A análise crítica desenvolvida por Antônio Gramsci, do momento histórico da vida nacional italiana, leva indubitavelmente à hegemonia, porque as relações sociais implicam a contradição entre as classes fundamentais, isto é, polarizam as classes dominantes e as classes dominadas. Partindo, portanto, do pressuposto de que se as relações hegemônicas postularem uma educação, esta tem que ser hegemônica, e deve-se demonstrar que esta educação exigida deve ser organicamente hegemônica, onde os elementos de dominação e direção se intercomplementam.

Indubitavelmente a temática pedagógica ocupa um lugar central no pensamento e na prática gramscianos, emergindo a educação como instrumento necessário à luta entre as classes fundamentais pelo exercício do poder, ou pela hegemonia. Não existe, portanto, uma educação neutra, desvinculada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe; no entanto, o que a análise gramsciana quer acentuar é o modo como o processo educativo é utilizado por estas classes: a dos dominantes e a dos dominados.

A originalidade de Gramsci está, portanto, no fato de ter conseguido detectar as contradições inerentes ao processo pedagógico que tornam a educação útil e necessária tanto à hegemonia como à contra-hegemonia. Assim, a educação, posta a serviço da classe dominante, busca escamotear as contradições sociais por meio de discursos dissimuladores da realidade, objetivando a coesão de toda a sociedade, através de discursos homogêneos, igualitários e até renovadores. A educação, podendo assim reproduzir a ideologia dominante, dissimulando as contradições, muito contribui para que a classe que detém o poder mantenha o domínio e a direção sobre o conjunto da sociedade, no entanto, como observa Jesus (1989: pp.43-45):

(...) o trabalho, porém, de ocultar e dissimular as contradições existentes entre as classes enfrenta o problema de a educação, mesmo a da classe dominante, poder possibilitar ao dominado a consciência das contradições, primeiro passo para a contra-hegemonia (...) o saber ele é revelador do real, permitindo que as contradições sejam percebidas, pondo em perigo o saber oficial, então negado e contraditado.

Este entendimento nos leva a concluir que a noção de Estado, ampliada em seu conceito em Gramsci, para significar “ditadura + hegemonia”, confirma a necessidade e o concurso da educação para conservar ou renovar o poder. Nas palavras desse autor (1989:2):

O Estado também, em sua própria estrutura conceitual, tem suas funções coercitivas e econômicas inseparáveis de um papel educador (...) Ainda o Estado, em sua noção integral de ditadura + hegemonia, exige a ação conjunta dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade.

No âmbito desta discussão, vemos que, na busca dos recursos para dissimular sua hegemonia e escamotear suas contradições, o Estado desenvolve, na sociedade civil, um aparato ideológico, no qual a educação ocupa o lugar central, “assim, a educação se impõe e é requisitada como um instrumento ambivalente de discriminação e equalização, de ocultação da realidade real [hegemonia] e desocultação da mesma realidade [contra-hegemonia]” (idem).

Esta discussão nos remete a situar, no pensamento gramsciano, a relação entre reforma intelectual e moral e reforma econômica:

Pode-se realizar uma reforma cultural, isto é, a elevação cultural dos elementos oprimidos da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma transformação do teor econômico da vida? (Cd. 8-XX VIII, p.11, apud Manacorda,1990:208).

Como observa Gramsci, esta indagação expressa o problema da relação entre educação e sociedade, tantas vezes posto às reflexões dos reformadores, onde *“de um lado requer-se uma transformação nas condições sociais para criar um sistema de instrução adequado, e de outro lado, requer-se um sistema de instrução, adequado para poder modificar as condições sociais”* (idem, ibidem). No entanto, ele vem responder à própria indagação: *“Por isso a reforma intelectual está sempre ligada a um programa de reforma econômica, ou melhor, o programa de reforma econômica é o modo concreto com o qual se apresenta toda reforma intelectual e moral”* (ibidem).

Gramsci também afirma que a escola representa *“uma das mais essenciais atividades públicas”* (ON: 256, apud Jesus: 1989:105), reconhecendo que a educação não é objeto de arbítrio individual, porém, função do Estado, que supera esta instância. Portanto, enquanto o indivíduo está submetido a um processo educativo em nível molecular e em nível de massa, o projeto educativo que orienta estes processos, porque estruturado pelo Estado, é essencialmente coletivo.

Vemos, pois, que o referido autor, reserva ao Estado, parte da função de promover um conceito único, homogêneo, da realidade social (consenso), no entanto, nesta função, muito mais do que ser um aparelho coercitivo é privilegiado o aspecto diretivo, não podendo para isso prescindir dos processos e instrumentos pedagógicos, recorrendo-se aos processos coercitivos quando aqueles se tornarem ineficazes.

Podemos perceber em seus escritos, que é fundamental a superação do Estado enquanto órgão de coerção e manutenção de privilégios e desigualdades e que a democratização das suas funções é ponto essencial e imprescindível. A partir deste entendimento, fica clara a afirmação de que *“as funções de domínio e coerção vão sendo substituídas pelas de hegemonia e consenso”* e a *“sociedade política vai sendo reabsorvida pela sociedade civil”* (Gramsci, 1977: 662 apud Simionatto, 1995: 72).

Ao analisarmos, portanto, o papel do Estado frente à educação - a partir do pensamento gramsciano -, fica evidente a unidade orgânica entre as relações hegemônicas e pedagógicas. Nosella (1992:16), enfatiza que nos anos após a guerra e no cárcere, para Gramsci, o pensar a política, a cultura, a escola, a profissionalização e até a Universidade tem um fortíssimo timbre de oposição e polêmica. Quando Gramsci se refere aos princípios que caracterizarão a escola

única, principalmente na sua última fase, o ginásio-liceu (relativo, hoje, ao ensino fundamental II e ao ensino médio), é que ela deveria funcionar como “escola-colégio”, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário e outros.

Nesta discussão, ele aponta para a importância de que nesta fase haja a superação de um ensino puramente dogmático, por um trabalho criador, autônomo e independente (idem), onde: “*O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não devem ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática*” (IOC, p.124).

Gramsci ainda enfatiza que, concluído o período da escola única, é chegado o momento de uma auto-educação criadora, caracterizada por uma autonomia moral e autodisciplina que possibilitem ao aluno uma orientação para a vida profissional (ibidem, p.123). Assim, a escola única será continuada nas atividades de caráter científico (universidade) ou nas chamadas “academias”.³

Centrando nossa análise na universidade, é possível percebermos, nos escritos de Gramsci, uma contundente crítica à universidade italiana. Ele apontava para a visível separação entre a cultura e a vida, os intelectuais e o povo, a formação de várias “igrejinhas”, que acirrava a rivalidade interna, além do distanciamento entre professores e alunos e a utilização de um método ineficiente (IOC, pp.146-147). Nos cadernos, Gramsci vem constatar que esse era um mecanismo que selecionava os indivíduos das outras classes para integrá-los ao “*pessoal governativo, administrativo e dirigente*” (Caderno 4:26 bis, 27). Esta universidade, então, discrimina classes e, preparando dirigentes, reforça a dominação.

De fato, nos escritos de Gramsci está presente a denúncia do caráter classista da escola, quando este já apontava que a escola pré-universitária servia para a formação das classes subalternas e que, quanto à capacidade da universidade de formar dirigentes, via a contradição introduzida através do compromisso entre leigos e castas.

³ Gramsci afirma que os elementos sociais que não chegaram à universidade não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e reconhecida como utilidade pública), institutos especializados em todos os ramos do trabalho científico.

Assim, na época, este crítico já apontava que, devido a existência, em igualdade de condições, das universidades católicas, nem sequer a formação desse pessoal dirigente seria mais unitária e homogênea: “(...) *não há descontinuidade educativa entre a escola média e a universidade católica, enquanto tal descontinuidade existe com relação à universidade laico-estatal*”(Caderno 3-XX).

De um modo geral, podemos afirmar que a educação defendida por Gramsci não é um processo espontâneo⁴, esporádico ou ocasional, mas atividade orgânica. Para este filósofo, a universidade deveria ser o modelo e o termo da escola criadora, cuja tarefa é “*educar cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal*” (Caderno 3), constituindo-se em instrumento importantíssimo para a construção e consolidação de uma cultura nacional.

A educação defendida como atividade orgânica, contém em si um elemento de continuidade: “(...) *entre liceu e universidade, isto é, entre escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, e não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral)*” (IOC, p.123).

Gramsci, ao refletir sobre a função dos intelectuais, sobre a escola e o vínculo desta com a vida produtiva e política, tem uma concepção historicista e orgânica do processo educativo; para ele, neste processo, tudo é interligado e estreitamente coordenado e quando um elemento falta, o todo se desagrega: “*Tudo se relaciona estreitamente entre si, e se um elemento do todo vem a faltar ou se apresenta defeituoso, o conjunto vira papa*” (CC, p.388).

Tal concepção foi muita bem apreendida por Jesus (1989), quando alega que Gramsci, ao criticar a universidade que conheceu, leva as contradições da vida universitária às próprias contradições da estrutura social vigente, afirmando, assim, que somente as modificações de uma provocariam as da outra. Na nossa percepção, o referido autor aponta para a relação de organicidade entre universidade e sociedade, ao reconhecer que elas estão unidas e têm uma relação de dependência e que, quando se defende a necessidade de uma mudança social por uma

⁴ Para um maior aprofundamento de o porquê Gramsci ser considerado por Nosella (1992) e Manacorda (1990), um “Rousseau pelo avesso”, conferir a crítica de Gramsci ao espontaneísmo e libertarismo de Rousseau nas obras intituladas “Intelectuais e a organização da cultura” e “Cartas no Cárcere”, p.128.

contra-hegemonia, a universidade deve também modificar a sua estrutura, seus métodos e objetivos (idem, ibidem).

Assim, o problema fundamental que se coloca é o método e o objetivo do ensino universitário, e Gramsci resolve-o. Na carta enviada à sua mulher (c.232, 14.12.1931), recorda-lhe que são coisas distintas estudar para aprofundar um determinado campo de noções e estudar para aprender a estudar:

“Trata-se, portanto, da questão do método no ensino universitário: na universidade deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Deve-se estudar ‘fatos’ ou o método para estudar os ‘fatos’? A prática do seminário deveria justamente complementar e vivificar o ensino oral” (IOC, p.148).

Percebemos, por certo, que a realidade sócio-econômica e cultural Brasileira não é a mesma vivida por Gramsci, mas os seus escritos estão repletos de indicações que remetem para o presente e possibilitam engendrar reflexões frente aos desafios que se colocam no início do séc. XXI.

Outro aspecto fundamental no pensamento de Gramsci sobre a universidade, é que esta, para poder ser um *continuum* da escola única - com relação à sua organização, método e em seus objetivos hegemônicos -, deve entrar em contato com todos os estratos da vida social da comunidade. Apenas desse modo, é que ela poderá transmitir a esta mesma comunidade um espírito científico e crítico e, por sua vez, a comunidade lhe oferecerá a motivação para a pesquisa, o impulso para a investigação, aprofundando e alargando seu campo de atividades (cf. Jesus, 1989).

Podemos, assim, perceber que, no cerne do pensamento de Gramsci sobre a universidade - partindo do princípio da unitariedade -, existe uma relação de organicidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Reportando-nos, ainda, ao papel do Estado frente à educação e à assistência, vale pontuar a preocupação de Gramsci no que se refere à sua dimensão pública: *“Serviços públicos intelectuais: além da escola, nos vários níveis que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas - numa sociedade moderna - devem ser assegurados pelo Estado”* (IOC, p.152).

Assim, pois, o entendimento de que o Estado, visto como resultante da própria luta política da sociedade, como uma síntese das lutas em que nele se colocam os diferentes interesses, nos autorizam a afirmar que a educação e a assistência são espaços de interesses de diferentes grupos sociais na luta pela hegemonia.

Gramsci, ao escrever importantes artigos sobre a questão do ensino profissionalizante e sobre a universidade popular, rejeita veementemente certas iniciativas educacionais propostas repentinamente e impostas pelo Ministério da Educação, principalmente quando se trata de um Estado Fascista que criou escolas de cultura humanista para uma elite e uma outra escola pobre para os filhos dos trabalhadores (Nosella, 1992): “*Gramsci se enfurece e utiliza toda sua ironia carregada de sua experiência sofrida de homem pobre que não consegue terminar a faculdade por falta de recursos*” (ibidem, p.16).

Percebemos, nos escritos de Gramsci, um novo acréscimo que diz respeito à ampliação da função do Estado no campo da educação:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo (IOC, p.121).

E mais adiante enfatiza:

(...) a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se , ao invés de privada, pública, pois somente assim ela pode envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (idem).

Importante é a afirmação de Nosella (1992:17), quando constata que:

O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas da igualdade de condições para estudar.

Esta observação de Nosella (idem) possui uma estreita relação com a constatação de Manacorda (1990:238), quando este discute a ênfase de Gramsci no compromisso financeiro estatal para fazer frente à extraordinária ampliação da organização escolar:

A tarefa de ‘envolver todas as gerações’ e de conformá-las homogeneamente, superando as distinções de classe em uma formação unitária, não pode ser deixada à iniciativa privada de grupos corporativos (...) que perpetuariam inevitavelmente as desigualdades sociais. E isso se daria por meio de itinerários educacionais parciais e desiguais, sendo necessária, ao invés disso, a iniciativa de todo o Estado em seu conjunto.”

Em suma, a propósito da alusão que Gramsci faz ao orçamento estatal a ser destinado à escola, que deveria ser ampliado, radicalizando-se e tornando-se mais complexo - favorecendo, assim, a efetivação da supramencionada “igualdade de condições” -, e que a universidade deveria ser uma continuação da escola unitária, permite-nos afirmar que, não só a educação superior, mas também a assistência ao estudante universitário, são partes integrantes desse processo, expressando, portanto, uma relação de organicidade. No entanto, compreender os novos desafios, que lhe são impostos, exige que as remetamos ao conjunto do sistema de relações sócio-políticas e econômicas, contemporâneas, onde suas atividades, bem como os grupos que as exercem, se situam dentro do complexo das relações sociais vigentes.

Capítulo II

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E DIREITOS SOCIAIS

2.1 Do Fordismo ao Toyotismo e a integração da subjetividade do trabalhador ao capital

Objetivamos, neste capítulo, apreender como se delineia o conjunto do sistema de relações sócio-políticas e econômicas vigentes, para posteriormente situar os novos desafios impostos à educação superior e à assistência ao estudante universitário; direcionar primeiramente a abordagem para a compreensão dos paradigmas – fordismo e toyotismo –, tendo como referência os elementos críticos relativos ao processo produtivo implementado que os configura.

Vemos, pois, que o fordismo - enquanto um processo de trabalho que junto ao taylorismo foi predominante na grande indústria capitalista no decorrer do séc. XX – tem, como elementos constitutivos, a produção em massa através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; trabalho parcelar e fragmentação das funções, separação entre elaboração e execução; unidades fabris concentradas e verticalizadas e constituição/consolidação do operário-massa (Antunes, 1995:17).

Este novo tipo de trabalho levou Gramsci em seus “Cadernos do Cárcere” a afirmar que o americanismo e o fordismo equivaliam ao *“maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalho e um novo tipo de homem”*. Esses métodos de trabalho, segundo Harvey (1999), são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida.

O fenômeno do fordismo prossegue, após a segunda guerra mundial, constituindo-se sistema de referência obrigatória da indústria automobilística. O regime de acumulação intensiva, centrado no consumo de massa, pôde se generalizar uma vez que um novo modo de regulação monopolista leva a um crescimento do consumo popular em proporção aos ganhos de produtividade:

(...) o capitalismo nos países capitalistas avançados alcançou taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico. Os padrões de vida se elevaram, as tendências de crises foram contidas, a democracia de massa preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas, tornada remota (...) O Fordismo se aliou firmemente ao Keynesianismo e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para sua rede inúmeras nações descolonizadas (Harvey, 1999:125).

Vale ressaltar, que o êxito desse novo modo de produzir não se deve exclusivamente às suas vantagens intrínsecas e sim ao desempenho de um conjunto de atores: o Estado, o capital corporativo e o trabalho organizado. O Estado assume importantes papéis e teve de construir novos poderes institucionais, detendo o poder de estimular e frear a dinâmica dos negócios. Todavia, é preciso destacar que este mesmo Estado pode assumir um outro papel importante, qual seja o de manejar a política fiscal, alterando as receitas e os gastos públicos. É o funcionamento desse modo de regulação aliado ao emprego do fordismo de forma generalizada no processo de trabalho que permitiu o alcance da fase áurea da acumulação intensiva.

Entretanto, apesar do desempenho da economia mundial até 1973, já despontavam a partir da segunda metade dos anos 60, sinais de crise do modelo adotado até então. Segundo Antunes (1999:29), a partir dos anos 70, o capitalismo começa a dar sinais de um quadro crítico destacando como traços mais evidentes: a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, a hipertrofia da esfera financeira, a concentração de capitais, a crise do Welfare State e o incremento acentuado das privatizações. Em relação ao esgotamento do padrão de acumulação fundado no modelo fordista e keynesiano, Antunes afirma que “*era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro*” (idem:31).

Para alguns teóricos, a crise se generaliza e ameaça descambar para uma insustentável depressão. Assim, fecha-se sobre as possibilidades de expansão do fordismo periférico, culminando com armadilha a moratória mexicana, a polonesa e, posteriormente, a brasileira. A partir daí, assiste-se a periódicas crises econômicas principalmente nos países emergentes, fazendo com que tais países fossem assistidos por organismos internacionais, com destaque para o FMI, que tem como receituário o baixo crescimento econômico mesmo à custa de altíssima taxa de desemprego. Tudo leva a crer que o modelo fordista não mais tornará competitiva a economia dos países periféricos.

Assim, o toyotismo japonês, enquanto novo padrão de acumulação, tem como marco referencial o contexto da crise do modelo de acumulação taylorista/fordista no decorrer dos anos 70, o qual representou o ciclo de expansão do capital desde o pós-guerra.⁵ Emerge no Ocidente, a partir dessa época, como alternativa à reestruturação do capital na perspectiva de recompor seu processo de reprodução ampliada, fundamentado, historicamente, nas formas de exploração, dominação e controle social⁶ Neste sentido, frente aos problemas de acumulação e dos desafios no mundo do trabalho, foram gestadas transformações, no campo da produção, constituídas como formas de acumulação flexível e de gestão organizacional, bem como de desenvolvimento tecnológico. Segundo Antunes (1999:47-8), essas transformações são oriundas da “*concorrência intercapitalista* (num momento de crise e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho”.

O toyotismo⁷, como nova forma de acumulação, inaugurou uma dimensão atualizada no sistema produtivo e no processo de trabalho. Contou essencialmente, com o desenvolvimento do parque de produção tecnológico estruturado no Japão no período 76-77, com destaque nas áreas de eletrônica, robótica e computadores, que deram sustentação às modificações no interior dos sistemas de administração e gestão de empresas, distintas do padrão fordista. Coriat (1988:20) considera que, para as novas normas de consumo, põe-se em jogo novas normas de concorrência, o que o leva a justificar como “*mutação notável que gera a necessidade de linhas flexíveis de produção*’ na direção de atender as demandas específicas e diferenciadas”.

Esta modalidade de organização do trabalho apresenta como características básicas: um método de produção diretamente vinculado à demanda, tendo, portanto, como referência, as exigências individualizadas do mercado consumidor; a flexibilidade do processo produtivo, significando a

⁵ O padrão taylorismo/fordismo, dominante desde o pós-45, evidenciava traços decisivos de refluxo e falência, expressos nas grandes plantas industriais com enorme capacidade ociosa no setor de estoques e no setor de circulação, com o consumo em queda e o mercado saturado (cf. Antunes, 1999).

⁶ Para superação da crise do capital torna-se necessário flexibilizar o mercado, reestruturar a esfera produtiva, privatizar as empresas estatais, flexibilizar as relações de trabalho, internacionalizar a produção e os mercados, reduzir o déficit fiscal e o gasto público, em suma, romper com os pressupostos da “revolução keynesiana”, negando e superando o caráter keynesiano do Estado.

⁷ O toyotismo ou ohnismo (referência a Ohno, engenheiro que o criou) é uma modalidade de organização do trabalho que tem origem na fábrica da Toyota, no pós 45, assumindo intensa propagação no Japão como alternativa colocada por Ohno para resolver o problema da eficácia em tempos de crescimento lento.

adaptação ao fluxo da produção e a flexibilização da organização do trabalho; a base do princípio *just-in-time*, para a melhor organização e aproveitamento do tempo de produção, evitando desperdício (esse princípio funciona conforme o sistema *Kan-ban* para a organização da produção). Além dessas, podemos pontuar o trabalho em equipe no sistema⁸, congregando múltiplas e variadas funções dos trabalhadores; a estrutura horizontalizada nas empresas do sistema toyotista, em oposição à integração vertical, expressa no desenvolvimento das relações de subcontratação entre as empresas montadoras e a rede de fornecedores; o sindicato-casa vinculado ao patrão, típico do sindicato japonês, determinando as regras e mudanças nas condições de trabalho do sindicato e a flexibilização das relações contratuais⁹. Por fim, podemos pontuar a então chamada Organização de Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), *“tratando-se de técnicas inovadoras - organizacionais e tecnológicas - (...), técnicas de controle de trabalho vivo, numa época em que o paradigma do trabalho parcializado e repetitivo mergulha em crise de eficácia”* (Coriat, 1988:58). Entretanto, no entendimento de Antunes, trata-se de forma de apropriação das potencialidades intelectivas e técnicas dos trabalhadores:

(...) constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas à melhor produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento do capital apropriar-se do savoir faire intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava (idem, p.55).

Conforme observa Antunes (1999:59), a assimilação do toyotismo vem se ampliando em quase todas grandes empresas, não só do ramo automobilístico, mas também nos setores industrial e de serviços, nos diferentes países desenvolvidos e de industrialização intermediária. No entanto, foi incorporada de maneira diferenciada pelas nações, sendo, de outras particularidades como a prática de produção de modelos totalmente diferentes na mesma linha de produção e de não utilização do “emprego vitalício”, como no caso das empresas japonesas da Europa, que implantaram cerca de 25% nos seus sistemas de contratação.

⁸ Participação manipuladora com base no consenso, qualificada por Antunes (1995:34) como “envolvimento cooptado” que possibilita, ao capital, apropriar-se do saber e do fazer do trabalho”.

⁹ Um dos traços mais nefastos do programa de “ajuste estrutural” são as medidas de reestruturação e flexibilização do mercado de trabalho, onde a precarização, desproletarização, sub-proletarização, terceirização, subcontratação, intensificação do trabalho, redução de salários, jornadas parciais e empregos temporários mal-remunerados, já fazem parte do dia-a-dia dos trabalhadores dos países centrais e periféricos.

Em suma, com a nova crise do regime de acumulação fordista-keynesiano, caracterizada pela superprodução, redução da demanda e recrudescimento das lutas da classe trabalhadora, houve um processo de reestruturação da produção e do trabalho na tentativa de recuperar a taxa de lucro e aumentar os ganhos de produtividade¹⁰. O capital reorganiza-se tanto no seu processo produtivo, via acumulação flexível, como no seu domínio ideológico e político, buscando firmar um novo compromisso, procura “*gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade*” (Antunes, 1999:48).

Neste processo, surge, portanto, uma nova forma de organização do trabalho - o Toyotismo - com uma estrutura de produção flexível dando mais autonomia ao trabalhador, com um gerenciamento participativo envolvendo-o, com uma maior qualificação da força de trabalho, para desenvolver operações diversificadas (polivalência), com ações cooperadas através do trabalho em equipe, com o sindicalismo de empresa e a “democracia salarial” coroando o novo compromisso social e com a recuperação da capacidade intelectual do trabalhador aumentando o seu envolvimento no trabalho. Segundo Antunes (1999:5):

(...) a apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do processo de trabalho, configuram um quadro extremamente positivo ao capital, na retomada dos círculos de acumulação e na recuperação de sua rentabilidade.

A recuperação do trabalho intelectual no processo de trabalho é outro ponto a ser destacado dentro desta integração da subjetividade do trabalhador ao capital. Este requer mais que a força braçal daquele, principalmente, sua capacidade intelectual. A esse respeito, enfatiza o supramencionado autor:

Os capitalistas compreendem que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência (Bernardo, 1996:19, apud, Antunes, 1999:45).

¹⁰ As medidas keynesianas de controle da demanda, bastante utilizadas no período anterior, de regulação fordista, demonstraram-se ineficazes para restituir as taxas médias de lucro e reanimar a acumulação de capital (cf. Mandel, 1990).

Portanto, partindo desta análise, torna-se necessário aprofundarmos a discussão, discorrendo ainda sobre os dois aspectos centrais que caracterizam a nova ordem mundial: a reestruturação produtiva do capitalismo, defendida por alguns teóricos como produto da revolução científica e tecnológica dos anos 60/70 - que vem redefinindo a relação capital/trabalho -, bem como o recrudescimento da hegemonia do projeto neoliberal, através de políticas microeconômicas que objetivam reestruturar o papel do Estado e sua incidência sobre a questão dos direitos sociais.

2.2 – Neoliberalismo, reforma estrutural e a desuniversalização de direitos.

Como vimos, o novo cenário mundial delineou-se historicamente, com o esgotamento do fordismo/taylorismo, enquanto paradigma de acumulação de capital. De um modo geral, alguns autores defendem que esse processo é uma resposta à crise do capitalismo em decorrência da queda tendencial da taxa de lucro, conforme previra Marx e que foi analisado pelo filósofo Antônio Gramsci nos seus escritos sobre o fascismo e o americanismo (taylorismo/fordismo).

Vemos, assim, que as profundas mudanças econômicas em curso e os limites impostos ao Estado de Bem-estar constituíram-se como um reforço às idéias neoliberais. Interessante é a observação feita por Macambira (1998), ao afirmar que o Estado de Bem-estar foi produto das disputas ideológicas decorrentes da guerra-fria, da exploração do terceiro mundo e da elevada produção de riquezas verificada no pós-45. Nesta direção, o referido autor ressalta:

O neoliberalismo surge, então, como alternativa hegemônica à crise de três modelos de Estado materializados no pós-guerra: o Estado de bem-estar social, o Estado socialista e o Estado desenvolvimentista, cujo modelo de desenvolvimento industrial se deu via substituição de importações [caso brasileiro] (1998:12).

Macambira (1998) ainda observa que o neoliberalismo caracteriza-se como um conjunto de idéias que defendem a transferência para a esfera do mercado (privado) atribuições do Estado (público), que alguns teóricos denominam de “Estado mínimo”, distinto, porém, do liberalismo clássico do séc. XIX. Assim, o neoliberalismo parte da premissa de que o Estado deve se ausentar como órgão regulador das questões sociais, mas deve ser interventor no tocante à defesa dos interesses do capital:

O capitalismo se sustenta graças à intervenção direta e cotidiana dos Estados nos mercados monetário e financeiro, cujo desabamento implicaria no desabamento ulterior do comércio e da indústria (...) a tese da redução do papel do Estado é discurso ideológico das grandes potências para a periferia do mundo capitalista (1998:13).

O esse autor (1998), ainda, nos chama a atenção para a importância de que, para compreendermos as mudanças econômicas em curso e a doutrina neoliberal é importante resgatarmos a análise gramsciana sobre o fascismo - enquanto processo de reestruturação do Estado, e do americanismo (taylorismo/fordismo), enquanto processo de reestruturação das relações de produção capitalistas¹¹, pois estes, visavam à superação da crise do capitalismo, evitar a revolução socialista e a construção de uma hegemonia proletária.

É válido pontuar que Gramsci (1976) entende que o americanismo e o fascismo representavam tipos de “revolução passiva”, derivando da necessidade imanente de substituir o liberalismo clássico, em crise, por um modelo que pressupõe um Estado forte e interventor. Assim, pois, o americanismo não configurava o surgimento de uma nova sociedade, mas o empenho da burguesia em construir uma nova hegemonia e impedir a possibilidade da expansão da revolução proletária.

Concordamos, portanto, com Macambira (1998) quando enfatiza que cabe perfeitamente a aplicação dos conceitos de “revolução passiva” e “guerra de posição” a esta “nova ordem internacional”, pois, “o que está em jogo não é, portanto, simplesmente, uma revolução da informática, da microeletrônica, da robótica, mas o conjunto das transformações políticas que tornam possível as novas condições de acumulação capitalista”.

Assim, pois, é possível afirmarmos que a mola propulsora das recentes transformações em nível mundial – no âmbito econômico, social, político, cultural e ideológico - se deve a ação das classes sociais, onde ganham visibilidade as ações da classe dominante que intenciona alterar a institucionalidade, dando direção e sentido às novas condições de acumulação capitalista. Um acontecimento histórico que revela esta ação é o então chamado “consenso de Washington”, datado do ano de 1989, quando se reuniram representantes do governo norte-americano e dos

¹¹ Para resgatar esta análise, recorrer à obra de Gramsci (1976) intitulada “Maquiavel, a Política e o Estado Moderno”.

organismos multilaterais, tais como: FMI, BID e Banco Mundial, objetivando avaliar as “reformas econômicas” na América Latina. Ratificou-se, assim, a proposta neoliberal para os países do terceiro mundo, sendo recomendado pelos americanos os famosos “ajustes estruturais”, como condição para que fosse concedido a estes países, cooperação técnica e financeira externa:

(...) todos eles, inclusive o Brasil, implementaram ou implementam, de uma forma ou de outra, o receituário neoliberal imposto: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação e propriedade intelectual. Ou seja, redução do tamanho do Estado e abertura da economia (Teixeira, 1996: 224, apud, Macambira, 1998:18).

Assim, a política de privatização das atividades estatais, a política de abertura da economia ao capital internacional e a política de desregulamentação, em outros termos, da redução da atividade reguladora do Estado - de um modo geral na área econômica e especificamente nas relações de trabalho -; implicam na flexibilização de direitos sociais, com a extinção de vários mecanismos de proteção ao trabalho – por vezes, consagrados universalmente.

O processo de privatização nos países da América Latina, inclusive no Brasil, principalmente em setores da economia considerados estratégicos, compromete a soberania e impede o Estado de implementar políticas públicas. O processo de desuniversalização de direitos e de proteção ao trabalho está, portanto, na ordem do dia e em perfeita consonância com o receituário neoliberal “recomendado” pelas potências da tríade: EUA, Europa Central e Japão.

Importante é a argumentação conclusiva de Macambira (1998:13), quando se refere ao neoliberalismo:

O neoliberalismo aparece como uma reedição, ampliada e aperfeiçoada, ainda mais perversa, do americanismo. Para realizar esta tarefa o capitalismo uma vez mais terá que negar sua própria cidadania. A concepção segundo a qual os direitos sociais podem ser expandidos e através deles se incorporar ao conjunto da sociedade, é agora claramente subversiva ao capital.

Esse mesmo autor (Idem) relembra que os direitos sociais implicam na questão redistributivista, revelando claramente a contradição entre a apropriação privada e produção social, no contexto

de uma nova ordem mundial, onde é retomado o princípio de que a única sociabilidade “natural” é a do mercado.

Com este entendimento e partindo do pressuposto gramsciano de que a força produtora de uma substituição hegemônica tem sua fonte não no elemento exclusivamente econômico, mas, sobretudo nos elementos políticos e culturais (IOC, 1989), nos propomos a discutir no capítulo subsequente, a questão dos direitos sociais, da assistência e educação enquanto direitos sociais, direcionando a análise para o âmbito da educação superior.

DIREITOS SOCIAIS X NEOLIBERALISMO: ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

3.1 Educação e assistência como política e como direito: a particularidade brasileira

3.1.1 - Direitos sociais: uma realidade de fato?

No campo dos direitos humanos, inicialmente apontaremos para o que se convencionou chamar de primeira geração de direitos, estes, consagrados no decorrer dos séc. XVIII e XIX são denominados direitos civis e direitos políticos. Tais direitos decorrem das lutas da burguesia revolucionária, com base na filosofia iluminista e na tradição liberal, que se contrapunham aos despotismos dos antigos Estados Absolutistas.

Estas duas ordens pertencem a uma mesma esfera de direitos e garantias individuais. De acordo com T.H.Marshall (1967), o direito civil compõe-se dos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de imprensa, pensamento e fé, de ir e vir, o direito à justiça e à propriedade (liberdade econômica) e observa que “*os direitos civis eram, em sua origem, acentuadamente individuais e esta é a razão pela qual se harmonizaram com o período individualista do capitalismo*”. Por direito político, o autor entende o direito de participar no exercício do poder político e aí se inclui a liberdade de associações nos partidos, direitos eleitorais e outros (idem, p.83). Vale ressaltar que os direitos políticos estão vinculados à formação do Estado democrático representativo e implicam uma liberdade ativa, uma participação dos cidadãos na determinação dos objetivos políticos do Estado.

No séc. XX, T.H Marshall formula uma teoria da cidadania, e sua obra intitulada *Cidadania, classe social e status*, datada de 1949, é considerada hoje um clássico do pensamento liberal do nosso século. O sociólogo inglês elabora um conceito de cidadania composto do entrecruzamento dos direitos civis, políticos e sociais¹², enfatizando que a cidadania política

¹² Marshall (1967) afirma que os três elementos da cidadania teriam se constituído ao longo do séc. XVIII - os direitos civis; do séc.XIX - os direitos políticos e do séc.XX - os direitos sociais.

significou aos trabalhadores um instrumento de elevação do seu *status* econômico através da conquista dos direitos sociais, operando modificações no sistema de classes capitalista.

Partindo do pensamento de Marshall, Pires (1995, apud Silva, 2001: 173), assim observa:

A cidadania teria se consolidado ao longo dos séculos XIX e XX, pelo aprimoramento desses direitos imputados aos indivíduos, enquanto partícipe da sociedade civil. Ao mesmo tempo, esses direitos tornaram-se indispensáveis para o estabelecimento pleno do sistema de classes próprio do capitalismo, particularmente os direitos sociais voltados para o mundo do trabalho viriam mitigar as desigualdades entre as classes sendo incorporadas ao status de cidadania.

A melhor compreensão desta questão requer um prévio entendimento de que o séc. XIX marcou a consolidação do Estado liberal e o desenvolvimento das forças produtivas, onde a industrialização da economia alterou profundamente as relações e processo de produção. A revolução industrial e a expansão tecnológica atingiram diferentes setores da economia e provocaram grandes transformações sociais, explicitando diferenças e aumentando desigualdades entre as classes sociais.

Os direitos e garantias dos indivíduos defendidos pelos liberais não correspondiam à realidade da classe operária urbano-industrial - composta por homens não proprietários -que estavam sujeitos à exploração e degradação, apesar de livres e juridicamente iguais aos homens capitalistas, portanto, proprietários. Observa Bussinger (1997:29) que, em decorrência desse quadro:

(...) os princípios liberais dos direitos humanos foram frontalmente questionados em dois aspectos essenciais. Primeiro, pela realidade de vida dos trabalhadores, em frontal oposição ao que estava consagrado nas declarações de direitos (...) o segundo aspecto do questionamento aos princípios liberais dos direitos humanos tratou dos fundamentos desses direitos.

Vemos, pois, que a crescente demanda em torno da satisfação de novos carecimentos materiais e morais, como consequência da questão social, caracterizou a luta do movimento operário europeu contra as precárias condições de vida e de trabalho. Assim, novos direitos surgem a partir de novos carecimentos ou necessidades que nascem em função das mudanças nas condições sociais e quando o desenvolvimento técnico permite satisfazê-los (cf. Bobbio, 1992). Apesar de T.H Marshall tratar especificamente da cidadania e seu impacto sobre a desigualdade

social, ele já observava que: *“Na eclosão das grandes greves no período imediatamente anterior à primeira guerra mundial, esse murmúrio de uma reivindicação em comum por direitos sociais era audível de modo claro. O governo foi forçado a intervir”*.

Assim, Marshall (1967:104) ressaltava que o governo não poderia manter-se à parte dos conflitos industriais:

(...) como se o nível de salários e o padrão de vida dos trabalhadores fossem questões com as quais não precisasse ocupar-se. E a intervenção do governo nos conflitos industriais tem sido acompanhada, por outro lado, pela intervenção dos sindicatos na máquina governamental.

A argumentação feita por Bussinger (1997:29) enriquece ainda mais esta discussão ao pontuar que:

(...) por intermédio da atuação sindical e dos partidos operários, a luta desenvolvida dirige-se ao Estado e reivindica a sua intervenção na esfera econômica e social, abandono de sua postura absenteísta e a realização de ações visando à regulamentação do mercado de trabalho e a efetivação de medidas concretas de caráter social, tendo em vista a elevação dos níveis de vida do operariado.

É válido ressaltar que o pensamento de Marshall – estruturado entre 1938 e 1953, expressa um contexto histórico onde o sistema capitalista - imerso na crise pós-guerra, engendra novos parâmetros de organização produtiva, fundados no modelo Fordista/Keynesiano. A democracia liberal curvava-se às exigências da reorganização das relações: Estado, sociedade civil e mercado. Viabiliza-se a socialização dos custos de produção pela intervenção do Estado na economia e na reprodução da força de trabalho, via instituição de bens e serviços sociais. Assim, pois, o Welfare State configurava-se como uma saída para a expansão do desenvolvimento industrial, pautado nas idéias de democracia social, com um considerável apoio das classes trabalhadoras. Segundo Monteiro (2002:07):

(...) a questão que se coloca é que uma democracia completa não se realiza só através do exercício dos direitos civis e políticos, mas exige a intervenção com os direitos sociais. Todavia, se a afirmação dos direitos sociais implica uma transformação na configuração do Estado que passa a ser intervencionista e assistencial, a consequência imediata é uma oposição de princípios entre Estado liberal ou Estado de direito e Estado social ou Welfare State.

Apesar de Marshall (1967) não pretender discutir a natureza de classe social, mas sim “*o impacto de uma noção em rápido desenvolvimento, o dos direitos de cidadania sobre a estrutura da desigualdade social*” (p.14), ele observa que o surgimento do capitalismo, coincidindo com o desenvolvimento da cidadania moderna na Inglaterra, expressa uma “*anomalia*”, devido ao fato de que - enquanto o capitalismo cria uma desigualdade de classe entre os que lhe estão sujeitos, a cidadania é um *status* pelo qual seus membros partilham direitos e deveres iguais. Assim é possível esperar que o impacto da cidadania sobre a classe social tome a forma de conflito entre “*princípios opostos*”.

Esta constatação de Marshall (1967) reporta-nos à colocação de Gozzi (p.1104, apud Monteiro, 2002:07), quando se refere à questão dos direitos individuais e dos sociais: “*Se os direitos fundamentais são a garantia de uma sociedade burguesa separada do Estado, ao contrário, os direitos sociais representam a via através da qual a sociedade entra no Estado modificando as estruturas formais*”.

Vemos, portanto, que se por um lado os direitos civis e políticos implicam obrigações negativas e a abstenção do Estado, os direitos sociais, bem como os econômicos e culturais reclamam um outro tipo de formulação. Implicam obrigações positivas¹³ e um comportamento ativo por parte do Estado para garantir aos cidadãos uma situação de certeza. São direitos que darão formato ao que se convencionou chamar de “*segunda geração dos direitos humanos*” (cf. Bussinger, 1997:30), que por sua vez, não são anteriores à sociedade, mas dela decorrem.

No entendimento de Marshall (1967:64) os direitos sociais “*(...) refere-se a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade*”. Segundo este autor, o direito à educação é um direito social de cidadania e enfatiza que o desenvolvimento da educação primária pública durante o séc.XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais de cidadania no séc.XX. O pensamento de Marshall (1967:74), no campo da educação, vem explicitar o seu ponto de vista sobre o equilíbrio entre os direitos sociais coletivos e individuais,

¹³ Bobbio (1992) concorda que o “direito” é uma figura deôntica que tem sentido preciso na linguagem normativa: “A afirmação de um direito implica a afirmação de um dever e vice-versa” (p.09).

pois afirma que: *“O dever de auto-aperfeiçoamento e de auto-atualização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros”*.

Concordamos com Bussinger (1997) quando enfatiza que o objeto dos direitos sociais não pode ser o indivíduo independente, mas o homem participante de múltiplas relações sociais. O objeto, portanto, é o homem e suas necessidades de sobrevivência social em uma sociedade complexa e entre estas novas exigências de direitos de proteção estão aquelas que dizem respeito ao trabalho, à saúde, à assistência e à educação. Sua aplicação deve prever o conjunto dos cidadãos, o homem dentro da esfera coletiva da vida em sociedade, devendo, portanto, ser entendido como direitos históricos. Nas palavras de Bobbio (1992:05): *“os direitos são históricos, nascidos em determinadas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades, contra velhos poderes e nascidos gradualmente”*.¹⁴

Segundo Monteiro (2002), tais direitos exigem, para sua realização, o aumento do poder interventivo do Estado que, via políticas públicas, pode atender as necessidades da classe trabalhadora e da classe subalterna. No entanto, a autora chama também a atenção para o fato de que o Estado desenvolve, em relação às forças produtivas, um papel de submissão - principalmente quando se trata da qualificação e da regulamentação da oferta da força de trabalho (seguridade social, proteção ao trabalho) -, além da criação de um aparato ideológico e estabilização de algumas instituições, para a manutenção das condições necessárias que favoreçam o processo de acumulação do capital.

Essa mesma autora (2002:08) acredita que, diante desse quadro, existe uma dificuldade de que haja, nesta atual forma de Estado, uma coexistência pacífica dos três elementos dos direitos humanos: os civis, políticos e sociais:

(...) na realidade, continua a existir uma tentativa de “Estado Social” estruturado em bases de um modelo de Estado liberal ou neoliberal, o que significa que os direitos sociais não são ainda uma realidade de fato e que o Estado Social continua a ser um ideal que não se realizou de fato.

¹⁴ Neste sentido, Bobbio (1992) trata sobre os direitos de primeira geração (direito de liberdade), os de segunda geração (direitos sociais), os de terceira geração (direito à solidariedade, à paz internacional, ao ambiente protegido e outros) e os de quarta geração (referentes à biogenética).

Tal constatação – enriquecida pela argumentação de Bobbio (1992) de que o problema central que se coloca aos direitos do homem, hoje, não é tanto aquele de justificá-lo, mas de garanti-los, de protegê-los -, nos impele a refletir sobre a educação e assistência enquanto direitos sociais, recorrendo sobre os desafios que são colocados à assistência social - enquanto direito e política - que afloram da atual conjuntura social brasileira a partir dos anos 90, sob a perspectiva neoliberal de ajuste econômico e redução dos gastos públicos; bem como sobre o direito à educação - especificamente à educação superior - onde sua evolução e expansão estão imbricadas no modelo de Estado em um determinado momento histórico.

3.1.2 - Assistência social como política e como direito

No que tange à política de Assistência Social no Brasil, vemos que historicamente a assistência foi entendida e implementada como um dever moral de ajuda pública ou privada. Confundida com o assistencialismo, com o fisiologismo político, tida como benemerência ou política de favor, vista como *“algo negativo por conotar um cunho tutelador e compensatório”* (Sposati, 1995:35).

Segundo Pereira (1996), a questão da predominância da imagem distorcida e do uso degenerado do processo assistencial é muito mais ampla e profunda, cuja conotação constrange e estigmatiza provedores e a população beneficiária dos serviços assistenciais. Nesta ótica, a assistência social no Brasil, em alguns momentos históricos, chega a ser negada por ser identificada com o paternalismo, reproduzindo apenas os interesses das frações das classes dominantes. Vemos, neste contexto, que a assistência social concebida como ação emergencial de combate à pobreza, como prática secundária, imediatista e circunstancial, não recebia nenhuma visibilidade de análise, portanto, não assumia contorno de estratégia política. De acordo com Sposati (1991:07), *“sob a capa de filantropia, ajuda circunstancial, espaço de caridade, a assistência social não se mostra de pronto como forma de relação histórica – e contraditória – das classes sociais frente à desigualdade social”*.

A reflexão sobre a assistência só vai encontrar espaço no final da década de 70, com a retomada do debate sobre o papel das políticas sociais, na relação: Estado e sociedade, num contexto

sócio-histórico marcado por uma profunda depressão econômica, que atingiu de forma diferenciada, tanto os países centrais quanto os periféricos, onde se vislumbrou o desgaste do modelo de acumulação monopolista desenvolvido sob a égide da autocracia burguesa. Vale ressaltar que, no pós-64, a intervenção estatal, para a garantia do processo de acumulação de capital, colocava-se sob o binômio repressão/assistência, mas também se gestavam, na sociedade civil, as condições objetivas que viriam a ser a negação deste modelo.

Assim, já no contexto da “nova república”, vislumbrou-se um dramático quadro social herdado pelo regime ditatorial, assim descrito por Raichelis (1998:92) “(...) *grande dívida externa e interna, recessão, descontrole governamental, uma desigualdade de renda marcante e um acentuado crescimento da miséria absoluta e relativa*”. Contraditoriamente, vemos que, no Estado Militar, apesar de terem sido ampliados os programas assistenciais, verificou-se um aprofundamento do processo de pauperização de amplas camadas da população, ressurgindo no final da década de 70 e ganhando maior expressão na década de 80, o movimento dos trabalhadores no cenário político, lutando por melhores condições de vida e de trabalho.

É especificamente a partir de 1973, sob esta nova conjuntura de declínio da autocracia burguesa, que se fortalecem as condições para um debate crítico sobre a assistência social, entendida agora não mais como “*o campo da panacéia*” (Sposati, 1989), mas como “*relação histórica das classes sociais frente à desigualdade social mediada pelo Estado*” (Idem, 1991:10). Segundo a autora, foi neste contexto sócio-político e econômico que as análises da assistência social seguiram duas matrizes críticas: – a assistência na relação política das classes sociais; a assistência na relação Estado e sociedade, enfatizando sua inserção no contexto de reprodução social dos cidadãos. A partir destas, são adotados dois grandes eixos que não devem ser entendidos como excludentes, mas sim, como “*(...) mutuamente complementares (...) a organicidade da assistência social ao projeto societário brasileiro e a organicidade da assistência social nas políticas sociais públicas*” (Idem).

Refletir sobre a assistência social na particularidade brasileira, a partir destes dois eixos temáticos é, por um lado, assinalar o significado assumido pela assistência que se explica a partir, e no conjunto das relações historicamente dadas entre as classes – cabendo-lhe um papel na ampliação das bases de legitimidade do Estado e de seu poder político de controle social (Sposati, 1985) –; e, por outro, assinalar o seu significado como um importante espaço onde

também estão presentes os interesses dos subalternizados da sociedade, cabendo-lhe também se constituir para os segmentos excluídos da sociedade em modalidade de acesso real a bens, recursos, serviços e como espaço de reconhecimento de seus direitos e de sua cidadania social.

Pereira (1996) dá uma efetiva contribuição à discussão da assistência articulada ao reconhecimento dos direitos sociais, desenvolvendo importantes críticas aos equívocos conceituais e políticos em torno desta temática. Equívocos, por exemplo, presentes em noções sobre a assistência social pautada por um nominalismo abstrato, com uma tendência em apreendê-la pelas suas manifestações mais aparentes, e não com base na dinâmica da realidade em que ela se constitui e se processa. Em outros termos, apreendendo-a em seus nexos internos que estão na base de sua real explicação. A partir deste entendimento, a autora enfatiza que o principal limite a este equívoco conceitual,

(...) é o total desprezo pelo que é central no esforço de conceituação de qualquer política: a consideração do seu caráter contraditório, ou seja, a assistência social, enquanto um processo que resulta da relação entre interesses contrários (...) da lógica da produção lucrativa e das necessidades sociais, pode tanto servir a um como a outro interesse, dependendo de quem, historicamente estiver melhor situado na correlação de forças (1996:36).

