



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES®

**UNIFACS UNIVERSIDADE SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E
URBANO
DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO**

LUIZ CARLOS DOS SANTOS

**A UNEB E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL:
O CASO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA
ANÁLISE DE 2002 A 2013**

Salvador
2015

LUIZ CARLOS DOS SANTOS

**A UNEB E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL:
O CASO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA
ANÁLISE DE 2002 A 2013**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano, Universidade Salvador, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo M. Boaventura.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Costa Gomes.

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate
Internacional Universities)

dos Santos, Luiz Carlos

A Uneb e a promoção do desenvolvimento local e regional: o caso dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: uma análise de 2002 a 2013/ Luiz Carlos dos Santos. - 2015.

273 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Salvador - UNIFACS. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano, Salvador, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo M. Boaventura.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Costa Gomes.

1. Educação Superior. 2. Desenvolvimento Local e regional. I. Boaventura, Edivaldo M., orient. II. Costa Gomes, Carlos Alberto, coorient. III. Título.

CDD: 378

LUIZ CARLOS DOS SANTOS

A UNEB E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL:
O CASO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – UMA ANÁLISE
DE 2002 A 2013

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano, UNIFACS Universidade Salvador, Laureate Universities como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano.

Edivaldo M. Boaventura – Orientador _____
Doutor em Administração Educacional pela The Pennsylvania State University, USA
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate Universities

Carlos Alberto Costa Gomes – Coorientador _____
Doutor em Ciências Militares pela Escola de Comando e Estado Maior do Exército, Brasil
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate Universities

Regina Celeste de Almeida Souza _____
Doutor em Geografia pela Universidade de Rouen, França
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate Universities

Alfrio Fernando Barbosa de Souza _____
Doutor em Educação Superior pela The Pennsylvania State University, USA
Universidade Católica do Salvador - UCSAL

Leliana dos Santos Sousa _____
Doutor em Ciências da Educação pelo Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, França
UNEB/CPEDR

Rosali Braga Fernandes _____
Doutora em Geografia Humana pela Universidad de Barcelona, Espanha
Universidade Católica do Salvador – UCSAL

Salvador, 14 de setembro de 2015.

Dedico este trabalho a Deus e a minha
mãe, Maria Célia dos Santos (*in
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, em especial:

À Professora Doutora Lídia Boaventura Pimenta, colega e amiga, pelo incentivo maior a este doutorado, principalmente por ocasião do resultado do processo seletivo do PPDRU/UNIFACS, quando expressou: “Vá em frente. Você terá um enorme prazer em pesquisar algo que faz parte se sua vida”.

Ao Prof. Dr. Edivaldo M. Boaventura, profundo conhecedor da UNEB, legado incomensurável para toda a Bahia, contribuindo para a disseminação do ensino superior no interior do território baiano, além de ter sido o orientador desta investigação.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Costa Gomes, criterioso ao examinar o projeto de tese na disciplina Metodologia da Pesquisa nas Ciências Sociais II, apresentando suas contribuições, assim como durante todo o percurso desta pesquisa, na condição de coorientador.

A todo o corpo docente do PPDRU/UNIFACS, pelo valioso aprendizado, sempre à disposição para dirimir as dúvidas ao longo da trajetória deste doutorado, em especial à Professora Doutora Regina Celeste de A. Souza, por ter aceitado participar do Seminário III e da Banca Examinadora.

Aos demais membros da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições, sobretudo no Exame de Qualificação.

Ao Doutor Cássio Jânio dos Santos Silva, egresso do PPDRU e colega de trabalho na UNEB, pela elaboração do irretocável abstract, em tempo recorde.

À equipe da Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) da UNEB, pela presteza nas informações relativas ao recorte da temática abordada.

À técnica universitária Telma Farias, colega, amiga e exímia profissional, nas fases de formatação, digitação e normatização desta tese.

A Carlos Marlon, perspicaz profissional da área de métodos quantitativos, sempre à disposição para colaborar nas pesquisas que exigiam a aplicação desses métodos, na perspectiva da elucidação do problema e do alcance dos objetivos investigativos.