No caso brasileiro, vimos que a década de 80 teve como marco histórico, a nível político, um processo de redemocratização num contexto em que se gestavam profundas transformações econômicas, sociais e culturais. A retomada da democracia implicou na reabertura do espaço público, recomposição dos partidos e revigoramento das pressões sociais. Neste novo quadro sócio-político, vislumbramos o surgimento das propostas que objetivavam a transformação do padrão conservador das políticas sociais na direção de um modelo redistributivo. Segundo Ribeiro (1995:110), os traços desse padrão conservador eram marcados por: proteção social vinculada à inserção no mercado de trabalho e não ao direito de cidadania; acesso à proteção social vinculado a privilégios e não à noção de universalização dos benefícios, além de um baixo grau redistributivo.

Essa modalidade de tratamento que o Estado vem historicamente dispensando aos segmentos mais pauperizados da sociedade, através das políticas sociais e em particular pela assistência social – apreendidas no contexto contraditório das mudanças econômicas, sociais e políticas que vem caracterizando o desenvolvimento capitalista no Brasil –, tem na Constituição de 1988 uma possibilidade de alteração. A Carta Magna e a Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS (n.º

8.742), de 7 de dezembro de 1993, reconhecem a assistência como direito social, política da seguridade social e dever do Estado.

A Constituição Federal, especificamente no Título VIII - Da Ordem Social - no Capítulo II, assim define a seguridade social:

Art. 194 – A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinados a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.

Na seção IV – Da Assistência Social, enfatiza:

Art. 203 – A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente da contribuição à seguridade social.

O Projeto de Lei n.º 3.099 – C, de 1989 (Lei Orgânica da Assistência Social – que regulamenta os artigos 203 e 204 da Constituição Federal –, assim a define:

Art. 1º – A Assistência Social, enquanto direito da cidadania e dever do Estado, é a política social que provê, a quem necessitar, benefícios e serviços para acesso à renda mínima e o atendimento das necessidades humanas básicas historicamente determinadas.

Vemos, assim, que a então chamada “Constituição Cidadã”, traz como novidade o conceito de seguridade social formado pelo tripé: Saúde, Previdência e Assistência Social. A inclusão da Assistência Social na seguridade, indubitavelmente é um avanço, pois permite que esta transite do campo do assistencialismo/clientelismo para o campo da Política Social, para o campo dos direitos, da universalização dos acessos e da responsabilidade estatal. Inicia-se, portanto, um processo que tem, como objetivo, torná-la visível como política pública e direito dos que dela necessitarem. Com a Carta Magna, o conceito de cidadania e dos direitos sociais não só ganharam ampla discussão, mas, e principalmente, um novo estatuto.

Como vimos, as políticas sociais enquanto atendem aos interesses das classes dominantes, também servem aos interesses das classes subalternas ao contemplar, mesmo que parcialmente, as suas necessidades. Como ressalta Sposati (1991:25), “*para as classes subalternizadas, as políticas sociais se constituem em espaço que possibilitam o acesso a benefícios e serviços que, de outra forma, lhe são negados. Espaço este de lutas, confronto e expansão de direitos*”.

Dessa forma, a assistência social se posiciona como resistência (estrutural) ao modo de produção capitalista que produz desigualdade e, como política de Estado, passa a ser um espaço para a defesa dos interesses dos segmentos mais pobres da sociedade.

Segundo Pereira (1996), esta relação contraditória da assistência social com o imperativo da acumulação, inerente ao princípio da rentabilidade econômica, permite que se vislumbre duas modalidades da assistência social no modo de produção capitalista: uma *stricto sensu* (assistencialista)¹⁵, manipulada pelos imperativos da rentabilidade econômica, vocacionada para o problema individual, tem um fim em si mesma, rigidamente específica numa clientela-limite e inespecífica no atendimento, contingencial (eventual e incerta) e distributiva; e a outra modalidade é a *lato sensu*, respaldada no movimento da sociedade e em garantias legais, vocacionada para a atenção às necessidades sociais, sendo um meio e não um fim em si mesma, além da dimensão redistributiva e relacionada à participação da sociedade.

Vale ressaltar que, na Constituição de 1988, os elementos constitutivos na Seguridade Social Brasileira – saúde, previdência e assistência – particularizam, como demanda, um segmento da população brasileira. Vemos, assim, que no artigo 196, a saúde é um direito de todos, a previdência social atende àqueles que lhe são contributivos (Art. 201) e a assistência social é prestada aos necessitados (Art. 203) ou aos desamparados (Art. 6º). Sposati chama a atenção para o fato de que “*diferentemente da extensiva universalidade da saúde e do seletivo critério jurídico-contábil da previdência social, a assistência social usa um critério particular, o mérito ou o valor da necessidade, para definir sua demanda*” (1989:07).

É inquestionável que a Lei Orgânica da Assistência Social introduziu um novo significado para a assistência social, diferenciando-a do assistencialismo e situando-a como política de seguridade direcionada à extensão da cidadania social aos setores excluídos e vulneráveis da sociedade brasileira. Também vemos que inegavelmente esta Lei inova ao afirmar, em seus objetivos, a necessária integração entre o social e o econômico, bem como ao apontar a centralidade do papel do Estado na universalização e garantia de direitos e de acessos a serviços sociais qualificados e com a efetiva participação da população (LOAS, 1993). Entretanto, as recentes redefinições do capitalismo contemporâneo, o processo de globalização, as

¹⁵ Que vai ao encontro do modelo meritocrático-particularista, conforme Draibe (1990)..

transformações – em nível dos países centrais – do Welfare State, bem como o avanço a nível mundial, a partir da década de 80, do neoliberalismo, enquanto paradigma político e econômico, trazem, para o campo da Seguridade Social no Brasil, profundos paradoxos e grandes desafios.

Desafios que são colocados à assistência social – enquanto direito e política – que afloram da conjuntura social brasileira nos anos 90, sob a perspectiva neoliberal de ajuste econômico e redução dos gastos sociais do Estado. Vemos, portanto, de um lado, o Estado brasileiro apontando constitucionalmente para o reconhecimento dos direitos, em que a assistência social passa a ser tratada como “questão de interesse público” e “objeto de lei”, requerendo, portanto, uma revisão das práticas tradicionais; de outro, vemos o Estado brasileiro inserindo-se no contexto de ajustamento à nova ordem capitalista internacional, aonde vem ocorrendo a desmontagem de conquistas na área social, cujas políticas de estabilização econômica restringem os gastos públicos e reduzem os investimentos sociais do Estado.

Portanto, nesta atual conjuntura, a perspectiva que se coloca para a assistência social como integrante da Seguridade Social e, portanto, como uma política que perpassa as demais, é a da residualidade – destinada ao estabelecimento da renda mínima – e também da complementaridade às políticas setoriais, compensando as deficiências dessas políticas. Nessa perspectiva, a assistência social vem sendo informada pela noção de pobreza absoluta, em que *“passa a ser para as situações extremas, portanto, com um alto grau de seletividade, e direcionada aos estritamente pobres através de uma ação humanitária coletiva, e não como uma política dirigida à justiça social e à igualdade”* (Shons, 1995:2). Nesta circunstância, fica evidente, segundo Pereira, *“o não reconhecimento da relação orgânica da Assistência com as demais políticas setoriais e com os objetivos universalistas destas, e neste caso, ela torna-se um componente espúrio da cidadania”* (1996:68).

Como vimos, com a promulgação da LOAS, a assistência se torna, pelo menos em tese, política pública de atendimento às necessidades sociais mais amplas, não se restringindo, portanto, a atender às demandas de origem biológica (assistência *stricto sensu*). A assistência em seu sentido ampliado consiste em atender as necessidades originadas da noção de pobreza relativa que são complexas e que dependem do estudo minucioso do movimento das necessidades/direitos da sociedade. Para que as ações de assistência se pautem na noção de pobreza relativa é preciso que se vincule, a assistência, organicamente, às outras políticas

setoriais, cumprindo-se não só no plano jurídico institucional, mas também no plano de intervenção estatal, o que rege a LOAS, no capítulo 1 – Da Definição e dos Objetivos –, especificamente no Art. 2º, Parágrafo único:

A assistência social realizar-se-á de forma integrada às políticas sócio-econômicas setoriais, visando o enfrentamento à pobreza, a garantia de renda mínima, o provimento de condições para atender contingências sociais e a universalização dos direitos sociais.

Ainda no entendimento da supramencionada autora (1996), a assistência social *lato sensu* vincula-se a todas as outras políticas sociais de maneira orgânica, por que não é setORIZADA no atendimento de necessidade específica, mas genérica na atenção e interdisciplinar. Assim, pois, a assistência não é, nem deve ser em si mesma universal, mas coadjuvante do esforço de universalização inerente ao papel das outras políticas, sua principal função é incluir os segmentos excluídos do espaço aberto no interior desta e das outras políticas sociais, pois rege-se pelos seguintes princípios:

II – Universalização dos direitos sociais, no sentido de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas;

III – Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade. (Lei 8.742, Capítulo III – Dos princípios e diretrizes, artigo 3º, itens II e III).

A assistência social, por sua natureza e finalidade, não é uma ação complementar às demais políticas, mas o seu elo de ligação, mantém interfaces com as políticas sócio-econômicas setoriais no próprio corpo da Constituição. Assim, a assistência social insere-se nos capítulos da Educação, Cultura e Desportos, da Família, Criança, Adolescente e Idoso, entre outros, extrapolando as Instituições específicas, criadas para exercê-la e vem alojar-se nos mais variados programas federais, estaduais e particulares, que direta ou indiretamente, lidam com a questão da desigualdade social (Pereira, 1996).

Um maior entendimento desta questão, requer uma prévia discussão sobre política social -sua natureza e função -, onde especificaremos a política educacional, buscando, assim, entender como esta se entrelaça e se inscreve no bojo de relações sociais mais amplas, que constituem a sociedade brasileira capitalista.

3.1.3- Política Social e a Política Educacional no Capitalismo Brasileiro

No que tange às políticas sociais, é necessário primeiro pensá-las dentro dos quadros da totalidade social, onde existem vários sujeitos envolvidos e relacionados conflitivamente, que incidem no surgimento e delineamento das mesmas: Estado, classes e frações de classe - Hegemônica e subalterna.

Neste sentido, podemos ressaltar a análise de Pastorine (1997: 91-92), que nos chama a atenção para o fato de que, só na medida em que se incorpore a presença destas lutas de classes ao estudo das políticas sociais, é que poderemos analisar suas funções econômicas, sociais e políticas, no capitalismo contemporâneo, e compreender este fenômeno na sua amplitude e complexidade.

Assim, pois, a análise da conjuntura sócio-econômica e política e do processo de correlação de forças em determinado momento histórico, é fundamental para a compreensão das políticas sociais, segundo Faleiros (1991:41):

As políticas sociais conduzidas, hoje, pelo Estado, representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais.

Para o autor, tal fato ocorre por não ser o Estado um árbitro neutro, nem um instrumento sob o domínio exclusivo das classes dominantes em prol de seus interesses, mas sim, uma relação social:

Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas (...) Em consequência, o Estado resume, condensa, mediatiza as relações sociais, segundo as correlações de forças da sociedade civil (idem, pp.46-47).

Assim, pois, Faleiros (1991) chama a atenção para a necessidade de superação das concepções que, de um lado, consideram as políticas sociais do Estado como instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, e que, por outro, são tidas apenas como instrumentos de manipulação e de mistificação da realidade de exploração da classe operária; para ele: “*Trata-se, nos dois*

casos, de uma concepção instrumentalista e mecanicista que não tem em conta a realidade da exploração capitalista e da correlação de forças sociais” (p.55).

E mais adiante, ele conclui: *“As medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas”* (idem).

Partindo desse entendimento, é possível afirmarmos que as políticas sociais, atendendo aos interesses do Estado capitalista, objetivam ao controle social e à reprodução das condições de dominação; mas que também apresentam um caráter contraditório e que diz respeito à intensidade das lutas políticas da classe subalterna pela ampliação de programas e políticas de cunho social; introduzindo, assim, no interior dos aparelhos do Estado, questões relevantes aos seus interesses. É, neste sentido, que Yasbeck afirma que *“as políticas sociais reproduzem a luta política mais geral da sociedade e as contradições e ambigüidades que permeiam os diversos interesses em contraposição”* (1993:40).

Vemos que historicamente, na realidade brasileira, a produção dos chamados serviços públicos atende aos interesses do capital, que são privatistas e excludentes, porém, as políticas sociais, além de serem um espaço para a gestão estatal de força de trabalho, são também espaços de expansão de direitos sociais que, de outro modo, são negados a essa população. Segundo Behring (2000:36):

O significado da política social não pode ser apanhado nem exclusivamente pela sua inserção objetiva no mundo do capital, nem apenas pela luta de interesses dos sujeitos que se movem na definição de tal ou qual política, mas historicamente, na relação desses processos na totalidade.

Também para essa autora, a política social vem configurar-se como um terreno importante da luta de classes e que a luta política em torno das demandas concretas dos trabalhadores - em defesa das condições dignas de sobrevivência -, se trava no espaço contraditório do Estado.

Ao desenvolver toda uma problematização sobre a política social e a crise do capitalismo, Behring (idem) enfatiza que a mesma está no *“centro do embate econômico e político deste fim de século”*. Nesta mesma direção, Faleiros (2000) vem dar uma grande contribuição para o entendimento da temática em questão, ao discorrer sobre o desenvolvimento das políticas sociais brasileiras, considerando a relação entre Estado, sociedade e economia.

Ao analisar o conflito distributivo presente no processo de correlação de forças em diferentes momentos históricos - de 1930 a 1960, de 1964 à Constituição de 88 e do governo Collor ao último governo de FHC -, Faleiros (2000) delinea um quadro dos principais interesses em conflito, no contexto das relações de poder das principais classes e grupos sócio-econômicos e a intervenção do estado neste contexto. Nessa análise, verificamos que ele objetiva apresentar a dinâmica das políticas sociais no desenvolvimento do capitalismo e das lutas sociais, chamando atenção para a necessidade de – além de considerarmos a existência das relações fundamentais de exploração e de dominação -, analisarmos a dinâmica dessas relações em uma determinada conjuntura por meio das alianças e das divisões que se formam e se modificam no confronto das forças em presença, onde *“as forças sociais são movimentos históricos com a dupla dimensão da mobilização e da organização”* (Faleiros, 1992:25).

As relações entre o Estado, a economia e as forças sociais no processo de formulação das políticas – explicitadas por Faleiros (2000) -, vêm demonstrar como a intervenção do Estado toma diversas formas em diferentes conjunturas, segundo o desenvolvimento do próprio Estado, do capitalismo e das forças sociais em presença e como as políticas sociais tiveram inflexões importantes em cada uma dessas conjunturas.

Nesta direção, podemos demonstrar a exposição feita por Vieira (1997), dos momentos políticos distintos e marcantes que a política social percorre, no Brasil, no século XX. O primeiro período: a política social como controle da política (1930-1954); o segundo período: a política social como política de controle (1964-1988); o terceiro período: a política social sem direitos sociais (depois de 1988). Segundo esse mesmo autor, em dois desses períodos - o primeiro correspondendo à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista, com influência para além de sua morte em 1954; e o segundo período, compreendendo a implantação da ditadura militar em 1964 até a conclusão dos trabalhos da Constituinte de 1988 -, a política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sustentada pela necessidade de dar legitimidade aos governos, que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade.

Ainda para Vieira (1997:68), a política social acha-se no terceiro período de existência no Brasil - depois de 1988, chamando-a de *“política social sem direitos sociais”*, pois, em nenhum

momento a política social encontra tamanho acolhimento em Constituição brasileira, como acontece na de 1988 (artigos 6º a 11º), inclusive no campo educacional, mas, por outro lado, poucos desses direitos estão sendo praticados ou ao menos regulamentados, quando exigem regulamentação. Ainda nesta linha de raciocínio, Vieira aponta que em nenhum momento histórico da república brasileira, os direitos sociais sofrem tão explicitamente ataques da classe dirigente do Estado, como depois de 1995 (idem).

Ao observarmos a Constituição de 5 de outubro de 1988, vemos que estabelece direitos civis, políticos e sociais, determinando a vida social, política e jurídica do Brasil. As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam, obrigatórias e imediatas, as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos. Na referida Constituição, a educação compõe os direitos sociais, junto com outros direitos (art.6º); assim, ao ordenar o Estado e a sociedade, a Constituição também dispõe sobre a educação e a forma de concretizá-la.

A Carta Magna de 1988 estabelece o *regime jurídico único da educação*, através de diferentes artigos (art.205 ao 214), além de outros, dispersos no texto constitucional, convertendo-a em *direito público subjetivo*, o que é de suma importância, porque os brasileiros têm direito de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente. No âmbito dessa discussão, importante é a observação feita por Vieira (2001:05) ao discorrer sobre a política e as bases do direito constitucional:

Com relação à política educacional, a Constituição Federal de 1988 concede amplos direitos, confirmando e ampliando o interesse social pela educação. Desde a Constituição monárquica de 1824, a primeira constituição brasileira, a educação irrompe como o fundamento da política social, que só alcança maior abrangência durante o século XX. No final deste século, falou-se bastante a respeito da educação e de sua importância, porém muito se desarticulou a aplicação dos direitos educacionais.

Este processo de desarticulação, não poderá ser entendido, e tampouco explicado, sem remetermos à questão o fato de que as políticas sociais, inclusive as educacionais, em suas interlocuções e mediações, se entrelaçam e se inscrevem no bojo de relações sociais mais amplas, que constituem a sociedade brasileira capitalista.

Um importante passo nesta direção foi dado por Neves (1991), ao desenvolver um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje. Neste, ela aponta que o ritmo e a

direção do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro no capitalismo monopolista de Estado, estiveram profundamente marcados, tanto pela expansão e aprofundamento do emprego diretamente produtivo do conhecimento científico quanto pela capacidade de pressão popular de acesso ao saber sistematizado pela escola:

A natureza e o ritmo do crescimento dos sistemas educacionais no capitalismo monopolista é uma decorrência da importância atribuída pelo capital e pelo trabalho à educação, no embate político interclasses - a partir do momento em que o conhecimento científico e sua aplicação tecnológica vão se transformando em principal força produtiva no modo de produção capitalista - e também da força de organização política das classes sociais, em cada formação social concreta, para tornar hegemônico o seu projeto educacional (1991:31).

Neves (1991) observa que a lógica científica vai se materializando de uma forma cada vez mais acentuada nas práticas sociais diretamente produtivas, bem como nas superestruturas jurídico-políticas e ideológicas. Tal processo, paralelamente, é acompanhado pelo aumento da demanda de ampliação das atividades educacionais, quando, neste quadro, se impõe a questão da universalização do ensino básico e de outros níveis de ensino, a exigência da produção do conhecimento em novas áreas do saber, a progressiva socialização da escola e a redefinição de suas funções, “*passando a ter como finalidade principal a formação técnica e comportamental de um novo tipo de homem, capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica*” (p.45).

Neste quadro, também presenciamos historicamente, o aumento da demanda da população por melhores oportunidades de trabalho e de vida, demanda do cidadão-trabalhador pela socialização do saber, e aí se inclui a luta pela expansão das oportunidades educacionais que abrange a discussão da democratização do acesso e permanência em todos os níveis de ensino público, inclusive no superior, e o debate sobre a necessidade do controle democrático das políticas educacionais. Para Neves (idem) este controle constitui-se como elemento fundamental para que a escola garanta ao trabalhador os conteúdos necessários à compreensão e à intervenção na civilização técnico-científica, o instrumental político necessário ao exercício pleno de sua cidadania.

Em suma, é no movimento histórico, dinâmico e contraditório em que se inserem as políticas sociais, que o Estado se modifica na dinâmica das forças sociais e políticas e que as medidas de

política educacional configuram litígios constantes e dependem de articulações complexas e, neste movimento, *“capital e trabalho exigem do Estado, o desenvolvimento dos sistemas educacionais, cada qual tentando fazer de seu projeto escolar o projeto hegemônico”* (Neves, 1991:66).

3.1.4- O direito à educação superior no Brasil: uma abordagem histórica

Vimos que, desde a segunda metade do séc. XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato, esse século se caracterizou pelas exigências da sociedade industrial que impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo.

Em razão da teoria liberal, fundamentava-se a natureza pública da educação que, por um lado, implicava a tomada de decisões autônomas pelo cidadão – a partir da concepção de liberdade presente no ideário liberal-burguês. Por outro, objetivava atender a demanda do crescimento econômico, cujo processo de industrialização exigia a instrução e a qualificação dos trabalhadores.

Conforme ressalta Ranieri (2000), a educação superior não escapa historicamente da realidade pública e política e que o papel das universidades – a partir do séc. XVIII, delineou-se pautado em duas concepções de educação: a idealista e a funcional. A primeira fundada no postulado da busca da verdade como direito da humanidade, daí decorre a concepção da missão da universidade como o *locus* desta busca; e a segunda, voltada para as necessidades sociais e culturais e/ou para atender a demanda do mercado. Podemos aqui, pontuar o surgimento de instituições de caráter funcional voltadas à pesquisa científica e àquelas que assumiram a condição de agentes de progresso. Como ressaltam Arcoverde et al (2000), a dualidade dessas concepções aparece tanto na constituição das instituições escolares encarregadas da formação do cidadão e do trabalhador, mas também nas perspectivas de escola dual e comum e única que marcaram os debates do final do séc. XIX, sobretudo nas democracias capitalistas européias, empenhadas em generalizar o ensino básico e expandir o ensino público.

Destaca-se como uma instituição de caráter funcional, a universidade napoleônica, nacionalizada, integrada ao serviço público e subordinada ao poder público, adotado por

diversos países de tradição administrativa francesa, inclusive pelo Brasil. Para Ranieri (2000:41), a natureza pública da educação superior revela-se em face dos benefícios que produz, quando as universidades, enquanto *locus* da produção do conhecimento novo, contribuem para o desenvolvimento científico e tecnológico, comprometendo-se com a melhoria das condições de vida da população, com o dever de servir democraticamente a toda coletividade. A partir desse entendimento, percebemos que a educação superior tem natureza pública em razão de seus fins, e não porque é oferecida pelo Estado.

Coombs (1986, apud Ranieri, 2000), ao discorrer sobre as causas da “*crise mundial de educação*” – tida como expressão do desajuste entre os sistemas de ensino e as transformações societárias –, ressalta o aumento acentuado da demanda da população pelo ensino, inclusive o superior, bem como a problemática da escassez de recursos que diminuem as possibilidades de os sistemas educacionais darem respostas eficazes ela.

Objetivando intervir nesta realidade, a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, quando foram estabelecidos princípios para uma ampla reforma dos sistemas nacionais de ensino superior. Esse acontecimento é um marco histórico para a educação pública, que, para o séc. XXI, foi elevada ao estatuto de direito. A referida reforma baseava-se em critérios de justiça, solidariedade, liberdade e equidade, informando a Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o séc. XXI, que acentua a importância sócio-cultural desse nível de ensino e seu papel no desenvolvimento econômico.

Entretanto, a referida Declaração dá ênfase à equidade de acesso, mediante critérios de mérito, invocando o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Art. 26 – Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Até o séc. XIX o Brasil praticamente não teve educação superior, levando-se em conta a existência de instituições que, do séc. XVI ao séc. XVIII ofereceram instrução filosófica e teológica de nível superior (Colégios Jesuítas na Bahia, Recife e em Belém do Pará).

Os primeiros cursos e instituições de estudos superiores sob o controle do Estado, foram criados seguindo o modelo universitário napoleônico, com uma forte tendência para a formação

profissional. Esse contexto serviu como uma justificativa para a intervenção estatal e o financiamento público, a obtenção de recursos e de organização das atividades acadêmicas, amparados por uma estrutura jurídico-política que, a partir de 1930, teve um amplo alcance nacional. Conforme observa Ranieri (2000: 45):

Da colônia à república, o ensino superior foi eminentemente público e privativo do poder central. Com isto, visava-se à formação de uma ideologia nacional, capaz de justificar a continuidade dos modelos social, econômico e político.

Nesse contexto, a manutenção do ensino superior no âmbito público era funcional ao monopólio de concessões de privilégios profissionais, permanecendo um direito restrito a poucos (elite dominante e frações de classe em ascensão). Ilustramos a raridade do diploma, como uma forma de aumentar o seu valor intrínseco, em benefício dos grupos que detinham ou almejavam a hegemonia do poder político.

A proclamação da república e a adoção do modelo federativo favoreceram a descentralização do ensino superior em favor dos Estados. A matrícula automática concedida aos egressos dos colégios estaduais no final do século XIX veio ampliar as condições de acesso às instituições de ensino superior, restringindo, portanto, o histórico “*direito como privilégio de uma minoria*”. Como consequência dessa facilitação do ingresso, observamos até 1910 um crescimento acentuado de escolas particulares (Romanelli, 1998; Ranieri, 2000).

Nesse contexto histórico, as medidas de descentralização, que beneficiavam os Estados da federação, e o crescimento das instituições privadas foram vistos como ameaça à própria função do sistema de ensino superior (Cunha, 1999), sendo introduzidos, no país, os exames vestibulares, além de várias medidas de reforma que visavam à contenção de matrículas, implantadas por força de Decreto-Lei em 1911 e 1915. Vemos, portanto, que a expansão/democratização do acesso ao ensino superior não se realizou de forma generalizada como direito e acesso para todos em condição de plena igualdade, como observam Arcoverde et al (2000):

(...) a introdução do mérito na própria legislação constitui ambigüidade na efetivação do direito ao ensino superior. A exclusão dos pobres e a seletividade dos mais bem preparados continuam reforçando a desigualdade fundante do direito à educação superior

No final do séc. XIX, já surge a idéia de educação nacional, porém o seu tratamento como “questão nacional” firma-se, a nível constitucional e institucional, na década de 30, no governo ditatorial de Getúlio Vargas. Tal fato foi impulsionado por um amplo debate no país, que se delineou já na década de vinte, num contexto sócio-histórico mundial marcado por uma forte crise financeira internacional e por um crescente processo de crescimento urbano-industrial no país.

No bojo desse processo, ressaltamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, a Reforma Francisco Campos em 1931, o chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* – acontecimento que é um marco na educação brasileira –, e que, através do diagnóstico da situação educacional, propôs reforma no ensino superior, apresentando diretrizes para a formulação de uma política educacional. Este movimento exerceu forte influência nos trabalhos da Assembléia Constituinte de 1934, contribuindo para a criação da USP (Universidade de São Paulo).

O direito à educação superior firma-se na Constituição de 1934 e institucionalmente como questão nacional, cuja idéia prevalece nas constituições posteriores. Gradativamente é reafirmado o caráter público do ensino superior, que é incluído definitivamente como direito, na Constituição de 1946.

A definição da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases para o ensino – nas Constituições da década de 30 e nas que se seguiram –, apresenta, segundo estudo desenvolvido por Ranieri (2000), uma forte característica de centralização e controle da educação pública pelo Estado, num contexto em que “(...) *as lógicas econômicas e política, muito mais do que a científica, cultural e social, predominou e fundou o próprio direito à educação superior*” (Arcoverde et al, 2000).

A expressão “diretrizes e bases da educação nacional” aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1937, no entanto, só em 1961 é que foi editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61) que, apesar de proclamar o princípio da “unidade na variedade”¹⁵, a legislação ordinária que se submete a essa Lei, ainda

¹⁵ Única forma compatível com o federalismo cooperativo, defendido pela Constituição (Art.211).

consagrou o chamado “centralismo unitário.” Esse fato, como enfatiza Ranieri (2000: 49), *“aliado à ausência de um projeto nacional de educação, provocou o inchamento, a multiplicidade e a segmentação das instâncias burocráticas centrais e intermediárias”*, além de proporcionar uma acentuada expansão de unidades de ensino superior sem as condições necessárias para um bom funcionamento.

A Constituição Federal de 1967 veio favorecer a implantação da reforma administrativa e a conseqüente reforma do ensino superior (Lei n.º 5.540, de 28.11.68), consolidando mudanças na área universitária em consonância com os objetivos de racionalização de serviços e modernização do aparato estatal de ensino superior. Tais mudanças faziam-se necessárias, devido à desordenada expansão das universidades, provocada pela aglomeração de escolas isoladas. Vale explicitar que o processo de reforma adotou um modelo fundado numa concepção funcional, aquele voltado prioritariamente para o desenvolvimento da pesquisa e à formação de recursos humanos. O arcabouço jurídico fixava a indissociabilidade da pesquisa e do ensino e o seu oferecimento preferencial por universidades que, quando oficiais, deviam constituir-se sob a forma de autarquia de regime especial ou de fundações (Ranieri, 2000: 50-51).

Vieira (1995, apud Ranieri, 2000), aponta para o fato de que as reformas educacionais, na década de 60 e 70, devem ser entendidas no contexto da nova opção da política econômica do país, inteiramente receptiva aos investimentos estrangeiros. Nesse contexto sócio-econômico, vislumbramos, na área educacional, os acordos MEC-USAID feitos no período que vai de 1964 a 1968.

No início da década de 70, o Estado define metas e formula políticas setoriais, impulsionado por fatores como a modernização administrativa e a especialização da máquina burocrática, num contexto de retomada do crescimento econômico. Vigora na área do ensino superior uma política voltada para a expansão da oferta de vagas nas instituições públicas, para atender ao aumento da demanda por ensino superior, surgida com a ascensão das massas no cenário político nacional.

A ampliação de vagas, sem ônus para os investimentos públicos substanciais, por um lado permitiu o acesso de vastas camadas da classe média ao ensino superior e, por outro, observou-se que as conseqüências desta ampliação desoneravam o Estado de oferecê-lo diretamente. Em decorrência, observamos que, em meados da década de 70, muitos projetos de aprimoramento do setor público foram comprometidos, esgotando-se a capacidade de o Estado financiar seus próprios programas. Nesse contexto, o ensino superior público também é afetado, sendo desenhados pontos de estrangulamentos que se arrastam até a década de 90, decorrentes da falta de qualidade, rigidez curricular, crescimento do ensino superior muito abaixo da demanda e financiamento escasso.

No final da década de 80, o Ministério da Educação, órgão que por excelência articula a política de ensino superior no país, normatizou as atribuições de cada esfera do governo e órgãos estatais e as áreas de competência e autonomia das instituições de ensino. Tais medidas sofreram influência dos Trabalhos da Assembléia Constituinte, vindo a se implementar com a edição da Lei de Diretrizes e Bases, em dezembro de 1996 (Raniere, 2000).

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã” apresenta um expressivo avanço no campo dos direitos políticos e sociais, bem como na área da educação. O artigo 205 da Constituição Federal, mantém a previsão da educação como dever do Estado, *in verbis*:

Art. 205 – 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.

A Constituição de 1988 também veio possibilitar avanços no sistema de ensino superior, ao prever a garantia da autonomia universitária, além de manter a política do modelo universitário único, consagrando, no Art. 207, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É importante ressaltar que, no aspecto jurídico-político, vemos que, na Carta Magna, a realização das finalidades dessas áreas pelas universidades públicas, encontra-se atrelada com a promoção da cidadania, do bem comum, com a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e, principalmente, com a redução das desigualdades (Art. 3º). Concordamos com Arcoverde et al (2000), quando apontam para o fato de que a assistência ao estudante pobre encontra-se implícita nessa interseção, afirmando que:

Ao operar tais mecanismos, as universidades atuam numa dimensão mais ampla e incluyente, contribuindo para a solução de problemas sociais como a desigualdade sócio-econômica que termina rebatendo nas oportunidades de acesso ao ensino superior – no mérito e capacidade individual de conseguir se classificar e ser selecionado para uma vaga na universidade pública.

No entanto, observa Rocha (1997), os limites conjunturais à implementação da assistência social, enquanto direito, aliados ao processo de privatização das universidades federais, vêm reduzindo as oportunidades de acesso universal ao ensino público gratuito. E com isso, desestruturando a assistência estudantil como um dos mecanismos de democratização do processo de produção e transmissão de conhecimentos.

Para a maior compreensão dessa questão, torna-se imprescindível reportarmo-nos às novas direções e desafios que são postos para as universidades públicas em tempos neoliberais, tanto na América Latina como no Brasil, para podermos nos aproximar de uma compreensão dos principais limites colocados à prática da assistência ao estudante universitário, - e, principalmente, a incidência destes, no desempenho acadêmico do aluno de baixa renda -, sob a perspectiva do direito.

3.2 Tendências do ensino superior no Brasil sob a égide do neoliberalismo

3.2.1 A nova ordem econômica mundial e as demandas para as universidades públicas latino-americanas

Profundas transformações abalaram a América Latina nas últimas décadas: o fim do regime tecnocrático-militar, o gradativo estabelecimento de uma sociedade “democrática” (apesar da existência de uma acirrada desigualdade social), bem como as dificuldades de vários países no que tange à dívida externa. Cenário este, que se delineia no contexto da chamada globalização da economia e mundialização da cultura, acrescida do desenvolvimento das chamadas ciências da informação e a crise do Welfare State. Mudanças estruturais que vêm afetando profundamente as instituições universitárias latino-americanas.

Conforme observa Júnior (1996), no contexto das grandes transformações em curso na sociedade capitalista, o desenvolvimento das ciências da informação certamente tenderão a

impor novas formas e novos ritmos de incorporação e distribuição do conhecimento produzido pelas universidades, em nível mundial, e isso será padrão de competitividade no mercado das instituições produtoras de pesquisa, o que credenciará apenas algumas instituições, no que tange ao financiamento na produção de conhecimento, num contexto em que o Estado busca transferir essa responsabilidade pelo financiamento para o setor produtivo.

O supramencionado autor (1996:22), ao discorrer sobre as tendências das políticas educacionais para o ensino superior na América Latina, na atual conjuntura, assim enfatiza:

(...) as áreas da ciência, que são indispensáveis para as inovações tecnológicas, reorganização do trabalho e preparadoras de um novo modelo de homem adaptável ao novo modelo de desenvolvimento do capitalismo mundial, tornam-se, ao lado da pesquisa tecnológica, prioritárias. As demais áreas científicas, especialmente as ciências humanas, tendem a reordenar-se na mesma direção.

É importante lembrarmos que, até no início dos anos 70, a educação-vinculada ao modelo fordista e ao Welfare State, estava direcionada para o tecnicismo e especificismo, o que se justificava pelo elevado grau de mecanização e profunda divisão técnica do trabalho¹⁶. Entretanto, em fins da década de 70, com o esgotamento deste padrão de acumulação, se processou uma nova reestruturação produtiva fundada, como vimos, nas mudanças tecnológicas que redefiniriam a organização e a divisão da produção, promovendo uma nova sociabilidade do capital.

Brito (1991:88) observa que é neste novo contexto que a educação básica exigida pelo mercado se redimensiona, passando de cinco para doze anos de escola, exigindo um perfil que prioriza o conhecimento geral, a iniciativa e a capacidade de raciocínio lógico:

(...) é nessa perspectiva que surgem categorias como formação polivalente e abstrata, espírito empreendedor, qualidade total, flexibilidade, educação para a competitividade. Jargões muito em voga que refletem algumas das características propostas pelo novo modelo de formação básica e profissional, naquilo que se vem chamando de sociedade pós-industrial.

No tocante à realidade brasileira, sabemos que nosso país acumula um atraso produtivo, cuja origem remonta ao tardio processo de industrialização, em relação à Europa. Entretanto, apesar desse atraso, os empresários brasileiros depararam-se com o desafio de enfrentar a

16 Foi neste cenário que Gramsci (IOC, 1989), analisou a crise do princípio educativo, e propunha a escola única (quanto a sua organização, método e objetivos hegemônicos), como solução para a crescente multiplicação das especializações escolares, educativas e culturais.

modernização tecnológica e as novas formas de gestão empresariais; tais desafios foram determinados pelo acirramento da recessão econômica e a política de abertura da economia brasileira ao comércio internacional, no final da década de 80. Tais acontecimentos davam-se num contexto onde a economia mundial reorganizava-se lograda sob a ordem da “competitividade” e da “eficiência”. Tais princípios, segundo Brito (1991:89) “(...) *inauguram um novo consenso político econômico e social, onde os valores do público, do direito e da coletividade são suprimidos*”.

Tais fatos vêm, em parte, explicar o interesse do empresariado brasileiro e do governo com a esfera educacional, em outros termos, as reformas no campo educacional, a partir dos anos 80, não só fazem parte do conjunto de reformas voltadas para a garantia do “ajuste econômico” na América Latina, bem como derivam de uma articulação de interesses entre as elites políticas e econômicas locais e os seus dois principais expoentes, o FMI e o Banco Mundial. Estes, por sua vez, entendem a crise da educação, não como uma crise de democratização do ensino, mas sim, como uma crise de gerenciamento, pela sua incapacidade de produzir eficiência, eficácia e produtividade¹⁷, sujeitando, assim, as políticas públicas, inclusive as educacionais, à lógica do mercado, onde a educação é tida como um instrumento de elevação de produtividade e conseqüentemente de crescimento e enriquecimento individual.

No contexto da América Latina, e em particular no Brasil, sabemos que as universidades e os institutos de pesquisa são os principais centros produtores de conhecimentos, destacadamente o setor público. Assim, pois, na luta pela democratização do ensino superior, em defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, o desafio que se coloca é o entendimento das complexas relações que se renovam entre o setor produtivo e a educação superior brasileira, considerando o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial e as demandas daí resultantes para esse nível educacional.

¹⁷ Para um maior aprofundamento sobre o discurso neoliberal da qualidade, no campo educacional, ver Gentili (1996).

3.2.2 - Diversificação e diferenciação: novas diretrizes neoliberais para as universidades públicas brasileiras

Nos anos 90, inicia-se no Brasil, – e de forma mais acentuada no governo de FHC –, um processo de ajustamento do projeto político nacional à nova ordem mundial. Esse ajuste perpassa todas as esferas de ação do Estado, inclusive a política de educação superior que passa a constituir-se em alvo de incisiva política oficial norteadas pela ótica e racionalidade econômicas neoliberais.

A nova ordem internacional, caracterizada pela "mundialização do capital" (Chesnais, 1995), pela emergência da 3ª Revolução Industrial, crise dos Estados-Providência, pela intensificação da concorrência comercial e pelo surgimento de grandes blocos regionais capitalistas, delineia um cenário mundial que se inicia na década de 70 e se acentua nos anos 90, refletindo, no Brasil, em várias esferas de atividades, mas, sobretudo, na sua base produtiva, na estrutura e funções do Estado e nas suas relações internacionais. Segundo Júnior (1996), *“a aproximação entre os setores produtivos e educacionais, em especial a educação superior, é um fato estruturalmente irreversível neste estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial”*; pois, tais setores aproximam-se dos centros elaboradores de conhecimento – as universidades e os institutos de pesquisa do governo –, em face da centralidade ocupada pela ciência e pela tecnologia, considerados *“(...) setores chaves que aumentarão a longo prazo, a vantagem competitiva nacional na economia global.”* (Ribeiro, 1996:70).

Atualmente, vislumbramos uma série de medidas que vêm se configurando na reestruturação da educação superior no Brasil. Tais políticas incluem um “novo” padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, intrínsecos ao novo paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado.

De acordo com Sguissardi (2000), na última década do Séc. XX, o Brasil insere-se no rol dos países assessorados pelos então chamados “organismos multilaterais” – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) –, promovem os ajustes estruturais e fiscais, bem como a reforma educacional, inclusive no ensino superior, em acordo com os diagnósticos e diretrizes por eles recomendados. Neste sentido, várias medidas

estão sendo implementadas sob o comando do MEC, em consonância com as orientações do Plano Diretor da Reforma do Estado, desde 1995.

As propostas de reforma do ensino superior em curso no país têm uma forte ligação com as propostas do Banco Mundial.¹⁸ O texto publicado, *La Enseñanza Superior. las Lecciones derivadas de la Experiencia*, é bastante elucidativo. Neste documento, o Banco estabelece quatro linhas principais:

1. Aumentar a diferenciação entre as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
2. Diversificar as fontes de recursos para a educação superior pública;
3. Redefinir o papel do Estado na educação superior, com ênfase para a autonomia institucional e a prestação de contas;
4. Enfatizar políticas que priorizam objetivos qualitativos e eqüitativos (Banco Mundial, 1995: p.29).

É importante frisarmos que alguns autores, dentre eles, Brito (2002), defendem que o Banco Mundial, ao estabelecer o último item supramencionado, como uma das suas linhas principais, teve como pano de fundo o temor de que o recrudescimento da pobreza nos países da América Latina desestabilizasse a ordem política e social; assim, no contexto da mudança de discurso do Banco Mundial na década de 90, esses países foram incentivados a instaurar políticas compensatórias para o caráter solidário – mantendo o caráter privado da ação social-, que não vai de encontro aos princípios liberais; nesta direção, “(...) *a Educação cria um ambiente de eqüidade à medida que possibilita a todos a oportunidade de melhorar sua condição, neste contexto, vê-se que o próprio indivíduo é responsável por suas condições de vida*” (id.,ibid, p.87).

Uma clara demonstração da sintonia entre as medidas de reforma propostas para o ensino superior, pelo governo brasileiro, e as “recomendações” do Banco Mundial, é explicitada por Sguissardi (2000), quando este enfatiza que o “projeto” GERES (Grupo Executivo pela

¹⁸ Brito (1991), observa que a inserção da educação na agenda dos organismos multilaterais dá-se, sobretudo, a partir da década de 70 com o processo de reestruturação tecnológica e os ajustes estruturais de segunda geração, implantadas a partir da década de 90.

Reforma do Ensino Superior), formado pelo MEC em 1986 – composto por intelectuais adeptos de certas concepções de desenvolvimento e do papel do Estado e da Universidade – constroem seu próprio entendimento do desafio da educação superior no país. Tal grupo vem participando ativamente – nos últimos governos –, da implementação de suas próprias recomendações, concatenadas com as desses organismos financeiros internacionais e contrárias às teses defendidas pelas entidades representativas de dirigentes, docentes, funcionários e estudantes das universidades públicas, tais como: a ANDIFES, ANDES-SN, FASUBRA E UNE.

Catani e Oliveira (2000) ressaltam alguns dos problemas principais do sistema de ensino superior, apontados no diagnóstico do governo, dentre os quais: o esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão; tamanho modesto do sistema para as dimensões e necessidades do país; inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade; o desafio de modernizar o ensino de graduação e a ineficiência no uso de recursos públicos na parte federal do sistema.

Com este pano de fundo, entram em cena as principais políticas e medidas governamentais através de uma série de instrumentos legais (LDB, decretos, portarias) e a operacionalização de ações, visando à superação dos supostos problemas, sob o comando mais geral do MARE (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado) e, mais especificamente, do MEC (Ministério da Educação e dos Desportos). Tais medidas delineiam-se como novos desafios para a educação superior no Brasil, representados, entre outros, pelas políticas de diferenciação institucional, diversificação de fontes de recursos para a educação superior pública, pelos projetos de autonomia para as IFES, pelos Institutos Superiores de Educação e a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e credenciamento, objetivando, assim, produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade e avaliação, em benefício da privatização da educação superior pública no Brasil (Sguissardi, 2000).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 9.394/96), no capítulo 45, bem como sua legislação complementar, decreto 2.306/97, de 19 de agosto de 1997, torna o sistema ainda mais heterogêneo e diversificado. As instituições de ensino superior passaram a ser classificadas em cinco modalidades: 1) Universidades, 2) Centros Universitários, 3) Faculdades Integradas, 4)

Faculdades, 5) Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Segundo Aguiar (2000), esse processo de diversificação e diferenciação de estruturas vem propiciar uma diferenciação de *status* e de tratamento às distintas instituições, pois oficialmente firmam-se diferenciações que vêm reforçar a dualidade estrutural da educação brasileira, dando margem para que se expressem os interesses de grupos que propõem a desregulamentação do Estado e a diminuição da presença do poder público na educação. Como observa Leher (2001:13):

“A diversificação do sistema é vigorosamente defendida, pois, em geral, vem acompanhada de novos provedores privados e, não menos importante, permite a adequação do ensino superior ao mercado e aos segmentos sociais: universidades com núcleos de excelência, para formar as classes superiores e prestar serviços tecnológicos e políticos ao mercado; universidades de ensino, para formar profissionais liberais e técnicos, basicamente provenientes das classes médias; centros universitários e faculdades isoladas, para formar profissionais de pouca especialização, provenientes das classes média baixa e média; e escolas profissionalizantes para egressos do ensino médio ou fundamental vindos das classes subalternas”.

Vale ressaltar que a intensificação do processo de diversificação e diferenciação institucional parte do pressuposto de que as instituições de ensino são ineficientes no uso dos recursos públicos e isso se faz acompanhar de uma crescente limitação de recursos para a manutenção e desenvolvimento das universidades federais. Tal fato vem interferindo de forma direta na configuração das identidades institucionais e nos respectivos projetos de desenvolvimento. Diante da constatação de que as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) não poderão fazer jus à sua plena manutenção pelo Fundo Público, fica clara a importância explicativa da categoria “diversificação de fontes de recursos” para a sobrevivência das IFES públicas, no campo altamente competitivo do mercado, pouco a pouco impelidas a buscarem fontes adicionais de recursos com a venda de serviços à iniciativa privada.

A partir desse entendimento, é possível afirmar que o financiamento diferenciado – onde os recursos também passarão a estar vinculados à eficiência na gestão e ao desempenho de cada instituição – encontra-se no centro desse processo da diferenciação institucional. Nesta direção, as universidades assumiriam, cada vez mais, uma racionalidade operacional, produtivista e competitiva, semelhante à empresa capitalista.

Alguns estudiosos concordam que a implantação desta política, através do citado decreto, vem alterar profundamente a estrutura do sistema educacional brasileiro, aprofundando sua

diferenciação interna, com possíveis repercussões no aumento das desigualdades sociais. Nas palavras de Aguiar (2000:85), “(...) *as universidades passam a ser o suposto reduto da inteligência; os centros universitários, o reino da excelência do ensino; as faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, a grande alegria das massas que agora terão mais acesso ao ensino superior, facilitado e pago*”.

Como é possível percebermos, o decreto 2.306/97, de 19.08.97, que torna o sistema mais homogêneo e diversificado, está concatenado com as diretrizes do BM, como observa Leher (2000:96):

“Somente os países que promovem maior diversificação institucional e uma base de recursos mais diversificada (estabelecer ou aumentar a participação dos estudantes no custeio de sua educação) (...), continuarão a contar com o apoio do Banco...”

No bojo desse processo de diversificação e diferenciação das IFES, o Ministério de Administração e Reforma do Estado pretende transformar as universidades federais públicas em “organizações não estatais de direito privado”. Com esta mudança jurídica, segundo os técnicos do MARE, as instituições estariam livres da legislação em vigor, podendo aperfeiçoar seus programas acadêmicos sem estarem presas à burocracia do Estado, serão as chamadas “organizações sociais”. Por sua vez, o Estado não teria a responsabilidade para com o financiamento da educação superior brasileira. Porém, ao reconhecer a necessidade de mais verbas para a realização de pesquisa, aponta como solução a complementação orçamentária, que se daria com o financiamento através dos bancos e a cobrança de mensalidades. Vale explicitar que tal proposta figura a estratégia do governo de tornar as universidades públicas em setores competitivos internacionalmente – são as chamadas “universidades de serviços”, “universidades de resultados”.

Segundo Júnior (2000), no atual quadro de reforma estrutural e educacional, vislumbramos a mudança das políticas públicas: de políticas de demanda da sociedade civil para políticas de oferta. Os empreendimentos do governo na reforma do sistema educacional vêm revelando a mercantilização da educação superior produzida no contexto da mudança de paradigma do Estado – atual gestor, supervisor ou avaliador –, segundo as diretrizes dadas pelo Banco Mundial.

Tais diretrizes indicam, segundo Júnior (1998:100), *“um ponto de chegada, no qual o Estado seja reduzido, porém, centralizador quanto ao controle, eficiente como nas atividades mercantis, e não regulador dos mecanismos que estruturam o mercado”*. O referido autor, nesta mesma linha de raciocínio, ainda ressalta que *“no âmbito político, parece que existe uma tendência (...) de hipertrofia do Poder Executivo, em detrimento, especialmente, do Poder Legislativo”* (Idem). Entendemos, portanto, que este quadro retrata a nova roupagem do velho “Centralismo Unitário” brasileiro, tão bem retratado por Ranieri (2000).

Entretanto, partindo do pressuposto gramsciano de que *“a educação é requisitada como um instrumento ambivalente de discriminação e equalização, de ocultação da realidade real (hegemonia) e desocultação da mesma realidade (contra-hegemonia)”* (Jesus, 1989: 43-45), vemos que, garantir uma universidade pública, gratuita e de qualidade, como bem social, a serviço do bem comum, é o objetivo de toda a comunidade acadêmica das IFES, representadas pela ANDIFES, ANDES, FASUBRA e UNE. Estas reivindicam a autonomia consagrada pela Constituição Federal, isto é, de gestão financeira dos recursos garantidos pelo Estado (Art. 54 da LDB), com gratuidade plena (CF, Art. 205, IV) do ensino e associação ensino-pesquisa e extensão previstos no art. 207 da Constituição Federal de 1988. Entretanto, como ressaltam Catani e Oliveira (2000:71), *“(...) isso não é uma preocupação para gestores do sistema de ensino superior, pois parecem assumir a diferença, a distinção e a desigualdade como princípio de organização e metas a serem alcançadas”*.

Neste quadro, um desafio fundamental que se coloca é a própria intencionalidade política da universidade e seu compromisso com a redução das desigualdades sociais, onde a igualdade de condições para o acesso e permanência na universidade dos alunos de baixa renda, constitui-se como exigência de equidade e como ressalta Ranieri (2000), é preciso que se criem condições para que se alcance uma igualdade real.

Nesta perspectiva, podemos pontuar a existência de mecanismos de democratização de acesso à universidade pública, na qual um elemento vem comparecendo ao lado da discussão da qualidade de ensino e autonomia universitária, e que se constitui na temática desta investigação: a assistência ao estudante universitário.

O ELO ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE ASSISTÊNCIA/DESEMPENHO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA ALAGOANA

4.1 Assistência ao Estudante e sua organicidade à Política de Educação Superior

É mister enfatizar, que as prioridades estabelecidas e as práticas no campo da assistência ao estudante estão condicionadas pela conjuntura política e econômica do país e seu rebatimento no interior da universidade. Entender estes condicionamentos é fundamental para explicar uma característica que é marcante na assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior, que é a grande seletividade dos programas e serviços, em que o acesso e/ou permanência dos estudantes encontram-se formalmente baseados no critério de carência sócio-econômica e/ou desempenho acadêmico, ou mérito.

Almeida (2000) dá uma importante contribuição para entendermos os condicionamentos da atual conjuntura brasileira bem como seu rebatimento na assistência ao estudante universitário - ao enfatizar que a política educacional no Brasil vem sofrendo mudanças radicais desde a década de 90, bem como vem ocupando um lugar de destaque no conjunto das ações governamentais federais que dão hoje novos contornos à arquitetura institucional e ao papel do Estado brasileiro, *"sua função estratégica no conjunto do trabalho na esfera da cultura, constitui um importante componente justificador das alterações que atingem a Educação no País"* (p. 156).

Para o referido autor, as mudanças na esfera da produção e da cultura vêm impondo novos desafios para a educação. Tais mudanças vêm exigindo ações mais articuladas na garantia das condições necessárias para o desenvolvimento das novas estratégias formuladas pelo capital. Como vimos, é neste contexto que atua o Banco Mundial, como um importante organismo formulador de políticas sociais para os países periféricos, dentre eles, o Brasil. Sua intervenção, na condução das políticas de educação, é apoiada por um diagnóstico que aponta excessivos e desnecessários gastos públicos com educação superior, insuficiência de investimentos no ensino fundamental, ineficácia do ensino médio e necessidade de dinamização de um ensino

profissional mais direcionado para as novas exigências do mercado. Como observa Almeida (2000:161):

A política desenvolvida pelo MEC nos últimos anos, foi orientada sobretudo, pela necessidade de elevar o nível de escolaridade mínima da mão-de-obra no país e de empreender reformas no sentido de garantir sua integral adequação às novas exigências da esfera da produção e da cultura sem grandes investimentos, sendo também funcional ao processo de ajuste fiscal proposto pela nova ordem econômica mundial.

Siqueira (1997:55) também observa que o Banco Mundial apresenta propostas de mudanças na política educacional dos países em desenvolvimento, visando a *"estabelecer um vínculo cada vez mais estreito entre educação e necessidades do setor produtivo e reduzir o gasto público"*.

Segundo Almeida (2000), a ofensiva do Ministério da Educação (MEC), articulada às diretrizes do Banco Mundial, ocorreu de uma forma mais evidente a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. ° 9.394, de dezembro de 1996) e a elaboração do Projeto de Lei n. ° 4.173/98 que institui o Plano Nacional de Educação do Governo, fazendo parte de uma estratégia de mudanças pelo alto. *"Desde então o MEC tem induzido uma profunda reforma do campo educacional sem estabelecimento de qualquer diálogo com a sociedade civil organizada e, principalmente, com os intelectuais e trabalhadores do campo educacional"* (p. 157).

Um bom exemplo disto é dado por Neves (2000), quando ela tece algumas considerações sobre os motivos que propiciaram o encaminhamento ao Congresso Nacional de dois planos nacionais de educação no final de 1997 – um do governo e outro da sociedade civil – enfatiza que este acontecimento *"evidencia o atual estágio da correlação de forças sociais no campo educacional no Brasil no final dos anos 90, materializado pelo acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação – a proposta liberal-corporativa e a proposta democrática de massas"* (que se delineou desde o final dos anos 80). Salientamos que este embate culminou com a aprovação, em janeiro de 2001, da proposta liberal-corporativa, sendo incorporadas apenas poucas emendas da proposta de PNE da sociedade, fruto de grandes embates e articulação política no Congresso.

A referida autora observa que, no governo de FHC, evidencia-se o estreitamento do espaço de participação popular na gestão do sistema educacional, onde a lei que cria o Conselho Nacional de Educação transforma-o de Instituição do Estado em órgão do governo, dotando o Executivo Central de amplos poderes na definição da política educacional. Outra consideração tecida por Neves (2000), é o fato de que a nova LDB elimina o Fórum Nacional de Educação, mesmo como órgão de consulta e de articulação com a sociedade na definição da política educacional e credita a elaboração do PNE exclusivamente ao Ministério da Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para todos, cabendo ao Congresso Nacional a sua aprovação (art. 87). Assim, pois, no governo de FHC, a promulgação desta lei, bem como da lei nº 9.192, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários, reduziu significativamente o espaço que vinham tendo as universidades públicas federais, por meio de suas entidades representativas (ANDES, FASUBRA, UNE e ANDIFES), na definição da política educacional em geral e para o nível superior, em especial (Idem).

Este quadro nos remete a autores como Jesus (1989), quando observa que Gramsci, ao analisar o papel do Estado (Fascista), já enfocava que era reservado a este, parte da função de promover um conceito único, homogêneo da realidade social (consenso), no entanto, Gramsci ressaltava que nesta função, muito mais do que ser um aparelho coercitivo era privilegiado o aspecto diretivo, não podendo para isso prescindir dos processos e instrumentos pedagógicos, recorrendo-se aos processos coercitivos quando aqueles se tornarem ineficazes. Tal constatação, mesma feita no início do séc. XX, em outra conjuntura sócio-histórica, vem explicar uma característica que é marcante no governo de FHC, que é a abundante utilização de decretos e restrição dos espaços de participação dos diversos sujeitos coletivos, quando estes avançam na luta pela efetivação de uma política educacional para o ensino superior, tendo como referência o projeto societal democrático de massas.

Objetivando, pois, a associação passiva do Brasil aos novos requerimentos do neoliberalismo, a proposta no PNE do governo estabelece como prioridade a elevação do patamar mínimo da escolarização do conjunto dos cidadãos que exercerão tarefas simples na produção. Vemos, neste sentido, a garantia por parte do governo da oferta de ensino fundamental obrigatório. Por outro lado, ressalta Neves (2000:174), *"O compromisso maior com formação do trabalho complexo do PNE do governo é, no entanto, com a diversificação e a privatização das*

instituições de ensino superior”. Nessa perspectiva, propõe, entre outras medidas, a ampliação do programa de crédito educativo e a diversificação do sistema superior de ensino.

Este “novo” cenário leva-nos a lembrar que Gramsci, já no início do séc. XX combatia a tendência burguesa de *“difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados”* (IOC, 1989: 118); vemos, assim, que o pensamento deste filósofo se atualiza, à medida que, em pleno início do séc. XXI, os recentes acontecimentos históricos nos levam a perceber que: apesar da reestruturação da produção e das novas demandas do capital, ainda nos deparamos com esta pré-determinação da força do trabalho para as chamadas “economias emergentes”. Pois, são os indivíduos da classe subalterna que, em sua maioria, não estão tendo condições de acesso ao ensino público superior, mas sim, vêm aumentando as fileiras dos “incluídos na base” da cadeia produtiva e “excluídos do topo”, como observa Dupas (1999).

Acreditamos também que a reforma do ensino superior caracteriza um processo de diferenciação, no qual se exprime uma crise do princípio cultural e educativo - via individualização do processo educacional -, só que de uma forma mais sutil, complexa e diferenciada. Conseqüentemente, a “unitariedade” proposta por Gramsci, torna-se cada vez mais necessária para o processo de construção de uma contra-hegemonia. Entretanto, se o capital, na contemporaneidade, impede que o processo educativo forme o jovem “onilateralmente” e, por outro lado busca explorar todas as virtualidades da inteligência, como será resolvida esta contradição, principalmente no que tange à formação superior, pública, no Brasil?

Antes de tudo, é preciso lembrar que as políticas públicas relacionadas ao ensino superior brasileiro vêm estabelecendo seus parâmetros nos moldes da chamada “globalização” econômica - a partir de princípios neoliberais -, objetivando sua inserção na nova ordem mundial. As novas formas de organização de trabalho decorrentes de um novo padrão de acumulação impuseram um novo tipo de formação, na qual o domínio do conhecimento e o tempo de escolarização passaram a ser “estratégicos”, entretanto a operacionalização das recomendações dos organismos multilaterais no Brasil, privilegia a formação de nível superior fora do sistema universitário público - tido pelo diagnóstico do governo como “atrasado” e

“oneroso”, segundo critérios de qualidade empresarial²⁰. Por outro lado, no Brasil, a educação básica é que passa a ser afirmada como o caminho mais adequado para o desenvolvimento econômico aliado aos avanços tecnológicos²¹, restando, assim, a diminuição das verbas para a educação superior, principalmente das universidades federais, além de outras medidas administrativas que apontam para uma tendência à privatização. No entanto, como observa Vaidegorn (2001:09):

Ao apontar a universidade pública brasileira não como parte da solução para os problemas do atraso, mas como obstáculo para a modernidade globalizada, sob argumentos que afastam as discussões de fundo, do sentido mesmo do ensino superior no Brasil, e que se concentram nos aspectos administrativos e não científicos, as elites criam uma nova auto-evidência axiomática destinada a congregar, em torno dos argumentos fáceis, uma visão de Estado perfeitamente adequada às pretensões de um mundo onde os papéis principais já estão destinados e onde o Brasil dificilmente irá aparecer.

Esse mesmo autor (idem) observa que, visando a levar o país à tão almejada modernidade, procurou viabilizar medidas – regidas por uma lógica própria da “direita modernizadora” - que pudessem colocar o país no caminho da mesma. Ele ainda visualiza que a promulgação da LDB em 1996, no que se refere ao ensino superior, algumas novidades passaram a ser possíveis para responder às demandas próprias da inserção do Brasil nesta nova ordem mundial:

(...) o modelo-padrão para universidades brasileiras passou a ser questionado, dado o intento de definição do caráter e vocação de cada uma (ensino de graduação, pesquisa de ponta, vinculação regional etc). Circula também com desenvoltura a proposta do economista do BID, Cláudio de Moura e Castro, que agrega ao modelo atual de universidade (com ensino, pesquisa e extensão) as possibilidades de escolas superiores de formação profissional de alto nível, outra de formação superior técnica e outras de formação geral, todas possibilitada pela nova LDB (Vaidegorn, 2001:09).

Assim, um dos resultados é a proliferação de “Institutos Superiores de Educação”, estabelecimentos educativos que passaram a formar, de uma maneira rápida, licenciados em nível superior, cuja qualidade e conseqüência para o ensino básico ainda não foram analisados (2001).

²⁰ Vários autores analisam a atual experiência de extensão de conceitos industriais de “qualidade total” no campo educacional que inclui formas arbitrárias de avaliação de cursos e de concessão de verbas.

²¹ Vemos, na atual legislação educacional, a opção feita pelo governo federal pela educação básica como prioritária por 10 anos.

Recorrendo aos estudos de Romano (1998, apud Lessa, 1999:09), é possível aprofundarmos a discussão ao vermos que as universidades atuais, diante da hipertrofia dos argumentos utilitaristas:

(...) enfrentam o risco de se tornarem empresas vinculadas diretamente ao mercado (...) a tendência dominante é a neoliberal, unindo, de modo imediato, o labor científico e o trabalho no sistema capitalista, tendo a universidade o seu tipo particular de produção. Este é o novo modo de se amestrar o setor universitário com avaliações na lógica mercantil (grifo nosso).

Diante deste fato, nosso autor constata que das universidades “produtoras de serviços”, o produto que ganha maior visibilidade é chamado “recurso humano”:

(...) nessa perspectiva, a universidade é pensada como uma escola-fábrica, que produz mão-de-obra com qualificação desejada pelo mercado. É necessário o recurso humano profissional capaz de operar determinadas técnicas e aplicar conhecimentos especializados (1999:09).

Lessa (1999) aponta assim, para dois caminhos possíveis para a universidade. O primeiro caminho seria o de formar o profissional com pleno domínio dos fundamentos de sua profissão, e ser ainda capaz de assimilar e operar criticamente as inovações de tecnologia do séc. XXI; outro caminho é a possibilidade de treinar a mão-de-obra para utilizar, de forma acrítica, as técnicas atuais e que, havendo inovação tecnológica, “requalificar-se” é problema do profissional. Nesta direção, ele observa ainda (2001:09):

(...) a universidade deve pensar carreiras curtas, cursos seqüenciais e flexibilidade curricular, que permitam a formação em massa, em tempo reduzido, de simples operadores das técnicas. Pelo primeiro caminho, a articulação sistêmica entre ensino e pesquisa é reforçada. O custo de formação profissional cresce.

Indubitavelmente que o segundo caminho está em perfeita sincronia com o novo padrão de acumulação flexível, afinal, poucos são os profissionais que ocuparão funções no topo da cadeia produtiva - em posição de alto comando, por exemplo, no departamento do P&D da multinacional -, afinal, como afirma Lessa (idem), de países como o Brasil, a filial da multinacional:

*(...) necessita em abundância do operador acrítico, facilmente reciclável e, por consequência, barato. O Banco Mundial propõe a formação em massa de profissionais recicláveis. Em vez do esforço para ampliar e expandir a oferta de diplomados com plena formação é proposta a desqualificação da mão-de-obra superior (...) A recombinação da seqüência educação-trabalho mediante a educação continuada ou permanente dissolve a distinção entre educando e o diplomado, dissolve a titularidade e cria o estagiário perpétuo.*²² (grifo nosso)

Já a proposta de PNE da sociedade, rejeita, segundo Neves (2000:179), todo o arcabouço jurídico que alicerça a implantação da política educacional neoliberal e se opõe às inúmeras ações governamentais no campo educacional que aprisionam esse importante espaço social de organização da cultura aos imperativos empresariais de apropriação do saber e do poder.

Em contraposição à proposta neoliberal para a educação, o PNE da sociedade, – no qual encontra-se subjacente o projeto societal democrático de massas –, expressa uma diferente concepção de mundo e de educação:

As propostas do PNE da sociedade para a escola em sua totalidade se dirigem, inversamente, para a formação de profissionais/ cidadãos críticos e competentes que participam ativa e criativamente do mundo do trabalho e da construção coletiva de uma sociedade livre e justa (Neves, 2000:179).

Ao recorrermos às análises desenvolvidas por Júnior (1996) e Sguissardi (2000), também é possível observarmos que a aproximação das universidades aos setores produtivos se torna tendência para o ensino público superior nos anos 90.

Conseqüentemente vislumbramos, nos últimos anos, um processo de sucateamento de verbas no campo da assistência na educação superior pública. Segundo Oliveira (1997:170), este fato "*está relacionado à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, recentemente aprovada, que retira do Estado a responsabilidade com relação à manutenção de programas assistenciais ao nível do ensino superior*". Este fato pode ser facilmente constatado, ao observarmos os artigos da referida Lei, que assegura a política de Assistência ao estudante somente no âmbito do ensino fundamental, *in verbis*:

²² É possível percebermos que a crítica da elite modernizadora no que tange ao modelo de universidade que articula ensino, pesquisa e extensão, tem como pano de fundo uma lógica do mercado que, nos dias atuais, não aceita a sobrevivência de nenhum grêmio profissional.

Título III – Do Direito a Educação e Do Dever de Educar

Artigo 4º – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...)

VIII – Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares e de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Título VII – Dos Recursos Financeiros

Artigo 71– Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: (...)

§ IV - Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social.

Sobre as normas relativas à utilização de recursos públicos constantes do título VII da LDB, estas apontam, segundo Ranieri (2000:238), *"um novo direcionamento para o financiamento das universidades públicas"*. Segundo essa autora, os artigos 70 e 71 da LDB discriminam o que constitui ou não despesa com a manutenção e desenvolvimento do ensino, induzindo a busca de fontes alternativas de financiamento.

Ao recorrermos à análise de Siqueira (1997), percebemos que este quadro está em consonância com uma das linhas prioritárias do Banco Mundial para a reforma do ensino superior, que propõe a diversificação das fontes de recursos para a educação superior pública e a introdução de incentivos para o desempenho, no qual deve-se "dividir os custos com os alunos". Isto se daria na instituição da cobrança de mensalidades e na eliminação dos subsídios aos custos não educacionais, ou seja, através da extinção dos alojamentos e alimentação gratuitos.

A referida autora ainda observa que na proposta do Banco Mundial, o apoio aos estudantes necessitados seria concedido através de empréstimos ou bolsas de estudo, com ênfase maior no primeiro. No entanto, tal apoio não seria para todos os estudantes necessitados, mas sim, para aqueles também considerados "academicamente qualificados".

Ainda sobre a proposta do Banco Mundial, Coraggio (1996) enfatiza que ele apresenta o discurso de que a educação, principalmente a universitária, distanciou-se das necessidades da economia e, para reverter essa situação, deve-se restabelecer a articulação da educação com o

mercado, tendo o setor privado um papel fundamental ao estipular a demanda, pois é o mercado quem deve determinar os rumos da educação.

Importante para esta discussão é a observação de Paura (1997:23), ao ressaltar que:

No Brasil, o atual governo utiliza o argumento de que a Lei de Diretrizes e Bases deve ser uma lei do possível, isto é, que ela possa ser cumprida a partir de recursos financeiros disponíveis pelos esquemas orçamentários convencionais. Sendo assim, as necessidades essenciais do cidadão são reguladas pelos recursos orçamentários, ao invés do governo criar e orçar recursos para que atendam às necessidades básicas da população.

Entretanto, torna-se fundamental a consideração do caráter contraditório das políticas sociais, em que a análise da assistência ao estudante universitário - orgânica à política educacional – requer uma compreensão do pressuposto defendido por Pereira (1996:36), isto é, a assistência social deve ser entendida:

Enquanto um processo que resulta da relação entre interesses contrários (...) da lógica da produção lucrativa e das necessidades sociais, podendo servir a um como a outro interesse, dependendo de quem, historicamente estiver melhor situado na correlação de forças.

Nesse contexto, podemos considerar a Assistência Social como uma "relação histórica das classes sociais frente à desigualdade social mediada pelo Estado" (Sposati 1991:10). Esse conceito é enriquecido quando observamos que Yazbeck (1996:75) conceitua a assistência como "expressão de relações sociais que reproduzem os interesses em confronto na sociedade".

A partir deste entendimento, percebemos que, se por um lado, as diretrizes políticas neoliberais vão se explicitando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em consonância com os propósitos dos chamados organismos multilaterais, constituindo-se, portanto, em instrumentos governamentais de reforço à exclusão social e educacional; por outro, a legislação brasileira contraditoriamente contém em seu bojo, alguns preceitos que são frutos da luta e conquistas da organização da sociedade civil, incluindo-se aí, os representantes dos interesses dos intelectuais e trabalhadores do campo educacional e o da assistência ao estudante universitário. Tais preceitos vêm constituir-se enquanto espaços que possibilitam a ampliação da luta pela assistência ao estudante universitário, enquanto política pública, apreendendo o significado

desta prática enquanto política de seguridade, o que implica visualizá-la para além de sua aparência cotidiana de prestação de serviços imediatos.

Um exemplo concreto desta contradição explicita-se na Proposta do FONAPRACE²³ para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes da Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, quando o mesmo ressalta que a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como dever do Estado e da Família (Art. 205, caput) e tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206, I), reconhecendo também que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 20.12.96 bem como o Plano Nacional de Educação, aprovado em 10.01.2001, contêm dispositivos que amparam a assistência estudantil, destacando, respectivamente, o art. 3º e o item 34:

Art. 3º - O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)

Item 34. 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.

No entanto, apesar da inclusão da assistência ao estudante universitário como direito na referida legislação, indubitavelmente constituir-se numa grande conquista neste campo – fruto de um processo de correlação de forças a nível nacional entre os dirigentes das IFES públicas do país com a participação das entidades estudantis²⁴ –, o próprio fórum reconhece os atuais obstáculos para a garantia desses direitos:

As universidades brasileiras encontram limites para cumprir os próprios preceitos da lei e do Plano Nacional de Educação. Da mesma forma, as políticas assistenciais acabam ficando minimizadas ou esquecidas, pois não há investimento do governo em programas de assistência aos estudantes das universidades (FONAPRACE, 2001:3).

Recorrendo aos estudos realizados por Rocha (1997) sobre a política de assistência ao estudante, a mesma já observava que um de seus atuais limites se encontrava na ausência de

²³ Fórum Nacional de Assuntos Comunitários e Estudantis, órgão de assessoramento da ANDIFES.

²⁴ Podemos observar a participação em Fóruns Nacionais do FONAPRACE da UNE (União Nacional dos Estudantes) e da SENCE (Secretaria Nacional de Casas dos Estudantes).

uma política orçamentária para as universidades públicas, assim como na inexistência de uma regulamentação de âmbito nacional para a assistência estudantil, mas vemos que, por outro lado, a possibilidade de superação desses limites poderá estar na organização dos referidos sujeitos sociais que poderão construir um espaço de luta para o atendimento das demandas estudantis. Entendemos que apontam, nesta direção, as ações do FONAPRACE (Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis) e da SENCE (Secretaria Nacional de Casas de Estudantes).

O FONAPRACE é um órgão de assessoramento à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, criado em 1987, congregando representantes da área de assistência estudantil e assuntos pertinentes à comunidade universitária das instituições públicas de ensino superior no Brasil (FONAPRACE, 2002). Em outras palavras, o referido Fórum é resultado de um processo de correlação de forças interinstitucional que vem desde a década de 80 se expressando nos vários encontros regionais e nacionais realizados pelos Pró-Reitores, discutindo a demanda, as ações e a direção dada pelas IFES, nos marcos da política de assistência estudantil, num período histórico em que a sociedade civil brasileira avançava no sentido da construção do Estado democrático de direito.

O supramencionado Fórum vem realizando reuniões periódicas, discutindo temas e traçando políticas de assistência e apoio aos segmentos da comunidade universitária; propondo-se e realizando pesquisas nacionais sobre os programas de assistência estudantil, articulando-se com o legislativo e o executivo, a ANDIFES e a sociedade civil, na busca de apoio e recursos para a assistência estudantil (FONAPRACE, 2002). Delineando-se, portanto, como um importante ator no processo de construção desse espaço de luta em prol da positivação da política de assistência estudantil, o referido Fórum vem estruturando uma *"Proposta para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das IFES"*, desde 1998, cuja versão preliminar foi aprovada em abril/2001, num encontro nacional em Recife/Pe. O objetivo geral desta proposta é *"a definição de verbas específicas destinadas à manutenção da assistência ao estudante, na matriz orçamentária anual do MEC para cada IFE"* (FONAPRACE, 2001:10).

Ao ser indagado sobre as ações do Fórum, em prol da política de moradia estudantil, o atual Coordenador do FONAPRACE, assim enfatiza:

O Fórum atualmente está trabalhando em total consonância com a ANDIFES, todas as ações e metas estão sendo discutidas antes de serem implementadas. O trabalho em conjunto está sendo muito importante para a melhoria da assistência estudantil. No presente momento as nossas ações são as seguintes: no Congresso Nacional estamos com o projeto-lei nº 1018- Moradia Estudantil do Deputado Federal Nelson Peregrino-Ba, e a indicação nº 3562 que sugere a criação de um Programa de assistência estudantil - Dep. Federal Severino Cavalcanti-Pe. Com a ANDIFES, estamos discutindo o anteprojeto de uma nova pesquisa do perfil sócio-econômico dos estudantes de graduação das IFES, e implementando no programa para o desenvolvimento do ensino de graduação, na ação 4002- Assistência ao Educando do Ensino de Graduação matriculados nas IFES assistidos com alojamento, alimentação e atendimento médico odontológico (Coordenador Nacional do FONAPRACE).

Não podemos deixar de ressaltar um fato ainda recente sobre algumas conquistas no campo da assistência ao estudante universitário, no que tange à destinação de recursos, o que consta na Pauta do Resultado de Emendas ao Orçamento 2002, da Comissão de Educação, no Senado Federal²⁵ –, cuja emenda 02 tem como objetivo:

(...) consignar recursos ao Ministério da Educação e Cultura -MEC, destinados à assistência ao educando de ensino de graduação, com vistas ao fornecimento de refeições, atendimento médico-odontológico e oferta de alojamento, sendo 15,938%, o número de alunos a ser beneficiado da categoria E, segundo estudo realizado pela ANDIFES.

No entanto, é importante frisarmos que o surgimento desta emenda deu-se num momento político favorável, em que a conjuntura brasileira, - segundo semestre de 2002 -, estava marcada por uma forte greve nacional, envolvendo quase cinquenta universidades com cerca de vinte hospitais universitários paralisados (SINTUFAL, 2001), numa luta coletiva onde docentes, técnico-administrativos, com o apoio dos discentes, clamavam entre outras, por melhores condições de salários e por uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Além do mais, não houve a aprovação do valor total, constante na referida emenda, e sim, apenas 5 (cinco) milhões. No que tange ao orçamento, o Professor Sarkis – Coordenador Nacional da ANDIFES junto ao FONAPRACE-, no encontro Nacional do Fórum, realizado na UNB/Brasília, em setembro de 2002, assim se expressou: “O orçamento é elaborado pelo executivo e enviado para o congresso e tudo deve ser de acordo com a lei de diretrizes orçamentária - LDO. Nela

²⁵ Conferir Pauta da 35ª Reunião Extraordinária, da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª Legislatura, realizada em 23 de outubro de 2001, (Comissão da Educação/Senado Federal), especificamente a emenda 02 de autoria dos senadores Geraldo Cândido, Ricardo Santos, Emília Fernandes, Marina Silva, Marluce Pinto, Álvaro Dias e Mauro Miranda, que destina o valor de R\$ 46.190.236,00 à assistência ao educando do ensino de graduação.

existe o programa 0041, referente à assistência estudantil, cujo repasse se dá com base na matriz orçamentária de cada IFES” (FONAPRACE, 2002).

Ainda segundo o relatório, o professor Sarkis citou, a título de exemplo - e aqui ratifica o exposto -, que, para 2002, no orçamento, a assistência estudantil - através do deputado Jorge Bitat, foi no valor de 40 milhões e o que foi aprovado foi apenas 5 milhões.

Segundo o Professor Mozart Neves Ramos - coordenador da política de relacionamento da ANDIFES com os Fóruns-, a tarefa maior do FONAPRACE é discutir e apontar quais os indicadores que interessam para influenciar nas decisões do MEC (FONAPRACE, 2002).

Como observa a Pró-Reitora Estudantil da UFAL, o Fórum constitui-se como um importante ator, no movimento de resistência, quando vem demonstrar em uma pesquisa de âmbito nacional com as IFES, que a elite não é maioria nas universidades públicas:

(...) tem outra coisa que acho muito importante no FONAPRACE, que é a questão das pesquisas empíricas. Acho que o dado é muito importante, inclusive este dado colhido através do FONAPRACE, porque é ele que puxa a discussão e faz um contraponto com o discurso do MEC, que por sua vez mostra, analisa pelo fenomênico e diz: 'olha os pátios estão cheios de carro' uma coisa, assim, meio de bravata, quando na verdade os dados colhidos pela pesquisa mostram que não é bem assim. Que você tem um segmento pauperizado dentro da universidade que, pra ter uma vida acadêmica digna, precisa na verdade de um suporte de uma política de corte assistencial.

E conclui,

Bem, acho o Fórum muito importante, inclusive considero um fórum de resistência e de um compromisso com a leitura da realidade a partir de uma pesquisa que me parece fundamental, dentro de uma academia.

Conforme consta no referido relatório (2002), dentre as pesquisas já realizadas pelo Fórum, o perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras, realizada no segundo semestre de 1996, merece destaque, devido ao fato de ter representado um marco no aprofundamento do conhecimento sistematizado da realidade dos estudantes universitários. Os dados obtidos desmistificaram o fato de que nas universidades públicas só estudam alunos das classes A e B. Com o perfil, foi possível verificar que 44% deles demandam por programas assistenciais, como condição de permanência e conclusão dos seus cursos. Diante da realidade apontada na pesquisa foi possível a construção do PNAE (Plano Nacional de Assistência ao

Estudante) que atualmente encontra-se na Câmara de Deputados, para ser transformado em Projeto de Lei (FONAPRACE,2002:08). Nas palavras do atual Coordenador Nacional do FONAPRACE, ao ser indagado sobre a luta por recursos para a assistência estudantil e para Moradia Estudantil:

O Plano Nacional de Assistência continua no trâmite no congresso, esperamos que em breve tenhamos uma conclusão. Na parte política avançamos em muito nos contatos com o congresso, podemos afirmar que hoje o FONAPRACE atua diretamente com mais de 15 congressistas. Com relação aos recursos já foi liberado os R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais). Consideramos como grande conquista a inclusão no Plano Nacional de educação no Cap. Educação Superior, art.34 que diz: '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, proposta do FONAPRACE aceita pelo Dep. Nelson Marchezan (saúdosa memória).

Quanto à SENCE²⁶, conforme seu Estatuto, é uma entidade autônoma que congrega todas as casas de estudantes do Brasil que a ela se filiaem (art.1º) e que terá como princípios e finalidades, constante no artigo 2º, in verbis:

a) a representação em juízo ou fora dele dos interesses gerais das casas de estudantes do Brasil;

b) a promoção do entrelaçamento e intercâmbio entre as casas de estudantes e comunidade em geral, através de atividades culturais, esportivas e sociais;

c) a coordenação da luta das moradias pela formulação de uma política nacional para a questão da moradia estudantil, sua ampliação, reconhecimento e assistência por parte do Estado;

d) a luta pelo ensino público e gratuito, pela maioria do ensino no país e pela manutenção das moradias.

É mister enfatizar que, desde 1975, o Movimento de Casas de Estudantes vem promovendo o ENCE - Encontro Nacional de Casas de Estudantes, realizado em diversos Estados do país, sendo o último em Goiás (na UFG) em 2000. Também ocorreu o VI Encontro Norte/Nordeste de Casas de Estudantes (ENNECE), realizado no final de novembro e início de dezembro de 2002, cujo tema central foi “Políticas Públicas para a Assistência Estudantil”, com a presença de alguns deputados federais da bancada do PT e do PC do B e a realização de oficinas temáticas

²⁶ Podemos observar a participação em Fóruns Nacionais do FONAPRACE da UNE (União Nacional dos Estudantes) e da SENCE (Secretaria Nacional de Casas dos Estudantes).

que discutiram, entre outros, os Programas de Assistência Estudantil e Projetos de Lei em andamento.

Vemos, portanto, que a SENCE é fruto de uma articulação política dos residentes universitários, em prol da construção de uma política de moradia estudantil de âmbito nacional. Tal política só será definida com a aprovação do projeto de lei n.º 4.633/94, recuperado, na Câmara, agora como Projeto de Lei n.º 1.018, de 1999 de autoria do Deputado Nelson Pellegrino, tendo como relator o Deputado Jorge Tadeu Mudalen.

Assim, analisando a Proposta do FONAPRACE sobre o substitutivo do Relator – elaborado a seu pedido em abril de 2000, num encontro nacional em Belo Horizonte/MG –, podemos elencar algumas das suas principais diretrizes desse projeto²⁷ :

- Incumbe ao Ministério da Educação a elaboração e a implantação de uma Política Nacional de Moradia Estudantil (Art. 1º);
- Define modalidades de Moradia Estudantil (Art. 2º);
- Estabelece que a União deverá conceder recursos específicos para aquisição de bens móveis e imóveis, construção, ampliação ou manutenção das residências estudantis; mediante convênios firmados com o MEC (Art.3º);
- Permite que as administrações das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino firmem convênios com entidades estudantis, para gerenciamento das residências estudantis (Art. 4º);
- Define que irão auferir os benefícios previstos na referida lei, as instituições que comprovarem realizar seleção dos moradores pelos critérios sócio-econômicos (Art. 5º). (grifo nosso)

Como vimos anteriormente, na concepção de Estado Ampliado, Gramsci delimita a sociedade civil como o "terreno" sobre o qual se dá a luta pelo poder ideológico, em que é exercida a hegemonia das classes dominantes sobre o corpo social, mas também enquanto *locus* no qual se disputa essa hegemonia e se constrói a contra-hegemonia pela luta hegemônica. Com relação à assistência estudantil, orgânica à política de educação superior, podemos ainda observar que,

²⁷ Conforme o Jornal do FONAPRACE nº 4 de novembro/2002, o Projeto 1018/99 já foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara e deverá entrar na Comissão de Finanças e Tributação, cujo Presidente é o Dep.Federal do PFL/BA Jorge Khoury.

apesar do FONAPRACE, a SENCE e a UNE constituírem-se em importantes atores sociais no processo de luta em prol da assistência estudantil, ao nosso ver, ainda existe uma necessidade de maior articulação entre o Fórum e essas entidades representativas estudantis - não só no que se refere às ações, mas também no processo de fortalecimento da concepção da assistência estudantil como direito de cidadania -, delineando, assim, um processo de correlação de forças na sociedade civil que venha a fortalecer a luta pela positivação da política de assistência ao estudante. Esta necessidade é ratificada pelas palavras do atual Coordenador do FONAPRACE, ao ser indagado se existe uma articulação do Fórum com as entidades representativas estudantis, na luta pela efetivação de uma política nacional em prol da assistência estudantil, e como isso se dá:

Existe (com a UNE E SENCE), só que de maneira isolada e desarticulada, não conseguimos ainda trabalhar uma política comum e articulada. Sempre estamos juntos em ações isoladas, acreditamos que em breve estaremos trabalhando articuladamente.

Podemos constatar outro indício desta desarticulação ao verificarmos que, no último encontro nacional do FONAPRACE, em Brasília, não consta na sua programação a presença da UNE e da SENCE, bem como, no último encontro do ENNECE (VI Encontro Norte/Nordeste de Casas de Estudantes) não consta, na programação, a presença de algum representante do Fórum.

Outro ponto importante a ser ressaltado é no que se refere ao Projeto de Lei n.º 1.018 de 1999 de autoria do Deputado Nelson Pellegrino, acima mencionado. Nele, percebemos a existência de campos de tensão entre os critérios de necessidade e os meritocráticos, pois em seu artigo 5º, “define que irão auferir os benefícios previstos na referida lei, as instituições que comprovarem realizar seleção dos moradores pelos critérios sócio-econômicos” (grifo nosso). Tais critérios estão também expressos em documentos oficiais (cf. CF 88, PNE 2001, além de documentos internos das IFES que instituem ou regulamentam o acesso e/ou permanência em programas assistenciais).

Vemos, portanto, que é de suma importância ressaltar que um processo seletivo com classificação, parte da premissa de que esta deva se fazer com a intenção de atribuir vagas disponíveis, vinculadas à sua capacidade institucional, àqueles candidatos que satisfizerem os critérios estabelecidos no processo seletivo, entretanto, em nome de ter garantidas suas possibilidades de acesso ao "benefício", em respeito aos princípios de "igualdade de

oportunidades e de equidade de julgamento”, há por trás a fixação prévia de um número de vagas que coloca limite ao atendimento da demanda potencial.

Como observa Oliveira (1997:77): "A perspectiva universalista (Médici & Braga, 1993) de cobertura social total, para o aluno universitário, não apresenta condições concretas de se efetivar num país com desigualdades sociais tão acentuadas”.

E a referida autora, ainda conclui:

Desta forma, a política social residual / liberal focalizada sobre indivíduos e grupos com dificuldades financeiras ou a meritocrática / particularista (Draibe, 1990) que define normas e critérios de elegibilidade, tendo o desempenho acadêmico como diferencial, se impõe (idem).

A discussão do desempenho acadêmico dos usuários de programas assistenciais - e neste estudo, direcionamos a análise para o programa de moradia estudantil - é bastante atual. Podemos exemplificar a preocupação do próprio FONAPRACE expressa na proposta para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação da IFES (2001), nos objetivos específicos, in verbis: “*definir um sistema de avaliação dos programas e projetos da assistência estudantil através da adoção de indicadores quantitativos e qualitativos para análise das relações entre assistência e evasão, assistência e rendimento acadêmico*”.

Também no Jornal do Fórum (2000:03), consta que, nas reuniões na SESU/MEC, em 17 de agosto do mesmo ano:

Discutiu-se a necessidade de apresentarmos, dados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes residentes nas moradias universitárias, bem como o impacto dos programas de assistência estudantil sobre a questão da evasão. Numa perspectiva de justificar a aplicação de recursos para a assistência estudantil. (grifo nosso)

Mais adiante é enfatizado que em algumas universidades, tais como: Unb, UFPEL, UFSM e FURG identificou-se que os estudantes, assistidos pelos programas assistenciais, têm índices de rendimento acadêmico superior em relação aos demais alunos e, por sua vez o Fórum vem estimulando as demais IES a realizarem a mesma pesquisa. As informações são concluídas com a seguinte frase: “Assistência: uma questão de investimento”(idem, p.04).

Analisando o andamento destas questões, acreditamos que é de extrema importância que o desempenho do aluno assistido seja acompanhado pelos órgãos gestores, mas o que se coloca como uma preocupação neste estudo é que seja desmistificada qual é a diretriz dada a esse processo de análise do desempenho acadêmico do aluno assistido, em outras palavras, devemos avaliar quantitativamente o rendimento do usuário e o do não usuário, -utilizando apenas a nota ou vendo a relação “custo-benefício”? - atrelando a assistência aos imperativos da rentabilidade econômica, buscando, assim, dar visibilidade, ao atual governo, se é compensador ou não investir na assistência? Ou devemos dar um novo direcionamento à análise da relação assistência/desempenho, numa conjuntura, em que as diretrizes do Banco Mundial são bem claras ao propor a privatização das IFES e a extinção dos programas de alimentação e moradia?

Ao nosso ver, este novo direcionamento só poderá ser dado numa perspectiva do direito de cidadania e, neste sentido, a análise apontará para o papel do Estado na garantia da assistência como direito e para a qualidade dos serviços prestados, por ele, ao cidadão aluno universitário.

Nos itens subseqüentes, procuraremos desenvolver uma análise da relação assistência/desempenho, sob esta nova ótica, situando o programa Residência Universitária Alagoana, na Universidade Federal de Alagoas.

4.2 - A relação assistência/desempenho e a realização do projeto acadêmico do aluno de baixa renda.

Partindo do pressuposto de que a Assistência ao Estudante é orgânica à Política de Educação – tratada aqui especificamente no âmbito do ensino superior –, concordamos com o pressuposto de que esta seja considerada como um *"espaço de ações educativas e de produção e transmissão do conhecimento"* (Faria, 1993:203 apud FONAPRACE, 2001); para que isto ocorra, é fundamental *"articular as ações assistenciais ao processo educativo..."* (2001:04). Nesta direção, o FONAPRACE entende que:

A Política Social de Assistência nas IFES Públicas, enquanto processo educativo, deverá articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão. Permeiar essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação Universidade e Sociedade. Inseri-la na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado (idem).

Concordamos com Oliveira (1997), quando defende e ressalta a importância da articulação das práticas de assistência estudantil com o processo de ensino, enfatizando que embora tais ações não se constituam um projeto formal no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, podem contribuir para que ocorram mudanças na concepção das respostas dadas aos direitos básicos do aluno. Do contrário, ressalta a autora, *"a assistência ao estudante continuará sendo sinônimo de emergência, de improvisação, algo à parte do projeto educacional de formação do profissional cidadão"* (p. 77).

A democratização da permanência no ensino superior, segundo o FONAPRACE (2001:5), implica na manutenção e expansão dos programas de assistência. Ao nosso ver, tal democratização implica também no atendimento das necessidades acadêmicas do usuário, e isso requer uma ampliação não só quantitativa, mas também qualitativa dos programas assistenciais. A ampliação qualitativa implica numa articulação destes às áreas do ensino, pesquisa e extensão.

Bastos (1990, apud Oliveira, 1997) enfatiza que a noção de assistência deve estar vinculada a um projeto acadêmico porque, caso contrário, adquire uma fisionomia e descaracteriza a universidade como uma instituição de produção e difusão do saber. A premente necessidade da articulação das ações de assistência ao aspecto acadêmico requer, segundo a autora, que seja extrapolada a visão de assistência como a de um setor de ajuda, e isso passa pela necessidade de que a universidade estabeleça mecanismos permanentes de problematização do projeto acadêmico do aluno, suas vivências e conflitos, no processo de sua formação.

A aptidão, a inteligência e a escolha da carreira adequada, diante das especificidades e necessidades de cada um, podem ser decisivas na performance do aluno, mas acreditamos que existem vários condicionantes externos que não só influenciam, mas às vezes são determinantes para o êxito ou fracasso, no que tange à realização do seu projeto acadêmico. Assim, além de outros fatores, um baixo desempenho acadêmico pode ter condicionamentos sócio-econômicos do contexto de origem dos candidatos e das iniquidades dos níveis anteriores de ensino, por

vezes, as diferenças se revelaram já no momento da escolha da carreira e na pontuação do concurso vestibular.

A discussão acima nos remete a uma abordagem de Jacobo Waiselfisz (1993), sobre os sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar e políticas públicas. O referido autor ressalta que coexistem diversas formas ou modalidades de estruturação dos sistemas de avaliação do desempenho escolar, dentre as quais nos deteremos em pontuar as diferenças entre as variáveis-critérios: produtividade x resultados acadêmicos; e variável-critério isolada x fatores explicativos. Segundo o referido autor, o desempenho escolar, visto como resultados, produtos ou saídas da escola, pode ser entendido a partir de dois critérios, considerados como diferentes e até contrapostos: a produtividade e os resultados acadêmicos. A produtividade – emergente do campo da economia da educação -remete-nos ao quantitativo de produtos obtidos a partir de um determinado investimento. A média de matrículas-ano investida para a obtenção de um egresso, constitui-se como um dos indicadores mais utilizado para este fim. Da mesma forma são utilizados outros indicadores de desperdício, como evasão e/ou retenção.

Quanto aos resultados acadêmicos, estes se referem mais a aspectos tidos como fins ou objetivos da educação escolar, precisamente sendo verificado em que medidas os estudantes assimilaram os conteúdos curriculares. Isto se dá pelos resultados de uma variedade de testes ou provas, visando identificar o perfil de saída dos alunos de determinadas séries ou nível de ensino (1993). Waiselfiz analisa mais dois critérios utilizados no sistema de avaliação do desempenho escolar: a variável-critério Isolada e/ou Fatores Explicativos. Segundo o autor:

Tradicionalmente, os sistemas de aferição do desempenho operavam levantando informações quase exclusivamente, a respeito da variável-critério utilizada como indicador desse desempenho (geralmente, resultados cognitivos em disciplinas consideradas básicas: matemática, ciências e língua materna) (1993:08).

O referido autor ainda observa que se a variável-critério isolada era suficiente para avaliar a situação e o desenvolvimento do rendimento acadêmico, por sua vez não possibilitava a análise das causas ou fatores incidentes, seja nos problemas detectados ou na melhoria deste. Diante disto, mais modernamente, os sistemas de avaliação começaram a incluir diversas variáveis referentes à escola, tais como: localização, infra-estrutura, projeto pedagógico; ao professor (método, relação professor x aluno); ao aluno (repetência, contexto familiar); enfim, tudo aquilo

que, de acordo com as teorias vigentes no momento, poderiam exercer influência no comportamento dos resultados escolares de estudante. (Idem).

É possível percebermos que no sistema de aferição do desempenho do estudante universitário, há a predominância, nas IFES, da utilização da variável-critério isolada, precisamente os resultados cognitivos em disciplinas que compõem a grade curricular do curso, expressos pelo coeficiente acumulado. Assim, será considerado "aprovado" o aluno que alcançar a nota final igual ou superior ao índice de rendimento estabelecido pelas normas da instituição.

No âmbito dessa discussão, podemos ressaltar que a assistência ao estudante universitário é permeada por ambigüidades e contradições, pois se por um lado vem sendo entendida e defendida por membros da sociedade civil organizada como “direito de cidadania” (FONAPRACE, 2001), cujas ações deverão articular-se ao processo educativo, – ao projeto acadêmico da instituição de ensino superior –; por outro, formalmente rebate no mérito, na seletividade dos "carentes", na capacidade individual do aluno – os "academicamente qualificados" –, no que tange à acessibilidade ou permanência em um programa assistencial. Concordamos com Rocha (2000:46), quando observa que *"na maioria dos programas, a assistência tem se direcionado para o atendimento das necessidades imediatas do aluno, sem buscar a contextualização dos problemas acadêmicos pelos quais os seus usuários estão imbricados"*.

4.3 - Assistência ao estudante na UFAL: O programa Residência Universitária Alagoana e principais aspectos que o redefiniram.

A discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, o Brasil é um dos países em que se verificam as maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar ou de permanecer nos cursos escolhidos. Além do que, percebemos que a assistência estudantil pode ser trabalhada sob diferentes perspectivas: de um lado como direito, e de outro, como investimento.²⁸

²⁸ Um dado bastante explícito é o texto produzido pelo referido Fórum intitulado “Assistência uma questão de investimento” (1998), cuja interpretação é incorporada também na Proposta para um Plano Nacional de Assistência ao Estudante de

No geral, a política de assistência estudantil tem como objetivo promover o acesso e a permanência do estudante no ensino superior público, oferecendo-lhes condições materiais para a garantia do processo de formação acadêmica e profissional (FONAPRACE,1998). Sendo assim, podemos considerar a assistência na universidade como mecanismo que facilita o acesso a bens e serviços, objetivando atender às necessidades concretas dos discentes, ou igualizando condições para o processo de formação acadêmica e profissional. Tal constatação leva-nos à seguinte indagação: como a UFAL vem promovendo e efetivando esta assistência?

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com sede e foro na cidade de Maceió, criada pela Lei Federal n.º 3.867, de 25 de janeiro de 1961, é definida – segundo o Estatuto em vigor –, como uma instituição federal de ensino superior, constituída como autarquia educacional de regime especial e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. É constituída de unidades de formação, órgãos suplementares e órgãos de administração (Art. 5º, Cap.II). A administração superior da universidade é formada pelos seguintes órgãos: Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Reitoria (Art.11º, Cap I). O Conselho Universitário é definido como órgão superior de deliberação em matéria administrativa e definição da política geral da universidade (Art. 12).