Pela competência que já revelou, cabe à universidade pública prosseguir nas tarefas que vem desenvolvendo. Pelos problemas que tem vivido em suas relações com o Estado, compete-lhe cobrar deste, em articulação com a sociedade, os devidos meios para enfrenta-los. Pelos dilemas que têm estado presentes em sua trajetória e pelos que virão, como consequência inevitável do meio social em que atua, cabe-lhe cobrar de si a própria energia, a criatividade e competência que não lhe faltam, requeridas para superar esses dilemas, sempre tendo em vista elevar continuamente seus padrões acadêmicos e responder aos anseios da sociedade que a mantém.

Jacques Veloso (1991, p. 33)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar, a partir dos projetos de cursos, quais os programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), na série histórica 2002-2013, guardam relação com os cursos de mestrado e doutorado em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias congêneres, no país, na perspectiva socioeconômica e sustentável, tomando-se como uma das variáveis o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Para tanto, optou-se por um percurso metodológico, característico de estudo de caso, numa dimensão exploratória, mas com contornos descritivos, no qual a abordagem qualitativa perpassa tanto a análise dos elementos constitutivos dos programas/cursos, com ênfase nos objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa, dentre outros fatores, quanto à percepção dos gestores diretamente vinculados ao objeto investigativo. Pensar o desenvolvimento sob as óticas local e regional é reconhecer as diferenças e peculiaridades históricas, geográficas, culturais, ambientais, de conhecimento, de tecnologias, identidades, relações e organizações sociais e econômicas, enfim, reconhecer as diversidades e respeitá-las, propondo desenvolvê-las a partir dessas especificidades, porém sem perder de vista o contexto global. Desenvolvimento passa, necessariamente, pela Educação, por meio da qual o papel das Universidades e a relevância do ensino superior adquirem importância singular. Reconhecidamente, as Universidades, em especial as públicas, ostentam o *status* de instituição social responsáveis em produzir e disseminar conhecimentos, proporcionar aprendizagem contínua, formar cidadãos críticos e autônomos alinhando-se com a melhoria de vida da sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Ante o leque de dados e informações consubstanciados em planos, programas, projetos relatórios da Instituição pesquisada e da matriz referencial, as quais propiciaram a construção da outra variável “peso”, ao serem submetidas aos coeficientes de correlação não paramétricas de Spearman e Kendall, se pôde constatar a existência de relação entre a pós-graduação da IES, objeto do estudo e o desenvolvimento nas suas variadas terminologias. Ressalte-se, também, que por meio da percepção de Gestores ligados diretamente à Pós-Graduação *stricto sensu* e ao Desenvolvimento, via entrevista estruturada, concluiu-se pela existência da mencionada relação e que a UNEB vem cumprindo sua missão institucional, participando do Desenvolvimento Local e Regional do Estado. Dentre o rol de recomendações, aponta-se para revisão na política de pós-graduação, de forma a atender equanimemente, todas as regiões de abrangência da Autarquia Universitária, bem assim da criação e implantação de Política de pesquisa, ciência, tecnologia e inovação, para a consolidação da excelência acadêmica.

Palavras-chave: Educação Superior. Universidade. Desenvolvimento Local e Regional. UNEB. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM.

ABSTRACT

This study had as goal of analyzing, from courses projects, what *sensu* post-graduation offered by Universidade Estadual da Bahia (UNEB), from 2002-2013, have relationship to doctorate and mastership courses in regional and local development in Brazil in a sustainable, economical and social perspective by having the Municipal Human Development Index (MDI) as a variable. Such a research has been based upon a case study, in an exploratory, descriptive and qualitative way by including the courses, goals, concentration area, kind of research and people linked to that. Thinking the regional and local development is in fact to recognize the culture, environment, knowledge, technologies, identities, economical relations, social organizations, historical and peculiarities differences, that is, recognizing the diversities and respecting them in order to develop them, nevertheless, the global context should always be the parameter. The development is only possible with Education process within which the universities as well as their teaching are really too fundamental and specially the Public ones are responsible for dealing with critical learning by letting more autonomy for their students, due to that, there is an improvement in society with such a teaching, research and extension. In face of much information, another variable “weight” which has been linked to Spearman’s and Kendall’s coefficient has been analyzed and has been checked the link to IES post- graduation, study object, the development and its terminologies. Due to the ones linked to the *sensu* post-graduation and development, through interviews, it has been concluded that UNEB has contributed for the regional and local development in State. It has been made too many recommendations, however, it is crucial to call attention to the need of reviewing post-graduation policy in order to include the whole university as well as implement research policy, science, technology and innovation in order to consolidate a deeper development in academic environment.