A Reitoria é o órgão executivo superior que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades da universidade, além de possuir como órgãos de assessoria as seguintes Pró-Reitorias: a Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral (PROPLAN), a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (PRODRH), a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPEP) e a PROEST (Pró-Reitoria Estudantil).

O órgão responsável pela gestão da assistência estudantil na UFAL é a Pró-Reitoria Estudantil, cujo objetivo é *“promover a integração entre os alunos da Universidade Federal de Alagoas,*

Graduação das IFES- versão preliminar (2001). Tal entendimento - e daí decorrem diferentes formas de operacionalização-, entra em contradição com o objetivo do próprio Plano, que coloca a assistência como “direito de cidadania”. Tal fato revela que no próprio bojo deste Fórum, não existe uma homogeneidade sobre a concepção de assistência ao estudante, devido a alguns fatores que devemos levar em consideração que, se não são determinantes, por vezes influenciam; como por exemplo, a freqüente mobilidade dos gestores das universidades representadas no fórum, (devido à descontinuidade administrativa face à mudança de gestão), bem como diferentes tipos de formação acadêmica dos participantes que desempenham um papel ativo neste processo de discussão da assistência ao estudante de graduação das IFES..

*através da execução de trabalhos pedagógicos, serviços de assistência e orientação aos estudantes, dentro dos recursos e disponibilidades da Instituição”.*²⁹

Conforme consta em relatório³⁰, os projetos desenvolvidos por essa Pró-Reitoria objetivam “assegurar ao estudante sua permanência na Universidade, entendendo a assistência como um conjunto de ações educativas, de produção e de transmissão de conhecimento e, portanto, com estreitas vinculações aos objetivos acadêmicos”. A Pró-Reitoria Estudantil, na atual gestão (iniciada em 2000) vem assumindo explicitamente a assistência como “um direito e como um espaço prático de cidadania, buscando ações transformadoras, com efeito educativo e multiplicador através dos programas de estágios, monitorias, alimentação, moradia, atendimentos médico-odontológico e psicossocial”.

Para viabilizar estas diretrizes, a Pró-Reitoria conta na sua estrutura organizacional, com duas (2) coordenadorias: a CPME (Coordenadoria dos Programas de Monitoria e Estágios e Bolsas), que é responsável pela execução dos programas de Bolsa Estudo/Trabalho; Programa de Monitoria; Programa de Estágio Curricular não obrigatório e Programa de Colação de Grau; e pela CAE (Coordenadoria de Assistência ao Estudante), que é o setor responsável pela execução das ações previstas para assistência estudantil, através da prestação de serviços e programas assistenciais, cuja execução é realizada por uma equipe de assistentes sociais, com o apoio de duas bolsistas de estudo/trabalho, alunas do Curso de Serviço Social.

Conforme documento da CAE (1999), a mesma apresenta como seus objetivos:

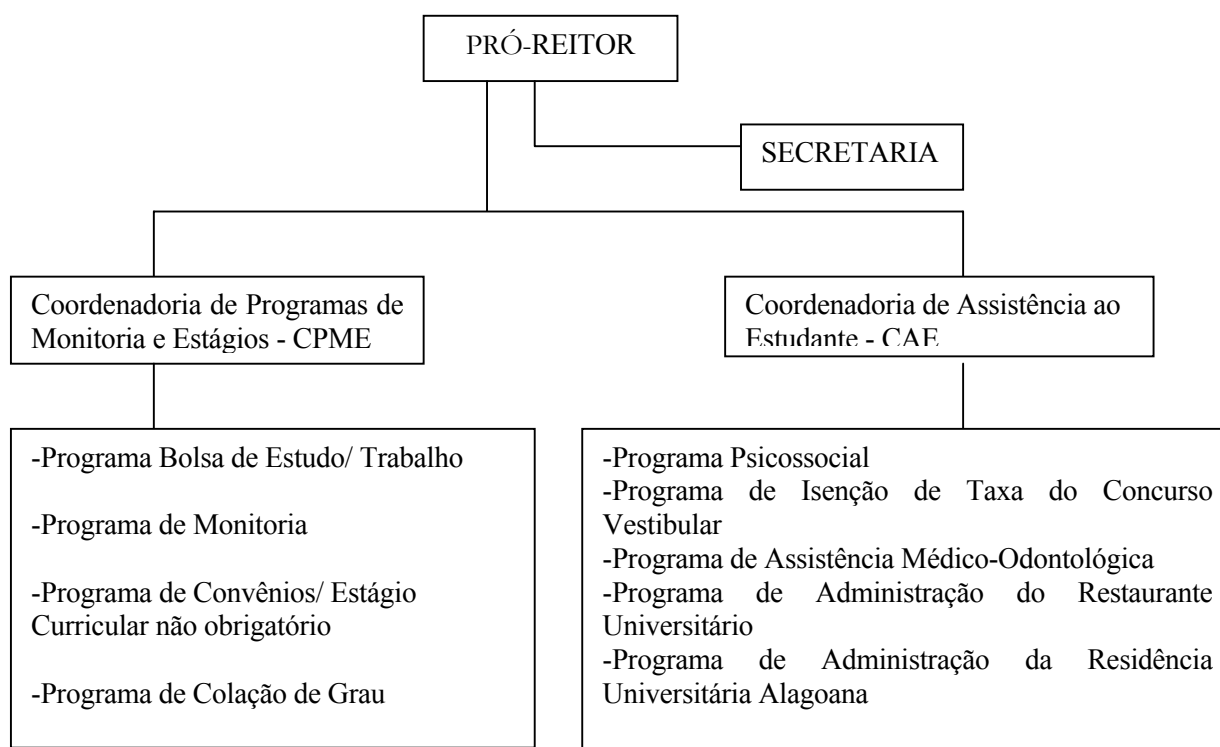
Proporcionar um efetivo apoio ao estudante, cuja baixa renda dificulta o custeio das necessidades básicas de subsistência; Orientar o estudante quanto aos meios de resolver as dificuldades encontradas na vida acadêmica; Proporcionar aos estudantes melhores condições para enfrentar a vida universitária, através de um trabalho de orientação individual e/ou grupal, visando a solucionar problemas e dificuldades que surgem no decorrer da vida estudantil.

Os programas assistenciais da Coordenadoria de Assistência ao Estudante, são: Isenção da Taxa do Concurso Vestibular, Restaurante Universitário, Assistência Odontológica (Cartão UFAL), Assistência Médica, Orientação Psicossocial e a Residência Universitária Alagoana. Podemos aqui explicitar a existência dos Projetos, vinculados à PROEST, “Surto Educativo”, “Seminário

²⁹ As informações sobre a estrutura da Pró-Reitoria Estudantil no Site na Internet (<http://www.ufal.br/Proest>).

³⁰ Relatório CAE/PROEST, 2000:01.

Temático”, bem como o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e o NEADEQ (Núcleo de Estudos e Assistência ao Alcoolista e outros Dependentes Químicos) conforme organograma da Pró-Reitoria Estudantil:



No que tange aos programas da CPME (Coordenadoria dos Programas de Monitoria e Estágios e Bolsas), temos o Programa de Bolsa de Estudo/trabalho I e II. Este, “*visa a proporcionar ao estudante prioritariamente carente, com matrícula e frequência regular, oportunidades de treinamento do exercício profissional, bem como, sob o aspecto financeiro, suprir parte das necessidades básicas de manutenção*”³¹. Para admissão ao Programa, deverão ser observados, dentre outros, os seguintes critérios: “Condição de carência apurada consoante nível sócio-econômico levantado pela PROEST” e “atividades de caráter científico, acadêmico e de representação”.³²

³¹ Relatório da CPME/2001 . Vale ressaltarmos que em 2002, não existe mais duas modalidades de bolsa (I e II), e sim, uma única modalidade “Bolsa de Estudo/Trabalho”, com 20 horas semanais.

³² Ver Resolução nº 38/96-CEPE, de 12.08.96.

Outro programa da CPME é o de Monitoria, este tem como objetivo, dentre outros:

“Intensificar a cooperação do corpo discente com o corpo docente, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”.³³ Quanto ao processo seletivo, o critério exigido é o desempenho acadêmico do aluno³⁴. Tal programa divide-se em duas modalidades: Monitoria com Bolsa e Monitoria sem Bolsa.

Quanto ao Programa de Estágio Curricular não obrigatório, vale ressaltar que a Universidade Federal de Alagoas vem firmando convênios com Instituições públicas, estatais e não-estatais, e privadas, pessoas físicas e jurídicas, para encaminhamento de estudantes, visando ao desenvolvimento de estágio curricular não obrigatório, levando em consideração “o relevante intercâmbio de experiência profissional e acadêmica assim como a integração universidade-empresa”³⁵. De acordo com a Resolução nº 41/97-CEPE, de 09.06.97, Art.3º, parágrafo 2º, “o critério utilizado pela instituição de ensino superior e empresa mediadora para seleção do candidato é o acadêmico, através do coeficiente acumulado /histórico escolar”. Conforme dados da Coordenadoria, em 2001 eram 1.514 estudantes (em torno de 20% do total de estudantes da UFAL) que estagiavam em mais de 400 instituições conveniadas.

Por fim, no que tange ao programa de colação de grau, a nova Resolução – a de nº 16/2002-CEPE, de 11.11.2002-, considera em seus preâmbulos, que a colação de grau é um ato solene, em que a universidade confere aos concluintes dos cursos de graduação, o grau que lhes são inerentes; tal programa beneficiou cerca de 1.120 alunos de vários cursos com a colação de grau referente ao ano de 2001.

Quanto aos programas da CAE, temos o programa de isenção do pagamento da taxa de inscrição do concurso vestibular para cursos de graduação da UFAL, que visa a atender aos estudantes que estão concluindo o ensino médio e que não dispõem de condições financeiras para efetuar o pagamento da taxa de inscrição do concurso vestibular da UFAL, que foi totalmente substituído pelo Processo Seletivo Seriado (PSS) em 2001/2002.

³³ Dados do Relatório CPME/2001

³⁴ De acordo com a Resolução nº 39/96-CEPE, de 12.08.96, artigo 6º, parágrafo I, “ Só poderá ser inscrito o aluno que tenha sido aprovado na disciplina objeto de seleção, com média igual ou superior a 7.00 (sete) inteiros, não ter mais de três reprovações em sua vida acadêmica e nenhuma na disciplina da qual se propõe a ser monitor”.

³⁵ Ver Relatório CPME enviado para a PROPLAN (Pró-Reitoria de planejamento) em 2001.

A Resolução nº 16/2002-CONSUNI, de 05 de agosto de 2002- considerando os entendimentos mantidos entre a Pró-Reitoria Estudantil PROEST/UFAL e a Secretaria de Educação de Alagoas- SEE / AL, através de convênio celebrado entre a UFAL e governo do Estado em 2002, estabelece, dentre outros, que terão isenção de 2/3 (dois terços) do pagamento da taxa de inscrição do Processo Seletivo Seriado (PSS/UFAL) aos alunos da rede pública estadual de ensino que estejam cursando o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. A referida isenção será automática, não exigindo, portanto, que o postulante se submeta ao processo seletivo junto à universidade.

Quanto ao Programa Restaurante Universitário (RU): *“fornece alimentação de baixo custo aos universitários, cuja situação econômica, carga horária, atividades curriculares e desempenho acadêmico são analisadas como critério para ingresso neste programa”* (Relatório PROEST/2002). O programa destina-se aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFAL, classificados mediante processo seletivo, realizado pelo serviço social da CAE, cujos critérios são estabelecidos em edital próprio, publicado anualmente. Tal processo seletivo visa ao preenchimento das vagas oriundas, dentre outros, da colação de grau.

Conforme consta no referido relatório, o RU visa à integração e apoio à permanência dos estudantes da UFAL e localiza-se no Campus A. C. Simões. Também existe uma extensão que funciona no Prédio da Residência Universitária Alagoana, localizada no centro da cidade de Maceió, que fica numa distância de aproximadamente 17Km do Campus e que atende exclusivamente aos residentes, através do fornecimento de jantar, e nos finais de semana e feriados, com almoço e jantar. Já no Campus, é oferecido almoço aos estudantes regularmente matriculados e freqüentes nos cursos de graduação, sendo extensivo também, no horário noturno, à comunidade universitária. Vale ressaltar, que a Universidade também subsidia uma parte do valor da refeição (almoço), feita pelos estudantes de baixa renda, em uma cantina terceirizada do Centro de Ciências Agrárias/UFAL, por necessitarem passar todo o dia no Campus Delza Gitaí, localizado a aproximadamente 12 Km do Campus Universitário -, desenvolvendo atividades de cunho acadêmico.

Quanto ao programa de assistência odontológica, este tem como objetivo *“oferecer atendimento médico-odontológico (preventivo e curativo) aos estudantes da UFAL, bem como aos*

servidores e seus dependentes”.³⁶ Tal serviço é prestado através de três gabinetes odontológicos, com cinco dentistas, e está localizado no Espaço Cultural/UFAL, no centro da cidade de Maceió. Quanto aos serviços oferecidos, estes são gratuitos e abrangem exames clínicos, restaurações, exodontias, Raios X, endodontias, aplicação tópica de flúor, profilaxias e outros, que beneficiam aqueles que estão cadastrados no serviço social da CAE/PROEST/UFAL, identificados pelo Cartão UFAL, que deve ser renovado anualmente. Vale ressaltar, que a Pró-Reitoria, em 2002, realizou convênio com o SUS (Sistema Único de Saúde), através do Hospital Universitário possibilitando que houvesse uma significativa melhoria (reforma e modernização) nos gabinetes odontológicos que estavam precarizados, garantindo assim uma maior qualidade aos serviços oferecidos.

O Programa de Assistência Médica objetiva atender aos alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFAL e que solicitam, ao serviço social da CAE/PROEST, tratamento médico-hospitalar. O programa é composto por três etapas: Encaminhamento da CAE através do serviço social; agendamento da consulta através da direção ambulatorial do Hospital Universitário e, por fim, o atendimento médico³⁷. É válido ressaltar que existe, desde o ano 2000, uma “Proposta para o Programa de Assistência Médica”, que propõe o resgate do “Cartão especial UFAL”, institucionalizado através da resolução nº 15/91 CONSUNI, de 04.02.91, com o objetivo de viabilizar o acesso da comunidade universitária ao atendimento médico e psicossocial, cuja operacionalização poderá ser feita através do agendamento do atendimento médico, com o conseqüente estabelecimento de horários e marcação de consultas. Como vimos, a efetivação desta proposta faz-se necessária, devido ao fato de que o Cartão UFAL, hoje, abrange apenas a assistência odontológica e, no que tange ao atendimento médico, o que existe é *“uma articulação (acordo verbal) entre a CAE e a gerência de ambulatório, para encaminhamento dos casos mais urgentes, sem, no entanto, haver garantias de um real atendimento com a respectiva definição de horários e marcação de consultas”*³⁸.

O programa de orientação psicossocial atende gratuitamente aos estudantes, servidores e seus dependentes legais, que solicitam diretamente ao serviço social da CAE ou que são encaminhados por outros setores da Universidade. Inicialmente este programa funcionava com

³⁶ Ver relatório PROEST/2002.

³⁷ Ver relatório da “Pesquisa Aplicada aos usuários do Programa de Assistência Médica da CAE”, 2002.

³⁸ Ver “Proposta para o programa de Assistência Médica” do Serviço Social/CAE/PROES/UFAL, 2000.

cinco profissionais da área que eram professores de psicologia, atualmente, funciona apenas com um profissional³⁹, que atende no hospital universitário durante todo o ano letivo.

Na estrutura organizacional da Pró-Reitoria Estudantil, vislumbramos também a existência de dois Núcleos a ela vinculados: o NEADEQ e o NDI. O NEADEQ (Núcleo de Estudos e Assistência ao Alcoolista e outros Dependentes Químicos)- que funciona no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFAL-, *“oportuniza o acesso a informações sobre drogas e dependência química e promove encaminhamentos aos vários Centros de tratamento de dependentes químicos existentes no Estado”* (PROEST, 2002). O público alvo é constituído pelos estudantes e servidores da UFAL, seus familiares e pela comunidade externa, cuja ênfase é dada à comunidade vicinal do campus.

Outro núcleo, não menos importante, é o NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil). Fundado na década de 80, funcionando sob a administração da UFAL, o NDI vinha passando por dificuldades estruturais e financeiras face à escassez de verbas na UFAL. A solução encontrada foi a parceria entre a UFAL e a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), que viabilizou uma grande reforma, adaptando sua estrutura física ao seu público-alvo: crianças de 1 a 3 anos (creche) e de 4 a 6 anos (pré-escola).

Ainda delineando a assistência ao estudante operacionalizada na UFAL, temos dois importantes projetos que dão uma conotação à assistência ao estudante enquanto um conjunto de ações educativas, de produção e de transmissão de conhecimento, levando, indubitavelmente à ultrapassagem da visão de assistência como um setor de ajuda: O Projeto “Surto-Cultural” e o Projeto “Seminário Temático”.

O Projeto “Surto Cultural” “surge como proposta de dar continuidade e ampliar as atividades do Projeto Recreação, Lazer e Cultura no RU” (CAE, 2001:03). Tal projeto tem como unidade

³⁹ O afastamento do programa de uma parte de profissionais deu-se devido a diversos fatores, dentre eles podemos citar qualificação para doutorado e desenvolvimento de projetos e ou atividades acadêmicas. Este fato gerou uma grande quantidade de inscritos no setor de serviço social - inscrições acumuladas dos anos de 99/2000-, sem uma devida estrutura para fazer escoar a demanda. Atualmente, houve uma grande redução desta, face à atuação da GPAL (Grupo Psicanalítico da Alagoas), que é uma cooperativa de psicólogos que vem realizando atendimentos, cobrando ¼ do valor de uma consulta particular. No segundo semestre de 2002, a PROEST assinou convênio com esta cooperativa, à qual caberá a realização de uma maior divulgação dos serviços a toda comunidade acadêmica, bem como encaminhamentos para atendimento. Um outro fator, que incidiu neste escoamento, foi o encaminhamento para os psicólogos do HU, através do Programa de Assistência Médica, acima referido, bem como atendimentos realizados pelos estagiários do Curso de Psicologia da UFAL.

proponente a Coordenação de Assistência ao Estudante e tem como unidades envolvidas a Pró-Reitoria Estudantil, a Pró-Reitoria de Extensão e Departamento de Artes Cênicas, tendo como parceiros o NEADEQ e a Coordenação do Projeto “Universidaids”. Tal projeto desenvolve atividades de cunho educativo e cultural, através de oficinas de teatro, música, apresentações folclóricas e artísticas no Restaurante Universitário (do Campus), auditório e Halls dos Centros Acadêmicos, e objetiva *“Promover atividades pedagógicas, culturais de caráter interdisciplinar que permitam a integração da comunidade universitária, possibilitando reflexões acerca da importância da cultura enquanto instrumento de sensibilização para a construção de uma vida pautada na liberdade de ação”* (CAE, 2001:04).

Quanto ao Projeto “Seminário Temático”, este faz parte de um programa - em fase de estruturação - intitulado “Programa de Formação de Quadros”, que objetiva a *“articulação com as representações estudantis; promoção e execução de ciclo de debates, seminários e cursos; incentivo à produção científica”* (CAE, 2000). Tais ações visam à estruturação de um núcleo temático estudantil que vem ganhando forma através de um conjunto de ações acadêmicas que visa ao *“incentivo à discussão, reflexão e produção de conhecimentos”* (CAE, 2001:02). Em 2000, houve a realização do I Seminário: “Democracia, Universidade e Movimento Estudantil”, tendo como convidado especial um importante nome no cenário do movimento estudantil em nível nacional, o Profº. Wladimir Palmeira. Desse seminário, resultou artigos elaborados por um grupo de alunos inseridos em programas de iniciação científica, monitorias, empresa júnior, ou em PET (Programa Especial de Treinamento), que foram publicados em um caderno de textos, organizado pela PROEST e EDUFAL (Editora da UFAL). As atividades continuaram em 2002, com a realização do II Seminário Temático, cujo convidado especial foi o Profº. Dr. José Paulo Netto, cujo tema central foi “A Relação Público-Privado no Estado Brasileiro”, com uma previsão de produção de artigos em 2003, que irão discutir questões pertinentes às áreas de saúde, assistência, terceiro setor e outros, relacionando-as com a temática central.

Uma outra questão que consideramos de extrema importância, é o fato de que existe uma proposta de trabalho da CAE/PROEST, de integração entre todas as Pró-Reitorias⁴⁰ para um levantamento das ações desenvolvidas (abrangendo o tripé: assistência, saúde e previdência), vendo, assim, há a possibilidade de articulação e desenvolvimento de futuras ações conjuntas.

⁴⁰ Cf. Documento “Proposta de Trabalho da CAE/PROEST, 2001”.

Neste sentido, foi elaborado, em 2001, um documento para apresentação das ações desenvolvidas e daquelas que ainda deverão ser feitas pela PROEST/UFAL, tendo, como pano de fundo, uma proposta de estruturação de um planejamento estratégico intersetorial e multidisciplinar, em prol do estudante universitário.

Por fim, temos o Programa de Moradia Estudantil “Residência Universitária Alagoana” (R.U.A), institucionalizado como órgão suplementar de natureza assistencial, através da Resolução n.º 11/89 – Conselho Universitário, em 02 de fevereiro de 1989. Entretanto, consideramos imprescindível, nesta pesquisa, fazer alusão ao histórico da Residência Universitária Alagoana⁴¹, visando a demonstrar que ela, nos dias atuais, é fruto de lutas e de gradativas conquistas, que marcaram a relação do Estado com um segmento estudantil que reivindicava o direito de ter a assistência necessária, para garantia de sua permanência na universidade e êxito no seu projeto acadêmico.

Ao situarmos em passos largos este programa de moradia, especificamente nos anos 60, 70, final dos anos 80 e década de 90, acreditamos obter subsídios que enriquecem a análise a que este estudo se propõe que é, através da relação assistência x desempenho, verificar se este programa de moradia cria as condições necessárias para o desempenho acadêmico de seu usuário.

Inicialmente, ao nos debruçarmos sobre o relatório apresentado à assembléia universitária pelo Reitor A.C. Simões, em março de 1966, observamos que três foram as principais metas a que se propuseram alcançar, desde que assumiram a administração central da UFAL, em 1961: *a) enfrentar a solução do problema assistencial ao estudante; b) iniciar as obras da “cidade universitária; c) estimular, tanto quanto possível, o crescimento do movimento cultural da Universidade.*⁴²

Ainda nesse mesmo relatório (1982), consta que em 1965 foram “dadas” casa e comida, gratuitas a uma boa parcela do alunado, no entanto, à medida que o faziam, precariamente, dentro de sedes próprias, mas não apropriadas ao fim, foi construído um restaurante e uma

⁴¹ Vale ressaltar que, através de um estudo documental e da utilização da história oral, fizemos, em passos largos, um resgate da memória da Residência. Tal resgate, deu-se mediante depoimentos de ex-profissional da antiga PRAEC (hoje PROEST) bem como por ex-alunos, que residiram na residência universitária em momentos históricos diferenciados, especificamente nos anos 60, 70, finais dos anos 80 e década de 90.

⁴² cf. Azevedo, 1982, p.131

residência universitária, uma sede para o DCE e para a F.A.D.U., e uma sede para os serviços médicos e odontológicos. Tais construções estariam “bem localizadas” à Praça Sinimbu e à Rua 7 de setembro, constituindo, com a nova escola de Engenharia, um quarteirão completo. Em 14 de maio de 1966, foram inaugurados, com a presença de representantes do governo de Castello Branco, todos os serviços assistenciais para estudantes, sendo destacado, no referido relatório, que tal obra foi realizada sem que houvesse dotação orçamentária especificamente a ela destinada⁴³.

Foi possível percebermos neste estudo, que a assistência ao estudante de baixa renda, na Universidade Federal de Alagoas, já se consolida com uma característica de ser de qualidade, como podemos facilmente constatar, nas palavras de A.C. Simões (1982:135):

*(...) entregamos aos nossos universitários, menos aquinhoados financeiramente, uma confortável residência, um bom restaurante, serviços médico e odontológico bem instalados, além de sedes próprias para a Federação Alagoana de Desportos Universitários (FADU) e para o Diretório Central dos Estudantes (DCE).*⁴⁴

O referido Reitor, ressaltava em seus relatórios que esta realização tinha sido alvo de admiração e dos elogios de todos aqueles que delas tomavam conhecimento ou delas usufruíam.

Observamos que, ainda no decorrer de 1966, o Reitor propunha-se a complementar esses órgãos assistenciais com uma confortável residência feminina, in verbis: “*Transferidos os estudantes da antiga Casa dos Estudantes, à Rua da Paz, propriedade que é da universidade, será ela adaptada e devidamente reformada para que nela se instale a Residência Universitária Feminina..*” (1982:132).

Assim, analisando o sétimo relatório apresentado à Assembléia Universitária, pelo referido Reitor em Março de 1968, percebemos que, no decorrer do ano de 1967, foi terminada a construção e reconstrução de várias faculdades, sendo completada a reconstrução e construção

⁴³ Nas palavras de A.C.Simões, as construções “...foram feitas, parte com verbas da rubrica de Assistência Social e parte com verbas advindas de economia realizada na rubrica de pessoal, dado o não preenchimento de todas as vagas existentes no Quadro da Universidade” (199--:131).

⁴⁴ Conforme dados constantes no relatório do Reitor supramencionado, em 1966, na residência universitária masculina abrigaram-se, gratuitamente, cerca de 50 universitários selecionados em inquérito sócio-econômico e cem (100) alunos tiveram alimentação no restaurante, nas mesmas condições. (199--: 136).

da “(...) *bela sede do Lar da Universitária de Alagoas, cujo funcionamento se vai iniciar, com um equipamento sóbrio e confortável*” (1982:137).

No que tange à segunda meta da referida gestão, que era o início das obras da cidade universitária, o referido reitor já anunciava em março de 1967 que o “Plano Diretor” tinha sido elaborado no ano anterior (1966) e que as construções da “cidade universitária” já tinham sido iniciadas⁴⁵. Vale ressaltar que, já em 1965, foi estabelecido definitivamente o planejamento didático já fixado pelo Conselho Universitário, que deveria presidir às construções da futura “cidade universitária”. Neste mesmo ano, foi feito o levantamento topográfico do terreno de 210 hectares adquirido pela universidade, no planalto do Jacutinga (hoje, bairro de Tabuleiro do Martins) e, em 1966, o Conselho Universitário aprovaria o anteprojeto da cidade.⁴⁶

Um dado bastante curioso é que, apesar do reitor reconhecer que “*somente o campus, permitirá a existência do verdadeiro espírito de equipe para os que ensinam e o legítimo e salutar espírito universitário para os que aprendem*” (1982:137), as residências masculinas e femininas e o restaurante universitário, além do local para o DCE, não foram incluídos no Plano Diretor elaborado em 1966, mas sim, construídos, aproximadamente, a 17 Km de distância da futura “cidade universitária”, e isso, diga-se de passagem, no período de plena ditadura militar, sob o governo Castello Branco.

Esse fato é interessante, pois percebemos que o fenômeno da “segregação” marcou as construções das universidades no Brasil, em época de repressão política, devido ao fato de o “centro da cidade”, historicamente, configurar-se como aquele local de efervescência política, que aglomera várias entidades e associações representativas das mais variadas categorias da sociedade civil organizada.

Foi possível verificarmos que, já no período entre 1974 a 77, a antiga LUA (Lar da Universitária Alagoana) funcionava no Museu Théo Brandão e a PRAEC (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários) prestava toda assistência às alunas. O restaurante universitário e a residência eram totalmente gratuitos e funcionavam em excelentes condições

⁴⁵ Conferir Azevedo, 1982:134-135.

⁴⁶ Idem, ibidem, p.137.

Quanto aos serviços oferecidos, havia uma satisfação por parte dos residentes, como explicita este depoimento:

— Tinha café da manhã, almoço e jantar no restaurante, tudo pago pelo governo, os residentes não pagavam, era totalmente gratuito e de excelente qualidade (...) tinha lençol, tudo, o roupeiro, tudo lavadinho, toda a estrutura de moradia para permanecer na Universidade. (ex- residente da LUA).

Segundo depoimentos, a antiga LUA tinha uma excelente infra-estrutura, tinha segurança, favorecia o bom funcionamento e um ambiente adequado para o estudo individual. Havia uma servidora da UFAL responsável pela casa, duas funcionárias da limpeza e duas assistentes sociais que prestavam toda a assistência. Quanto às relações interpessoais, no geral, havia um bom relacionamento entre as residentes: “... era como se fôssemos irmãs, existia um afeto muito grande” (ex-residente da LUA).

Quanto à estrutura e número de usuários das duas residências, LUA e RUMA (Residência Universitária Masculina), a média era de 50 alunos, na masculina, e de 30, na feminina. Segundo a assistente social que atuava no programa naquela época, as alunas tinham direito à residência e também ao restaurante universitário. A residência já funcionava em regime de quarto e elas se acomodavam de acordo com a afinidade, agrupando-se geralmente pelo local de origem.

Não existia o problema de evasão dos alunos, antes de concluírem seus cursos, conforme o seguinte depoimento:

— Não havia evasão, todos terminavam e o que eu acho interessante é que todos estão direcionados, assim... Muito bem na profissão que escolheram, todos (...) só tem uma menina no meu tempo que não chegou a concluir (...) eles são hoje engenheiros, advogados, médicos, professores universitários, políticos (prefeito e prefeita), assistentes sociais, pedagogos..e agora em 2002, conseguimos reunir os residentes daquela época, foi em torno de 50 pessoas (ex- residente da LUA).

Foi possível constatar, neste estudo, que em plena ditadura, a intervenção estatal foi colocada sob o binômio: repressão-assistência - como estratégia do governo -, ampliam-se, assim, os programas assistenciais, excluindo a participação popular. Nos primeiros anos da década de 70, a organização política dos residentes não adquiria expressão:

— *O encantamento do grupo era muito bom, agora não tinha muito a questão política, assim de organização de ir para a rua, reivindicar, até porque tava todo mundo muito ocupado e no imaginário, a repressão era pesada em 74 (...) acho que o governo era Médici* (ex-residente da LUA).

Um acontecimento marcante em meados dos anos 70, foi o fechamento das residências, masculina e feminina, pelo governo federal que alegou falta de recursos para mantê-las funcionando. Os residentes da época não ficaram passivos, porém, devido ao momento histórico (em plena ditadura militar), não fizeram nenhuma manifestação contundente; no entanto, colocaram notas no rádio, na televisão e pleitearam, junto aos gestores, o não fechamento das residências.

Apesar de todas as tentativas junto aos gestores da época, foi visto que não havia condições de continuarem funcionando. Assim, pois, quanto ao destino dos residentes, foi solicitado, do serviço social, um levantamento para verificar repúblicas ou até pensões, para serem indicadas aos estudantes. A universidade criou um sistema de bolsa, para que eles constituíssem uma “república”. Assim, portanto, os estudantes tiveram que vivenciar uma outra experiência: alugar casa e, com a bolsa, pagar o aluguel e se manter. À medida que iam terminando o curso, a universidade ia extinguindo as bolsas, isentando-se totalmente da responsabilidade com os alunos de baixa renda que necessitavam da moradia universitária.

Tal acontecimento, também foi ressaltado pela ex-assistente social que acompanhava o programa de moradia:

— *Foi na gestão do Dr. Manoel Ramalho,, (...) então foi decidido fechar as residências, mas aí foi cortada a verba e tava sem condições, foi um corte assim de imediato (...) não só aqui no Estado, mas em nível de outros Estados também...*(ex-assistente social da PRAEC/ UFAL).

Este acontecimento histórico leva-nos a apontar para os estudos de SENA (1994). O autor demonstra que, historicamente, a política de assistência estudantil foi reconhecida pelo Estado na década de 30, cuja primeira tentativa de regulamentação no Brasil, foi através da reforma Francisco Campos, em 1931, pelo decreto nº 19.85/031 a então Lei Orgânica do Ensino Superior.

Conforme observa o referido autor (1994), na Carta Magna Brasileira de 1934, especificamente no art.157, consta que parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados,

mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsa de estudos, assistência alimentar, dentária e para vilegiaturas. Este, ainda enfatiza que só na Constituição de 1946 é que a mesma torna-se obrigatória para todos os sistemas de ensino, como consta no artigo 172, in verbis: *“Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar”*.

Neste período, o Estado entendia a assistência ao estudante como uma ajuda aos estudantes “carentes”, mas em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) veio considerar a assistência ao estudante direito à educação, passando, assim, a adquirir o princípio da gratuidade escolar. Ainda, segundo Sena (1994), em 1967 este direito se mantém a nível normativo, no entanto, na prática se reduz, devido à hostilidade que a ditadura dedicou à categoria estudantil.

Este cenário fica bastante explicitado nas palavras do então reitor, A.C. Simões, em março de 1967, ao referir-se à construção da RUMA, RU, FADU e o local para o DCE: , onde enfatiza ao Presidente Castello Branco e Ministro Pedro Aleixo, todos os serviços assistenciais para estudantes, destacando que essa obra foi realizada sem que houvesse verba orçamentária especificamente a ela destinada..

No entanto, os relatos da ex-usuária da LUA e da Assistente Social da PRAEC, à época, sobre a moradia estudantil no início dos anos 70, demonstram que, então, já havia recursos advindos do governo federal para manutenção das moradias, possibilitando a existência de uma infraestrutura que incidia positivamente na qualidade de vida desses usuários e contribuindo, indubitavelmente, para o êxito em seu desempenho acadêmico.

Assim, ainda recorrendo aos relatos do FONAPRACE (1995), vemos que o governo federal em 1970 criou, vinculado ao MEC, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE). Segundo o referido Fórum, este era um setor de âmbito ministerial com o objetivo de manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional, priorizando os programas de alimentação, moradia, assistência médica odontológica, sendo, no entanto, extinto nos governos subseqüentes.

Importante é a observação de Rocha (1997) quando constata que, na década de 90, com a inexistência de recursos em nível nacional para a manutenção da política de assistência

estudantil no espaço universitário, as ações de assistência ficam fragmentadas pelos recursos já escassos de cada Instituição de Ensino Superior, que ainda mantém estes serviços.

Assim, a desestruturação da política de assistência ao estudante, em algumas IFES brasileiras, leva à falta de manutenção de programas essenciais, como os de moradia estudantil e de restaurantes Universitários⁴⁷, dificultando a permanência das classes subalternizadas no ensino superior público, como também comprometendo a qualidade do desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes que dela necessitam.

Assim, pois, foi possível perceber, nos relatos supramencionados, a existência de uma incisiva política repressora, sob a égide da autocracia burguesa, que culminou com o corte radical de verbas federais, e conseqüente fechamento das residências, em meados dos anos 70, *lócus* que, junto ao RU, além de ser imprescindível para o êxito acadêmico de muitos alunos dos mais variados cursos, aglutinava-os, favorecendo embriões de resistência ao regime ditatorial.

Um fato que merece destaque neste estudo, foi a ocupação, no final de 1988, do prédio onde funcionara a antiga RUMA (Residência Universitária Masculina). Ocupação feita pelos estudantes de baixo poder aquisitivo e provenientes do interior do Estado, que necessitavam da moradia universitária, para permanecer na Universidade, conforme revela este depoimento:

— Foram as mobilizações que aconteceram a partir de um grupo de estudantes anarquistas do curso de comunicação, algumas pessoas que participavam do movimento “bar da sexta”, que começou ocorrendo aqui no Campus Universitário, depois desceu, foi lá para o antigo museu Théo Brandão e comensais do restaurante universitário (...) então o RU era o ponto onde todo mundo se encontrava ao meio dia (...) e lá nós começávamos a discutir várias necessidades e ansiedades dos três grupos e de uma grande parcela da universidade, da comunidade estudantil como um todo, de lá saíram várias chapas do DCE e vários outros encaminhamentos foram feitos. (ex-residente 1).

Os alunos foram motivados a ocupar o espaço da antiga RUMA, a partir da perspectiva da transferência da Reitoria para o campus universitário, após a construção de novos prédios, o que, por sua vez, desocuparia toda a parte física do, hoje, Espaço Cultural na Praça Sinimbu.

⁴⁷ Diga-se de passagem, que em algumas universidades federais, na década de 90, houve a terceirização ou fechamento de seus restaurantes universitários.

— (...) então, com este espaço vago, nós começamos a pensar formas de ocupação (...), foi quando o grupo começou a conscientizar as pessoas aqui no campus através de reuniões com os centros acadêmicos, reuniões no DCE, né..., foi chamada passeata com os estudantes aqui no campus pedindo a retomada do espaço para ser residência universitária, só que a direção da universidade, que na época era professora Delza Gitaí (...) não acenou com a possibilidade de usarmos ou não o espaço, a única alegação que eles tinham era que iriam pensar no caso e nós víamos que o espaço acabaria sendo ocupado porque estava ocioso. (ex-residente 1).

A efetivação da ocupação do espaço onde funcionou a antiga residência masculina foi também muito motivada com a saída do DAA (Departamento de Assuntos Acadêmicos) para o Campus Universitário:

— Com a saída do DAA, que ocupava a maioria do espaço, (...) levamos colchonetes, lençóis, várias coisas, convocamos estudantes secundaristas (...) e atravessamos o portão que separava o restaurante do prédio da residência, (...) e ficamos morando (...) foi um momento de grande tensão porque a ocupação foi contrária ao pensamento da Reitoria, que ali deveria ser um espaço ocupado pelo LABMAR e nós defendíamos que este espaço deveria voltar a ser a residência”.(ex-residente 1).

O depoimento que se segue, revela a reação do Estado frente à ausência do consenso e revela o processo de correlação de forças dos alunos com entidades e representantes da sociedade civil e política, para atingir seus objetivos:

— (...) tanto que convocamos a imprensa, convocamos a OAB, convocamos as várias instituições para que nos apoiassem, governamentais e não-governamentais, e alguns parlamentares. Quando a polícia chegou para retirar os estudantes que estavam ocupando aquele espaço sem autorização da administração central, nós estávamos com todas essas outras instituições do nosso lado(...) e nós ganhamos naquele momento a luta porque a polícia recuou, foi registrado no jornal, na televisão, rádio, o momento desse confronto e graças a Deus não teve ninguém machucado, não teve violência nenhuma e aí a residência começou a negociar com a administração geral da universidade, a nossa permanência (ex-residente 1)

Este movimento do real, tendo como partícipes os atores sociais supramencionados, retrata perfeitamente o pensamento do autor gramsciano, Piotte (1975:190, apud, Mochcovitch, 1992:33) de que, “(...) se a função de dominação específica o Estado, este exerce apesar disso como função secundária um papel hegemônico e, se o funcionamento da sociedade civil tem como pólo dominante a hegemonia, ela tem como pólo secundário a coerção”.

Vale aqui ressaltar que, mediante depoimento do ex-usuário, foi possível ver que os residentes, após a ocupação do espaço, buscaram formas de auto-administração, defendendo a forma não centralizada, sendo criadas, então, várias comissões para buscarem apoio junto às Instituições estaduais da época e também com as não governamentais. Foi criada uma comissão para negociação com a Reitoria, bem como, outras comissões para buscar apoio com algumas Instituições da sociedade civil, para aquisição de gêneros alimentícios. Tudo isso, dormindo pelos corredores, sem nenhuma estrutura de moradia.

Concomitantemente, os então residentes buscavam reaver outros espaços físicos, até então ocupados pelo gabinete odontológico e pela FUNDEPES (com a FUNDEPES, inicialmente recorreram à negociação e depois exerceram pressão, com a ocupação do seu espaço físico), em seguida, também cederam uma sala para o DCE, que na época da antiga RUMA tinha o seu espaço. A partir daí, a residência começou a ser todo o prédio, menos a sala que ficou para o DCE e a que ficou para o gabinete odontológico.

Por fim, no final dos anos 80 (1989), ocorreu a institucionalização do programa de moradia da UFAL, conforme depoimentos de ex-residentes, a luta e a organização política dos residentes, juntamente com o apoio do Vice-Reitor da época, Prof^o. Rogério Moura Pinheiro - já no fim do mandato da gestão da professora Delza Gitaí, foram decisivos para a referida institucionalização e melhorias no programa:

— Nesta época, ocorre a institucionalização da Residência, a comissão retirada pelos estudantes apresentou proposta com o Estatuto ao Pró-Reitor Estudantil (...) e o Prof^o. passa ao Prof^o. Rogério, que sempre foi simpático à causa, leva ao Conselho (...) que aprova a RUA como programa (...) e houve uma reforma no prédio, a colocação de beliches, fogão de seis bocas, geladeira duplex, televisão, vídeo cassete, uma antena parabólica e termina essa gestão com um problema que era o da alimentação, nós ainda tínhamos que vir ao campus, para pegarmos alimentos levava-os crus e cada residente fazia sua refeição (ex-residente 1).

Como vimos, estes ganhos políticos tiveram expressão no final do mandato da Prof^a Delza Gitaí, com o efetivo apoio político do Vice-Reitor Prof^o. Rogério Moura, no entanto, segundo relatos, inicia-se a gestão do Prof^o Gama em 1991 e com ela, uma nova fase para a residência:

— *Termina a gestão da Profª Delza e começa a gestão do Professor Gama, nessa gestão ele se coloca totalmente contrário à residência, mas mantém o que o programa já tinha: alimentação que descia toda crua e lá nós providenciávamos nosso almoço, não houve mudança nenhuma, não houve reforma, nem mais nada...* (ex-residente 1).

Até 1992, as principais dificuldades e reivindicações dos residentes eram, segundo um outro depoimento, por uma melhor qualidade no alojamento (móveis), condições de higiene e um espaço reservado para estudos e alimentação. Quanto aos principais fatores que incidiam na qualidade do desempenho acadêmico do usuário:

— *O quarto tinha que ser dividido com muitas pessoas e não tínhamos privacidade para estudarmos, por vezes nem conseguíamos dormir direito. Por outro lado, o desafio dava motivação para que superássemos os problema.* (ex-residente 2).

Ainda nos primeiros anos da década de 90, as principais dificuldades encontradas no período ainda era com relação à alimentação (e isso foi em toda a gestão do Profº Gama). Na residência não existia almoço e jantar, e sim no campus, assim, os estudantes da área de saúde (nos dois primeiros anos de curso) que estudavam no CCBi (em torno de 20 km de distância do Campus Universitário) ficavam impossibilitados de almoçar no campus. Uma outra dificuldade é que estes não tinham água tratada na residência. Segundo relatos, foi na primeira gestão do Prof.º Rogério, que ocorreram melhoria na RUA, pois na gestão anterior, não existia esse apoio.

No que se refere à interlocução da PROEST com os residentes, no que se referia às suas reivindicações:

— *A PROEST teve um papel fundamental, desde o período que o Gama fazia lutas negativas contra os residentes, a PROEST teve um papel importante, pessoas que passaram pela PROEST tiveram um papel importante para a residência, muitas coisas que a residência tem hoje, deve justamente a essas pessoas que deram início a esse processo de atender as reivindicações.* (ex-residente 2).

Interessante é o fato de que as conquistas materiais da residência devem ser situadas e entendidas no dinâmico processo de conquista-concessão, que se delineou nos anos anteriores.

— *A questão das conquistas é interessante, porque o que a residência tem hoje: telefone, água, as salas organizadas de estudo, colchões novos, né, tudo isso foi fruto das lutas anteriores (...) antes quando eu entrei na residência existia uma condição mínima, mas anterior a isso em 93,90 não tinha nada, as pessoas para tomar banho, tomava banho em mangueirinha, hoje tem condição boa justamente é produto dessas lutas, mas se você for comparar a questão política, no passado era mais forte (ex-residente 2).*

Quanto aos rebatimentos das medidas governamentais no que tange à educação superior e à assistência ao estudante universitário, foi explicitado que um dos grandes problemas da residência foi justamente essa questão da política neoliberal. Segundo o ex-usuário, o que se falava muito, em 1995, 96, era a questão de acabar com as residências. O temor de tal fato acontecer foi um dos fatores que levou também às lutas políticas, que existiam naquela época:

(...) fechava-se universidade, tinha período que os residentes vinham aqui e fechavam o portão, ninguém entrava, ninguém saía, pra você ver a força que tinha na época. (...) falava-se muito da questão do custo por estudante, que é altíssimo, e justificavam que era um gasto desnecessário para a universidade, mas em contrapartida você tem que analisar que era um gasto importante porque a sociedade tem de ter o retorno da universidade e tem pessoas que precisam e não estudam porque não tem condições de alugar um apartamento (ex-residente 2).

É válido ressaltar que o resgate desses acontecimentos delineia um momento histórico - posterior ao período da repressão, quando ocorre o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ressurgindo no cenário nacional e também em Alagoas, o movimento estudantil, representando a luta de segmentos da classe subalterna para a construção de uma sociedade sob bases democráticas, onde o direito do cidadão fosse efetivamente garantido.

Por fim, a partir da análise das entrevistas realizadas com os atores envolvidos com o programa de moradia da UFAL, podemos constatar aspectos relevantes que o redefiniram, como também, é possível percebermos que, a partir de sua especificidade, a política de assistência ao estudante, orgânica à política de educação superior, se posiciona como resistência ao modo de produção capitalista que produz desigualdade e, passa a ser um espaço para a defesa dos interesses dos segmentos mais pobres da população que conseguem ingressar no ensino superior, portanto, espaço de expansão de direitos sociais que, de outro modo, são negados a esse segmento, “(...) espaço de lutas, confronto e expansão de direitos” (Sposati, 1991: 25).

Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas (...) Em consequência, o Estado resume, condensa, mediatiza as relações sociais, segundo as correlações de forças da sociedade civil (Faleiros,1999, 46-47)

Nesta ótica, vimos que a política social vem configurar-se como um terreno importante da luta de classes (Behring, 2000:36); assim, não é incorreto concluirmos que a luta política, em torno das demandas concretas dos residentes - em defesa das condições dignas de sobrevivência -, trava-se no espaço contraditório do Estado.

Isto posto, nos deteremos no item subsequente, a situar o programa Residência Universitária Alagoana, nos dias atuais, analisando, sob a perspectiva do direito à educação e à assistência estudantil, os serviços oferecidos por esse programa, no que tange à garantia das condições necessárias ao desempenho acadêmico dos seus usuários. A análise terá como parâmetro o Índice de Rendimento Acadêmico estabelecido pela Universidade Federal de Alagoas e será ampliada com alguns indicadores constituintes da variável “fatores explicativos”.

4.4 - Análise Assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana

Como vimos nos depoimentos anteriormente mencionados e segundo relatório do Serviço Social da Pró-Reitoria Estudantil (1993), esse programa assistencial, teve sua implantação após a ocupação do prédio da antiga Reitoria, pelos estudantes universitários em 1988, que invadiram o espaço onde funcionava o Deptº. de Assuntos Acadêmicos – DAA, e passaram a administrar a residência, atendendo aos estudantes do sexo masculino e feminino.

Após este fato, a Universidade institucionalizou a residência, criando-a como órgão suplementar de natureza assistencial, através da Resolução n.º 11/89 – do Conselho Universitário, em 02 de fevereiro de 1989. No seu artigo 4º, a resolução prevê que:

Art. 4º – A Residência Universitária oferecerá alojamento aos estudantes universitários regularmente matriculados na UFAL, com carência sócio-econômica, preferencialmente procedentes do interior do Estado, de outros Estados e/ou de outros países, na forma de seu Regimento próprio.

Quanto aos recursos para a sua implantação, a resolução prevê que a criação da Residência não implicará em ônus para a UFAL, e essa será *“implantada e mantida através de recursos extra-orçamentários, sem prejuízo das atribuições inerentes à Autarquia quanto à conservação, segurança e limpeza do respectivo imóvel”* (Art. 3º).

Vale ressaltar que esse documento ainda reza, no seu artigo 6º, que “a Pró-Reitoria Estudantil, através da Coordenação de Assistência ao Estudante, oferecerá assessoramento à Residência Universitária Alagoana” e que este órgão suplementar terá a administração prevista no Regimento próprio (Art. 10, § 5º).

Verificamos, ainda, no relatório do Serviço Social da PROEST/UFAL, que em dezembro de 1990, os residentes, por solicitação da PROEST, apresentaram uma minuta do Regimento da Residência Universitária para análise, encaminhamento e apreciação do Conselho Universitário.

O regimento que atualmente normatiza o programa – que até a presente data não foi aprovado pelo CONSUNI –, é datado de 12-05-97 e reza no seu artigo 3º que a “Assembléia de Residentes é a instância máxima de deliberação da R.U.A., sendo composta por todos os residentes”. No seu artigo 6º está previsto que a R.U.A. será administrada por uma comissão de Residentes (Comissão Administrativa), eleita em Assembléia, através de votação direta e um representante da PROEST que será indicado pelo Pró-Reitor Estudantil (§ 3º).

No título IV – Da Seleção e dos Deveres – o artigo 9º estabelece que *“os residentes deverão passar por critério de seleção e se submeterão igualmente a deveres”*. No artigo 12, é previsto que a seleção dos estudantes, candidatos ao programa, será efetuada através da Comissão de Seleção, sendo esta formada pela Comissão da R.U.A e pelos assistentes sociais da PROEST/UFAL. Os critérios do processo seletivo constam em edital. Com os dados abaixo, podemos visualizar o número de alunos selecionados para o referido programa assistencial, desde 1996 até 2002:

Tabela 1: Quantitativo de alunos selecionados para a RUA, por ano e gênero

Ano	Total de Inscritos	M	F	Classificados	M	F
1996	38	27	11	30	21	09
1997	26	17	09	26	17	09
1998	25	14	11	18	09	09
1999	44	30	14	17	10	07
2000	39	18	21	22	10	12
2001	31	24	07	20	16	04
2002	31	15	16	24	14	10

FONTE: Relatório do SSO/CAE/PROEST (1996/1999).

Atualmente, a residência atende a um total de 93 estudantes, dos quais 56 são do sexo masculino e 37 do sexo feminino. Deste total, a maioria é proveniente de municípios alagoanos, dentre os quais temos: Arapiraca, Penedo, Palmeira dos Índios, União dos Palmares e outros⁴⁸ -, e dos Estados da Federação, atendendo, ainda, residentes provenientes da Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul.

Tabela 2: Número de Residentes por origem

ORIGEM	Ano: 2002
ALAGOAS	77
OUTROS ESTADOS	15
OUTROS PAÍSES	01
TOTAL	93

Fonte: Pesquisa de Campo, em outubro/2002.

No Regimento da Residência, no Título 1 – Dos objetivos –, consta que a R.U.A. é destinada ao estudante universitário que não tenha por outros meios ou recursos, condições de morar em Maceió, e visa a:

a) agregar sob o mesmo teto estudantes de ambos os sexos, mas de condições financeiras assemelhadas, despertando-lhes sentimentos de compreensão, de consciência crítica, e verdadeiros sentimentos de vida universitária;

⁴⁸ Dados da CAE/ Setembro de 2002.

b) incentivar a interdisciplinaridade, a produção intelectual e a livre manifestação cultural dos estudantes;

c) estimular e facilitar o acesso de residentes a congressos, palestras, seminários e outros eventos que permitam um melhor desenvolvimento acadêmico e cultural.

A explicitação dessas proposições nos leva ao seguinte questionamento: como o programa Residência Universitária Alagoana vem realizando tais objetivos na UFAL?

O Conselho Universitário, enquanto órgão superior de deliberação em matéria administrativa e definição da política geral da universidade, considera que “*a implantação da Residência Universitária Alagoana proporcionará ao estudante universitário que reside fora da capital, condições necessárias ao bom desempenho acadêmico*”. (Resolução n.º 011/89).

A partir dessa consideração, vemos que o Poder Público coloca como seu dever, criar as condições necessárias para o “bom desempenho acadêmico” do usuário. É seu dever, portanto, proporcionar condições de exercício de tais direitos. Pressupomos, assim, que se as garantias existem legalmente, o usuário poderá cobrá-las. No entanto, que condições são necessárias para o êxito no desempenho acadêmico do aluno de baixa renda assistido pelo programa? Quais são as suas necessidades básicas e acadêmicas? A R.U.A. está sendo um espaço efetivo de ações sócio-educativas, de produção e transmissão de conhecimento, sendo assim incentivadas a interdisciplinaridade, a produção intelectual e a livre manifestação cultural dos estudantes, como está explicitado na alínea “b” do seu regimento interno?

Como vimos, a pedido do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE (2000)⁴⁹ –, houve a inclusão da assistência ao estudante no Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, no item 34, *in verbis*:

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.

⁴⁹ O jornal do Fórum, n.º 01, de abril de 2000, explicita que uma das suas principais conquistas foi o fato de que o Deputado Federal Nelson Marchezan, na qualidade de relator, a pedido do FONAPRACE, contemplou a assistência ao estudante no Plano Nacional de Educação.

Assim, incluída no PNE, a assistência estudantil deixa de ser apoio para ser parte da política educacional. Tomando como referência a atual conjuntura, observamos que os objetivos presentes no discurso do FONAPRACE (2000), é que a assistência estudantil possa: *“Garantir a igualdade e oportunidades aos estudantes das IFES públicas, na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna”*.

Partindo deste princípio, o Fórum também entende que a assistência ao estudante de baixa renda deve “proporcionar aos estudantes condições básicas para a sua permanência na Instituição” e que venha “assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho” (idem). Ainda, neste contexto, vale ressaltar que no Regimento do Programa Residência Universitária Alagoana, especificamente no seu artigo 11, parágrafo único, estabelece que “para seleção e cadastramento será avaliado o desempenho acadêmico...”.

No cumprimento deste artigo, com ênfase ao processo de cadastramento, a Pró-Reitoria Estudantil da UFAL, através e por força do Edital, realiza anualmente este processo. No preâmbulo do documento oficial que visava ao cadastramento em 2001, aparecia explicitamente a justificativa deste proceder institucional, in verbis: *“(...) considerando a necessidade de atualizar e acompanhar a situação acadêmica e sócio-econômica dos beneficiários da Residência Universitária Alagoana (R.U.A) com vistas a avaliar a permanência no programa ...”*

No entanto, no edital de 2002, este objetivo foi retirado, porém não invalida a essência da questão, tendo em vista que o processo de cadastramento é, oficialmente, o meio legítimo através do qual, o estudante ratifica sua condição de permanência no programa, como usuário, pois, sem estar devidamente cadastrado, ele não pode ter acesso a nenhuma declaração emitida pela PROEST, que ratifique essa condição.

Portanto, observamos que a questão da assistência e desempenho acadêmico aparecem em documentos oficiais diretamente ou indiretamente ligados ao programa de assistência “Residência Universitária Alagoana”, tais como: (Plano Nacional de Educação – PNE, Proposta para um Plano Nacional de Assistência Estudantil/FONAPRACE, Resolução do CONSUNI/UFAL, Regimento Interno da R.U.A e Edital de cadastramento).

Partindo dessa observação e do pressuposto de que a assistência é um direito orgânico ao direito à educação superior e resulta da relação entre interesses contrários: da lógica da produção lucrativa e dos direitos sociais, *“podendo tanto servir a um como a outro interesse, dependendo de quem estiver melhor situado na correlação de forças”* (Pereira, 1996:36), delineou-se a indagação, que pretendemos responder neste estudo: O Programa Residência Universitária Alagoana proporciona aos seus usuários as condições necessárias para o seu desempenho acadêmico?

➤ *Perfil sócio-econômico: quem são os usuários da RUA*

A análise da relação assistência/desempenho requer inicialmente que seja traçado o perfil sócio-econômico do usuário do Programa Residência Universitária Alagoana. O comportamento da população investigada quanto às variáveis: sexo, procedência, idade, antecedentes escolares, curso, motivo da opção pelo curso, ocupação e renda, é um dos fatores que consideraremos, visando a identificar o seu perfil, tratando especificamente: do candidato, motivo da opção pelo curso e sua condição econômica.

A população, usuária do Programa de Moradia na UFAL, assim se caracteriza:

➤ *Sexo*

A maioria dos residentes veteranos do programa Residência Universitária Alagoana é do sexo masculino, correspondendo a um percentual de 61,8%, conforme apresentamos no gráfico a seguir:

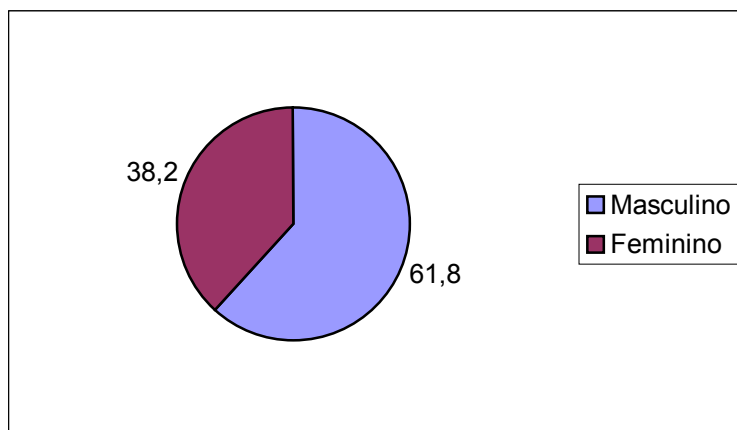


Gráfico 1: Distribuição dos residentes veteranos da RUA por sexo – nov. 2002

Essa tendência do sexo masculino ser a maioria na Residência é observada, quando analisamos o número de inscritos no programa, nos últimos anos, especificamente de 1996 a 2001:

Tabela 3: Quantitativo de alunos selecionados para a RUA, por ano e gênero

Ano	Total de Inscritos	M	F
1996	38	27	11
1997	26	17	09
1998	25	14	11
1999	44	30	14
2000	39	18	21
2001	31	24	07
2002	31	15	16

FONTE: Relatório do SSO/CAE/PROEST (1996/1999).

Apesar do INEP (2000) reconhecer, por um lado, que as mulheres, em muitos países da OCDE, estão começando a superar os homens em nível de escolarização, ganhando expressão, inclusive no Brasil, nos grupos mais jovens de 25 a 34 anos, por outro, reconhece que, em alguns países, os fatores culturais e religiosos ainda exercem grandes diferenças entre gêneros. Se este fato não tem expressão no Brasil como um todo, ainda é um traço marcante no nordeste brasileiro, principalmente no interior de Alagoas, de tradição agro-açucareira e com uma herança cultural patriarcal, além do baixo nível de escolaridade da maioria das famílias. Esse fato pode

constituir-se num obstáculo para a saída das jovens de suas casas, quando terão que residir em um outro ambiente que aglomera pessoas de diferentes sexos.

➤ *Procedência*

Quanto à procedência, a maioria (78,2%) advém do interior do Estado de Alagoas, de outros Estados (Bahia e Ceará) são 14,6%. A maioria dos alunos que residem na RUA são provenientes da cidade de Arapiraca (29,1% dos entrevistados), em segundo lugar, de União dos Palmares com 14,5%, e empatados em terceiro as cidades de Palmeira dos Índios e Penedo com 7,3%. Essas são as cidades do interior alagoano que têm tradicionalmente o ensino médio e são as de maior desenvolvimento sócio-econômico relativo, provavelmente fatores que promovem o interesse dos jovens em seguir seus estudos, mas que não encontram cursos superiores em sua região de moradia.

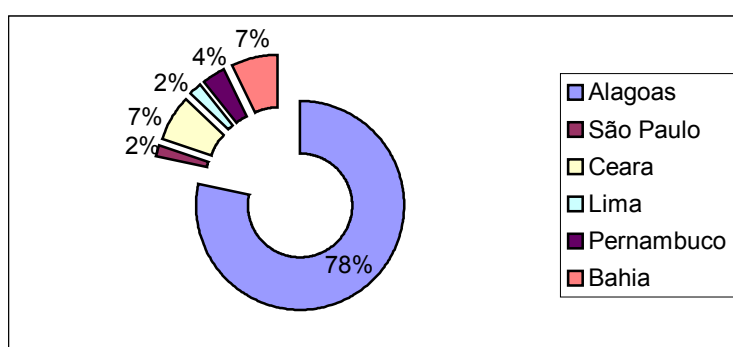


Gráfico 2: Distribuição dos residentes veteranos da RUA por procedência – nov. 2002

➤ *Idade*

No que tange à idade, os residentes situam-se, em sua maioria, na faixa etária entre 21 a 25 anos, correspondendo a um total de 47,3% e em segundo lugar temos aqueles que se situam na faixa etária de 26 a 30 anos com um percentual de 40%.

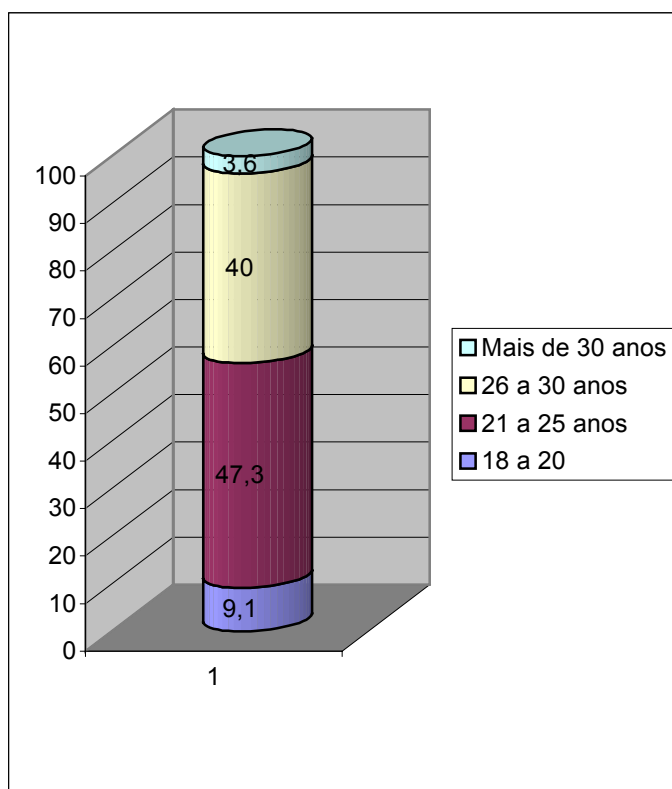


Gráfico 3: Distribuição dos residentes veteranos da RUA por idade – nov. 2002

Tendo como referência a informação do INEP, de que a idade média dos alunos que estão no sistema é de 25 anos, verificamos que a maioria dos residentes não apresenta problema de distorção série/idade e ingresso tardio no ensino superior.

➤ *Antecedentes escolares*

Relacionando os dados de idade com a variável: “Antecedentes escolares” é possível observar que dos 55 residentes veteranos, 42 concluíram o ensino médio em tempo hábil, correspondendo a um total de 76,4% e 13 passaram mais tempo retidos no curso, correspondendo a um total de 23,6%. Assim, pois, é possível fazer uma previsão de que a maioria dos residentes tem potencial para concluir seus cursos em tempo hábil e apresentar um desempenho acadêmico satisfatório, pois, como enfatiza o INEP (1999), nas avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino

Médio), o desempenho dos alunos, que não apresentam problema de retenção no ensino médio, é muito melhor do que daqueles que apresentam taxa de distorção série/idade elevada.

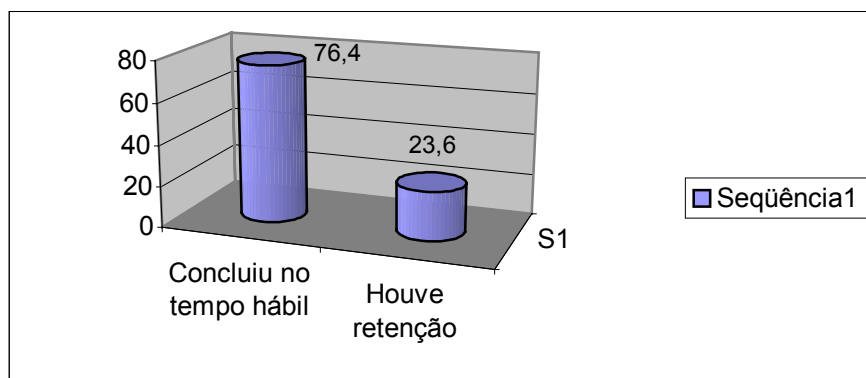


Gráfico 4: Tempo para conclusão do Ensino Médio dos residentes veteranos da RUA – nov. 2002

Além do mais, um dado que revela o potencial desses alunos para um desempenho acadêmico satisfatório na universidade é o número de tentativas para ingressarem no curso atual. A pesquisa revela que a maioria deles (74,5%) tentou uma única vez, 14,5% com 2 tentativas e 10,9% com 3 tentativas no vestibular.

Um ponto que vale ser ressaltado, nesta variável é que a maioria dos residentes (34,5%) cursou o ensino médio todo em escola pública, 23,6% cursaram-no todo em escola particular e 21,8% em escola Cenecista. Este dado explica o motivo da retenção por parte dos 23,6% (correspondendo a 13 estudantes), que se deu por fatores alheios ao seu esforço pessoal, pois desses, 53,8% (correspondendo a 7 estudantes) responderam que foi devido à greve dos professores, e 38,5% à repetência.

Assim, pois, é possível percebermos, ainda, o rebatimento do processo de precarização que a educação pública sofreu no Estado de Alagoas, nos governos Collor e subsequentes, já que um número expressivo de alunos não teve condições de concluir seus cursos em tempo hábil, devido ao calendário escolar ter sido prejudicado pelas constantes greves dos professores da rede Estadual de Ensino, na luta por melhores condições de trabalho e por melhores salários.

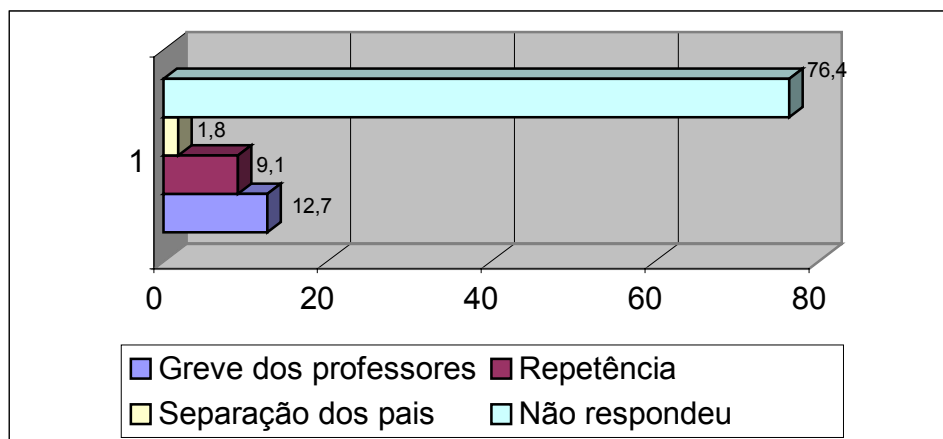


Gráfico 5: Motivos da retenção no Ensino Médio dos residentes veteranos da RUA – nov. 2002

➤ *Curso x Motivo da opção*

Quanto ao curso de opção, os residentes veteranos, em sua maioria, cursam Matemática (10,9%), em segundo lugar, aparecem empatados, com um percentual de 7,3%, os cursos de Medicina, Direito e Ciência da Computação. Em terceiro lugar aparecem também empatados, com um percentual de 5,5%, os cursos: Serviço Social, Engenharia Civil, Nutrição e Enfermagem.

A pesquisa revela que dos 55 usuários do programa de moradia estudantil pesquisados, a maioria está em cursos com duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos, correspondendo a um total de 49,1%. Em segundo lugar, aparecem aqueles cujo curso tem a duração mínima de 5 e máxima de 7 anos, correspondendo a um total de 14,5% e em terceiro lugar temos os usuários (10,9%) cujo curso tem uma duração mínima de 5 e máxima de 8 anos.

Ao serem indagados sobre o motivo da opção pelo curso (gráfico 6), informam prioritariamente a adequação às aptidões pessoais/vocação (87,3%). Apenas 7,3% se referem à disponibilidade de vagas no mercado de trabalho.

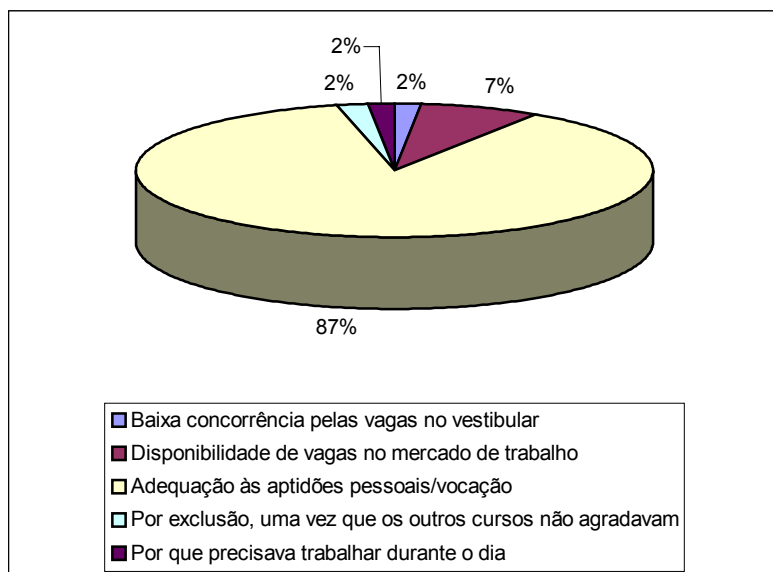


Gráfico 6: Motivos da opção de curso apresentados pelos residentes veteranos da RUA – nov.2002

Indubitavelmente o aluno que consegue ingressar num curso superior, adequado às suas aptidões pessoais, tem potencial para realizar seu projeto acadêmico, diminuindo, portanto, a possibilidade de retenção ou evasão. No entanto, um dado que também chamou a atenção neste estudo, é que, segundo levantamento feito pela PROPLAN/COPEVE/UFAL, o curso de Matemática teve uma baixíssima concorrência, nos anos de 1999, 2000 e 2001, em relação aos cursos de Medicina, Direito e Ciências da Computação (Tabela 4). Esse dado de realidade levamos à seguinte indagação: será que a *vocação* não é também condicionada pela escolha por um curso de baixa concorrência como possibilidade maior de ingresso em curso superior, uma futura diplomação e possível inserção no mercado de trabalho?

Tabela 4: Concorrência no Vestibular da UFAL - Referente aos anos 1999 a 2001

Ano Curso	Concorrência (%)			
	Matemática diurno	Medicina	Direito diurno	Ciências da Computação
1999	0,9	19,9	10,9	7,8
2000	3,80	22,0	10,90	11,60
2001	3,60	27,29	13,47	13,86

FONTE: UFAL/PROPLAN/CEI/COPEVE-2002

➤ *Trabalho e Renda*

Considerando alguns indicadores da condição econômica dos residentes veteranos, ressaltaremos sua situação ocupacional, renda, carga horária de trabalho e participação na renda familiar.

Dos 55 residentes veteranos, selecionados pela amostra não probabilística intencional, observamos que 52,7% deles afirmaram que desenvolvem atividade remunerada não acadêmica e 47,3% não desenvolvem este tipo de atividade. Ao serem indagados quanto ao tipo de atividade remunerada que desenvolvem (Tabela 5) dos 52,7% que responderam, a maioria (69,0% do percentual válido) são professores em colégio/escola, empatados ficaram: operadores de sistema, Assistência técnica, Auxiliar Administrativo/escritório com 6,9% do percentual válido.

Tabela 5: Atividades remuneradas exercidas pelos residentes da RUA, em 2002

Atividades	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Auxiliar administrativo/escritório	2	3,6	6,9
Professor(a)	20	36,4	69,0
Operador de sistema	2	3,6	6,9
Pesquisador(a)	1	1,8	3,4
Costureira (eventual)	1	1,8	3,4
Assistência Técnica	2	3,6	6,9
Atendente	1	1,8	3,4
Total	29	52,7	100,0
Não se aplica	26	47,3	
Total	55	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo novembro/2002

Quanto à natureza da atividade remunerada que os residentes desenvolvem (Gráfico 7), os dados revelam que dos 93% (total de 51 residentes), a maioria (39%) desenvolve atividade de natureza acadêmica, em seguida, aparecem os de contrato temporário (24%). Outros dados, não menos significativo, são aqueles que apontam para a existência de trabalho eventual (15%) e, por último, os que têm vínculo empregatício (13%). Quanto à carga horária de trabalho, 41,0% deles, afirmaram trabalhar 20 horas semanais, 15,4% trabalham 40 horas semanais e 12,8% trabalham 30 horas semanais.

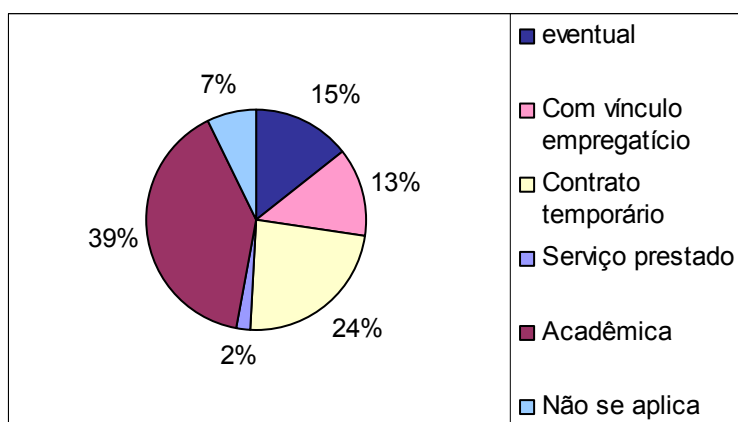


Gráfico 7: Natureza da atividade dos residentes veteranos da RUA- Nov.2002

Quanto à remuneração dos residentes, esta foi obtida por formulário, sendo classificada por salário mínimo vigente, a saber, R\$ 200,00 (duzentos reais), no momento da coleta de dados.

Conforme mostra o Gráfico 8, a maioria (45% do percentual válido) percebe entre um e dois salários mínimos e 25% menos de um salário mínimo.

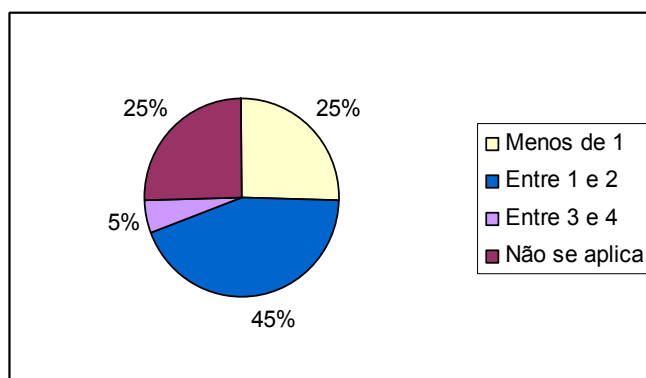


Gráfico 8: Remuneração mensal dos residentes veteranos da RUA - nov. 2002

Explorando outros dados, cruzando informações referentes àqueles alunos que trabalham, desenvolvendo atividade remunerada não acadêmica, com o fato de ainda contribuir para a renda familiar, é possível verificarmos que dos 52,7% que trabalham, 27,3% não contribuem com a renda familiar, 21,8% contribuem parcialmente e 3,6% precisam contribuir totalmente.

Mas, 25.5% do total da amostra alegam receber apoio financeiro parcial da família, e 1,8% que recebem totalmente apoio financeiro da família.

Tabela 6: Relação existente entre o trabalho remunerado de residentes da RUA e sua contribuição na renda familiar, em 2002

Desenvolve atividade remunerada não-acadêmica	Contribuição na renda familiar			Total
	Não	Parcialmente	Totalmente	
Sim	27,3%	21,8%	3,6%	52,7%
Não	40,0%	5,5%	1,8%	47,3%
Total	67,3%	27,3%	5,5%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo novembro/2002

Dos que recebem este apoio, seja ele parcial ou total, a maioria (52,9%) alega que a ajuda financeira da família não atende às suas necessidades, justificando que a quantidade enviada é insuficiente para cobrir as despesas pessoais e da vida universitária.

Tabela 7: Relação existente entre o trabalho remunerado de residentes da RUA e apoio financeiro da família, em 2002

Desenvolve atividade remunerada não-acadêmica	Recebe apoio financeiro da família			Total
	Não	Parcialmente	Totalmente	
Sim	25,5%	25,5%	1,8%	52,7%
Não	14,5%	18,2%	14,5%	47,3%
Total	40,0%	43,6%	16,4%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo novembro/2002

Os dados revelam que a maioria dos residentes veteranos desenvolve atividade remunerada não-acadêmica (52,7%), inseridos num mercado de trabalho cada vez mais excludente, submetendo-se a um contrato temporário, com carga horária que vai de 20 a 40 horas semanais. Conforme nos revela a pesquisa, são jovens que em sua maioria tem uma baixa renda, e que, mais da metade deles necessita ainda receber um apoio financeiro da família; destes, a maioria recebe apoio parcial, tendo que arcar com outras despesas. Necessitam trabalhar, pois a ajuda financeira dos pais não atende às suas necessidades por ser insuficiente para cobrir as despesas pessoais e da vida universitária (xerox, compra de livros, crédito/transporte e outras). Além disso, é possível percebermos que tal ajuda é um encargo a mais para a família, que também

possui baixa renda (como vimos, um dos critérios no processo seletivo para os novos residentes, expresso em edital específico, é o socioeconômico). Não podemos deixar de frisar que um percentual de 25,4% ainda necessita contribuir para a renda familiar, mesmo sendo em sua maioria, uma contribuição parcial.

Os dados também revelam que 25,5% desses jovens alegam não receber nenhuma ajuda financeira da família, tendo que se manter com uma renda que varia entre 1 a 2 salários mínimos, ou com menos de um salário mínimo, renda esta advinda exclusivamente de trabalho com contrato temporário ou de sua condição de bolsista na universidade, buscando por vezes, complementá-la com um “bico”.

Considerando os dados da condição econômica dos residentes veteranos, percebemos que, na luta pela realização do seu projeto acadêmico, sofrem, direta ou indiretamente, o rebatimento de um novo cenário, marcado pelas contradições presentes na sociedade brasileira, que vem se delineando desde o final da década de 80 e que ganharam maior expressão na década de 90. Para muitos autores, tais contradições revelam as mudanças profundas que estão sendo gestadas para atender às exigências de um novo padrão de acumulação flexível. Mudanças que se expressam pela revolução tecnológica na produção, globalização da economia e pelo ajuste neoliberal, que impõe, às chamadas “economias emergentes”, a desregulamentação dos mercados, a política de privatização, a redução do déficit fiscal, a desregulamentação de direitos, corte nos gastos públicos; por fim, impõe-se gradativamente o fim do emprego estável, ganhando expressão a flexibilização das relações contratuais, a subcontratação, precarização do trabalho, o desemprego e o aumento da exclusão social.

Como vimos no decorrer de nossos estudos, o reconhecimento dos desníveis sócio-econômicos fundamenta a necessidade de assistência aos estudantes, cujo objetivo é garantir os meios para o melhor desempenho do aluno. Não se trata da assistência como um fim em si mesma. Uma pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de graduação, realizada pelo FONAPRACE em 92,36% das IFES Brasileiras, concluída em 1997, constatou que a elite é minoria⁵⁰ e os dados de realidade fundamentam a afirmativa do atual Coordenador Nacional do

⁵⁰ O Fórum utilizou na pesquisa, os critérios de classificação socioeconômica e cultural da ABIPEME, que objetivam dividir a população em categorias segundo padrões ou potenciais de consumo. Estes, são apresentados por meio de cinco categorias (A,B,C,D,E). Os dados mostraram que o percentual de alunos de maior poder aquisitivo, categoria A, representa apenas 13% do universo pesquisado, enquanto 43% corresponde à categoria B, 30% pertencem à categoria C e 14% à categoria D e E. Estas últimas, englobam alunos cujas famílias têm atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade,

referido Fórum, de que *“o grande desafio das universidades públicas para a assistência estudantil na atual conjuntura está em manter nas universidades 15% de alunos de baixa renda para concluir seus estudos”*.

A partir desse entendimento, iremos procurar demonstrar como se configura o rendimento /desempenho dos residentes veteranos, visando analisar o programa de moradia estudantil da UFAL, precisamente sua importância no que tange às condições oferecidas que incidem na permanência do aluno de baixa renda no curso de opção, bem como na qualidade de sua formação acadêmica, verificando também a dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica pelos residentes. Para tal, consideraremos algumas variáveis como: Rendimento acumulado, Duração do curso, Entrada e saída (previsão) do curso superior, Ano de entrada e saída (previsão) da RUA, Acesso a Programas Assistenciais x grau de satisfação e motivos do grau de satisfação, acesso a serviços de apoio ao ensino da UFAL, Dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica.

RENDIMENTO ACUMULADO —> FATORES EXPLICATIVOS

➤ Variável Critério-Isolada

Iniciando a análise a partir da variável critério isolada - através de um levantamento do histórico dos 55 usuários -, considerando o seu rendimento acumulado, no período de usufruto do programa, os dados revelam que a maioria (76,4%) tem um rendimento acumulado no curso que varia entre 6,00 e 8,99; 16,4% um rendimento acumulado que varia entre 3 e 5,99 e um percentual de 5,5 cujo rendimento acumulado vai de 9,00 a 10,00.

resultando em baixo poder aquisitivo, necessitando de políticas de assistência para conseguirem ter êxito na sua vida acadêmica. Vale ressaltar que o Fórum já está dando início a uma nova pesquisa, visando atualizar os dados.

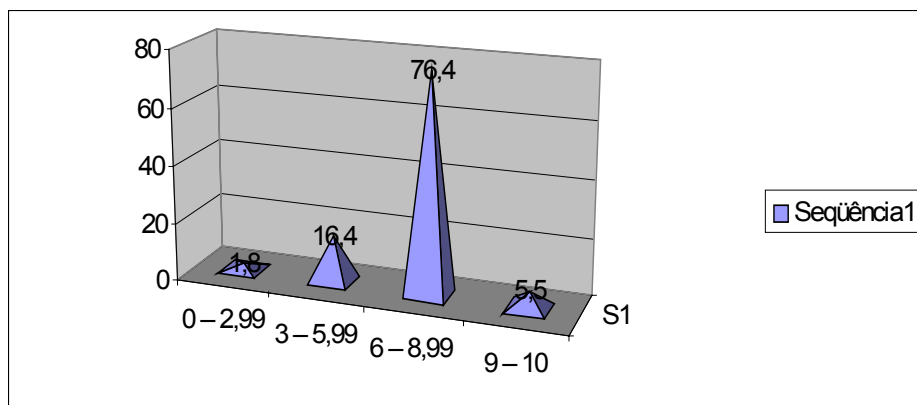


Gráfico 9: Rendimento acumulado por período de usufruto do Programa RUA – nov. 2002

Os números revelam também que a maioria dos alunos (81,9 %), está tendo um desempenho acadêmico satisfatório, mas 16,4% apresentam algum tipo de dificuldade no curso e apenas 1,8% não está tendo êxito no seu desempenho, expressando pelo seu rendimento, bastante dificuldade no curso de opção.

Ainda sendo mais criteriosos, aprofundaremos a análise, usando como referência o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) da UFAL (média 7,00), utilizado como indicador de desempenho do aluno, pois é considerado para definir aprovação em disciplinas do curso⁵¹, sem fazer prova final, bem como um dos critérios para o processo seletivo de bolsa de pesquisa, como a do PIBIC/CNPq.

Conforme os dados descritos no Gráfico 10, a maioria dos residentes veteranos (67,3%) apresenta um rendimento acumulado que varia de 7,00 a 10,00, enquanto que 32,7% variam de 1,00 a 6,99.

⁵¹ A Resolução do C.E.P.E de 18.07.95, definindo normas referentes à implantação e implementação do regime acadêmico seriado anual quanto à organização e funcionamento dos cursos de graduação da UFAL, em seu parágrafo 1º, assim define: “Será considerado aprovado, livre de prova final, o aluno que alcançar Nota Final (NF) das avaliações bimestrais igual ou superior a 7,00 (sete)”.

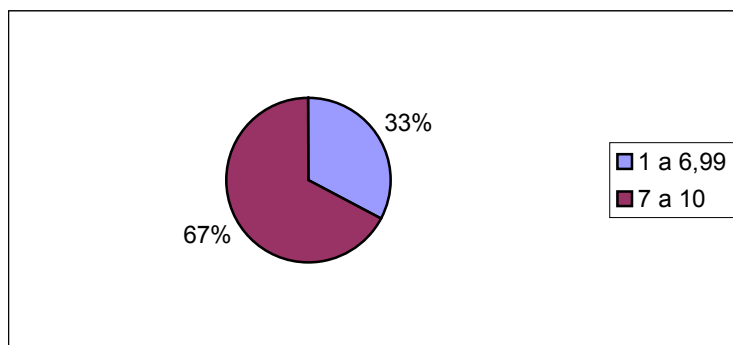


Gráfico 10: Rendimento acumulado, em referência ao IRA, dos residentes veteranos da RUA - dez.2002 ²

A partir dessa análise, ainda é possível constatar que a maioria dos residentes está conseguindo ter um rendimento satisfatório no curso de opção, revelando, inclusive, potencial para desenvolver atividades na área da pesquisa e extensão. Indubitavelmente, o programa de moradia da UFAL desempenha papel de suma importância por lhes dar condições de permanecerem na universidade e desenvolverem suas potencialidades acadêmicas, pois oferece o abrigo, atendendo a uma necessidade básica do ser humano, além de outros serviços que incidiram na qualidade do seu desempenho acadêmico.

FATORES EXPLICATIVOS → QUALIDADE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DO RESIDENTE

➤ *Previsão do tempo de permanência no curso de opção e na RUA*

Vale ressaltar que o programa de moradia da UFAL vem cumprindo sua função acadêmica, pois a maioria (29,1%) dos residentes entrou no curso superior no ano de 2000 com previsão de conclusão em 2004 (18,2%), o que indica que terminarão o curso em tempo hábil e no prazo mínimo, 4 anos, visto que a colação de grau na UFAL, ocorre no primeiro semestre do ano subsequente ao ano de conclusão (tabela 8). O tempo de permanência no curso dos que entraram em 1999 (27,3%), como dos que entraram em 1998 (20%), varia entre quatro a cinco

² Fonte: Histórico dos Residentes/ www.ufal.br acessado no período de 02 a 06 de dezembro de 2002).

anos, indicando que a maioria dos usuários da RUA não ficará retida nos cursos, que, como vimos, têm em média duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos (49,1%).

Tabela 8: Relação entre ano de entrada no curso superior pelos residentes da RUA e ano previsto de conclusão do curso superior

Ano de entrada no curso superior	Ano de conclusão do curso superior (Previsão)					Total
	2002	2003	2004	2005	2001	
1998	3,6%	14,5%	1,8%			20,0%
1999	1,8%	10,9%	10,9%	3,6%		27,3%
2000		3,6%	18,2%	7,3%		29,1%
2001			5,5%	7,3%		12,7%
1997	5,5%	1,8%			1,8%	9,1%
1993		1,8%				1,8%
Total	10,9%	32,7%	36,4%	18,2%	1,8%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo novembro/2002

Apontam para esta mesma direção, os dados obtidos quando verificamos a previsão do tempo de permanência destes alunos na residência (tabela 9), a maior parte destes alunos (29,1%) permanecerá por quatro anos e os que entraram em 1999 e 1998 têm previsão de permanecer na RUA por um período de quatro a cinco anos. Vale aqui ressaltar que o resultado da seleção para a RUA dá-se no início do segundo semestre do ano letivo e o período máximo para a saída do residente é de três meses após a colação de grau, tempo este dado para que o mesmo possa organizar-se, tanto no que tange à moradia, quanto à sua inserção, como profissional, no mercado de trabalho.

Tabela 9: Relação entre o ano de entrada dos residentes na RUA e o ano de saída previsto

Ano de entrada na RUA	Ano de saída da Rua (Previsão)					Total
	2002	2003	2004	2005	2006	
1997	1,8%	7,3%		1,8%		10,9%
1998	1,8%	10,9%	1,8%			14,5%
1999		1,8%	9,1%	9,1%		20,0%
2000		7,3%	18,2%	9,1%		34,5%
2001			5,5%	7,3%	5,5%	18,2%
1996		1,8%				1,8%
Total	3,6%	29,1%	34,5%	27,3%	5,5%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo novembro/2002

É importante demonstrar que a Residência Universitária Alagoana não se restringe apenas a um abrigo, ela é um programa assistencial, portanto, engloba um conjunto de ações e serviços que visam a criar as condições de permanência, de igualitarismo, ou seja, criar as condições de igualdade para os alunos que necessitam de assistência, com relação àqueles que não necessitam, além disso, é considerado na Resolução que o instituiu, que ele cria as condições para um desempenho acadêmico satisfatório ao seu usuário.

Assim, focalizando inicialmente a estrutura física da Residência, existem 28 (vinte e oito) quartos coletivos, sendo 10 quartos femininos e 18 quartos masculinos, é uma residência mista. Cada quarto, dependendo do tamanho, que varia de 15m² a 49m², abrigam em torno de 2 a 6 pessoas. Existem 16 banheiros coletivos, uma sala de TV, sala de estudo individual, uma cozinha, um refeitório e um alojamento com dois banheiros.

Quanto aos serviços que são oferecidos na própria residência, foi estruturado um laboratório de informática, uma extensão do Restaurante (que funciona também no Campus), dois funcionários de uma firma terceirizada que fazem a limpeza, um serviço de vigilância (firma terceirizada), telefone de uso coletivo, interfone nos quartos e um vídeo.

Ao ser selecionado para a RUA, o residente também tem acesso, caso ele queira, a um conjunto de programas assistenciais, que são operacionalizados pela Pró-Reitoria estudantil, são eles: Programa Cartão UFAL (assistência odontológica), Programa Psicossocial (assistência psicológica), encaminhamento para atendimento médico (Hospital Universitário), isenção de taxas e emolumentos, plantão social na PROEST (assistência prestada por quatro assistentes sociais, do quadro da universidade) e acesso ao Programa Restaurante Universitário, cujo benefício é automático, ou seja, não passará por um processo seletivo, visto que já ter sido selecionado para a Residência.

Quanto à dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica, à medida que o programa cria as condições desse aluno permanecer na universidade - pois conforme dados apurados (tabela 9): 34,5% já estão na residência por dois anos, 20% por 3 anos, 14,5% por quatro anos e 10,9% por cinco anos- , é possibilitado ao aluno, o acesso ao lazer, esporte e cultura, promovido por projetos e programas de outros setores da universidade e pela própria PROEST.

Além disso, o residente tem a oportunidade de inscrever-se em um processo seletivo, para ter acesso a serviços de apoio ao ensino, oferecido pela Universidade, tais como: Bolsas de Pesquisa/PROPEP/UFAL, Bolsas de extensão/PROEX, Bolsas do curso de línguas/PROEX, além dos programas da CPME/PROEST/UFAL, que são: Monitoria com bolsa, Monitoria sem bolsa, Bolsa estudo/trabalho, Estágio Curricular Obrigatório. Também, permanecendo na vida universitária, o residente poderá participar de atividades extraclasse no Campus e, aí, vislumbramos a participação em movimentos políticos, religiosos e culturais.

Os dados obtidos na pesquisa permitem que verifiquemos o percentual dos residentes veteranos que acessam ou acessaram a estes serviços e programas supramencionados.

Quanto ao programa de assistência odontológica, a maioria (61,8%) alega utilizá-lo. Quanto à frequência, 40,0% do percentual válido utilizam raramente, 37,1% quase sempre e 17,1% do percentual válido, utilizam sempre. Quando verificamos o nível de satisfação, 50% do percentual válido afirmam estar satisfeitos totalmente, quanto ao motivo do grau de satisfação, 47,1% dizem que é pelo fato de serem atendidos quando necessitam e 23,5% do percentual válido alegam que os serviços são de boa qualidade.

Analisando o programa psicossocial, verificamos que 94,5% (52 alunos) não utilizam este programa. Dos poucos que o utilizam, 60% o fazem raramente e destes (75,9%) dizem estar satisfeitos totalmente.

Outro serviço assistencial prestado ao estudante universitário é o encaminhamento, feito pelo Serviço Social da PROEST, para o aluno receber atendimento médico-hospitalar no Hospital Universitário (SUS). Enfocando na análise, apenas o encaminhamento do serviço social, 40% dos residentes veteranos utilizam este tipo de serviço, no entanto, raramente (77,3% do percentual válido), dos quais 72,7% alegam estar totalmente satisfeitos com o encaminhamento, alegando que o serviço social atende bem os que solicitam (64,7% do percentual válido) e 35,3% deste mesmo percentual válido ainda afirmam que o motivo da satisfação total dá-se pelo fato do aluno ser encaminhado imediatamente ao HU. Vale ressaltar que o aluno, ao ser encaminhado para o HU, irá submeter-se ainda ao agendamento do hospital (SUS), cuja

demanda mensal gira em torno de quatro a seis mil pessoas, só para atendimento médico⁵³, já que atende a toda população do Estado de Alagoas em diversas especialidades médicas e isso pode ocasionar uma demora no atendimento, como alegam 66,7% do percentual válido.

A Pró-Reitoria Estudantil oferece outro serviço assistencial, a Isenção de Taxas e Emolumentos, concedido ao aluno de baixa renda da Universidade, mediante análise e parecer do serviço social, isentando-o do pagamento, seja da taxa do Restaurante Universitário, ou da taxa de alguns documentos e/ou declarações do Departamento de Assuntos Acadêmicos. A demanda de alguns residentes é mais voltada para a isenção do pagamento da taxa do RU (taxa de R\$ 0,50 por refeição, paga mensalmente, cuja receita, por sua vez, é revertida para gastos de manutenção da própria residência, sob o acompanhamento mensal da comissão de residentes e pela Pró-Reitoria Estudantil).

Dos residentes veteranos entrevistados, 49,1% afirmam já ter solicitado este serviço, mas raramente (66,7% do percentual válido), e a maioria (92,0% do percentual válido) afirmou ter satisfação total com o serviço. É válido ressaltar que, dependendo do caso, a isenção poderá ser total, ou haver uma negociação com vistas a facilitar o pagamento da taxa quando o residente dispuser de recursos para tal.

Quando indagados se utilizam os serviços do Plantão Social da PROEST -assistência prestada pelo serviço social aos estudantes da UFAL, seja intervindo em questões de ordem emergencial ou acadêmica, seja na operacionalização de projetos e dos programas assistenciais-, a maioria (81,8%) alega utilizar. Quanto à frequência (46,7% do percentual válido), alega que o procura raramente e o restante (53,4%) afirma que o procura sempre ou quase sempre. Quanto ao nível de satisfação com o Plantão Social, a maioria (76,1%) afirma estar totalmente satisfeita, alegando os seguintes motivos: “*Atende muito bem*” (64,7% do percentual válido) e “*Quando precisa é atendido*” (35,3% do percentual válido).

Uma assistência recebida pelos residentes que vem atender a uma necessidade básica, é a alimentação, como vimos, o acesso do estudante selecionado para a RUA ao restaurante universitário é automático. Verificamos na pesquisa que o almoço é servido no restaurante do Campus onde a maioria (76,4%) dos residentes entrevistados lá almoça. Quanto ao jantar é

⁵³ Segundo dados da CEI/PROPLAN/UFAL, de janeiro a junho de 2002, ocorreu o atendimento médico de 36.133 pessoas, além de outros atendimentos (incluindo psicologia e nutrição), num total de 8.064 pessoas.

oferecido numa extensão do RU que funciona na própria residência, beneficiando 90,9% dos residentes, enquanto que 5,5% que estudam a noite, jantam no RU do Campus Universitário, que funciona à noite e é aberto à comunidade universitária com um preço diferenciado, mas mantendo a mesma taxa Cr\$ 0,50 para os residentes. Quanto aos finais de semana e feriados, o RU da residência funciona, atendendo aos residentes com almoço e jantar (como vimos isto é fruto das lutas e reivindicações dos usuários que passaram pela RUA em épocas anteriores, aliadas ao compromisso da atual gestão com a assistência ao Estudante na UFAL).