Keywords: Academic Education. University. Regional and Local Development. UNEB. *Sensu* Post-Graduation. Municipal Human Development Index – MHDI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantitativo de Programas Recomendados pela CAPES, por Região – Avaliação Trienal (2010-2012).....	30
Figura 2 – Quantitativo de programas recomendados pela CAPES, por Unidade da Federação – Avaliação Trienal (2010-2012)	31
Figura 3 – Quantitativo de programas recomendados pela CAPES, por Grande Área do Conhecimento – Avaliação Trienal (2010-2012)	32
Figura 4 – Quantitativo das Universidades Europeias, por século – XI a XV	44
Figura 5 – Distribuição percentual de Universidades Europeias – Séculos XI a XV – por país	44
Figura 6 – Territórios de Identidade do Estado da Bahia e <i>Campi</i> da UNEB (2013)	96
Figura 7 – Regiões Econômicas do Estado da Bahia	97
Figura 8 – Localização dos <i>Campi</i> da UNEB, por Município	99
Figura 9 – Organograma da UNEB	105
Figura 10 – Acervo Bibliotecário	127
Figura 11 – Fluxograma da Investigação Científica.....	177
Figura 12 – Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UNEB e a Relação com o Desenvolvimento nas suas Diversas Terminologias	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades mais antigas na Europa	43
Quadro 2 – Distribuição Espaço/Geográfica das Unidades da UNEB	98
Quadro 3 – Órgãos da Reitoria da UNEB	101
Quadro 4 – Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar	103
Quadro 5 – Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo	104
Quadro 6 – Rede de Gestão Departamental.....	109
Quadro 7 – Polos de Educação a Distância e Cursos Ofertados	117
Quadro 8 – Evolução da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> – 2002-2013.....	132
Quadro 9 – Pós-graduação em sustentabilidade: conteúdo, <i>modus operandi</i> , características e aspectos – uma sugestão	153
Quadro 10 – Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UNEB: PPGEDUC e MULTISAJ.....	180
Quadro 11 – Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UNEB: PGQA, PPGHI e PGDR	181
Quadro 12 – Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UNEB: PPGHIS, PÓS-CRÍTICA e PPGEcoH	182
Quadro 13 – Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UNEB: PPGBV, GESTEC e MPEJA	183
Quadro 14 – Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UNEB: PPGEL, PROFLETRAS.....	184
Quadro 15 – Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UNEB: PPGESA	185
Quadro 16 – Agrupamento de elementos constitutivos/características/categorias dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Desenvolvimento, no País, recomendados pela Capes.....	186
Quadro 17 – Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Desenvolvimento Local/Urbano e Regional e denominações assemelhadas, por título, instituição e nível, no País, recomendados pelas Capes	187
Quadro 18 – Matriz Referencial – Elementos Constitutivos de Programas <i>stricto sensu</i> em Desenvolvimento local/regional, no País e Programas <i>stricto sensu</i> (mestrados e doutorado) da UNEB	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus I</i> – Salvador.....	110
Tabela 2 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus II</i> – Alagoinhas	111
Tabela 3 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus III</i> – Juazeiro.....	111
Tabela 4 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus IV</i> – Jacobina.....	111
Tabela 5 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus V</i> – Santo Antônio de Jesus	111
Tabela 6 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus VI</i> – Caetité.....	112
Tabela 7 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus VII</i> – Senhor do Bonfim	112
Tabela 8 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus VIII</i> – Paulo Afonso ...	112
Tabela 9 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus IX</i> – Barreiras	112
Tabela 10 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus X</i> – Teixeira de Freitas	112
Tabela 11– Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XI</i> – Serrinha	113
Tabela 12 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XII</i> – Guanambi	113
Tabela 13 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XIII</i> – Itaberaba	113
Tabela 14 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XIV</i> – Conceição do Coité	113
Tabela 15 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XV</i> – Valença	113
Tabela 16 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XVI</i> – Irecê.....	113
Tabela 17 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XVII</i> – Bom Jesus da Lapa	114
Tabela 18 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XVIII</i> – Eunápolis	114
Tabela 19 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XIX</i> – Camaçari.....	114
Tabela 20 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XX</i> – Brumado.....	114
Tabela 21 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XXI</i> – Ipiaú.....	114
Tabela 22 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XXII</i> – Euclides da Cunha	114
Tabela 23 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XXIII</i> – Seabra.....	115
Tabela 24 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – <i>Campus XXIV</i> – Xique-Xique	115
Tabela 25 – Quantitativo de Discentes da Graduação Matriculados em 2013	116
Tabela 26 – Quantitativo de Docentes por Classe, Titulação e Regime de Trabalho	123
Tabela 27 – Quantitativo de Pessoal Técnico-Administrativo por Categoria/Vínculo e Regime de Trabalho.....	124