Tabela 10: Onde e como os residentes da RUA tomam o café da manhã

	Frequência	Percentual
Lanchonetes na UFAL	04	7,27
Outras Lanchonetes	02	3,64
Não toma, por falta de tempo	01	1,82
Compra os alimentos e toma café no quarto da RUA	30	54,55
Tem o hábito de não tomar café da manhã	02	3,64
Não toma café da manhã devido à situação financeira	08	14,55
Não toma café regularmente devido à situação financeira	06	10,91
Toma café no trabalho	02	3,64
Total	55	100

Fonte: Pesquisa de campo novembro/2002

O café da manhã não é oferecido aos residentes, por isso, no jantar, são distribuídos dois pães no intuito de ajudá-los nessa refeição do dia seguinte. Segundo a tabela abaixo, a maioria dos residentes (54,55%) compra gêneros alimentícios e toma café no próprio quarto na RUA, 14,55% nunca tomam o café da manhã e 10,91% não o tomam regularmente devido à situação financeira, e 7,27% tomam nas lanchonetes da UFAL.

É possível verificar a importância desta assistência alimentar ao estudante de baixa renda, usuários do programa, pois o fato de não ser oferecida uma das refeições, incide num aumento

de suas despesas, pela necessidade de comprar o café da manhã, problema para os que dependem da ajuda da família, que já tem um baixo poder aquisitivo⁵⁴.

Por outro lado, não podemos deixar passar despercebidos aqueles residentes (14,95%) que nunca tomam o café da manhã ou os (10,91%) que não tomam regularmente, por não terem condições financeiras de comprar os gêneros, nem consegui-los com familiares. Essa necessidade básica do residente, não sendo atendida, pode incidir e por vezes ser determinante na qualidade do seu rendimento acadêmico, como vemos neste depoimento:

— Saio da residência todos os dias sem o café da manhã, às vezes como o pão do jantar do dia anterior, mas sinto fome durante as aulas e isso me dá sono e afeta a minha concentração nas aulas e o rendimento nos estudos (residente).

Atentos para essa necessidade do aluno, o Restaurante Universitário aumenta as calorias oferecidas no almoço:

— Café da manhã é uma refeição de grande importância para a manutenção do bem-estar físico e mental do estudante. A universidade (...)-, não oferece esta refeição aos residentes, porém, o restaurante universitário, preocupado em suprir o maior percentual possível de calorias, para seus comensais, oferece no almoço, cerca de 55% das necessidades calóricas diárias, quando o preconizado é de 40 a 45% (Nutricionista RU/PROEST/UFAL).

Quanto ao acesso dos entrevistados a serviços de apoio ao ensino da UFAL, percebemos, na pesquisa, que este é tímido, tendo um maior número de residentes beneficiados, os programas: Estágio Curricular Não Obrigatório /CPME/PROEST/UFAL, Bolsas de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão/PROEX e Bolsa do Curso de Línguas também da PROEX/UFAL, conforme tabela abaixo:

⁵⁴ Segundo o FONAPRACE, a demanda potencial para o programa de moradia estudantil, é formada por aqueles estudantes com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo, cuja ocupação dos pais está incluída nas categorias de baixo status e baixa renda, com pouca qualificação.

Tabela 11: Uso de programas/serviços de apoio ao ensino pelos residentes veteranos da RUA

PROGRAMAS	UTILIZA		JÁ UTILIZOU	
	% válido	Nº de alunos	% válido	Nº de alunos
PIBIC/CNPq/PROPEP	9,8	05	9,8	05
Bolsa de Extensão	22,0	11	8,0	04
Monitoria com Bolsa/CPME/PROEST	10,0	05	-	-
Monitoria sem Bolsa/CPME/PROEST	5,8	03	11,5	06
Bolsa Estudo/trabalho/CPME	10,4	05	10,4	05
Estágio Curricular não obrigatório/CPME	33,3	17	9,8	05
Bolsa Curso de Línguas/PROEX	21,6	11	7,8	04

Fonte: Pesquisa de campo novembro/2002

É mister enfatizar que, acessar a esses programas significa, para o residente, não só um apoio à sua formação profissional, mas também o acesso a uma renda (com exceção da bolsa do curso de línguas) que, apesar de ser menor que um salário mínimo ou variar entre um a dois salários, constitui-se, em muitos casos, como a única fonte de renda do residente para arcar com suas despesas básicas e de ordem acadêmica, pois, como explicita o gráfico 11 o motivo que mais contribui para a permanência do residente na RUA é sua dificuldade financeira (92,7%), aliada ao fato da família residir no interior do Estado, além da vontade de concluir o curso, ambos empatados com um percentual de 70,9%.

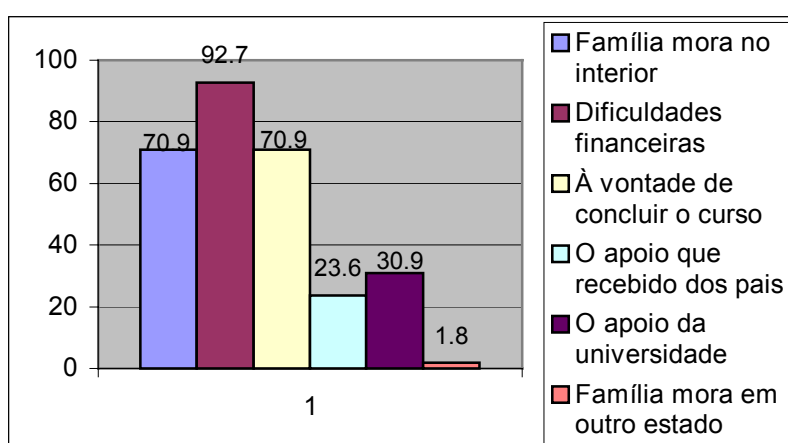


Gráfico 11: Motivos de permanência na RUA – nov. 2002

A Proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, de 1998, objetiva:

Elencar diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil que possam reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os graduandos das IFES; contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Ela divide a assistência ao estudante em quatro áreas estratégicas, sobre as quais deve-se garantir a referida igualdade de oportunidades aos estudantes de baixa renda, assegurando-lhes os meios necessários à sua permanência na instituição e ao seu pleno desempenho acadêmico.

Uma das áreas é a de *desempenho acadêmico*, que compreende as Bolsas e Estágios Remunerados. Segundo o Fórum (1998), a tendência para a busca da auto manutenção, apresentada pelos estudantes, aliada à baixa oferta de programas acadêmicos remunerados, apontam para a necessidade de sua ampliação. No que tange à realidade da UFAL, o acesso a essas bolsas remuneradas está condicionado a um sério critério de seleção, cuja capacidade de atendimento não atende à demanda potencial, além do mais, o programa de bolsas de pesquisa sofreu, a partir de 2001, processo de redução face à política de cortes de verbas no governo de FHC. Segundo o relatório da PROPEP: “*A exemplo de outras universidades federais, a falta de recursos orçamentários fez com que o número de bolsas provenientes da UFAL, que era de 75 em 2000, caísse para 30 em 2001, perfazendo um total de 215 bolsistas de iniciação científica*”. Também observamos que, em 2002, houve uma redução das bolsas do CNPq, de 185 para 158 bolsas, enquanto o número de inscritos aumentou de 355 para 372.

A título de ilustração e conforme dados fornecidos pela CPME/UFAL, vale ressaltar o problema da defasagem entre a demanda potencial e a demanda atendida, que caracterizam e restringem o acesso à Bolsa na UFAL. No caso da Bolsa/trabalho (CPME/UFAL), no ano de 2001, 102 alunos se inscreveram para a bolsa e apenas 24 foram atendidos. Em 2002, 132 alunos solicitaram a bolsa e apenas 24 foram selecionados. Percebemos, assim, aumento da demanda de 2001 a 2002, sendo mantido, porém, o mesmo número de bolsas para atender à mesma.

Tabela 12: Evolução do PIBIC na UFAL em número de bolsas

Ano	Inscrições	Bolsas		Total
		CNPq	UFAL	
1990	----	35	-	35
1991	----	60	-	60
1992	----	70	-	70
1993	----	100	-	100
1994	289	168	-	168
1995	307	185	42	231
1996	----	185	16	201
1997	----	185	35	220
1998	----	185	35	220
1999	412	185	75	260
2000	375	185	75	260
2001	355	185	30	215
2002	372	158	30	188

Fonte: Relatório da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPEP/UFAL)

Por fim, podemos visualizar a dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica por parte dos residentes veteranos, acesso ao esporte, lazer e cultura, possibilitado pelo fato deste aluno poder permanecer na universidade, via programa de moradia estudantil. Assim, pois, os dados revelam que 96,4% deles utilizam a Biblioteca Central, 38,2% utilizam o Laboratório de Informática da Biblioteca Central, e 70,9% dos residentes veteranos utilizam o laboratório de informática de seus respectivos Centros. Quanto ao desenvolvimento de atividades físico-esportivas no Campus, apenas 18,2% dos usuários alegam praticar algum esporte na Universidade.

Quanto ao lazer, 30,9% dos entrevistados alegam participar (como público alvo) do Projeto “Cinema no Campus” da PROEX, mesmo afirmando que esta frequência é rara (82,4% do percentual válido, correspondendo a 14 alunos). No que tange a projetos na área cultural, 49,1% afirmam participar (como público alvo) do projeto “Surto-Cultural” no Campus, 16,4% participaram de eventos promovidos pelo Projeto “Seminário Temático” da PROEST, sobre os quais a maioria (66,7% do percentual válido) afirma estar satisfeita totalmente. Também 16,4% afirmam participar de seminários promovidos pela PROEX, cuja maioria (66,7% do percentual válido) alega que participa quase sempre, estando satisfeita totalmente (66,7 do percentual válido). Um evento cultural promovido anualmente pela EDUFAL, a Feira de Livros, conta com a participação (também como público alvo) de 25,5% dos usuários da RUA (anexo 5).

Quando indagados sobre a participação em outras atividades extraclasse no campus, 30,9% dos residentes veteranos o fazem, sendo que 47,1% deles participam de Centros Acadêmicos, em segundo lugar aparece o percentual daqueles que participam de movimento religioso (29,4% do percentual válido) e empatados, com um percentual válido de 5,9%, aparecem as seguintes atividades: Empresa Júnior de Contabilidade, DCE, Coral da UFAL (CORUFAL) e como Músico, na orquestra da Universidade.

A partir do exposto, é possível perceber a importância da moradia estudantil, enquanto programa assistencial que oferece as condições básicas para o aluno de baixa renda, do interior e de outro Estado, permanecer na universidade. Criando, assim, condições de igualitarismo, com relação àqueles alunos que não necessitam da assistência, para se manter na universidade e concluir os seus cursos em tempo hábil. Foi possível também percebermos que o programa torna-se canal de acesso destes estudantes a uma gama de programas, projetos e serviços oferecidos não só pela PROEST, como por outros setores da UFAL, que certamente incidirão direta ou indiretamente na qualidade do seu rendimento/desempenho acadêmico, pois criam possibilidades de acesso às diversas áreas do fazer acadêmico: ensino, pesquisa, extensão e assistência. Segundo a atual Pró-Reitora Estudantil, ao ser indagada sobre a política de assistência operacionalizada na UFAL:

— A política de assistência ao estudante, aqui na universidade, apesar de ser uma universidade pequena, eu acho uma política de muito compromisso, acho que a gestão tem uma sensibilidade muito grande para este setor, porque apesar de toda a falta de verbas, apesar de todas as dificuldades, se mantém hoje na Universidade Federal de Alagoas, bolsa de trabalho, que algumas universidades já excluíram, restaurante universitário que algumas universidades já terceirizaram, já flexibilizaram esta prestação de serviços, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, que hoje me parece que são quatro ou cinco universidades que mantém esse Núcleo e a Residência Universitária Alagoana (...) ainda assim, de uma maneira você não atende a demanda (...) mas o básico se mantém e na minha opinião se mantém com muita dignidade.

Apesar de todos dados obtidos na pesquisa, que vêm demonstrar a importância deste programa e sua incidência na qualidade do desempenho acadêmico do aluno de baixa renda na UFAL, nada foi tão expressivo e profundo, para demonstrar a importância de que se mantenha esta assistência, quanto o depoimento desta usuária:

- *A residência é uma luz para os que vêm de longe, se não fosse a residência, hoje eu não estaria na universidade, uma vez que meus pais não tinham condições para pagar um lugar para que eu pudesse viver aqui em Maceió. Apesar de que eu considero, os que moram na residência, heróis, porque enfrentam dificuldades tanto de ordem financeira, quanto na convivência. É um choque cultural, você não escolhe as pessoas com quem vai morar e você tem que estabelecer normas para superar a situação, você perde totalmente sua privacidade (...), mas são dificuldades que temos de superar para vencer (Residente).*

FATORES EXPLICATIVOS → DESEMPENHO ACADÊMICO

➤ *Demandas dos residentes/Incidência no desempenho Acadêmico*

Como vimos anteriormente, Rocha (2000:46) observa que "na maioria dos programas, a assistência tem se direcionado para o atendimento das necessidades imediatas do aluno, sem buscar a contextualização dos problemas acadêmicos pelos quais os seus usuários estão imbricados". Também demonstramos que segundo Waiselfiz (1993), a variável-critério isolada (nota) era suficiente para avaliar a situação e o desenvolvimento do rendimento acadêmico, por sua vez não possibilitava a análise das causas ou fatores incidentes, seja nos problemas detectados ou na sua melhoria. Nosso autor ainda observa que diante disso, gradativamente e mais modernamente, os sistemas de avaliação começaram a incluir diversas variáveis referentes à escola, tais como: localização, infra-estrutura, projeto pedagógico; ao professor (método, relação professor x aluno); ao aluno (repetência, contexto familiar); enfim, tudo aquilo que de acordo com as teorias vigentes no momento –, poderia exercer influência no comportamento dos resultados escolares do estudante.

Também ao fazermos uma reflexão sobre a assistência ao estudante universitário, defendendo-a não como um “investimento” - cujo embate norteia-se pelo binômio gasto/investimento -, mas como um direito de cidadania, demonstramos que se faz necessário dar um novo direcionamento à análise da relação assistência/desempenho, numa conjuntura, em que as diretrizes do Banco Mundial (1995) são bem claras ao propor a privatização das IFES e a extinção dos programas de alimentação e moradia.

No item subsequente, procuraremos desenvolver uma análise da relação assistência/desempenho, sob esta nova ótica e, neste sentido, a análise apontará para o papel do Estado na garantia da assistência como direito e para a qualidade dos serviços prestados por ele ao cidadão aluno universitário, pois, acreditamos que a aptidão, a inteligência e a escolha da carreira adequada, diante das especificidades e necessidades de cada um, podem ser decisivas na performance do aluno, mas acreditamos, também, que existem vários condicionantes externos que não só influenciam, mas às vezes são determinantes para o êxito ou fracasso, no que tange à realização do projeto acadêmico do aluno de baixa renda, usuário do programa de moradia na UFAL.

Nessa direção, buscaremos, através da análise assistência x desempenho, responder às seguintes questões: atualmente, quais as necessidades apresentadas pelos residentes, tanto de ordem biológica, quanto acadêmica e psicológica? Qual a incidência dessas necessidades, uma vez não atendidas, no desempenho/rendimento do usuário? Como o programa poderá contribuir positivamente na qualidade do desempenho acadêmico do aluno de baixa renda, usuário da RUA? Finalmente, o programa oferece ou não as condições necessárias para o desempenho acadêmico do residente na UFAL?

Visando a responder a essas indagações, recorreremos a alguns indicadores de análise, tais como: nível de satisfação e motivos para o grau de satisfação com programas e serviços na RUA e na UFAL; rendimento/aproveitamento nos estudos; tempo de estudo fora da sala de aula; dificuldades encontradas no curso; busca de soluções; adaptação na Residência; dificuldades na RUA e principais demandas. Por fim, o estudo tem como objetivo estruturar algumas proposições para que a assistência prestada pelo programa seja operacionalizada numa perspectiva *lato sensu*, como vimos, nessa perspectiva, a assistência deixa de ser apenas um apoio ao processo de ensino-aprendizagem e articula suas ações ao processo educativo (FONAPRACE 2001; CAE/PROEST, 2000). Nessa ótica, a assistência se amplia e realiza, de forma cada vez mais eficaz, o objetivo a que se propõe, que é: criar as condições necessárias para o desempenho acadêmico do residente.

No intuito de levantar algumas necessidades apresentadas pela amostra pesquisada, indagamos se enfrentavam algum problema ou dificuldades na Residência, 54,5% responderam à questão, explicitando as dificuldades apresentadas na Tabela abaixo:

Tabela 13: Dificuldades encontradas pelos estudantes moradores da RUA

Dificuldades	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Água mineral para o consumo	5	9,1	16,7
Estrutura do local	8	14,5	26,7
Privacidade	4	7,3	13,3
Não participação ativa dos demais residentes nos problemas	1	1,8	3,3
Problema de alimentação(1)	2	3,6	6,7
Problema financeiro	1	1,8	3,3
Indisciplina de algumas pessoas	2	3,6	6,7
Falta de convívio coletivo	2	3,6	6,7
Barulho	2	3,6	6,7
Distância da RUA em relação a UFAL	1	1,8	3,3
As citadas na pesquisa	2	3,6	6,7
Total	30	54,5	100,0

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

(1) Apenas duas refeições diárias

Como vemos, as maiores dificuldades apontadas são: falta melhor estrutura do local segundo a maioria (26,7% do percentual válido); 16,7% alegam faltar água mineral para o consumo e 13,3% a falta de privacidade.

Para melhor entendimento das necessidades apresentadas pelos residentes, especificamente no que tange à estrutura da RUA, recorreremos aos dados referentes ao nível de satisfação dos residentes, enfocando apenas os dados que assinalam a satisfação parcial e ou total, bem como o motivo do grau de satisfação que mais fora apontado pelos residentes veteranos: Segundo a Tabela 25 (anexo 2), que condensa todos os dados referentes ao nível de satisfação dos residentes; quanto a Infra-estrutura da RUA, podemos perceber que 38,2% dos entrevistados alegam estar satisfeito parcialmente com a iluminação. Quanto a Aeração da residência, 30,9% alegam estar insatisfeitos totalmente e 27,3% satisfeitos parcialmente; no que tange aos quartos, 50,9% afirmam estar satisfeitos parcialmente; quanto aos banheiros, 60% dizem estar insatisfeitos totalmente e 20% parcialmente; quanto à sala de estudo, 30,9% afirmam estar insatisfeitos parcialmente e 29,1% satisfeitos parcialmente. Sobre o espaço de lazer, 32,7%

afirmam estar insatisfeitos totalmente e 25,5% satisfeitos parcialmente; sobre a sala de reunião, 34,5% dizem sentir-se insatisfeitos totalmente e 27,3% satisfeitos parcialmente; no que refere ao refeitório na RUA, 58,2% dizem sentir-se satisfeitos parcialmente. Quanto ao alojamento 30,9% dos entrevistados afirmam estar satisfeitos parcialmente. Um outro aspecto visto, diz respeito à localização da RUA com relação ao Campus Universitário, onde a maioria (36,4% alegam estar insatisfeitos totalmente, 30,9% satisfeitos parcialmente).

Para um maior entendimento do porquê destes percentuais de satisfação parcial ou de insatisfação total e ou parcial, os dados da Tabela 14 demonstram *os dez motivos que mais foram apontados pelos residentes*. Quanto aos demais motivos e sua frequência, podem ser visualizados no anexo 2.

A partir desses dados, é possível perceber que a residência necessita passar por uma reforma significativa em sua estrutura física, ampliando o número de quartos para possibilitar maior conforto e privacidade ao residente (como havia na década de 60 e início da década de 70). É válido ressaltar, que o prédio da atual residência foi construído em 1966, sendo inaugurada a antiga RUMA (Residência Universitária Masculina), cuja estrutura, segundo depoimento da Assistente Social que trabalhou com o programa em anos posteriores, atendia em torno de 50 (cinquenta) residentes.

Tabela 14: Motivos de satisfação parcial com a infra-estrutura da RUA.

Estrutura	Motivos	Percentual Válido
Iluminação	Falta manutenção	80,8
Aeração	Falta ventilação nos quartos	44,4
Quartos	Pouco espaço para muitas pessoas	60,0
Banheiros	Falta de manutenção	74,5
Sala de estudo	Falta ventilação, ambiente quente	61,8
Espaço de lazer	Necessita de mais televisores	23,1
Sala de Reunião	Sala muito quente	30,9
Refeitório	Necessita de mais mesas e mais cadeiras	58,2
Alojamento	Faltam colchões	41,8
Localização RUA=>Campus	Longe do Campus	74,5

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Porém, com a extinção da antiga LUA (Lar da Universitária Alagoana), a atual residência passou a aglomerar (a partir do período da sua ocupação no final dos anos 80) os estudantes de ambos os sexos, portanto, a estrutura física é a mesma, no entanto, atende agora quase o dobro de pessoas que atendia na década de 60. Além do mais, foi possível observar que muitos residentes trazem seus pertences (guarda-roupa, armário, geladeiras, mesa e outros) formando uma moradia dentro de outra moradia.

No que tange à questão da reforma em sua estrutura física, vemos a necessidade de que haja maior aeração na maioria dos quartos, cuja localização não favorece a ventilação, tampouco um bom aproveitamento nos estudos. Assim, o residente em busca de mais conforto recorre a outros meios para poder conseguir permanecer no ambiente (ventiladores). Ainda compondo esse cenário, percebemos que esse imóvel, construído há 36 anos, não passou, desde então, por nenhuma reforma significativa em sua estrutura física, apresentando problemas de infiltrações, gerando umidade em alguns locais. Vale ressaltar que só na gestão do atual Reitor (na primeira e na segunda), a residência passou por algumas melhorias (pinturas, lavanderias, banheiros e outros), inclusive uma reforma na cozinha em 1999, porém, os dados revelam que atualmente, existe a necessidade de que haja uma significativa reforma em sua estrutura física, bem como na sua manutenção.

Não, podíamos deixar de ressaltar, as necessidades no que tange à manutenção nos banheiros, alguns deles estão impossibilitados de uso, devido à precarização de suas condições, além da necessidade de que a universidade favoreça a utilização de alguns espaços importantes para o desempenho acadêmico dos residentes, como a sala de estudo individual que, além de ser muito quente, tem poucas cadeiras, como alegam 27,3% dos entrevistados (sendo o mesmo espaço usado para as reuniões), bem como o uso do refeitório que carece de mesas e cadeiras suficientes para atender à demanda. Em decorrência dessa situação, os residentes, em sua maioria, jantam em seus quartos e, com isso, um importante espaço de convivência coletiva fica inutilizado, reforçando o processo de individualização, que já começa a ganhar expressão na residência, - onde os alunos apontam uma *“não participação ativa dos demais residentes dos problemas da RUA”* (3,3% do percentual válido), e *“a falta de convívio coletivo”* (6,7% do percentual válido). Tal percepção é reforçada neste depoimento:

— *Eu não me sentia no meio de uma família, foi uma mudança muito grande, cultura diferente, sofri algumas decepções com algumas pessoas, hoje me isolo um pouco, como uma forma de proteção (...) a cada dia que passa, as pessoas estão ficando individualista, cada um isolado no seu mundo.* (Residente 3)

Um outro depoimento, também aponta para essa direção: *“sinto-me insatisfeito devido ao fato das pessoas estarem ficando muito isoladas no seu quarto, não há um convívio coletivo no ambiente, existe também uma apatia política dos residentes”* (residente 4).

No que tange à questão que analisamos, sobre a necessidade de melhoria na infra-estrutura da Residência, percebemos que esta também é uma preocupação na gestão atual da Pró-Reitoria Estudantil que, por sua vez, tem um papel de mediação entre os residentes, Reitor e demais gestores de outros setores da universidade:

— *Em princípio o programa atende o básico, a moradia, a alimentação, agora aquela residência, ela precisa de uma recuperação inclusive de estrutura física, ela tem uma estrutura velha. O ano passado nós conseguimos uma verba e aí se fez algum reparo, principalmente a minha grande preocupação era a questão da umidade, a umidade é muito prejudicial à saúde, é muita infiltração e eu tinha outra preocupação também nos banheiros (...)*

— (...) e aí nós conversamos muito com o Reitor a esse respeito, é a questão da qualidade de vida, se é pra manter, manter num nível de qualidade pelo menos básico pra esse alunado, para eles terem uma condição digna de morar (...) e aí foi feito alguns reparos, não é uma coisa ideal(.) foi o possível naquele momento (Pró-Reitora Estudantil/UFAL).

Apesar de conhecer tais necessidades, a Pró-Reitora também enfatizou que não existem recursos específicos para serem aplicados na melhoria da infra-estrutura da RUA, ficando na dependência do que possa advir do montante liberado pela ação pontual do governo federal, em 2001, para a assistência ao estudante.

Quanto aos serviços oferecidos na RUA, que rebatem no bem-estar e incidem na qualidade do desempenho acadêmico do residente, observamos que 34,5% dos residentes afirmam estar satisfeitos parcialmente com o laboratório de informática da RUA; no que tange ao restaurante que lá funciona, 56,4% também alegam estar satisfeitos parcialmente. Outro aspecto enfatizado foi quanto à limpeza, sobre o que, 56,4% revelam sentir uma satisfação parcial; outro aspecto diz

respeito à vigilância, pela qual, 27,3% revelaram uma satisfação parcial. Quanto ao plantão do serviço social na RUA (proposta que foi iniciada em 2002), apareceram empatados com 32,7% o item “*não observado*” e uma satisfação parcial; por fim, no que tange ao desenvolvimento do projeto Surto-Cultural, no RU da RUA, 54,5% dos residentes alegam “*não ter observado*” e 20,0% revelam sentir uma insatisfação total (Anexo B: Tabela 26). A percepção dos residentes quanto aos motivos desses níveis de satisfação, estão explicitados na tabela 15.

Tabela 15: Serviços oferecidos na RUA

Serviços	Motivo	%
Laboratório de informática	Não atende a demanda	92,7
Restaurante	Cardápio deveria ser mais variado	40,0
Limpeza	Poucos funcionários	36,4
Vigilância	Alguns não se interessam em desempenhar suas funções	16,4
Plantão Social na RUA	O serviço social deveria estar mais presente na RUA	40,0
Projeto Surto-Cultural na RUA (1)	Não existe na RUA	63,6

Fonte: Pesquisa de campo/ novembro /2002

(1) Expresso em percentual válido

Esses dados revelam que existe a necessidade de ampliar o número de funcionários de limpeza na RUA (duas pessoas, serviço terceirizado), afinal são mais de noventa residentes, utilizando diariamente um espaço que é coletivo, além dos banheiros que são utilizados tanto pelo sexo masculino, quanto feminino. Um outro dado explicitado em tabela do anexo 2 do presente trabalho, ratifica essa necessidade, quando 32,7% dos residentes pesquisados afirmam que a limpeza deveria ser mais freqüente. Vale salientar que a universidade atualmente vem fazendo algumas modificações com relação às firmas prestadoras de serviços (tanto no que tange à limpeza, quanto a de vigilância), já que a transição desta última, não foi inicialmente bem aceita pelo residentes, no entanto, apesar dos embates com alguns setores da Universidade, a mudança foi viabilizada.

Uma outra solicitação de parcela considerável dos entrevistados é quanto à necessidade de que haja maior variedade no cardápio da refeição servida no RU da RUA e, além disso, 32,7% enfatizaram que a refeição não é de muito boa qualidade. Esta realidade aponta para a

necessidade de que haja investimentos por parte do governo federal nos restaurantes universitários, pois a Universidade Federal de Alagoas é uma das poucas IFES que vem mantendo com recursos próprios esse importante serviço para os usuários da assistência, conforme informações da PROPLAN/UFAL, com relação a recursos do Tesouro, não existe programa específico de trabalho para a assistência ao estudante (RU E Moradia). Com recursos próprios, existe um programa de Assistência ao Educando do Ensino de Graduação, fixando uma despesa para o programa RU na ordem de R\$ 134.465,00 para o ano de 2002. O referido técnico da PROPLAN ressaltou ainda que o custo-almoço no RU é de R\$ 2,70 e o aluno da UFAL, assistido pelo programa, paga R\$ 1,00, e os residentes pagam uma taxa de R\$ 0,50. O mesmo resalta que a arrecadação realizada no exercício de 2002, para atender aos serviços de alimentação, de janeiro a outubro, foi de apenas R\$ 22.969,00.

Vemos, pois, a dificuldade que existe em se manter em funcionamento um restaurante universitário sem recursos do governo federal, principalmente dentro de padrões de qualidade necessários para a melhoria dos serviços prestados ao usuário da residência.

Ainda quanto à assistência, os residentes apontam para a necessidade de que haja maior presença do serviço social na RUA -cuja maior interlocução dá-se com a comissão Administrativa da Residência (representação legal dos residentes), na PROEST (Pró-Reitoria Estudantil)-, essa interlocução possibilita aos estudantes uma experiência de gestão pública, de uma gestão compartilhada. Ainda quanto a esta reivindicação, podemos ressaltar que a CAE/PROEST deu início à estruturação de um Plantão Social na Residência, em 2002, em que uma assistente social e uma bolsista da PROEST compareciam um dia na semana na RUA; porém, este trabalho foi temporariamente suspenso, devendo ser retomado ainda no primeiro semestre de 2003.

Os residentes fazem referência à não existência do Projeto Surto-Cultural na RUA, alegando (22,7% do percentual válido) que nunca observaram a presença do mesmo na residência. Essa questão é interessante, pois apesar da clientela ser a mesma do RU do Campus (*lôcus* onde é realizado o Projeto) expressando uma satisfação, ao alegar que é uma idéia louvável (19,2%), apontando para o ótimo desempenho dos participantes; apenas 50,9% participam, como público alvo, desse projeto no RU do Campus. Este dado aponta para a necessidade da realização deste,

também no espaço da RUA, pois como expressam os próprios residentes, este projeto “liga os estudantes à cultura” (ver tabela 27, anexo B).

Esta percepção dos residentes compatibiliza-se com a intenção da Pró-Reitoria de levar este projeto ao espaço da residência, como expressa este depoimento da Pró-Reitora Estudantil:

— A parte educativa nós temos o plantão social, fora esse plantão nós temos um projeto do RU que nós fizemos a proposta de ser no Restaurante e na Residência porque lá que os alunos estão todos juntos, em princípio seria parte cultural e uma parte educativa sobre DST/AIDS, uma discussão sobre drogas, dependência química.

(...) a gente está tentando ver se o que se passa aqui, a gente faz também na residência universitária, se bem que a clientela é mais ou menos a mesma.

Um outro aspecto que apontamos anteriormente refere-se aos programas assistenciais e serviços oferecidos na e pela PROEST, que incidem de uma forma direta ou indireta no desempenho acadêmico do residente, pois são serviços que rebatem na questão do bem-estar físico e psicológico do estudante, usuário da moradia estudantil. Neste momento, enfatizaremos o percentual de satisfação parcial (tabela 28, anexo B), bem como os motivos deste nível de satisfação (Tabela 16).

No que tange ao programa Cartão UFAL (assistência odontológica), 35,3% do percentual válido (correspondendo a doze residentes usuários desta assistência) aponta para uma satisfação parcial com o programa. Os dados também revelam que 22,7% do percentual válido (dos 10,9% que já recorreram a este serviço) sente uma satisfação parcial com relação ao atendimento médico no HU, 58,0% uma satisfação parcial com relação ao RU no Campus e 13,3% do percentual válido (correspondendo a seis alunos) revela uma satisfação parcial com o plantão do serviço social na PROEST/UFAL. Quanto aos motivos deste grau de satisfação, priorizaremos demonstrar na tabela abaixo, aquele que teve uma maior frequência (ver também anexo C).

Tabela 16: Motivos de satisfação parcial x programas e serviços/ PROEST/UFAL

Programa/Serviço	Motivo	% Válido
Cartão UFAL	Falta uma melhor estrutura; Demora do agendamento.	26,7
Assistência Médica no HU	Demora muito para ser atendido	66,7
RU no Campus	Cardápio deveria ser mais variado	37,0
Plantão do serviço social na PROEST	Demora na resolução de problemas	22,2

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Apesar da significativa melhoria do programa de assistência odontológica – como ressaltamos anteriormente -, que se concretizou a partir do convênio da PROEST com o SUS, os dados da pesquisa revelam que os residentes que dele usufruem (7,3%) ainda apontam para uma falta de uma melhor estrutura do programa. A pesquisa ainda nos mostra alguns fatores que acreditamos vir explicar o porquê desse percentual de satisfação parcial. Tais fatores aparecem empatados com um percentual válido de 20,0% (correspondendo a três alunos) demonstrando que a falta de água dificulta o atendimento, assim como o fato do serviço odontológico não oferecer todos os serviços (três alunos). Quanto à demora no agendamento, podemos aqui relembra que o programa Cartão UFAL atende a toda comunidade universitária (alunos, professores e técnicos administrativos, com seus respectivos dependentes legais), fato que, aliado à melhoria do programa, acarreta indubitavelmente aumento da demanda, restando aos residentes submeterem-se ao agendamento do setor específico.

Quanto ao encaminhamento do serviço social para atendimento médico-hospitalar no Hospital Universitário, vimos anteriormente que o encaminhamento do serviço social para o HU é imediato, no entanto, o aluno aponta que demora muito no H.U para ser atendido (66,7% do percentual válido). Já 33,3% do percentual válido (que corresponde a dois alunos) também alegaram que geralmente não conseguem atendimento.

No que se refere ao RU do Campus, 18,5% do percentual válido (correspondendo a 9,1% do total dos entrevistados), que lá almoçam, também aponta como motivo da satisfação parcial a falta de higiene e o fato de que há dias em que a qualidade da comida não está tão boa (14,8% do percentual válido, que corresponde a 7,3% dos entrevistados na pesquisa).

Dando continuidade à análise dos dados, quanto aos motivos para o grau de satisfação parcial com o plantão do serviço social na PROEST/UFAL, visualizamos, como demonstra a tabela 16, que 22,2% do percentual válido (corresponde a 3,6% dos entrevistados) apontam o fato de que o serviço social “*demora muito para resolver os problemas*”.

Essa questão nos leva a uma breve reflexão quanto à expectativa que alguns residentes demonstram - de que haja não só maior presença do assistente social no espaço da Residência, dando um apoio no que tange ao atendimento de necessidades que surgem no seu cotidiano -, bem como ao revelarem uma certa inquietação, por não obterem resposta imediata a algumas de suas reivindicações - principalmente quando estas se referem a necessidades que rebatem, direta ou indiretamente, no seu bem-estar físico: a questão da melhoria na infra-estrutura da residência (infiltrações), questões de ordem de manutenção (abastecimento de água potável, manutenção dos banheiros e outros).

Indubitavelmente, a estruturação do plantão social na RUA é de grande importância, bem como o plantão da própria Pró-Reitoria estudantil, mas é oportuno lembrarmos, que o assistente social, “*por estar inserido na ponta final das prestações de serviços*” (Netto, 1992: 161), sendo, “*investido como um dos agentes executores das políticas sociais*” (Iamamoto, 1999: 71), operacionaliza programas e projetos, não sendo, portanto, o profissional de “decisão” na estrutura organizacional da Instituição, pois, atuando como mediador entre os residentes e os demais setores da Universidade - visando atender às suas reivindicações -, sua ação, por vezes, caracteriza-se por um processo de convencimento, negociação junto a outros setores, nem sempre conseguindo resoluções imediatas, e mais, atuando dentro de uma política (a de assistência ao estudante) que se situa numa conjuntura, em que seus representantes pertencem a “área meio” e não “área fim”, como observa o Coordenador do FONAPRACE, no Encontro Nacional realizado em Brasília em 2002:

(...) Ainda na reflexão foi comentado que nas Universidades, por serem os Pró-Reitores da Assistência Estudantil área meio e outros pró-reitores áreas fins, não há um reconhecimento da sua importância e às vezes, um respaldo por parte de alguns reitores (FONAPRACE, 2002:01).

Um marco da atual gestão da Pró-Reitoria Estudantil, que retrata tão bem esta questão, foi a inclusão em 2001, da assistência ao estudante no novo Estatuto da Universidade (que está aguardando aprovação do MEC), tal inclusão, foi fruto de um processo de convencimento da Pró-Reitoria junto ao Conselho Universitário:

— (...) no princípio, quando esse tópico foi levado ao Conselho, num primeiro momento eu achei que os conselheiros tinham uma certa resistência e fazia sempre um paralelo, assim ‘que a biblioteca é mais importante’, fazia sempre um paralelo com um setor da Universidade como se avançasse a política de corte assistencial, ocasionasse o ocaso de outros setores fundamentais, mas a medida que nós colocávamos, pela explicação do que representa hoje o sistema de seguridade, a partir de 88 (...) e quando falávamos da assistência, na verdade colocávamos a relação assistência e os direitos sociais(...) e conseguimos na ossatura hoje da universidade através desse regimento, tá posto lá, a assistência como um direito estudantil, sobretudo na área de Restaurante Universitário, Residência Universitária e Bolsa de Trabalho(...) esse regimento ainda está em Brasília, mas sendo aprovado, a assistência está colocada aqui como uma política pública de direito do estudante (Pró-Reitora Estudantil/(UFAL).

Este acontecimento, numa Instituição de Ensino Superior, é de suma importância, constituindo-se num expressivo avanço, num contexto em que o governo federal, - esmerando-se em cumprir o “dever de casa” ditado pelos organismos multilaterais, busca aproximar a educação superior ao setor produtivo, e limita-se a discutir a assistência ao estudante na relação custo x investimento e não como direito de cidadania.

As necessidades apresentadas pelos residentes e expressas na tabela 14, e outras na 15, rebatem diretamente na questão do seu bem-estar físico, e apontam para a necessidade de uma melhoria na estrutura da residência e em outros programas assistenciais. Percebemos neste depoimento da Pró-Reitora Estudantil que, ao lado destas necessidades, existe um fator agravante neste contexto, que é a ausência de recursos por parte do governo federal, para a manutenção das moradias e dos demais programas, como expressa esse depoimento:

— A agravante, na atual conjuntura é que você tem uma situação crônica das dificuldades da manutenção do aparato ligado à política de assistência ao estudante, uma vez que a verba deveria ser em princípio estatal e essa verba não faz mais parte das rubricas da universidade, então você começa reinventando parcerias e tentando um convencimento nos conselhos e através de taxas para você, na verdade, manter os programas funcionando, se bem de uma maneira precária, mas de qualquer maneira você contempla um segmento, pequeno, mas um segmento onde esta política é fundamental para a sua dignidade, para sua vida acadêmica. (Pró-Reitora Estudantil / UFAL).

Um outro aspecto que este estudo se propõe a analisar, visando detectar algumas necessidades de ordem acadêmica, é quanto à dinâmica de complementação da vida acadêmica pelos usuários, dando ênfase ao acesso dos residentes à cultura, ao esporte e lazer. Para tal, levantamos alguns itens como: acesso a programas de apoio ao ensino, participação em seminários, domínio de Línguas estrangeiras, domínio de informática e desenvolvimento de atividade físico-esportiva no Campus.

O percentual daqueles residentes, que não desenvolvem atividades acadêmicas, na área de ensino, pesquisa e extensão, (tabela 7), é bastante significativo. Os seus motivos variam, indo desde o fato do residente nunca ter solicitado, até mesmo por ter solicitado e não ter sido selecionado, bem como por desconhecer a existência da bolsa (anexo 4). Aliado a esse aspecto, percebemos também uma tímida participação dos residentes veteranos nos seminários promovidos pela PROEST (16,4%) e pela PROEX (16,4%) em 2002 -, que abordaram temas que rebatem inclusive em questões cotidianas do aluno universitário, como, por exemplo, a relação público x privado e os problemas dos transportes urbanos em Maceió. Esse nível de participação também aparece em outros eventos culturais promovidos pela Universidade, como por exemplo do “Salão do Livro”, promovido pela EDUFAL (25,5%) e “Cinema no Campus”, de responsabilidade da PROEX (30,9%).

O percentual dos que participam, como público-alvo, do Projeto “Surto-Cultural” no RU do Campus é reduzido (49,1%), se comparado ao percentual dos que freqüentam aquele espaço para o almoço (90,9%). Este nível de participação nos leva a refletir se o fato de 52,7% dos residentes veteranos serem estudantes trabalhadores acarreta-lhes uma indisponibilidade de tempo para complementar a vida acadêmica, participando de atividades extraclasse. Além do mais, não podemos esquecer aqueles alunos, cujo curso possui uma carga horária extensiva.

Tabela 17: *Uso dos Serviços de Apoio ao Ensino/UFAL*

TIPO DE BOLSA	UTILIZAÇÃO (em Percentual válido)		
	Não utilizam	Utilizam	Utilizaram
PIBIC/CNPq/PROPEP	80,4	9,8	9,8
Bolsa de Extensão/PROEX	70,0	22,0	8,0
Monitoria com bolsa/CPME/PROEST	82,0	10,0	8,0
Monitoria sem bolsa/CPME/PROEST	82,7	5,8%	11,5
Bolsa Estudo/trabalho/CPME	79,2	10,4%	10,4%
Estágio Curricular não obrigatório/CPME	56,9	33,3%	9,8%
Bolsa Curso de Línguas/PROEX	70,6	21,6%	7,8%

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Alia-se a esse quadro, o fato da maioria dos residentes ter um fraco domínio de Inglês (47,3%), apenas 25,5% alegam ter um domínio regular; nenhum domínio de Francês (92,7) e nenhum domínio de Espanhol (41,8), ou um fraco domínio (32,7%), conforme tabela a seguir:

Tabela 18: *Domínio de Línguas Estrangeiras*

Domínio/Língua	Inglês	Francês	Espanhol
Bom	7,3	-	5,5
Regular	25,5	-	20,0
Fraco	47,3	7,3	32,7
Nenhum	20,0	92,7	41,8

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Ainda quanto à dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica pelos residentes, os dados revelam que a maioria (96,4%) utiliza os serviços da Biblioteca Central, porém, 50,9% do percentual válido revelam uma satisfação parcial ou uma insatisfação total (24,5% do percentual válido). Os motivos alegados foram Livros ultrapassados (65,5%) e a falta de livros suficientes para o alunado interessado (56,45).

Quanto à utilização do laboratório de informática, a maioria dos residentes (70,9%) recorre ao laboratório do Centro Acadêmico do seu curso e apenas 38, 2% utilizam o laboratório de

informática da Biblioteca Central. Quanto ao nível de satisfação, tivemos um percentual válido de 47,6 % que dizem estar satisfeitos parcialmente com o laboratório de informática da Biblioteca e 43,6% do percentual válido afirma estar também satisfeito parcialmente com o laboratório do seu Centro. Quanto ao motivo do grau de satisfação, tanto quanto ao laboratório da Biblioteca Central (81,3%) quanto ao laboratório do Centro (73,1%), apontam que “*não atendem à demanda*” (anexo F).

Um outro dado que certamente enriquece nosso estudo, é o fato de a maioria dos entrevistados alegar ter um domínio regular de informática (47,3%), dos quais 32,7% consideram ter um bom domínio e 18,2% não têm nenhum domínio.

No que tange ao desenvolvimento de alguma atividade físico-esportiva no Campus, percebemos na pesquisa que também existe uma tímida participação, apenas 18,2% dos residentes veteranos praticam algum tipo de esporte no Campus Universitário. Este fato nos leva a refletir sobre a importância dos exercícios corporais e na sua incidência sobre o rendimento do aluno nos estudos. Pois, vários autores defendem que os exercícios corporais e laborais desinibem, desbloqueiam, liberam tensões, favorecendo o autoconhecimento e possibilitando perceber o mundo de forma diferente e mesmo melhorar relacionamentos interpessoais. Assim, para estes autores, o processo de criação não passa apenas por caminhos cerebrais, intelectuais, mas também pelo experimentar, sentir e transformar sentimentos. Assim, os movimentos sempre envolvem expressão, gestos e um processo cognitivo, em outros termos, disparam uma ação interna, de pensamento ou sentimento, possibilitando a aprendizagem.

Refletindo sobre a situação dos residentes veteranos, em relação à dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica, percebemos que existe uma necessidade, e isso rebate no processo de formação profissional, de que a maioria acesse a programas de apoio ao ensino, pesquisa e extensão, pois, como observamos nos escritos de Gramsci (1987), a escola não pode abstrair-se das questões políticas porque tem, como princípio, a prática produtiva do mundo do trabalho, e sua pedagogia não pode se limitar a uma preparação genérica para a vida, nem apenas à capacitação profissional, mas deve abraçar todo o homem, penetrar no íntimo de sua personalidade, formando-o “*onilateralmente*”. A partir desse entendimento, acreditamos que o residente, ao desenvolver atividades ligadas à pesquisa, poderá transmitir à comunidade um

espírito científico e crítico e, por sua vez, a comunidade lhe oferecerá a motivação para a pesquisa, o impulso para a investigação, aprofundando e alargando seu campo de atividades.

No processo de sua formação “onilateral”, também não podemos esquecer a importância de que, ao lado das atividades de pesquisa e extensão, o residente tenha um domínio de informática e de Línguas estrangeiras, pré-requisitos da vida moderna, pois, como reconhece o próprio FONAPRACE (1998:11), “(...) *estes conhecimentos são fundamentais a uma formação acadêmica de qualidade e posterior inserção no mercado de trabalho*”. Afinal, como vimos em Lessa (1999:09), para países como o Brasil, o Banco Mundial propõe a reforma da educação superior, tendo como pano de fundo a formação em massa de profissionais recicláveis - mão de obra barata para atender a demanda da filial das multinacionais-, onde, “*em vez do esforço para ampliar e expandir a oferta de diplomados com plena formação, é proposta a desqualificação da mão-de-obra superior*” e aí, “*requalificar-se*” é problema do profissional.

Os percentuais relacionados à *Vida Acadêmica Atual /Informações do Curso*- nível de satisfação com o curso de opção; dificuldades encontradas no curso como um todo; dificuldades encontradas em disciplinas do curso; aproveitamento/rendimento nos estudos; busca de soluções; horas de estudo fora da sala de aula, também revelam as dificuldades/necessidades de ordem acadêmica, apresentadas pelos residentes veteranos:

Do número total dos entrevistados, a maioria (65,5%) revela uma satisfação parcial com o curso de opção, enquanto que 29,1% revelam uma satisfação total.

Visando a identificar os motivos do grau de satisfação da maioria (satisfação parcial), os alunos ao serem indagados sobre qual(ais) era(m) a(s) dificuldade(s) encontrada(s) no curso de opção (de um modo geral); 41,8% apontaram a questão da metodologia de ensino, 23,6% enfatizaram uma deficiência no que tange aos recursos audiovisuais, 21,8% dificuldades na avaliação, e 16% linguagem do professor (Tabela 19).

Tabela 19: Dificuldade (s) no curso de opção

Dificuldades	Frequência	Percentual
Compreensão do conteúdo	2	3,6
Metodologia de ensino	23	41,8
Linguagem do professor	9	16,4
Recursos Audiovisuais	13	23,6
Na elaboração de trabalhos	7	12,7
Na avaliação	12	21,8
Não apresenta nenhuma dificuldade	5	9,1
Falta de estrutura da universidade	2	3,6
O curso não oferece tempo necessário para trabalhar	1	1,8
Ausência de livros	2	3,6
Não preparação de alguns professores	1	1,8
Questão financeira	1	1,8

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Quanto às disciplinas em que os alunos apresentam essas dificuldades, os dados (tabela 20), revelam que a maioria dos entrevistados, correspondendo a 43,6 %, respondeu que apresenta dificuldade no curso, apontando a questão da metodologia de ensino, especificamente na disciplina Cálculo I, correspondendo a 12,5% do percentual válido.

Ainda sobre as dificuldades encontradas, 23,6% dos entrevistados apontaram a linguagem do professor, assim, apresentando um empate com um percentual válido de 7,7%, as seguintes disciplinas: Cálculo 1, Direito Comercial, Fundamentos do Serviço Social, Direito Tributário, Teoria e Metodologia da Pesquisa em Comunicação, Física 2, Farmacologia, Farmacologia, Álgebra, Programação 2, Direito Civil, Complementos, AUAN (Administração das Unidades de Alimentação e Nutrição).

Uma outra dificuldade apontada e não menos importante referiu-se à compreensão do conteúdo (23,6%), na qual a disciplina Farmacologia aparece com um maior percentual válido, correspondendo a 20%. Em segundo lugar, aparecem empatadas com um percentual válido de 10,0%, as disciplinas: Cálculo 1 e as demais relacionadas na tabela 21.

Dos 21,8% dos entrevistados que responderam ter dificuldade na avaliação de disciplinas do curso, 16,7% também apontaram para cálculo I.

Analisando esses dados, é possível observar que a maioria aponta como dificuldade, a Metodologia de Ensino na disciplina Cálculo I, também apontam dificuldade na linguagem do

professor, compreensão de conteúdo e, conseqüentemente, nas avaliações dessa mesma disciplina. Esse dado é pertinente e, ao nosso ver, requer a estruturação de projetos, de ações na RUA, visando dar um Apoio Psicopedagógico àqueles que precisarem, principalmente quando relacionamos estes dados, com o fato de que os residentes veteranos, em sua maioria, cursam Matemática (10,9%), e em segundo lugar, aparece também, empatado com outros cursos, o curso de Ciência da Computação, com um percentual de 7,3%, no qual a referida disciplina faz parte da grade curricular.

Tabela 20: Dificuldade(s) apresentadas em disciplina(s) do curso – Nov. 2002

	Percentual	Disciplina	Percentual Válido
Compreensão do conteúdo	23,6	Farmacologia	20,0
Metodologia de ensino	43,6	Cálculo I	12,5
Linguagem do professor	23,6	(1)	7,7
Recursos Audiovisuais (2)	5,5	-	-
Na elaboração de trabalhos	10,9	(3)	20,0
Na avaliação	21,8	Cálculo I	16,7
Não apresenta nenhuma dificuldade (4)	14,5	-	-
Coordenação Pedagógica (5)	1,8	-	-
Falta de estrutura da universidade (6)	3,6	-	-
O curso não oferece tempo necessário para trabalhar (7)	1,8	-	-
Ausência de livros (8)	3,6	-	-
Não preparação de alguns professores	1,8	-	-
Questão financeira	1,8	-	-

(1) Empatadas com percentual de 7,7%, as seguintes disciplinas: Cálculo I, Direito Comercial, Fundamentos do Serviço Social, Direito Tributário, Teoria e Metodologia da Pesquisa em Comunicação, Física 2, , Farmacologia, Farmacologia, Álgebra, Programação 2, Direito Civil, Complementos, AUAN.

(2) 5,5% alegam uma dificuldade no que tange aos recursos audiovisuais no curso.

(3) Empatadas com um total de 20% do percentual válido, as disciplinas: Fundamento teórico metodológico do S.S, Psicologia Comunitária, Medicina do Trabalho,

Direito Civil, AUAN (Administração das unidades de alimentação e nutrição)

(4), (5), (6), (7) e o (8) são respostas do item “Outras dificuldades”.

No que diz respeito à busca de soluções por parte do aluno, para as dificuldades encontradas nas disciplinas do curso, a maioria (38,2%) respondeu que procura os colegas quando está com dificuldades, 32,7% procuram o professor da disciplina, 25,5% não procuram ninguém e apenas 3,6% procuram o Coordenador do curso.

Este conjunto de informações leva-nos a salientar que, mesmo considerando que existem inúmeras variáveis internas e externas à Universidade que interferem no processo educativo do

acadêmico, os resultados supramencionados, vêm demonstrar que o intercâmbio de influências comportamentais entre professor e aluno e entre os alunos em sala de aula, parece ter uma importância particular. Coll e Miras (1996), apontam que não há dúvida alguma sobre a existência e a importância do processo de construção das representações que professores e alunos constroem uns dos outros, o que acaba por impregnar a totalidade do processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, as interações com os companheiros desempenham um papel importante no processo educativo e na construção do conhecimento do estudante (Coll e Sole, 1996 e Coll e Miras, 1996).

Estes autores apontam para o fato de que até recentemente, foi escasso o interesse de estudiosos pelas relações que se estabelecem entre alunos no processo educacional e pelas suas repercussões sobre o resultado das metas educativas, no âmbito do ensino superior, sendo que isto se deve à importância tradicionalmente atribuída à relação professor-aluno, como fator determinante da aprendizagem escolar. Assim, entendemos que o processo educativo é essencialmente interativo; é efetivado por meio das relações entre professor e aluno, alunos e conhecimento, sendo a figura do professor de extrema importância por ser ele o principal responsável para fazer a mediação competente e crítica entre conhecimento e alunos, proporcionando aos estudantes a apropriação ativa do conhecimento.

Enfim, mesmo considerando que os atos educativos são o reflexo do contexto social mais amplo que os engloba, julga-se ser fundamental o incremento de pesquisas na residência Universitária, visando uma melhor compreensão do fenômeno das interações destes estudantes em sala de aula e no contexto universitário e que, a partir dessa compreensão, sejam estruturados projetos de intervenção pelos profissionais da área de psicopedagogia para empreender medidas que possam antecipar e prevenir problemas psicoeducacionais e melhorar a formação destes estudantes.

No âmbito desta discussão, é válido ressaltar que, a partir de estudos sobre o problema de evasão e retenção, e respaldando-nos no perfil socioeconômico dos estudantes das IFES (1996/1997), a estruturação do Programa de Apoio Psicopedagógico, junto a estudantes da comunidade universitária, constitui-se em uma das áreas estratégicas do Plano Nacional de Assistência Estudantil (1998), na área de desempenho acadêmico. O Fórum reconhece que a ausência de uma ação psicoeducativa eficiente, junto a estudantes da comunidade universitária,

vem contribuindo para a perpetuação de uma série de problemas de várias ordens, entre eles aparecem: a alta taxa de reprovação dos alunos; escolha inadequada do curso (que pode gerar reopção, evasão, tentativa de outro vestibular), conflitos no relacionamento professor-aluno; dificuldades específicas no processo ensino-aprendizagem de certas disciplinas do curso de opção.

Como é possível verificar na tabela abaixo, 45,5% dos residentes consideram ter tempo disponível para os estudos, no entanto, um percentual aproximado (41,8%) alega ter pouco tempo. Na pesquisa, foi também possível verificarmos que a maioria (47,3%) estuda de 3 a 4 horas por dia, fora da sala de aula, enquanto 27,3% estudam de 1 a 2 horas por dia, fora da sala de aula, apenas um percentual de 14,5% é que estuda mais de 6 horas por dia.

Tabela 21: Rendimento nos estudos

	Frequência	Percentual
Considera ter tempo disponível para os estudos	25	45,5
Tem pouco tempo para os estudos	23	41,8
Tem dificuldades de concentração	5	9,1
Não se sente motivado pelos estudos	2	3,6
Total	55	100,0

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Esses dados são pertinentes quando os cruzamos com aqueles que demonstram o percentual de alunos que desenvolvem atividade remunerada não acadêmica. Constatamos, assim, que boa parte dos residentes (41,8%), que apresenta a necessidade de automanutenção, considera ter pouco tempo para os estudos (32,7% do percentual válido). Ao contrário daqueles que consideram ter tempo disponível para os estudos (45,5%), a maioria (32,7%) não desenvolve atividade remunerada não acadêmica.

Tabela 22: *Rendimento nos estudos X atividade remunerada não acadêmica*

Quanto ao rendimento nos estudos	Desenvolve atividades remuneradas não acadêmicas		Total
	Sim	Não	
Tem tempo disponível para os estudos	12,7%	32,7%	45,5%
Tem pouco tempo para os estudos	32,7%	9,1%	41,8%
Tem dificuldades de concentração	5,5%	3,6%	9,1%
Não se sente motivado pelos estudos	1,8%	1,8%	3,6%
Total	52,7%	47,3%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Acreditamos, portanto, que a luta pela sobrevivência e a situação econômica dos residentes, rebatem direta ou indiretamente na qualidade do seu aproveitamento/ rendimento nos estudos e, por vezes, poderá ser decisivo, como ainda revelam esses depoimentos:

— *Eu e minha colega, às vezes conversamos que para estudar na faculdade tem que ser uma dondoca sabe...não ter que contar o dinheiro no final do mês, você tem cento e oitenta reais e tem que dividir, tem que tirar xerox, pagar as despesas, comprar créditos e às vezes isso me dá insônia, às vezes me pego sem conseguir dormir, sem concentração na sala de aula (residente 5).*

— *Vim do interior sem nenhuma condição financeira, tive que batalhar os três primeiros anos para me sustentar e ainda ajudar a minha família, pois tenho quatro irmãos e pais separados. Trabalhava dois horários em dois empregos diferentes, para ganhar o necessário para sobreviver e isso repercutiu nos estudos, pois tinha pouco tempo para dedicar-me a ele, além disso, a metodologia de alguns professores, não ajudavam muito (residente 6).*

Não poderíamos deixar de analisar um outro aspecto, não menos importante e apontado pelos residentes na tabela 19 (metodologia de ensino do professor, deficiência no que tange aos recursos audiovisuais), que nos remete a analisar a questão do *Acesso e uso dos serviços e estrutura acadêmica da UFAL*.

Os entrevistados apontam para uma satisfação parcial ou uma insatisfação total, quando se referem a alguns aspectos da estrutura e serviços da Universidade. A maioria apontou para falta de melhor estrutura e conforto das salas de aula, a falta de uma melhor estrutura nos locais para

seminário em alguns Centros Acadêmicos, a falta de retroprojetores e outros materiais (Anexo 4). Um outro aspecto ressaltado pela maioria aponta para uma deficiência na metodologia de ensino (professores com qualificação, mas há deficiência na transmissão de conteúdos), bem como para o nível de qualificação dos professores (professores sem mestrado e doutorado) e outros apontam para o alto número de professores substitutos, comprometendo a qualidade do ensino. Um depoimento também aponta nesta direção:

— Com relação a este aspecto, não há a menor dúvida de que muitos dos professores substitutos captados pela UFAL estão longe do que gostaríamos de ter. O salário é aviltante e as condições a eles impostas são exequíveis, com isso prejudicando a qualidade do ensino e, sobremaneira, interferindo na motivação do aluno. Desprovidos, muitas vezes, de experiência em sala de aula e de atividade liberal, o professor entra na sala de aula sem dominar a metodologia e, mesmo, o conteúdo. A sobrecarga de hora/aula, a diversidade de disciplinas que lhe é imposta, são ingredientes que se conjugam para afetar a qualidade de ensino. Espero que em breve possamos presenciar mudanças na política das IES no sentido de corrigir essa situação esdrúxula (Professor efetivo da UFAL).

Ao nosso ver, todo esse cenário é decorrente da ampla medida de reforma no âmbito da educação superior acionada pelo governo de FHC, onde o processo de diversificação e diferenciação institucional (Aguiar, 2000; Sguissardi, 2000), aliado à lógica de “avaliação”, “produtividade” e “redução de custo”, se faz acompanhar de uma crescente limitação de recursos para a manutenção e desenvolvimento das universidades federais; tal fato vem interferindo de forma direta na configuração das identidades institucionais e nos respectivos projetos de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, vislumbramos, ao lado da criação de uma Gratificação de Estímulo à Docência - GED (incidindo num aumento de afastamentos para a qualificação), a contratação precarizada de professores visitantes e substitutos, como uma solução precária e provisória de suprir vagas, também deixadas pela aposentadoria e que não podem ser preenchidas mediante a realização de concursos⁵⁵ e que tanto afetou as IFES na década de 90.

⁵⁵ Relembramos a Emenda 20 de dez/98, que é uma regra de transição para a aposentadoria dos servidores públicos federais e que gerou uma grande especulação, levando à corrida pela aposentadoria de professores e técnicos-administrativos, ocasionando a carência da UFAL, no que tange ao seu quadro de recursos humanos.

No que se refere à questão da deficiência na metodologia de ensino de alguns professores e da qualificação profissional, os dados apontam para a necessidade de uma efetiva Política de Qualificação Docente na UFAL, que não seja restrita apenas ao mestrado e doutorado, mas também naquilo que concerne à melhoria da qualidade de ensino, na linguagem, na metodologia, bem como, no sistema de avaliação.

Tabela 23: Serviços e Estrutura Acadêmica da UFAL X Motivo de satisfação parcial

Serviços e Estrutura Acadêmica	Motivos	Percentual
Estrutura e conforto das salas de aula	Cadeiras desconfortáveis	58,2
	Salas quentes	56,4
	Melhor estrutura	25,5
Local para seminários	Falta de recursos audiovisuais	20,0
Nível de qualificação da maioria dos professores	Não sabem transmitir o conteúdo abordado	47,4
	Professores não são especializados	42,1
Recursos audiovisuais para as salas de aula	Número de materiais insuficiente	38,2
	Faltam retroprojetores	25,5
Apoio da coordenação de curso	Não dá o apoio necessário	32,7

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Por fim, um comportamento da população investigada quanto às variáveis: adaptação, problema ou dificuldades encontradas na RUA são fatores que também consideramos, visando a identificar algumas necessidades no que tange ao bem estar psicológico da população - que acreditamos incidir de uma forma mais ou menos intensa na qualidade do desempenho acadêmico do aluno -, usuária do Programa de Moradia na UFAL, que assim se caracteriza:

A maioria (67,7%) alega sentir-se parcialmente bem no ambiente da RUA, enquanto 23,6% afirmam sentir-se muito bem (gráfico 12) Este dado aponta para a questão de que alguns fatores podem estar incidindo para este nível de satisfação que se sobrepõe. Os dados com relação ao processo de adaptação na RUA oferecem alguns indícios, ao apontar que a maioria descreve sua adaptação como sendo boa (49,1%) e 34,5% como sendo ótima.

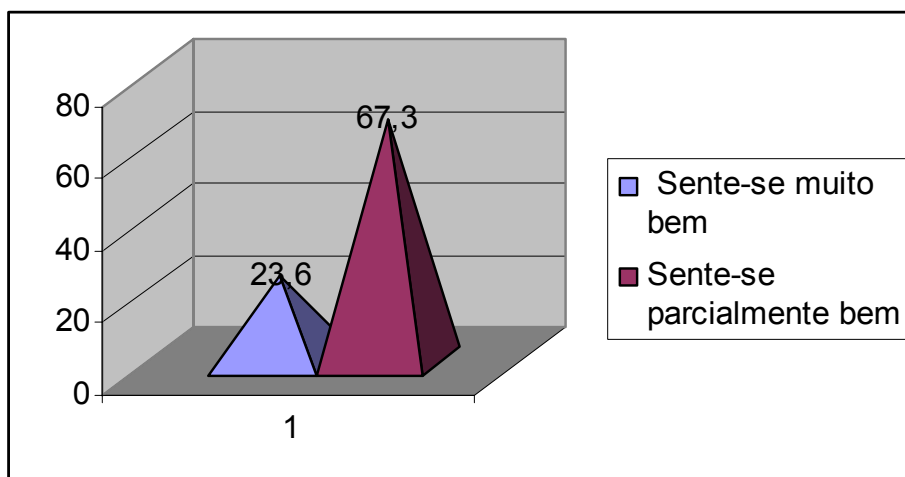


Gráfico 12: Satisfação dos residentes veteranos com o ambiente da RUA – nov. 2002

O resultado predominante é justificado pela pesquisa que revela que a maioria (54,5%) enfrenta algum problema ou dificuldades na RUA, enquanto 45,5% alegam que não. Ao verificarmos os dados, percebemos que a maioria (26,7) dos residentes entrevistados aponta para a falta de uma estrutura do local (como vimos, banheiros precisando de manutenção, quartos e sala de estudo quente, melhor estrutura no refeitório e sala de TV, pois faltam cadeiras e mesas e mais computadores para atender a demanda). Vimos ainda, que 16,7% apontam para a falta de água para consumo, problema enfrentado por todos os setores da Universidade no segundo semestre de 2002; outros se referem à falta de privacidade (13,3%), e empatados (6,7%) apontam para problema de alimentação (duas refeições diárias), indisciplina de alguns, falta de convívio coletivo, barulho no ambiente. Também empatados (3,3%) apontam a distância da RUA com relação a UFAL, apatia política de alguns residentes, problema financeiro).

A questão da privacidade requer uma discussão sobre o grande desafio que é viver em grupo, sair do convívio familiar, numa cidade no interior do Estado, ou de outro Estado da Federação, para viver num ambiente coletivo. A pesquisa nos revela que 54,5% não apresentaram problema de adaptação no primeiro ano na Residência, por outro lado, um percentual, não menos expressivo (45,5%) alega ter sentido alguma dificuldade.

A dificuldade mais apontada por estes (20,0% do percentual válido) refere-se à diferença de cultura entre os residentes, à dificuldade de adaptação (16,0% do percentual válido), e

empatadas (12,0%percentual válido) aparecem a “*falta de privacidade*” e a “*dificuldade de convivência*”.

Tabela 24: Dificuldades de adaptação / Primeiro ano de residência.

Dificuldade	Frequência	Percentual	% Válido
Por não conhecer ninguém	2	3,6	8,0
Banheiros	1	1,8	4,0
Falta de privacidade	3	5,5	12,0
Teve dificuldades de se encaixar no grupo	2	3,6	8,0
Estrutura da RUA	1	1,8	4,0
Diferenças de culturas entre os residentes	5	9,1	20,0
Não se sentia no meio de uma família	1	1,8	4,0
Dificuldade de convivência	3	5,5	12,0
Dificuldade de adaptação	4	7,3	16,0
Problemas depressivos	1	1,8	4,0
Não pode usufruir os direitos mínimos de um residente	2	3,6	8,0
Total	25	45,5	100,0
Não respondeu	30	54,5	
Total	55	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Partindo do pressuposto de que, indivíduos de condições assemelhadas, convivendo num ambiente e sob as mesmas condições, podem apresentar reações e respostas diferenciadas, acreditamos que as dificuldades no âmbito das relações interpessoais podem incidir de uma forma mais ou menos intensa, na qualidade do desempenho acadêmico do residente, podendo, por vezes, ser determinante.

Os depoimentos presentes no quadro abaixo, no que tange ao período de adaptação dos alunos na residência, ratificam esta afirmativa:

Quadro 1: Adaptação/ primeiro ano de residência

Não apresentou dificuldades	Apresentou dificuldades
“Tenho uma boa convivência com todos na RUA”	“O convívio com as diferenças das pessoas e com a própria estrutura da RUA”
“O problema enfrentado algumas vezes, diz respeito à falta de privacidade, porém é superado a medida que existe um bom relacionamento com os colegas de quarto”	“O convívio com as pessoas de diferentes culturas e comportamentos”
“A necessidade financeira fez com que tivesse uma rápida adaptação”	“São várias pessoas com hábitos diferentes, divisão do quarto que é pequeno”
“Não tenho nenhuma dificuldade, meus estudos estão indo bem”	“Dificuldade de relacionamento com algumas pessoas”
“Apesar de algumas dificuldades dá para sobreviver na RUA”	“Dificuldade de me encaixar no grupo, isolando-me, como uma forma de auto proteção”
“Já tinha morado em outros ambientes coletivos”	“Tive problemas depressivos, distante da família, falta de apoio moral”
“Bom relacionamento com os colegas, 50% das pessoas da mesma cidade, melhor adaptação”	“O meu desempenho é bom, mas poderia ser melhor se eu não tivesse que conviver com tantas dificuldades no nível das relações interpessoais”

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

As dificuldades no âmbito das relações interpessoais, apresentadas por uma considerável parcela dos residentes, no primeiro ano de moradia e, como observamos, ainda presente na dinâmica da convivência coletiva cotidiana - onde o “novato” e o “veterano” estão sempre presentes e em interação, devido ao fluxo anual na moradia -; comparadas ainda, com o fato de que apenas 5,5% dos residentes entrevistados afirmaram ter utilizado os serviços de apoio psicossocial/PROEST, enquanto 94,5% nunca o solicitaram, leva-nos a crer que existe uma premente necessidade de estruturação de ações, que visem a dar um contínuo apoio psicológico ao aluno; entretanto, que esta ação não apenas de caráter emergencial, mas, principalmente preventiva, objetivando incidir positivamente na qualidade do desempenho acadêmico do residente universitário. A importância dessa estruturação é fundamentada pelo resultado de estudos de uma importante pesquisadora na área das relações interpessoais no processo de interação grupal, Fela Moscovici.

Segundo essa autora (1987), quando uma pessoa começa a participar de um grupo, há uma base interna de diferenças que englobam conhecimentos, informações, opiniões, preconceitos, atitudes, experiência anterior, gostos, crenças, valores e estilo comportamental, o que traz inevitáveis diferenças de percepções, opiniões, sentimentos em relação a cada situação compartilhada. A maneira de lidar com diferenças individuais cria um certo clima entre as pessoas e tem forte influência sobre toda a vida em grupo, principalmente nos processos de comunicação, no relacionamento interpessoal, no comportamento organizacional e na produtividade acadêmica.

Em suma, ao verificarmos, através da variável “fatores explicativos”, a assistência oferecida pelo programa RUA ao aluno residente - bem como o fato deste oferecer possibilidades de acesso a outros serviços assistenciais e programas de apoio ao ensino da UFAL -, constatamos que o programa de moradia proporciona efetivamente as condições de permanência do seu usuário na universidade, assegurando, portanto, os meios necessários ao seu desempenho acadêmico. A materialização destas, encontra-se na “variável critério-isolada”, o rendimento acumulado do curso de opção, onde a maioria (81,9 %,) está tendo um desempenho acadêmico satisfatório, além disso, um percentual de (67,3%) apresenta potencial para inserir-se em atividades de pesquisa e extensão.

Por outro lado, a análise assistência/desempenho, aqui operacionalizada numa perspectiva de direito de cidadania, também apontou para a qualidade dos serviços prestados pelo Estado ao cidadão aluno universitário e sua incidência no seu desempenho/rendimento acadêmico, pois, como vimos anteriormente, entendemos a importância de que, em programas cujo objetivo é garantir a permanência do aluno na universidade, tais como moradia universitária, sejam estabelecidos procedimentos que visem a avaliar, acompanhar o seu desempenho, mas, e principalmente, que se identifiquem obstáculos, limites e problematize as possíveis causas do mesmo, bem como, possíveis encaminhamentos para equacionar as questões. Ao nosso ver, isso se constitui numa necessidade e um desafio, para que a assistência ao estudante se efetive enquanto um direito de cidadania.

À GUIA DE CONCLUSÃO: O ELO ASSISTÊNCIA-EDUCAÇÃO

O presente trabalho, se propôs a analisar, sob a perspectiva do direito à educação e à assistência estudantil, os serviços oferecidos pelo programa R.U.A no que tange à garantia das condições necessárias ao desempenho acadêmico dos seus usuários.

Tendo como parâmetro o Índice de Rendimento Acadêmico da UFAL (variável critério-isolada), este se constituiu como ponto de partida para a referida análise, que por sua vez, foi ampliada com alguns indicadores constituintes da variável “fatores explicativos”, possibilitando não só vermos a importância do Programa de Moradia, no que tange à questão da garantia da permanência dos alunos residentes no ensino superior, bem como levantar quais são as suas demandas, cujo atendimento incidirá positivamente na qualidade do seu desempenho acadêmico.

Isto posto, a pesquisa apresentou os seguintes resultados:

RENDIMENTO ACUMULADO → FATORES EXPLICATIVOS

➤ Variável Critério-Isolada

Iniciando a análise do rendimento dos alunos, a partir da variável critério isolada - através de um levantamento do histórico destes usuários, considerando ou calculando o seu rendimento acumulado no período de usufruto do programa-, os dados revelam que a maioria dos alunos está tendo um desempenho acadêmico satisfatório

- Sendo mais criteriosos, usando como referência o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) da UFAL (média 7,00), -utilizado como um indicador de desempenho do aluno, sendo, inclusive, um dos critérios para o processo seletivo de bolsa de pesquisa (PIBIC/Cnpq)-, ainda constatamos, através da análise da variável critério isolada, que a maioria dos residentes está

conseguindo ter um rendimento satisfatório no curso de opção, revelando, inclusive, um potencial para desenvolver atividades na área de pesquisa e extensão. Indubitavelmente, o programa de moradia da UFAL, desempenha um papel de suma importância por dar condições aos alunos residentes de permanecerem na universidade, caso queiram, e desenvolverem suas potencialidades acadêmicas, pois oferece o abrigo e a alimentação, atendendo a uma necessidade básica do ser humano, além de outros serviços que incidem na qualidade do seu desempenho acadêmico.

“Fatores Explicativos”

Isto posto, verificamos que a Residência Universitária Alagoana não se restringe apenas a um “abrigo”, ela é oficialmente um programa assistencial, portanto, engloba um conjunto de ações e serviços oferecidos pelo Estado ao aluno usuário, que visam criar as condições de permanência àqueles alunos que advêm do interior do Estado ou de outros Estados da federação e que necessitam de assistência, para realizarem o seu projeto acadêmico. Além do mais, a Resolução que o instituiu, amplia as funções do referido programa à medida que considera que ele cria as condições para um desempenho acadêmico satisfatório do seu usuário.

O presente estudo, partindo da variável critério-isolada e analisando a variável “fatores explicativos”, apontou para a qualidade dos serviços oferecidos pelo Estado ao cidadão aluno universitário, como vimos, buscando responder se o programa de moradia da UFAL proporciona ou não, as condições para o desempenho acadêmico do aluno.

-Através das variáveis Curso/Previsão de Conclusão e Tempo de Permanência RUA/Previsão de Saída, a análise apontou para o fato de que estes alunos, potencialmente, não terão problema de retenção ou evasão dos seus cursos. Outros dados apontaram para a mesma direção, tais como: Previsão do Tempo de Permanência destes alunos na Residência. A maior parte destes, permanecerá por quatro anos e os que entraram em 1999 e 1998, têm uma previsão de permanecer na RUA por um período de quatro a cinco anos. Vale aqui ressaltar que o resultado da seleção para a RUA dá-se no início do segundo semestre do ano letivo e o período máximo para a saída do residente é de três meses após a colação de grau, tempo este dado para que o mesmo possa organizar-se no que tange à sua nova moradia.

- Assim, o estudo, norteado por esta dinâmica, demonstrou que, além da moradia, o aluno tem acesso e usufruir de outros serviços, como: alimentação (uma extensão do Restaurante, que também funciona no Campus), um plantão social na RUA (iniciado em 2002, suspenso temporariamente, devendo ser retomado ainda em 2003), dois funcionários de uma firma terceirizada que fazem a limpeza, um serviço de vigilância (firma terceirizada), telefone de uso coletivo, interfone nos quartos, uma televisão, um vídeo e um computador.

-Ao ser selecionado para a RUA, o residente também poderá ter acesso a um conjunto de programas assistenciais, que são operacionalizados pela CAE/PROEST, são eles: Programa Cartão UFAL (assistência odontológica), Programa Psicossocial (assistência psicológica), encaminhamento para atendimento médico (Hospital Universitário), isenção de taxas e emolumentos, plantão social na PROEST (assistência prestada por quatro assistentes sociais da universidade) e acesso ao Programa Restaurante Universitário, cujo benefício ao residente é automático, oferecendo almoço no Campus, durante toda a semana.

-Ao analisarmos a dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica do residente, constatamos que: à medida que o programa cria as condições deste aluno permanecer na universidade, é possibilitado ao mesmo, o acesso ao lazer, esporte e cultura, promovido por projetos e programas de outros setores da universidade e pela própria PROEST. Além disso, o residente tem a oportunidade de inscrever-se em um processo seletivo, para ter acesso a serviços e programas de apoio ao ensino, da Universidade, tais como: Bolsas de Pesquisa PROPEP/UFAL, Bolsas de Extensão PROEX, Bolsas do Curso de Línguas PROEX, além dos programas da CPME/PROEST/UFAL, que são: Monitoria com bolsa, Monitoria sem bolsa, Bolsa Estudo/Trabalho, Estágio Curricular Obrigatório, além do Programa de Colação de Grau.

Um dado bastante significativo é o fato de que a maioria dos residentes (39%), desenvolve atividades de natureza acadêmica, além do mais, permanecendo na vida universitária, os mesmos poderão participar de atividades extraclasse no Campus, e aí vislumbramos a participação destes, em atividades ligadas ao movimento estudantil (Centro Acadêmico, DCE), bem como em movimento religioso e atividade cultural.

É mister enfatizar que, acessar aos programas de apoio ao ensino, supramencionados, significa para o residente que necessita de automanutenção, não só um apoio à sua formação profissional,

bem como a possibilidade de acesso a uma renda, pois, ao ser selecionado para uma bolsa, seja na área do ensino, pesquisa ou extensão, por vezes, constitui-se como a única fonte de renda do residente para arcar com suas despesas básicas e da vida universitária.

Entretanto, ao fazermos uma reflexão sobre a assistência ao estudante universitário, defendendo-a não como um “investimento” - cujo embate norteia-se pelo binômio gasto/investimento -, mas como um direito de cidadania; demonstramos que se faz necessário dar um novo direcionamento à análise da relação assistência/desempenho, numa conjuntura, em que as diretrizes do Banco Mundial (1995) são bem claras ao propor a privatização das IFES e a extinção dos programas de alimentação e moradia.

Partindo desse pressuposto, buscamos desenvolver a análise da relação assistência/desempenho, sob a perspectiva de direito de cidadania, pela qual o estudo também apontou para o papel do Estado na garantia da assistência como direito e para a qualidade dos serviços prestados por ele ao cidadão aluno universitário. Tal análise deu-se pelo fato de acreditarmos que a aptidão, a inteligência e a escolha da carreira adequada, diante das especificidades e necessidades de cada um, podem ser decisivas na performance do aluno, mas acreditamos também que existem vários condicionantes externos que não só influenciam, mas às vezes são determinantes para o êxito ou fracasso, no que tange à realização do projeto acadêmico do aluno de baixa renda, usuário do programa de moradia na UFAL.

Nessa direção, buscamos, através da análise assistência x desempenho, responder se o programa oferece, ou não, condições necessárias para o desempenho acadêmico do residente na UFAL. Isto suscitou algumas indagações, inerentes a esse problema central de pesquisa: Atualmente, quais as necessidades apresentadas pelos residentes? Qual a incidência destas necessidades, uma vez não atendidas, no desempenho / rendimento do usuário? Como o programa poderá contribuir positivamente na qualidade do desempenho acadêmico do aluno de baixa renda, usuário da RUA?

FATORES EXPLICATIVOS → QUALIDADE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DO RESIDENTE

Visando a responder a estas indagações, recorreremos a alguns indicadores de análise, tais como: *nível de satisfação parcial e motivos para este grau de satisfação com programas e serviços na RUA e na UFAL; dificuldades encontradas no curso; busca de soluções; dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica pelos residentes; Rendimento/ aproveitamento nos estudos; tempo de estudo fora da sala de aula; dificuldades encontradas na RUA; adaptação à Residência, e principais demandas.* A partir da análise desses indicadores, foi possível levantarmos algumas necessidades de ordem biológica, acadêmica e psicológica dos usuários entrevistados. Dentre elas, as mais expressivas referem-se:

-À necessidade de uma reforma na estrutura física da RUA, proporcionando a resolução de problemas de infiltrações e umidade, pintura do prédio e também maior aeração na maioria dos quartos, cuja localização não favorece a ventilação, tampouco um bom aproveitamento nos estudos, neste local, face ao desconforto.

-A pesquisa também aponta para a necessidade de ampliação no número de quartos, no intuito não só de atender à demanda potencial, bem como à demanda atendida, pois, a residência, ao tornar-se mista, está com quase o dobro de alunos, comparando com a época de sua construção e funcionamento na década de 60. Acreditamos que tal ampliação incidiria diretamente na questão da privacidade e no conforto do aluno, à medida que reduziria o número de pessoas por quarto.

-Outra necessidade apresentada pela maioria dos usuários, rebate na questão da manutenção da residência, principalmente dos banheiros, já que alguns estão impossibilitados de uso, além da necessidade de que a universidade favoreça a utilização de alguns espaços, importantes para o desempenho acadêmico dos residentes, como a sala de estudo individual que, além de ser muito quente, tem poucas cadeiras, (sendo o mesmo espaço usado para as reuniões), bem como o uso do refeitório que carece de mesas e cadeiras suficientes para atender à demanda. Como vimos, em decorrência dessa situação, os residentes, em sua maioria, jantam em seus quartos e com isso, um importante espaço de convivência coletiva fica inutilizado, reforçando, ao nosso ver, o processo de individualização, que já começa a ganhar expressão na residência, como revelaram

alguns depoimentos. Também foi possível observar, que os quartos estão tornando-se “moradias, dentro de uma moradia”.

-Uma outra questão, apresentada por uma parcela considerável dos entrevistados, é quanto à necessidade de que haja maior variedade no cardápio semanal, servido no RU, além desse dado, aparece um percentual que aponta também para melhoria na qualidade da refeição servida e para as condições de higiene. Esta realidade aponta para a necessidade investimentos, por parte do governo federal, nos restaurantes universitários, pois a Universidade Federal de Alagoas é uma das poucas IFES que vem mantendo com recursos próprios este importante serviço para os usuários da assistência, conforme informações da PROPLAN/UFAL, já que, com relação a recursos do Tesouro, não existe um programa específico de trabalho para a assistência ao estudante (RU e Moradia).

Nesta direção, a pesquisa também revelou que a Pró-Reitoria conhece tais necessidades, porém, aponta para o fato de que não existem recursos específicos para serem aplicado na melhoria da infra-estrutura da RUA, ficando na dependência de algum recurso que possa advir do montante liberado – pela ação pontual do governo federal em 2001 -, para a assistência ao estudante. Recurso este que, até o início de 2003, ainda não chegou; bem como, a dificuldade que existe em se manter em funcionamento um restaurante universitário sem um recurso do governo federal, principalmente dentro dos padrões necessários para a melhoria da qualidade dos serviços prestados ao usuário da residência.

-Na área acadêmica, a partir do indicador *acesso e uso dos serviços e estrutura acadêmica da UFAL*, esta pesquisa revelou que a maioria dos entrevistados é da área I (Cursos da área de Ciências Exatas) e apontam como dificuldades, a metodologia de ensino na disciplina Cálculo I, bem como a linguagem do professor, compreensão de conteúdo e, conseqüentemente, dificuldades nas avaliações desta mesma disciplina. Em segundo lugar, aparecem alunos de cursos das áreas II e III, que também apontam para a dificuldade no que tange à metodologia de ensino, compreensão do conteúdo, linguagem do professor e na avaliação, em disciplinas que têm um peso significativo no curso de opção.

-No que diz respeito à busca de soluções por parte do aluno para as dificuldades encontradas nas disciplinas do curso, a maioria respondeu que procura os colegas quando está com dificuldades.

- Quanto à questão do *Acesso e uso dos serviços e estrutura acadêmica da UFAL*, também apareceram, dentre outras, dificuldades dos alunos quanto à metodologia de ensino do professor, bem como a deficiência dos recursos audiovisuais da Universidade. Quanto à estrutura da Universidade, a pesquisa apontou para a falta de melhor estrutura e conforto das salas de aula, também nos locais para seminários em alguns Centros Acadêmicos e a falta de retroprojetores, vídeo e outros materiais. Um outro aspecto, ressaltado pela maioria, indica um comprometimento na qualidade do ensino, quando aponta para a questão da metodologia de ensino devido à existência de professores qualificados, mas com deficiência na transmissão de conteúdos; para a falta de qualificação de outros, bem como para o expressivo número de professores substitutos.

-Quanto à *dinâmica de complementação da vida acadêmica pelos usuários*, dando ênfase ao acesso dos residentes à cultura, ao esporte e lazer, percebemos, através da análise do percentual de participação dos alunos, a necessidade de que haja maior participação da maioria dos residentes em atividades culturais (Surto-Cultural) no Campus, nos seminários promovidos pelos setores da Universidade (como a PROEST e PROEX), além de maior participação em atividades físico-esportivas, face à importância dos exercícios corporais para o bem-estar físico e na sua incidência sobre o rendimento do aluno nos estudos. Alia-se a esse quadro, a necessidade de terem maior domínio de línguas estrangeiras, pré-requisito da vida moderna (FONAPRACE, 1998), pois a maioria dos residentes alegou ter um fraco domínio de Inglês, outros, um domínio regular; nenhum domínio de Francês e nenhum ou um fraco domínio de Espanhol. Destaca-se, neste quadro, o fato da maioria dos entrevistados afirmar ter domínio regular de informática e, em segundo lugar, aparecem aqueles que consideram ter um bom domínio e, em menor escala, aparecem aqueles que afirmam não terem nenhum.

-Ainda quanto à dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica pelos residentes, os dados também revelaram que a maioria utiliza os serviços da Biblioteca Central, porém, aponta para a precarização deste importante serviço, ao demonstrar uma satisfação parcial ou uma insatisfação total, ganhando expressão os seguintes motivos: “Livros ultrapassados” e a “falta de livros suficientes para o alunado”.

-Quanto à utilização do laboratório de informática, a maioria dos residentes recorre ao laboratório do Centro Acadêmico do seu curso e, em seguida, aparecem os que utilizam o

laboratório de informática da Biblioteca Central. Quanto ao nível de satisfação parcial apresentada, os motivos explicitados pela maioria, apontam para o fato de que ainda “não atendem à demanda”. Acresce-se a este quadro, o fato da maioria dos entrevistados alegar ter um domínio “regular” de informática, em seguida aparece o percentual daqueles que consideram ter um “bom domínio” e em menor escala, aqueles que não tem “nenhum” domínio.

- Recorrendo às variáveis: *Rendimento/ aproveitamento nos estudos, tempo de estudo fora da sala de aula*, os dados são pertinentes, quando os cruzamos com aqueles que demonstram o percentual de alunos que desenvolve atividade remunerada não acadêmica. Constatamos que boa parte dos residentes, que apresenta a necessidade de automanutenção - em sua maioria sobrevivendo com uma baixa renda, submetendo-se a um contrato temporário -, considera ter pouco tempo para os estudos fora da sala de aula ; ao contrário, entre aqueles que consideram ter tempo disponível para os estudos, a maioria não desenvolve atividade remunerada não acadêmica. Percebemos, pois, que a necessidade de automanutenção rebate direta ou indiretamente na qualidade do seu aproveitamento/rendimento nos estudos, podendo, por vezes, ser decisivo, quando o aluno necessita contribuir totalmente na renda familiar, como observamos através de depoimento.

-Quanto ao comportamento da população investigada, utilizamos também as variáveis, *problema ou dificuldades encontrados na RUA e Adaptação*. O estudo demonstrou que, ao lado da questão da falta de melhor estrutura e manutenção do local, foi possível identificar algumas necessidades no que tange ao bem estar psicológico do usuário – e aí rebate na questão da adaptação e nas relações interpessoais no grupo, que acreditamos incidir de uma forma mais, ou menos, intensa, na qualidade do seu desempenho acadêmico, face ao grande desafio que é viver em grupo, saindo do convívio familiar, de uma cidade no interior do Estado, ou de outro Estado da Federação, para viver num ambiente coletivo em uma outra cidade, na dinâmica da convivência coletiva cotidiana, onde “novato” e o “veterano”, estão sempre presentes e em interação, no contexto do fluxo anual na moradia.

Neste estudo, foi possível percebermos que indivíduos de condições assemelhadas, convivendo num ambiente sob as mesmas condições, podem apresentar reações e respostas diferenciadas. Como vimos, para uns, não foi difícil o processo de adaptação, ao passar a viver num ambiente coletivo e ter que dividir o quarto com outras pessoas, além disso, alegaram não apresentar

nenhum problema de relacionamento; para outros, as dificuldades, no que tange à adaptação, bem como no âmbito das relações interpessoais, incidem de uma forma mais ou menos intensa na qualidade do desempenho acadêmico, podendo, por vezes, ser determinante.

Em suma, ao verificarmos, através da variável “fatores explicativos”, a assistência oferecida pelo programa RUA ao aluno residente - bem como o fato deste oferecer possibilidades de acesso a outros serviços assistenciais e programas de apoio ao ensino da UFAL -, acreditamos que o programa de moradia cria efetivamente as condições de permanência do seu usuário na universidade, assegurando, portanto, os meios necessários ao seu desempenho acadêmico. A materialização encontra-se na “variável critério-isolada”, o rendimento acumulado do curso de opção, onde a maioria (81,9 %,) está tendo um desempenho acadêmico satisfatório, além disso, um percentual de 67,3% apresenta potencial para se inserir em atividades de pesquisa e extensão.

Por outro lado, a análise assistência/desempenho, aqui operacionalizada numa perspectiva de direito de cidadania, também apontou, a partir do rendimento do aluno, para a qualidade dos serviços prestados pelo Estado ao cidadão aluno universitário, pois, entendemos a importância de que, em programas cujo objetivo é garantir a permanência do aluno na universidade, tais como moradia universitária, sejam estabelecidos procedimentos que visem a avaliar, acompanhar, o desempenho acadêmico do aluno, mas, e principalmente, que se identifiquem obstáculos, limites e problematizem as possíveis causas desse desempenho, bem como os possíveis encaminhamentos para equacionar as questões. Ao nosso ver, isto se constitui numa necessidade e um desafio, para que a assistência ao estudante se efetive enquanto direito.

Esta discussão apontou para que haja não só a manutenção da assistência ao cidadão aluno universitário, mas também para a ampliação e potencialização dos programas de corte assistencial, e isso requer o desenvolvimento de ações sócio-educativas, que visem a atender às demandas do seu alunado nos mais variados aspectos, sejam estes físicos, psicológicos, pedagógicos, profissionais ou econômicos. Este conjunto de itens servirá de apoio e incentivo à permanência dos alunos na graduação e, acredita-se, através deles, contribuir para a formação integral do estudante, dando melhores condições para a realização do seu projeto acadêmico.

Embasados neste estudo e face às necessidades apresentadas pelos residentes, estruturamos algumas proposições, cuja realização, acreditamos possibilitar que a assistência no programa de

moradia seja operacionalizada na perspectiva “*lato sensu*”, genérica na atenção e interdisciplinar, conforme enfatiza Pereira (1996).

➤ *Em âmbito nacional:*

- Para que haja a possibilidade de estruturação e desenvolvimento das ações aqui elencadas, objetivando atender às demandas do residente nos seus mais variados aspectos, entendemos que existe uma premente necessidade da aprovação, pelo Congresso, da Lei 1.018 de 1999 que, dentre outros, incube ao MEC a elaboração e implantação de uma Política Nacional de Moradia Estudantil e estabelece que a União deverá conceder recursos específicos para aquisição de bens móveis e imóveis, construção, ampliação ou manutenção das residências estudantis; mediante convênios firmados com o MEC.

- Faz-se também necessária a aprovação do Plano Nacional de Assistência ao Estudante de Graduação das IFES, que objetiva “*a definição de verbas destinadas à manutenção da assistência ao estudante, na matriz orçamentária do MEC para cada IFE*” (FONAPRACE, 2001), criando as reais possibilidades de uma atuação nas quatro áreas estratégicas (manutenção, desempenho acadêmico, cultura, lazer e esporte e assuntos da juventude). Este conjunto de itens, sem dúvida, proporcionará à assistência estudantil a garantia de igualdade e oportunidades aos estudantes das IFES públicas, na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna, proporcionando aos estudantes de baixa renda as condições básicas para a sua permanência na Instituição e assegurando-lhes os meios necessários ao pleno desempenho (FONAPRACE, 2001).

➤ *Na UFAL:*

-A tendência para a busca da automanutenção apresentada pelos estudantes, aliada à baixa oferta de programas acadêmicos remunerados, apontam para a necessidade de sua ampliação. Ao nosso ver, um caminho para essa ampliação poderá estar na retomada da Proposta de Trabalho da CAE/PROEST (2001), que visa à estruturação de um planejamento estratégico intersetorial e multidisciplinar, em prol do estudante universitário (abrangendo o tripé: assistência, saúde e previdência). Esta proposta sugere a articulação e desenvolvimento de futuras ações conjuntas, envolvendo outras Pró-Reitorias da UFAL. Acreditamos que essa

articulação seria um rico espaço para a elaboração de projetos, articulando ensino, pesquisa, extensão e assistência, nos quais os residentes poderiam ser diretamente beneficiados. Além do mais, acreditamos que esse projeto, ao proporcionar atividades ligadas à pesquisa, poderá desenvolver, nos estudantes, um espírito científico e crítico e, por sua vez, a comunidade lhes oferecerá a motivação para a pesquisa, o impulso para a investigação, aprofundando e alargando seu campo de atividades. Tal movimento, indubitavelmente incidiria positivamente na qualidade do seu desempenho acadêmico.

-Além do mais, diante da existência de usuários que necessitam de uma automanutenção e ou complementação da ajuda financeira advinda da família, a PROEST poderia estruturar o programa de apoio ao estudante universitário qualificado e disponível (expresso no Plano de Ação da CAE, de 1999), intitulado “Balcão de Serviços”, onde o estudante prestaria serviços a baixo custo para a comunidade, proporcionando, assim, uma complementação de sua renda.

-Acreditamos que a revitalização do importante espaço de convivência coletiva que é o refeitório da RUA, locus propício para o desenvolvimento do projeto “Surto-Cultural” - no momento do jantar-, potencializaria o programa de moradia, já que esse Projeto *“surge como proposta de dar continuidade e ampliar as atividades de recreação, Lazer e Cultura no RU”* (CAE,2001:03).

-No processo de sua formação “onilateral”, também não podemos esquecer a importância de que, ao lado das atividades de pesquisa e extensão, o residente tenha um domínio de informática e de Línguas estrangeiras, conhecimentos fundamentais a uma formação acadêmica de qualidade e posterior inserção no mercado de trabalho. Os dados revelaram que a maioria dos entrevistados necessita ampliar os seus conhecimentos nessas áreas. Acreditamos que a residência universitária constitui-se como um rico espaço para a estruturação de cursos que apontem nesta direção.

-Defendemos a importância da estruturação de uma equipe multidisciplinar (Psicólogo, Assistente Social, Médico, Pedagogo e Nutricionista) que venha estruturar ações conjuntas, visando o atendimento das demandas cotidianas do residente, nos seus mais variados aspectos, *in locus*.

-A residência constitui-se num rico espaço para o desenvolvimento de projetos na área de Psicologia, para que sejam trabalhadas as relações interpessoais grupal, visando a dar um contínuo apoio psicológico, principalmente na parte preventiva, com o objetivo de incidir positivamente na qualidade do desempenho acadêmico do residente. Nesta direção, poderão ser desenvolvidos projetos junto ao Curso de Psicologia da UFAL e ou ser potencializado o Programa Psicossocial da PROEST, que necessita de aumento no número de profissionais para ampliar suas ações, não se restringindo apenas ao tratamento, mas também atuando na prevenção, conforme consta no objetivo do programa. O direcionamento destas ações para a residência, indubitavelmente, daria apoio tanto no processo de adaptação, como nos desafios cotidianos que emergem da convivência em um ambiente coletivo.

-Mesmo considerando que os atos educativos são o reflexo do contexto social mais amplo que os engloba, julgamos ser fundamental o incremento de pesquisas na Residência Universitária, visando a uma melhor compreensão do fenômeno das interações desses estudantes em sala de aula e no contexto universitário e que, a partir dessa compreensão, sejam estruturados projetos de intervenção pelos profissionais da área de psicopedagogia para empreender medidas que possam antecipar e prevenir problemas psico-educacionais e melhorar a formação destes estudantes.

- No que se refere à questão da deficiência na metodologia de ensino de alguns professores e da sua qualificação profissional, os dados apontam para a necessidade de uma efetiva Política de Qualificação Docente na UFAL, que não seja restrita apenas aos cursos de mestrado e doutorado, mas também naquilo que concerne à melhoria da metodologia de ensino, na linguagem, bem como, no sistema de avaliação. Afinal, como observara Gramsci, “(...) *na universidade deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Deve-se estudar “fatos” ou o método para estudar os “fatos”*”? (IOC,p.148).