Tabela 28 – Quantitativo de Grupos de Pesquisa por Área de Conhecimento.....	126
Tabela 29 – Outros Quantitativos Complementares no Ano 2013.....	128
Tabela 30 – Mestrados e Doutorados da Grande Área Multidisciplinar.....	151
Tabela 31 – IDH dos municípios – Bahia – 2010 onde a UNEB oferta Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	199
Tabela 32 – Peso dos elementos/características/categorias ligados ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação da UNEB e IDH do município – Bahia – 2010.....	203
Tabela 33 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Geral' – Bahia – 2015.....	264
Tabela 34 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Renda' – Bahia – 2015.....	265
Tabela 35 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Longevidade' – Bahia – 2015.....	266
Tabela 36 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Educação' – Bahia – 2015.....	267

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Academia Brasileira de Educação
ABER	Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbano
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRUEM	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSECI	Assessoria para Cooperação Internacional
ASSESP	Assessoria Especial
ASTEC	Assessoria Técnica
BA	Bahia
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CADCT	Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CES	Câmara de Ensino Superior
C.E.Su	Câmara de Ensino Superior (substituída por CES)
CETEBA	Centro de Educação Técnica da Bahia (extinto)
CMES	Conferência Mundial da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODES	Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Superior
CONAES	Comissão de Avaliação do Ensino Superior
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
CPEDR	Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional
CRES	Conferência Regional da Educação Superior para América Latina
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil

CRUB	Conselho de Reitores do Brasil
CST	Curso Superior de Tecnologia
C&T	Ciência e Tecnologia
CUNI	Colégios Universitários
DAc	Doutorado Acadêmico
DCET-I	Departamento de Ciências Exatas e da Terra, <i>Campus I</i>
DCET-II	Departamento de Ciências Exatas e da Terra, <i>Campus II</i>
DCH-I	Departamento de Ciências Humanas, <i>Campus I</i>
DCH-III	Departamento de Ciências Humanas, <i>Campus III</i>
DCH-IV	Departamento de Ciências Humanas, <i>Campus IV</i>
DCH-V	Departamento de Ciências Humanas, <i>Campus V</i>
DCH-VI	Departamento de Ciências Humanas, <i>Campus VI</i>
DCH-IX	Departamento de Ciências Humanas <i>Campus IX</i>
DCHT-XVI	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XVI</i>
DCHT-XVII	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XVII</i>
DCHT-XVIII	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XVIII</i>
DCHT-XIX	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XIX</i>
DCHT-XX	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XX</i>
DCHT-XXI	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XXI</i>
DCHT-XXII	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XXII</i>
DCHT-XXIII	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XXIII</i>
DCHT-XXIV	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, <i>Campus XXIV</i>
DEDC-I	Departamento de Educação, <i>Campus I</i>
DEDC-II	Departamento de Educação, <i>Campus II</i>
DEDC-VII	Departamento de Educação, <i>Campus VII</i>
DEDC-VIII	Departamento de Educação, <i>Campus VIII</i>
DEDC-X	Departamento de Educação, <i>Campus X</i>
DEDC-XI	Departamento de Educação, <i>Campus XI</i>
DEDC-XII	Departamento de Educação, <i>Campus XII</i>
DEDC-XIII	Departamento de Educação, <i>Campus XIII</i>
DEDC-XIV	Departamento de Educação, <i>Campus XIV</i>
DEDC-XV	Departamento de Educação, <i>Campus XV</i>
DCV	Departamento de Ciências da Vida