Finalmente, ao analisarmos o Programa Residência Universitária Alagoana, na perspectiva de direito, constatamos que, ao criar as possibilidades de permanência do aluno na universidade, ele proporciona as condições para o seu desempenho acadêmico necessitando, porém, ser potencializado, para atender à demanda estudantil nos mais variados aspectos incidindo, cada vez mais, na qualidade do seu desempenho e contribuindo para o êxito no seu projeto acadêmico.

➤ **O Elo Assistência e Educação.**

Neste estudo, visando à melhor compreensão da natureza complexa e diversificada do Estado Capitalista, e ao recorrermos à análise da teoria ampliada do Estado, elaborada por Gramsci, enfatizamos que o conceito da hegemonia é apresentado em toda sua plenitude, como uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais. Em Gramsci, o conceito de educação vincula-se organicamente ao de hegemonia e é fator importantíssimo para a compreensão das contradições existentes nas relações de classe.

Vimos, também, que Gramsci delimita a sociedade civil como o “terreno” sobre o qual se dá a luta pelo poder ideológico, em que é exercida a hegemonia das classes dominantes sobre o corpo social, mas também enquanto *locus* no qual se disputa essa hegemonia e se constrói a contra-hegemonia pela luta hegemônica.

Portanto, entendido como hegemonia e dominação, vimos que a ação do Estado se situa em relação à correlação das forças sociais. A partir deste entendimento, percebemos que ele, visto como resultante da própria luta política da sociedade, como uma síntese das lutas e lutas em que nele se colocam os diferentes interesses, nos autoriza afirmar que a educação e a assistência são espaços de interesses de diferentes grupos sociais na luta pela hegemonia.

Visando a entender melhor como se delineia essa questão no contexto da educação e da assistência, especificamente situando a educação superior e a assistência ao estudante universitário, consideramos, neste estudo, o movimento real e concreto das forças sociais em presença, a conjuntura econômica e os movimentos políticos em que se colocam alternativas a uma atuação do Estado brasileiro na contemporaneidade.

Evidenciamos, assim, o atual estágio da correlação de forças sociais no campo educacional e da assistência, especificamente no campo da educação superior e da assistência ao estudante que se delineou nos anos 80, ganhando expressão na década de 90, e materializado pelo acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação: a liberal-corporativa e a democrática de massas.

Considerando o caráter contraditório da política de educação superior e da assistência ao estudante universitário e sua relação de organicidade, situamos alguns acontecimentos no Brasil, no âmbito da educação superior, que se delinearam logrados sob a ordem de “competitividade” e da “eficiência” (atendendo a demanda do capital reestruturado), fundada em princípios que *“inauguram um novo consenso político, econômico e social, onde os valores do público, do direito e da coletividade são suprimidos”* (Britto, 1991:89).

Percebemos assim que, se por um lado as diretrizes políticas neoliberais vão se explicitando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em consonância com os propósitos dos chamados organismos multilaterais, constituindo-se, portanto, em instrumentos governamentais de reforço à exclusão social e educacional; por outro, a legislação brasileira contraditoriamente contém, em seu bojo, alguns preceitos que são frutos da luta e conquistas da organização da sociedade civil, incluindo-se aí, os representantes dos interesses dos intelectuais e trabalhadores do campo educacional e o da assistência ao estudante universitário (ANDES, ANDIFES, FONAPRACE, UNE, SENCE).

Uma importante conquista, no campo assistencial, encontra-se na inclusão da Assistência ao estudante universitário no Plano Nacional de Educação, configurando o elo entre a assistência e a educação, pois, como observa o FONAPRACE (2000), a assistência deixa de ser um apoio ao processo de ensino e passa a fazer parte da política educacional.

Nesta direção, este estudo aponta para o elo assistência e educação, ao demonstrar a relação de organicidade da assistência ao estudante universitário com a educação superior, demonstrando que, sem essa assistência (política setorial), a educação superior não se efetiva enquanto política pública, ela não se universaliza.

Nesta pesquisa, também, constatamos que a luta em prol da assistência ao estudante é permeada por ambigüidades e contradições, pois, ela pode ser entendida e trabalhada sob diferentes perspectivas: de um lado como direito e de outro, como investimento; pois, se por um lado vem sendo entendida e defendida por membros da sociedade civil organizada como “direito de cidadania” (FONAPRACE, 2001), cujas ações deverão articular-se ao processo educativo - ao projeto acadêmico da Instituição de Ensino Superior; por outro, formalmente, rebate no mérito, na seletividade dos “carentes”, na capacidade individual do aluno - os “academicamente qualificados” -, no que tange à acessibilidade ou permanência em um programa assistencial,

como expressa o item 34 do Plano Nacional de Educação (2001): *“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”*.

Demonstramos também que essa questão se materializa na análise assistência/desempenho, onde, por um lado, a definição de um sistema de avaliação dos programas e projetos da assistência estudantil, através de adoção de indicadores “quantitativos e qualitativos”, para a análise das relações entre assistência e rendimento acadêmico, é uma preocupação do próprio Fórum; por outro, na prática, o que vem sendo incentivado por ele, inclusive vem ganhando forma em algumas IFES brasileiras, é a análise assistência/desempenho, feita por uma pesquisa “quantitativa”, através da comparação de rendimentos dos alunos assistidos com os que não necessitam de assistência. Tal incentivo e direcionamento têm como pano de fundo a *“(…) perspectiva de justificar a aplicação de recursos para a assistência estudantil”* (FONAPRACE, 2000:03), numa direção que defende a assistência como *“uma questão de investimento”* (idem, p.04).

Entretanto, acreditamos que é de extrema importância que o desempenho do aluno assistido seja acompanhado pelos órgãos gestores, mas o que se coloca como uma preocupação neste estudo, é que seja desmistificada qual a diretriz dada a esse processo de análise do desempenho acadêmico do aluno assistido, pois devemos avaliar quantitativamente o rendimento do usuário e o do não usuário: utilizando apenas a nota ou vendo a relação “custo/investimento?” - atrelando a assistência aos imperativos da rentabilidade econômica, ao buscarmos dar visibilidade ao governo que é “compensador” investir na assistência? -; Ou devemos dar um novo direcionamento à análise da relação assistência/desempenho, numa conjuntura em que as diretrizes do Banco Mundial (1995) para as chamadas “economias emergentes” são bem claras ao propor a privatização das IFES e a extinção dos programas de alimentação e moradia?

Defendemos que este novo direcionamento só poderá ser dado na perspectiva do direito de cidadania e, nesse sentido, nosso estudo procurou apontar, ao analisar o programa de moradia da UFAL, para o papel do Estado na garantia da assistência como direito e para a qualidade dos serviços prestados por ele ao cidadão aluno universitário.

Remetendo a análise assistência/desempenho ao contexto mais amplo, o da correlação de forças sociais, também percebemos que esta é requisitada como um instrumento ambivalente de discriminação e equalização, ocultação da realidade (hegemonia) e desocultação desta mesma realidade (contra-hegemonia). Isto posto, defendemos que a análise assistência/desempenho, operacionalizada numa perspectiva de investimento, rompe o elo assistência / educação, pois os atrela aos imperativos da rentabilidade econômica; por outro lado, se operacionalizada na perspectiva de direito de cidadania, indubitavelmente reforça o elo entre assistência e educação, pois analisa o rendimento acadêmico como a materialização dos serviços prestados pelo Estado ao estudante de baixa renda, e, na razão inversa, aponta para a qualidade dos serviços prestados pelo Estado ao cidadão aluno universitário e sua incidência no desempenho acadêmico.

Na conjuntura sóciopolítica e econômica atual essa análise, ao reforçar o elo entre educação e assistência, constitui-se como um instrumento eficaz que incidirá na ampliação da luta pela efetivação da assistência ao estudante universitário, enquanto política pública; apreendendo o significado desta prática enquanto política de seguridade, o que implica visualizá-la para além de sua aparência cotidiana de prestação de serviços imediatos e exige um comportamento ativo por parte do Estado para garantir aos cidadãos uma situação de certeza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros, Artigos, Revistas e Dissertações:

AGUIAR, Márcia Ângela. Os institutos superiores de educação: uma das faces da *reforma educacional no Brasil*. In: *Educação Superior: velhos e novos desafios*. Org. Valdemar Sguissardi. São Paulo: Xamã, 2000.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. In: Curso de Capacitação em Serviço Social e política Social. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta Continuada a Distância, 2000.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito; VIEIRA, A.C. de Souza e COSTA, Anita, Aline A. *Democratização do ensino superior nas IFES em Pernambuco*. Projeto de Pesquisa - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais e Direitos Sociais – NEPPS, Recife: abril, 2000.

AZEVEDO, João (Coord.). *1945 - Universidade Federal de Alagoas: documentos históricos*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1982.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza Superior - las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C., EUA: 1995.

BEHRING, Elaine Rossetti. Principais abordagens teóricas da Política Social e da cidadania, In *Curso de capacitação em serviço social e política social: Módulo 03: Política Social*. Brasília: CEAD, Universidade de Brasília, 2000.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BRITO, Alexandro Sousa. *O crescente interesse do Banco Mundial pela educação no Brasil: razões explicativas*. **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília, v.1, n. 1, fev., 1991.

BUSSINGER, Vanda Valadão. *Fundamentos dos direitos humanos: Política social e direitos*. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 53, ano XVIII, 1997.

CATANI, Afrânio e OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema nas *universidades públicas*. In: *Educação Superior: velhos e novos desafios*. Org. Valdemar Sguissardi. São Paulo: Xamã, 2000.

CATANI, Afrânio e OLIVEIRA, João Ferreira de. *Reformas do Estado e da Educação Superior no Brasil. Novas perspectivas nas políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do século XXI/*. Afrânio Mendes Catani (org.). Campinas: Autores Associados, 1998.

CHESNAIS, François. *A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século*. **Revista. Economia e Sociedade**, do Instituto de Economia da UNICAMP. Campinas, n. 5, 1995.

COLL, C, e Miras, M. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: César Coll, Jesus Palacios e Álvaro Marchesi (orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, C. e Sole, I. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: César Coll; Jesús Palacios e Álvaro Marchesi (orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: *sentido oculto ou problema de concepção?* In: TOMMASI, Livia e et al (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC/SP & Ação Educativa, 1996

CORIAT, Benjamin. Automação Programável: Novas formas e conceitos de organização da produção. In: *Automação, Competitividade e Trabalho: A Experiência Internacional*. São Paulo, Editora Hucitec, 1988.

COUTINHO. Carlos Nelson. *Marxismo e política – A dualidade de poderes e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO. Carlos Nelson. *Gramsci*. Porto Alegre: L & PM, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1999.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social. Pobreza, emprego e o futuro do Capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *O trabalho da política: saúde e segurança dos trabalhadores*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. In *Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Módulo 03, Brasília: CEAD - Universidade de Brasília, 2000.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Sobral. São Paulo: Ed.Loyola, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

_____. *Escola e trabalho: Aspectos pedagógicos da relação hegemônica em Gramsci*. Tese de livre docência. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. *Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil*. Universidade na América Latina. São Paulo: Cortez, 1996.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. Desigualdades sociais, Reformas educacionais e a construção do novo homem. In: *Educação Superior: velhos e novos desafios*. Org. Valdemar Sguissardi. São Paulo: Xamã, 2000.

LEHER, Roberto. Projetos e Modelos de Autonomia e privatização das universidades públicas. In: *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. Org. Pablo Gentili. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSA, Carlos. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, 1999.

MACAMBIRA, Dalton Melo. Neoliberalismo e reestruturação produtiva – as transformações do mundo do trabalho. **Revista Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília, n. 17, Ano VIII, Nov. 1998.

MANACORDA, Mário. *O princípio educativo em Gramsci*. Educação-Teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classes Sociais e Status*. Editora Zahar, 1967.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Org. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal*, 3. ed. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos; Editora Paz e Terra, 7ª Edição, 1987.

MONTEIRO, Mustafá M.A.M. *Os direitos Sociais e seus fundamentos racionais*. Texto Mimeo. 2001.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1992.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A hora e a vez da escola pública: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje*. Tese apresentada à Faculdade de Educação -Universidade Federal do Rio de Janeiro: Novembro, 1991.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no limiar do séc. XXI* / Lúcia Maria Wanderley Neves (org.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci* -Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, Euglébia Andrade de. *Assistência ao Estudante e Cultura Política no espaço Universitário*. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro: 1997.

PASTORINI, Alejandra. *Quem mexe os fios das políticas sociais? – avanços e limites da categoria concessão – conquista*. **Revista Quadrimestral de Serviço Social**. Ano XVIII, n.º 53, São Paulo: Cortez, 1997.

PAURA, Simone Giglio. *Uma visão dos programas assistenciais na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*. RJ, 1997. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Políticas Sociais. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Faculdade do Rio de Janeiro: 1997.

PEREIRA, Potyara A. P. *A Assistência Social na perspectiva dos direitos*. Crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil: Thesaurus, 1996.

RAICHELIS, Raquel. *Esfera pública e conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.

RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado: na Lei de diretrizes e bases (Lei n.º 9.394/96)* / Nina Beatriz Ranieri. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

RIBEIRO, Luiz C. Q. *A ingovernabilidade da cidade? Avanços e desafios da reforma urbana*. In: VALLADARES, Licia; COELHO, Magda P. *Governabilidade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

RIBEIRO, Luis Távora Furtado. *Neoliberalismo, Neoconservadorismo e Educação*. **Revista de Educação AEC**. Neoliberalismo, v. 25, n. 1000, Brasília, jul./set. 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Sheila Nadíria Rodrigues. *As perspectivas de operacionalização da assistência estudantil na UFPE dos anos 90: análise de uma experiência*. Recife, 1997. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

ROCHA, Sheila Nadíria Rodrigues. *Assistência ao estudante universitário: Representações sociais e práticas no espaço acadêmico*. Recife, 2000. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Programa de pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

SENA, Paulo. *Moradia Estudantil*. Brasília: Câmara dos Deputados, maio/1994.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social*. Florianópolis: Ed.da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

SINTUFAL, Informativo da Greve, setembro, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. *O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas?* In: _____ (org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SHONS, Selma Maria. *Seguridade Social: a assistência na perspectiva do neoliberalismo*. 8º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 1995.

SIQUEIRA, Ângela C. de. *O Banco Mundial e as propostas de reforma para o ensino superior brasileiro*. **Cadernos do Centro de Estudos Sociais Aplicados** da Universidade Federal Fluminense, n.º 4, Niterói: EDUFF, 1997. p. 55–69.

SPOSATI, Aldaíza. et al. *Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise*. São Paulo: Cortez, 1985.

SPOSATI, Aldaíza; FALCÃO, Maria do Carmo e FLEURY, Sônia. *Os direitos (dos desassistidos) sociais*. São Paulo: Cortez, 1989.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. *Carta-Tema: a assistência social no Brasil: 1983-1990*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Assistência social: desafios para uma política pública de seguridade social*. Conferência Nacional de Assistência Social, Brasília, 1995.

VAIDERGORN, José. *Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira*. **Cad.CEDES**, v.21, n.º 55. São Paulo, nov. 2001.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Estado e políticas sociais no capitalismo: Uma abordagem marxista*. In *Revista Quadrimestral de Serviço Social*, ano IX, n.º 28, São Paulo: Cortez, 1988.

VIEIRA, Evaldo. *As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos*. **Revista Quadrimestral de Serviço Social**. Ano XVIII, n.º 53, São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, Evaldo. *A política e as bases do direito educacional*. **Caderno CEDES**, v.21, n° 55, Campinas, nov. 2001.

WASELFISZ, Jacobo. *Sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar e Políticas Públicas*. **Revista Ensaio** n.1, São Paulo: 1993.

YAZBECK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e assistência social*/ Maria Carmelita Yazbeck -São Paulo: Cortez, 1993.

2. Leis:

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 5.10.1988

BRASIL. *Decreto n.º 2.306 de 19.08.97. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas no Artigo 10 da Medida Provisória n. 1.477-39 de 08.08.1997, e nos Artigos 16,19,20,45,46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e § 3º da Lei 9.394/96*. Brasília: Diário Oficial da União, de 20.08.1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394 de 20.12.96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*, Lei n.º 10.172, de 09.01.2001.

BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Política Nacional de Moradia Estudantil*, Projeto de lei n.º 1.018, de 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

LEI ORGÂNICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – LOAS, Lei 8.742, 7 dez. 1993.

3. Documentos:

FONAPRACE: Fórum Nacional de Assuntos Comunitários Estudantis - Moradia Estudantil: histórico e realidade atual nas IFES. Maceió, 1995.

FONAPRACE. Jornal n.º 01, ano 2, abril/2000.

FONAPRACE, Jornal n.º 04, ano 2, nov/2000

FONAPRACE. *Proposta para um plano nacional de assistência ao estudante de graduação das IFES – versão preliminar*. Abril, 2001.

FONAPRACE. *Relatório da Reunião Ordinária de Trabalho do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis*. Brasília, setembro/ 2002.

MEC/ANDIFES/FONAPRACE. *Proposta do FONAPRACE para um plano nacional de assistência aos estudantes de graduação das instituições públicas de ensino superior – Versão preliminar encaminhada a ANDIFES*. Recife: Abril, 2001.

SENADO. Emenda do senado sobre recursos para a assistência estudantil, nº 2. Comissão de Educação/Senado Federal, 23.10.2001.

SENCE. Estatuto da Secretaria Nacional de Casas de Estudantes. Salvador: SENCE, 1999. Atualização em 30.07.99.

UFAL. *Conselho Universitário*, Resolução n.º 011/89, de 02.02.89

UFAL/PROEST. *Edital para cadastramento dos residentes da Residência Universitária Alagoana – R..U.A, 05.04.99* .

UFAL. *Estatuto da Universidade Federal de Alagoas. Maceió*. Lei n. 3.867, de 25.01.61.

UFAL/PROGRAD. *Manual do Aluno de Graduação*. Maceió, 1998.

UFAL/PROEST/CAE. *Pró-Reitoria Estudantil e Coordenadoria de Assistência ao Estudante*. Maceió, 1999.

UFAL. Proposta para o programa de Assistência Médica do Serviço Social. CAE/PROEST/UFAL, 2000.

UFAL. Proposta de Trabalho da CAE/PROEST, 2001.

UFAL. *Regimento da Residência Universitária Alagoana – R. U. A*, 12.05.98.

UFAL/PROEST/CAE. *Relatório da Residência Universitária Alagoana – R. U. A*. Maceió, 1993.

UFAL. Relatório das atividades desenvolvidas pelo Serviço Social, no período de Janeiro de 1996 a setembro de 1999.

UFAL. Relatório da PROEST e CAE, 2000.

UFAL. Relatório CAE/PROEST, 2002.

UFAL. Relatório da Pró-Reitoria Estudantil, 2002.

UFAL. Relatório da CPME, 2001.

UFAL. Relatório da “*Pesquisa Aplicada aos usuários do programa de Assistência Médica*”, Serviço Social/CAE/PROEST/2000.

BIBLIOGRAFIA

Gomes, João C. *Planejamento conceitual: um guia para um planeta melhor*, 3ª ed. Lendo, SP: CostaMauro, 1996.

Santos, Carlos. *Teoria e arte da estrutura de comunicação*. Editora da Univesidade do Estado, 1997.

ANEXOS

ANEXO A

Universidade Federal de Pernambuco -- Universidade Federal de Alagoas
Programa de Pós-graduação em Serviço Social – Curso de Mestrado

Pesquisa: O ELO ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

nº do formulário _____

Objetivo: Analisar a contribuição do programa de moradia estudantil – Residência Universitária Alagoana - para o desempenho acadêmico do aluno universitário.

Pesquisador responsável: Josimeire de Omena Araújo

DADOS PESSOAIS:

1. Sexo :

1. () Masculino

2. () Feminino

2. Idade: 1. () 16 a 18 anos

2. () 18 à 20 anos

3. () 21 à 25 anos

4. () 26 à 30 anos

5. () > 30 anos

3. Procedência: _____ / _____.
Cidade Estado

4. Preencha os itens do quadro, que correspondam à sua realidade acadêmica:

Nome do Curso	
Duração mínima/máxima do curso	
Ano de entrada no curso superior	
Ano de conclusão do curso superior (previsão)	
Ano de entrada na RUA	
Ano de saída da RUA (previsão)	

ESCOLARIDADE

ANTECEDENTES ESCOLARES

5. Coursou o 2º grau :

1. () Todo em escola pública

2. () Todo em escola particular

3. () Parte em pública, parte em particular

4. () Escola cenecista

5. () Outra _____

6. Quanto ao ensino médio:

1. () concluiu no tempo hábil

2. () houve retenção. Por que? _____

3. () trancou matrícula. Por que? _____

7. Quantas tentativas houve no vestibular, para o curso atual?

1. () 1 2. () 2 3. () 3 4. () mais de 3

VIDA ACADÊMICA ATUAL/ INFORMAÇÕES DO CURSO

8. Em que turno frequenta **a maior** parte das disciplinas?

- 1. ☐ Diurno parcial
- 2. ☐ Diurno integral
- 3. ☐ Noturno
- 4. ☐ Metade diurno e metade noturno

9. Fez reopção de curso, já usufruindo do Programa de moradia (RUA)?

- 1. ☐ Sim
- 2. ☐ Não

10. Em caso afirmativo, qual o motivo da reopção? _____

11. Assinale a principal razão que o levou a optar pelo seu curso:

- 1. ☐ Baixa concorrência pelas vagas no vestibular
- 2. ☐ Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho
- 3. ☐ Possibilidade salarial
- 4. ☐ Adequação às aptidões pessoais/vocação
- 5. ☐ Por exclusão, uma vez que os outros cursos não agradavam
- 6. ☐ outras. Quais? _____

12. Quanto ao rendimento nos estudos?

- 1. ☐ considera ter tempo disponível para os estudos
- 2. ☐ tem pouco tempo para os estudos
- 3. ☐ tem dificuldade de concentração
- 4. ☐ não se sente motivado pelos estudos

13. Em média, quantas horas você estuda por dia, fora da sala de aula?

- 1. ☐ 1 a 2 horas
- 2. ☐ 3 a 4 horas
- 3. ☐ 5 a 6 horas
- 4. ☐ acima de 6 horas
- 5. ☐ Outros _____

14. De um modo geral, qual(is) dificuldade (s) encontradas por você **no curso**:

- 1 ☐ Compreensão do conteúdo
- 2 ☐ Metodologia de ensino
- 3 ☐ Linguagem do professor
- 4 ☐ Recursos audiovisuais
- 5 ☐ Na elaboração de trabalhos
- 6 ☐ Na avaliação
- 7 ☐ Não apresento nenhuma dificuldade
- 8. ☐ Outra. Qual(is)? _____

15. Qual (is) dificuldade (s) encontradas por você **em disciplina (s) do curso**:

- 1 () Compreensão do conteúdo .Disciplina: _____
- 2 () Metodologia de ensino.Disciplina? _____
- 3 () Linguagem do professor. Disciplina _____
- 4 () Recursos audiovisuais
- 5 () Na elaboração de trabalhos .Disciplina _____
- 6 () Na avaliação . Disciplina _____
- 7 () Não apresento nenhuma dificuldade
- 8.() Outra. Qual (is)? _____

16. Quanto à busca de soluções para as dificuldades encontradas, você procura :

- 1 . () o professor da disciplina.
2. () colegas
- 3 () o monitor
- 4 . () o coordenador do curso
- 5 . () a Proest
- 7 . () não procura ninguém Por quê? _____

17. Quanto ao seu nível de satisfação com o curso de opção:

1. () totalmente satisfeito
2. () Parcialmente satisfeito
4. () Totalmente Insatisfeito
5. () Parcialmente insatisfeito

18. ACESSO E USO DOS SERVIÇOS E ESTRUTURA ACADÊMICA DA UFAL

Serviços/Estrutura	Satisfação com os serviços: 1.Satisfeito totalmente 2.Satisfeito parcialmente 3.Insatisfeito totalmente 4.Insatisfeito parcialmente 5. Não quero opinar	Motivos para o grau de satisfação
Estrutura e conforto das salas de aula		
Local para seminários (Centro)		
nível de qualificação da maioria dos professores		
Recursos audiovisuais para as aulas:		
Apoio da chefia do departamento		
Apoio da coordenação de curso		
Apoio do colegiado de curso		

SITUAÇÃO OCUPACIONAL

19. Você desenvolve atividade remunerada não acadêmica?

- 1. () sim
- 2. () não

20. Caso afirmativo, especifique o local e a atividade:

21. Sua atividade é de que natureza?

- 1. () eventual (bico)
- 2. () com vínculo empregatício
- 3. () contrato temporário
- 4. () outros _____

22. Qual a sua carga horária de trabalho diária? _____

23. Remuneração mensal em salário mínimo vigente (R\$ 200,00)

- 1. () menos de 1
- 2. () entre 1 a 2
- 3. () entre 3 a 4
- 4. () mais de 4

24. Recebe apoio financeiro da família?

- 1. () Não
- 2. () Recebe Parcialmente
- 3. () Recebe totalmente

25. O apoio financeiro da família atende às suas necessidades?

- 1. () sim 2. () não . Por
- quê? _____

26. Você contribui na renda familiar ?

- 1. () não
- 2. () Parcialmente
- 3. () Totalmente

INFRA-ESTRUTURA E SERVIÇOS DA RESIDÊNCIA:**27. Aonde você faz suas refeições?**

Horário/Freqüência	No RU da RUA	No RU do Campus	() Outros (Motivo)
Café da manhã			
Almoço			
Jantar			

-Nas questões 28 a 31, assinale com o número correspondente, justificando a resposta:

28. QUANTO À ESTRUTURA FÍSICA DA RESIDÊNCIA:

Itens	Satisfação com os serviços: 1.Satisfeito totalmente 2.Satisfeito parcialmente 3.Insatisfeito totalmente 4.Insatisfeito parcialmente 5. Não quero opinar	Motivos para o grau de satisfação
Iluminação		
Aeração (Ventilação)		
Quartos		
Banheiros		
Sala de estudo		
Espaço de lazer (jogos,tv)		
Sala de reunião		
Refeitório		
Alojamento		
Localização (RUA → Campus)		

29.QUANTO AOS SERVIÇOS OFERECIDOS NA RUA :

Serviços	Satisfação com os serviços: 1.Satisfeito totalmente 2.Satisfeito parcialmente 3.Insatisfeito totalmente 4.Insatisfeito parcialmente 5.Não observado 6.Não quero opinar	Motivos para o grau de satisfação
Laboratório informática		
RU		
Limpeza		
Vigilância		
Plantão Social na RUA		
Projeto Surto Cultural na RUA		

30.QUANTO À ASSISTÊNCIA OFERECIDA PELA PROEST:

Assistência/PROEST	Utilizo 1.Sim 2.Não	Frequência 1.sempre 2.quase sempre 3.raramente 4.nunca	Satisfação com os serviços 1.Satisfeito totalmente 2.Satisfeito parcialmente 3.Insatisfeito totalmente 4.Insatisfeito parcialmente 5. Não quero opinar	Motivos para o grau de satisfação
Programa Cartão UFAL(Odontológica)				
Programa Psicossocial (auxílio psicológico)				
Assistência Médica (Encaminhamento do Serviço Social p/ o HU)				
Isenção de taxas e emolumentos				
RU no Campus				
Plantão Social do Serviço Social na PROEST.				

31. QUANTO À DINÂMICA DO USO DE SERVIÇOS DE COMPLEMENTAÇÃO DA VIDA ACADÊMICA/UFAL (Acesso ao lazer, esporte e cultura)

Serviços	Utiliza/ Participa 1.Sim 2.Não	Frequência 1.sempe 2.quase sempre 3.raramente 4.nunca	Nível de satisfação 1.Satisfeito totalmente 2.Satisfeito parcialmente 3.Insatisfeito totalmente 4.Insatisfeito parcialmente 5. Não observado 6.Não quero opinar	Motivos para o grau de satisfação
Biblioteca Central				
Lab.de informática BC				
Lab. de inform./Centro				
Atividades físico- esportivas/Campus				
Cinema no campus/PROEX				
Projeto “surto-cultural” no Campus				
Seminários temáticos/Proest				
Seminários/Proex				
Salão do Livro/EDUFAL.				

32. Você participa de outras atividades extraclasse no Campus (CA, DCE, Teatro, Movimento Religioso, outros)?

1. () sim 2. () não

33. Em caso afirmativo, qual (is)? _____

34. Línguas estrangeiras:

1- O seu domínio de Francês é: bom - regular - fraco - nenhum

2- O seu domínio de inglês é : bom - regular - fraco - nenhum

3- O seu domínio de espanhol é: bom - regular - fraco - nenhum

35. Seu domínio de informática é:

1. () Bom 2. () Regular 3. () Fraco 4.() Nenhum

36. Você conhece e utiliza os serviços de apoio ao ensino oferecido pela universidade?

Tipo de serviço	Utilização 1.Sim 2.Não 3.Já utilizei	Desconheço da existência	Já solicitou, mas não conseguiu
PIBIC/CNPQ/PROPEP			
PET/PROPEP			
Bolsa de Extensão/PROEX			
Programa de monitoria com bolsa/CPME-PROEST			
Programa de monitoria sem bolsa/CPME			
Programa de Bolsa de estudo/trabalho-CPME			
Programa de Estágio Curricular não obrigatório			
Bolsa do Curso de Línguas/Proex			
() Outros. Qual (is)? →			

ADAPTAÇÃO NA RUA

37. Como você descreveria sua adaptação na RUA?

1. () ótima
2. () Boa
3. () Regular
4. () Ruim

38. No geral, como você se sente no ambiente da RUA?

1. () muito bem
2. () parcialmente bem
3. () péssimo
4. () indiferente
5. () outros _____

39. Que motivos contribuem para sua permanência na RUA?

1. () Família mora no interior
2. () Dificuldades financeiras
3. () A vontade de concluir o curso
4. () O apoio recebido dos pais
5. () O apoio da Universidade
6. () outro. Qual (is) _____

40. Você sentiu dificuldades de adaptação (1º ano de residência) na RUA?

1. () não
2. () Sim Qual? _____

41. Você enfrenta algum problema ou dificuldades na RUA? 1. () sim 2. () não

42. Justifique sua resposta: _____

Tem alguma observação quanto ao histórico? _____

Obs: _____

Data ____/____/____

Entrevistador: _____

ANEXO B

Tabela 25 – NÍVEL DE SATISFAÇÃO/ESTRUTURA FÍSICA DA RESIDÊNCIA (%)

Nível de satisfação	Iluminação	Aeração	Quartos	Banheiros	Sala de estudo	Espaço de lazer	Sala de reunião	Refeitório	Alojamento	Localização (RUA=>Campus)
Satisfeito totalmente	52,7	16,4	36,4	1,8	9,1	12,7	10,9	10,9	10,9	16,4
Satisfeito parcialmente	38,2	27,3	50,9	20,0	29,1	25,5	27,3	58,2	30,9	30,9
Insatisfeito totalmente	5,5	30,9	7,3	60,0	23,6	32,7	34,5	9,1	12,7	36,4
Insatisfeito parcialmente	3,6	23,6	5,5	18,2	30,9	16,4	23,6	20,0	21,8	14,5
Não observado	-	-	-	-	7,3	12,7	3,6	1,8	23,6	1,8
Não opinou	-	1,8	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Tabela 26- SERVIÇOS OFERECIDOS NA RUA – (%)

Nível de satisfação (%)	Laboratório de informática	RU	Limpeza	Vigilância	Plantão Social na RUA	Projeto Surto-cultural na RUA
Satisfeito totalmente	34,5	23,6	9,1	50,9	5,5	1,8
Satisfeito parcialmente	34,5	56,4	56,4	27,3	32,7	3,6
Insatisfeito totalmente	23,6	3,6	12,7	3,6	10,9	20,0
Insatisfeito parcialmente	3,6	12,7	21,8	12,7	10,9	5,5
Não observado	3,6	3,6	-	1,8	32,7	54,5
Não opinou	-	-	-	3,6	7,3	14,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Tabela 27 – Satisfação total / Projeto surto cultural no RU do Campus /UFAL

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
São raros	3	5,5	11,5
Deveria ter mais atrações	1	1,8	3,8
Maior divulgação	1	1,8	3,8
Algumas vezes o som atrapalha as conversas	1	1,8	3,8
Deixa a pessoa relaxada	3	5,5	11,5
Ideia louvável	5	9,1	19,2
Ambiente mais animado	2	3,6	7,7
Forma de divulgação da cultura para a sociedade	4	7,3	15,4
Liga os estudantes a cultura	1	1,8	3,8
Ótimo desempenho dos participantes	5	9,1	19,2
Total	26	47,3	100,0
Não se aplica	29	52,7	
Total	55	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo novembro /2002

Tabela 28 - ASSISTÊNCIA OFERECIDA PELA PROEST – (Percentual válido)

Nível de satisfação (em percentual válido)	Programa Cartão UFAL	Programa Psicossocial	Encaminhamento do Serviço Social – Assistência médica no HU	Isenção de taxas e Emolumentos	RU no Campus	Plantão Social do Serviço Social
Utilizam (percentual)	61,8%	5,5%	40%	49,1%	90,9%	81,8%
Satisfeito totalmente	50,0	75,0	72,7	92,0	32,0	77,8
Satisfeito parcialmente	35,3	25,0	22,7	8,0	58,0	13,3
Insatisfeito totalmente	2,9	-	4,5	-	2,0	2,2
Insatisfeito parcialmente	8,8	-	-	-	6,0	4,4
Não opinou	2,9	-	-	-	2,0	2,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ANEXO C

ASSISTÊNCIA OFERECIDA PELA PROEST:

Utilização do Programa Cartão UFAL (Odontológica)

	Frequência	Percentual
Sim	34	61,8
Não	21	38,2
Total	55	100,0

Programa Cartão UFAL (Odontológica) /Frequência

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sempre	6	10,9	17,1
Quase sempre	13	23,6	37,1
Raramente	14	25,5	40,0
Nunca	2	3,6	5,7
Total	35	63,6	100,0
Não se aplica	20	36,4	
Total	55	100,0	

Nível de Satisfação/ Programa Cartão UFAL (Odontológica)

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Satisfeito totalmente	17	30,9	50,0
Satisfeito parcialmente	12	21,8	35,3
Insatisfeito totalmente	1	1,8	2,9
Insatisfeito parcialmente	3	5,5	8,8
Não opinou	1	1,8	2,9
Total	34	61,8	100,0
Não se aplica	21	38,2	
Total	55	100,0	

Motivo Satisfação Total/ Programa Cartão UFAL (Odontológica)

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Quando necessita é atendido	8	14,5	47,1
O serviço corresponde as minhas expectativas	1	1,8	5,9
Quando necessita os problemas são resolvidos	1	1,8	5,9
É bem atendido	3	5,5	17,6
Serviços de boa qualidade	4	7,3	23,5
Total	17	30,9	100,0
Não se aplica	38	69,1	
Total	55	100,0	

Motivo da Satisfação Parcial / Programa Cartão UFAL (Odontológica)

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
O serviço odontológico não oferece todos os serviços	3	5,4	20,0
Falta de Água dificulta o atendimento	3	5,5	20,0
Falta uma melhor estrutura	4	7,3	26,7
Demora no agendamento	4	7,3	26,7
Falta de equipamentos modernos	1	1,8	6,7
Total	15	27,3	100,0
Não se aplica	40	72,7	
Total	55	100,0	

Utilização do Programa Psicosocial (Auxílio psicológico)

	Frequência	Percentual
Sim	3	5,5
Não	52	94,5
Total	55	100,0

A grande maioria com 94,5% não utiliza e apenas 5,5% utilizam.

Programa Psicosocial (Auxílio psicológico)/Frequência

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Raramente	3	5,5	60,0
Nunca	2	3,6	40,0
Total	5	9,1	100,0
Não se aplica	50	90,9	
Total	55	100,0	

60% tem uma frequência de raramente e 40% nunca freqüentaram.

Nível de Satisfação/ Programa Psicossocial (Auxílio psicológico)

	Frequência	Percentual	Valid Percentual
Satisfeito totalmente	3	5,5	75,0
Satisfeito parcialmente	1	1,8	25,0
Total	4	7,3	100,0
Não se aplica	51	92,7	
Total	55	100,0	

75% estão satisfeito totalmente e 25% Satisfeito parcialmente.

Motivo / Programa Psicosocial (Auxílio psicológico)

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Profissional falta constantemente	1	1,8	100,0
Não se aplica	54	98,2	
Total	55	100,0	

Apenas 1,8% respondeu que o motivo é Profissional falta constantemente.

**Utilização do serviço de encaminhamento pelo SSO/ Proest,
para a Assistência Médica no HU.**

	Frequência	Percentual
Sim	22	40,0
Não	33	60,0
Total	55	100,0

40% utilizam e a grande maioria com 60% não utilizam.

**Frequência da Utilização do encaminhamento do
Serviço Social/ Assistência Médica 30**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Quase sempre	5	9,1	22,7
Raramente	17	30,9	77,3
Total	22	40,0	100,0
Não se aplica	33	60,0	
Total	55	100,0	

77,3% tem uma frequência raramente e 22,7% de quase sempre.

Satisfação com o encaminhamento do Serviço Social para a Assistência Médica

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Satisfeito totalmente	16	29,1	72,7
Satisfeito parcialmente	5	9,1	22,7
Insatisfeito totalmente	1	1,8	4,5
Total	22	40,0	100,0
Não se aplica	33	60,0	
Total	55	100,0	

72,7% estão satisfeito totalmente, 22,7% satisfeito parcialmente e 4,5% Insatisfeito totalmente.

Motivo Assistência Médica / satisfação total

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Atende muito bem	11	20,0	64,7
Encaminhado imediatamente	6	10,9	35,3
Total	17	30,9	100,0
Não se aplica	38	69,1	
Total	55	100,0	

Motivo da insatisfação parcial ou total/Atendimento no HU.

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Geralmente não consegue o atendimento	2	3,6	33,3
Demora muito para ser atendido	4	7,3	66,7
Total	6	10,9	100,0
Não se aplica	49	89,1	
Total	55	100,0	

66,7% demora muito para ser atendido e 33,3% geralmente não consegue o atendimento.

Utilização RU campus

	Frequência	Percentual
Sim	50	90,9
Não	5	9,1
Total	55	100,0

90,9% utilizam e 9,1% não utilizam.

Frequência RU campus 30

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sempre	37	67,3	75,5
Quase sempre	8	14,5	16,3
Raramente	4	7,3	8,2
Total	49	89,1	100,0
Não se aplica	6	10,9	
Total	55	100,0	

75,5% frequenta sempre, 16,3% quase sempre e 8,2% raramente.

Nível de Satisfação RU campus

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Satisfeito totalmente	16	29,1	32,0
Satisfeito parcialmente	29	52,7	58,0
Insatisfeito totalmente	1	1,8	2,0
Insatisfeito parcialmente	3	5,5	6,0
Não opinou	1	1,8	2,0
Total	50	90,9	100,0
Não se aplica	5	9,1	
Total	55	100,0	

58% estão satisfeito parcialmente, 32% satisfeito totalmente e 6% Insatisfeito parcialmente.

Motivo RU Campus/Satisfação parcial

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Tem muitos gatos	1	1,8	3,7
Tem dias que a qualidade da comida não esta tão boa	4	7,3	14,8
Na metade do expediente falta alimentação	3	5,5	11,1
O preparo deveria ser melhor	3	5,5	11,1
Falta higiene	5	9,1	18,5
Cardápio deveria ser mais variado	10	18,2	37,0
Filas enormes para enfrentar	1	1,8	3,7
Total	27	49,1	100,0
Não se aplica	28	50,9	
Total	55	100,0	

37% Cardápio deveria ser mais variado, 18,5% Falta higiene, 14,8% Tem dias que a qualidade da comida não esta tão boa.

Utilização Plantão Social do Serviço Social na Proest

	Frequência	Percentual
Sim	45	81,8
Não	10	18,2
Total	55	100,0

81,8% utilizam o plantão social enquanto que 18,2% não o utilizam

Frequência Plantão Social do serviço social na Proest 30

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sempre	12	21,8	26,7
Quase sempre	12	21,8	26,7
Raramente	21	38,2	46,7
Total	45	81,8	100,0
Não se aplica	10	18,2	
Total	55	100,0	

Empatados com 26,7% em relação à frequência estão os itens sempre e quase sempre. O maior Percentual ficou com raramente frequentam.

Nível de Satisfação/ Plantão Social do Serviço Social na Proest

Nível de satisfação	Frequência	Percentual
Satisfeito totalmente	35	76,1
Satisfeito Parcialmente	5	10,8
Insatisfeito Totalmente	1	2,2
Insatisfeito Parcialmente	3	6,5
Não quero opinar	2	4,4

Com relação à satisfação 76,1% estão satisfeito totalmente, 10,8% Satisfeito parcialmente e 6,5% Insatisfeito parcialmente.

Motivo do grau de satisfação total/ Plantão Social do serviço social na Proest

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Atende muito bem	11	20,0	64,7
Encaminhado imediatamente	6	10,9	35,3
Total	17	30,9	100,0
Não se aplica	38	69,1	
Total	55	100,0	

Utilização RU campus 30

	Frequência	Percentual
Sim	50	90,9
Não	5	9,1
Total	55	100,0

Frequência RU campus

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sempre	37	67,3	75,5
Quase sempre	8	14,5	16,3
Raramente	4	7,3	8,2
Total	49	89,1	100,0
Não se aplica	6	10,9	
Total	55	100,0	

Satisfação RU campus

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Satisfeito totalmente	16	29,1	32,0
Satisfeito parcialmente	29	52,7	58,0
Insatisfeito totalmente	1	1,8	2,0
Insatisfeito parcialmente	3	5,5	6,0
Não opinou	1	1,8	2,0
Total	50	90,9	100,0
Não se aplica	5	9,1	
Total	55	100,0	

Motivo para o grau de satisfação RU no campus

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Tem muitos gatos	1	1,8	3,7
Tem dias que a qualidade da comida não esta tão boa	4	7,3	14,8
Na metade do expediente falta alimentação	3	5,5	11,1
O preparo deveria ser melhor	3	5,5	11,1
Falta higiene	5	9,1	18,5
Cardápio deveria ser mais variado	10	18,2	37,0
Filas enormes para enfrentar	1	1,8	3,7
Total	27	49,1	100,0
Não se aplica	28	50,9	
Total	55	100,0	

ANEXO D

CONHECIMENTO E UTILIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO AO ENSINO OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE

Utilização PIBIC/CNPQ/PROPEP

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	5	9,1	9,8
Não	41	74,5	80,4
Já utilizou	5	9,1	9,8
Total	51	92,7	100,0
Não se aplica	4	7,3	
Total	55	100,0	

Desconheço da existência PIBIC/CNPQ/PROPEP

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	4	7,3	100,0
Não se aplica	51	92,7	
Total	55	100,0	

Já solicitou, mas não conseguiu PIBIC/CNPQ/PROPEP

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	4	7,3	100,0
Não se aplica	51	92,7	
Total	55	100,0	

Utilização bolsa de extensão/PROEX

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	11	20,0	22,0
Não	35	63,6	70,0
Já utilização	4	7,3	8,0
Total	50	90,9	100,0
Não se aplica	5	9,1	
Total	55	100,0	

Desconheço da existência bolsa de extensão/ PROEX

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	4	7,3	100,0
Não se aplica	51	92,7	
Total	55	100,0	

Já solicitou, mas não conseguiu bolsa de extensão/PROEX

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	3	5,5	100,0
Não se aplica	52	94,5	
Total	55	100,0	

Utilização programa de monitoria com bolsa/CPME-PROEST

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	5	9,1	10,0
Não	41	74,5	82,0
Já utilização	4	7,3	8,0
Total	50	90,9	100,0
Não se aplica	5	9,1	
Total	55	100,0	

Desconheço da existência programa de monitoria com bolsa/CPME-PROEST

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	2	3,6	100,0
Não se aplica	53	96,4	
Total	55	100,0	

Já solicitou, mas não conseguiu programa de monitoria com bolsa/CPME-PROEST

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	3	5,5	100,0
Não se aplica	52	94,5	
Total	55	100,0	

Utilização programa de monitoria sem bolsa/CPME

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	3	5,5	5,8
Não	43	78,2	82,7
Já utilização	6	10,9	11,5
Total	52	94,5	100,0
Não se aplica	3	5,5	
Total	55	100,0	

Desconheço da existência programa de sem com bolsa/CPME

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	2	3,6	100,0
Não se aplica	53	96,4	
Total	55	100,0	

Utilização Programa de bolsa de estudo/trabalho -CPME

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	5	9,1	10,4
Não	38	69,1	79,2
Já utilização	5	9,1	10,4
Total	48	87,3	100,0
Não se aplica	7	12,7	
Total	55	100,0	

Desconheço da existência Programa de bolsa de estudo/trabalho -CPME

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	4	7,3	100,0
Não se aplica	51	92,7	
Total	55	100,0	

Já solicitou, mas não conseguiu Programa de bolsa de estudo/trabalho -CPME

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	4	7,3	100,0
Não se aplica	51	92,7	
Total	55	100,0	

Utilização Programa de estágio curricular não obrigatório

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	17	30,9	33,3
Não	29	52,7	56,9
Já utilização	5	9,1	9,8
Total	51	92,7	100,0
Não se aplica	4	7,3	
Total	55	100,0	

Desconheço da existência Programa de estágio curricular não obrigatório

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	3	5,5	100,0
Não se aplica	52	94,5	
Total	55	100,0	

Já solicitou, mas não conseguiu Programa de estágio curricular não obrigatório

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	1	1,8	100,0
Não se aplica	54	98,2	
Total	55	100,0	

Utilização bolsa do curso de línguas/ PROEX

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	11	20,0	21,6
Não	36	65,5	70,6
Já utilização	4	7,3	7,8
Total	51	92,7	100,0
Não se aplica	4	7,3	
Total	55	100,0	

Desconheço da existência bolsa de línguas/ PROEX

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	1	1,8	100,0
Não se aplica	54	98,2	
Total	55	100,0	

Já solicitou, mas não conseguiu bolsa de línguas/PROEX

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Sim	3	5,5	100,0
Não se aplica	52	94,5	
Total	55	100,0	

ANEXO E

ANEXO F

Motivo da satisfação parcial/ biblioteca central/UFAL

	Frequência	Percentual
Livros Ultrapassados	36	65,5
Falta livro suficiente para o alunado	31	56,4
Deveria ser informatizado	3	5,5

65,5% responderam que o motivo da satisfação são livros ultrapassados, 56,4% falta livros suficiente para o alunado e 5,5% deveria ser informatizado.

Motivo da satisfação parcial / laboratório de informática BC

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Não atende a demanda	13	23,6	81,3
Horários de funcionamento	3	5,5	18,8
Total	16	29,1	100,0
Não se aplica	39	70,9	
Total	55	100,0	

81,3% alegam que o motivo é não atende a demanda e 18,8% Horários de funcionamento.

Utiliza/Participa laboratório de informática /Centro Acadêmico

	Frequência	Percentual
Sim	39	70,9
Não	16	29,1
Total	55	100,0

Satisfação laboratório de informática Centro

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Satisfeito totalmente	13	23,6	33,3
Satisfeito parcialmente	17	30,9	43,6
Insatisfeito totalmente	6	10,9	15,4
Insatisfeito parcialmente	3	5,5	7,7
Total	39	70,9	100,0
Não se aplica	16	29,1	
Total	55	100,0	

Motivo laboratório de informática Centro

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Manutenção deveria ser constante	3	5,5	11,5
Não atende a demanda	19	34,5	73,1
Não tem monitor	1	1,8	3,8
Não tem internet	3	5,5	11,5
Total	26	47,3	100,0
Não se aplica	29	52,7	
Total	55	100,0	