DMMDC	Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento – Mestrado e Doutorado
DOE	Diário Oficial do Estado da Bahia
DOU	Diário Oficial da União
DP	Doutorado Profissional
DTCS	Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESE	Ensino Superior Europeu
EU	União Europeia
FA	Formação Artística
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FE	Formação em Engenharias
FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNES	Fórum Nacional da Educação Superior
FUCS	Fundação Santa Cruz
FUDS	Fundação Universitária de Feira de Santana
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe
FUNCRUZ	Fundação Santa Cruz
FURB	Fundação Universidade de Blumenau
GESTEC	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – Mestrado Profissional
GP	Graduação Profissional
IC	Iniciação Científica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Educação Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF-Baiano	Instituto Federal Baiano

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Licenciatura Interdisciplinar
Mac	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MP	Mestrado Profissional
MPEJA	Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional
MULTISAJ	Programa de Pós-Graduação Memória, Cultura e Desenvolvimento Regional
NBR	Norma Brasileira de Regulação
NUPES	Núcleo de Pesquisa e Extensão
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PARFOR	Plano Nacional para Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGDR	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional – Mestrado Profissional
PGQA	Programa de Pós-Graduação em Química Aplicada – Mestrado Acadêmico
PGDP	Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBITI	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PICIM	Programa de Iniciação Científica da UNEB
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional da Educação
POSCRITICA	Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – Mestrado Acadêmico

PPCMDS	Programa de Pós-Graduação em Cultura, Memória e Desenvolvimento Sustentável – Mestrado Acadêmico
PPDRU	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano
PPED	Programa de Pós-Graduação Educação e Diversidade – Mestrado Acadêmico
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Mestrado e Doutorado
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
PPGBV	Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Vegetal – Mestrado Acadêmico
PPGEcoH	Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental – Mestrado Acadêmico
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – Mestrado Acadêmico
PPGHI	Programa de Pós-Graduação em Horticultura Irrigada – Mestrado e Doutorado
PPGHIS	Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local – Mestrado Acadêmico
PPGESA	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – Mestrado Acadêmico
PRAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROINFA	Pró-Reitoria de Infraestrutura
PROJUR	Procuradoria Jurídica
PROFLETRAS	Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Mestrado Profissional
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-GO	Pontifícia Universidade de Goiás
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SE	Sergipe
SEC	Secretaria Estadual da Educação
SGC	Secretaria Geral de Cursos
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SESEB	Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia
SERDIC	Secretaria Especial de Registro e Expedição e Certificados
SHR	Sistema Integrado de Recursos Humanos do Estado da Bahia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDO	Unidade de Desenvolvimento Organizacional
UECNB	Universidade Estadual do Centro/Norte da Bahia
UECRNB	Universidade Estadual da Capital, Recôncavo e Nordeste da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEOSFB	Universidade Estadual do Oeste e do São Francisco da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESSB	Universidade Estadual Sul/Sudeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCH	Universidade Federal da Chapada Diamantina
UFLN	Universidade Federal do Litoral Norte
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSBA	Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFOBA	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UMESCAM	Escola Superior da Santa Casa de Misericórdia
UnC	Universidade do Contestado
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFACS	Universidade Salvador
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E SEU ENUNCIADO	24
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS	35
1.3 OBJETIVOS	36
1.3.1 Geral	36
1.3.2 Específicos	36
1.4 JUSTIFICATIVA	38
1.5 ESTRUTURA DA TESE	39
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR	40
2.1 BREVE TRAJETÓRIA DA INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE	40
2.2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL	52
2.3 A UNIVERSIDADE NA BAHIA	66
2.4 ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MANTIDA PELO ESTADO DA BAHIA	74
3 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: A UNIDADE-CASO	81
3.1 HISTÓRICO	81
3.2 SISTEMA UNIVERSITÁRIO	84
3.3 MODELO	87
3.4 DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL	93
3.5 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	100
3.6 A UNEB EM NÚMEROS	110
3.7 A PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADOS E DOUTORADOS	130
4 DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL	135
4.1 DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL E UNIVERSIDADE	135
4.2 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL	148
5 METODOLOGIA	158
5.1 O MÉTODO UTILIZADO – ESTUDO DE CASO	159
5.2 TIPOLOGIA METODOLÓGICA QUANTO AOS OBJETIVOS DO ESTUDO	163
5.3 TÉCNICA DE ABORDAGEM	164
5.3.1 O caráter quantitativo da pesquisa	166

5.3.1 O cunho qualitativo da investigação	169
5.4 SUSTENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS – CAMPOS, ÁREAS, RAMOS EIXOS E CATEGORIAS	169
5.5 ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO	172
5.6 POTENCIALIDADES, LIMITES E DIFICULDADES	175
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	178
6.1 PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i> DA UNEB	178
6.1.1 Matriz referencial – a variável peso	190
6.1.2 A variável IDHM	199
6.1.3 Submissão das variáveis peso e IDHM aos coeficientes de correlação não paramétricas (Spearman e Kendall)	201
6.2 PERCEPÇÃO DOS GESTORES	204
6.2.1 Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação	205
6.2.2 Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional	208
7 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	216
REFERÊNCIAS	230
GLOSSÁRIO	246
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista estruturada (MODELO A)	254
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista estruturada (MODELO B)	257
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista estruturada (MODELO C)	261
APÊNDICE D – Tabela 33 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'peso' e 'geral' – Bahia – 2015	264
APÊNDICE E – Tabela 34 – coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Renda' – Bahia – 2015	265
APÊNDICE F – Tabela 35 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'peso' e 'longevidade' – Bahia – 2015	266
APÊNDICE G – Tabela 36 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'peso' e 'educação' – Bahia – 2015	267
ANEXO A – Marcos legais dos Departamentos/Campi da UNEB	268

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea delinea-se como um palco onde as mudanças aceleradas e a realidade socioeconômica e cultural processam-se radicalmente. A partir do século XX o mundo tem assistido e participado, entre o êxtase e o espanto, de bruscas e aceleradas transformações que se operam neste cenário. Os efeitos resultantes dessa dinâmica, nem sempre positivos, acabam por impor às populações uma nova ordem em todos os setores, determinando, desse modo, uma imperiosa necessidade de adaptação a fim de garantir-se sobrevivência.

A dinâmica mundial, que traz no seu cerne mudanças no cotidiano das pessoas, das organizações e no próprio cenário global, alude à necessidade de explorar novos conceitos, contextos, formas de organização, tecnologia, em suma, novos paradigmas de construção coletiva de uma sociedade mais igualitária, inclusiva, justa e efetivamente alinhada com os direitos fundamentais da pessoa humana.

Todo esse cenário remete à contradição que o próprio processo de globalização traça e que, entretanto, torna-se cada dia mais real. Se por um lado o referido processo desmitificou, desmoronou, fundiu fronteiras e identidades, tornando as informações cada vez mais céleres por meio de ferramentas tecnológicas, proporcionando conhecimento compartilhado por toda a rede de comunicação mundial, por outro, realçou o contraste entre as mais diversas partes do globo, acirrando desigualdades e projetando mazelas futuras, notadamente auxiliado pelo modelo neoliberal gestado pelo sistema capitalista e utilizado como ferramenta de autorreprodução. Segundo Landes (1998), a lacuna existente entre países está claramente aumentando, situação que faz com que algumas nações se tornem cada vez mais pobres, muitas vezes em termos absolutos.

Buscar alternativas para reduzir as consequências indesejadas e perversas do modelo vigente torna-se questão central na contemporaneidade. Nesse palco, a educação surge como via de acesso às populações na busca pelo desenvolvimento, compreendido no seu sentido macro, incluindo liberdade, autonomia e cidadania, até porque as nações que alcançaram o topo da hierarquia mundial da riqueza tiveram como lastro a melhoria generalizada do perfil educacional de seus cidadãos. A universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo foram avanços comuns a todas elas. À educação superior coube não apenas a tarefa de prover os meios para que fossem logrados esses intentos, mas também a de colocar essas nações na vanguarda do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural.

De fato, em acordo com Pedro Demo (2004, p. 12),

[...] o conhecimento é produzido, de modo geral, no sistema educacional, o que permite desde logo, uma aproximação em educação e conhecimento, ainda que este seja apenas um meio [...] A educação pretende, de fato, ser equalizadora de oportunidades, abrir para os marginalizados, chances reais de desenvolvimento.

Entende-se que cabe também à educação superior ampliar e qualificar permanentemente a formação de quadros técnico-profissionais demandados pelos setores de ciência e tecnologia (C&T), educacional, governamental e produtivo, de modo a oferecer ao país os recursos humanos inerentes a um modelo de crescimento econômico que propicie a geração de emprego e renda, de natureza redistributiva.

Reconhecendo as distorções causadas pelo modelo vigente, torna-se impossível negar batalhas travadas neste cenário. Uma delas aparece no centro das discussões atuais: como encontrar estratégias que tornem possível fomentar o desenvolvimento local e, por consequência, das regiões de um Estado inserido nesse processo dinâmico e produtivo, todavia, excludente e perverso, que a cada momento cria novas e acentuadas formas de desigualdades e pobreza, aprofundando a distância entre as nações, povoando o globo com mazelas sociais de toda ordem. Questiona-se, sobretudo, de que maneira se podem incluir pessoas no arranjo societário atual, de forma a criar possibilidades para a expansão de suas capacidades e oportunidades a fim de que possam participar como agentes ativos de sua própria história e da história do seu lugar.

Por essa ótica, pode-se discutir ainda como países e regiões considerados periféricos poderão alcançar um estado de qualidade de vida para suas populações. No Brasil, as desigualdades regionais são de tamanha dimensão que, sem dúvida, percebe-se a existência de dois Brasis: aquele em que o alto padrão de consumo, a infraestrutura, a qualidade de vida e a distribuição de renda nada deixa a desejar aos países de primeiro mundo; e o outro, da fome, da miséria, da exclusão, da violência sem precedentes, do desemprego ou subemprego.

Estudos promovidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2004 *apud* ROLIM; SERRA, 2009) reconhecem que a educação superior vem sendo identificada como o principal motor para o desenvolvimento econômico, cultural e social dos países, de suas regiões e dos municípios (ou termos assemelhados). De fato, as dimensões local e regional passam a ter uma importância fundamental na medida em que o ambiente (local e regional) é tão relevante quanto a situação macroeconômica nacional na determinação da habilidade das organizações em competir em uma economia globalizada. Significa dizer que a disponibilidade dos atributos locais e regionais (conhecimento, habilidades etc.) será um fator decisivo locacional das organizações, o que faz das

universidades, as quais estão umbilicalmente ligadas aos municípios, elementos importantes no processo de desenvolvimento local e regional.

Convém ressaltar que a concepção contemporânea considera que as regiões com maior possibilidade de desenvolvimento são aquelas que conseguem estabelecer um projeto político de desenvolvimento congregando os seus diferentes atores. Faz parte desse projeto político a utilização intensiva e coordenada do conjunto de conhecimentos existentes na localidade e região para aumentar a sua competitividade.

Desde Adam Smith (2004) até os dias atuais, o conceito de desenvolvimento tem sido atrelado a um projeto do sistema capitalista concentrando-se em uma visão reducionista sobre crescimento econômico, mormente baseado nos parâmetros relativos aos agregados macroeconômicos – renda, produto nacional, produto interno e outras variáveis. No pós-guerra, a fim de buscar soluções para os problemas sociais, surgem no mundo as discussões mais acirradas sobre desenvolvimento.

Entretanto, esses debates têm estado sempre atrelados à reestruturação produtiva, ao crescimento econômico e, sobretudo, à industrialização, o que representa uma visão estritamente tecnocrática e economicista na medida em que as reais demandas sociais e o elemento humano eram relegados a segundo plano. Tendo os números como principal elemento e medida de desenvolvimento, alinhados com o pensamento de transformar contextos e realidades em outros que atendessem às expectativas capitalistas, imprimindo teorias elaboradas a partir de realidades que não exprimem as especificidades locais e regionais, as teorias de desenvolvimento não produziram efeito, notadamente em países considerados periféricos.

O colapso das políticas públicas na maior parte dos países e a incapacidade demonstrada pelos governos em minimizar o estado de miséria e promover inclusão social nas diversas regiões do globo fizeram surgir outra concepção, uma maneira de pensar o desenvolvimento como algo dinâmico, que se processa de forma sistêmica, considerando tanto elementos econômicos quanto sociopolítico-culturais. Nessa perspectiva e a título de informação, a partir do relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2011) e da inclusão de índices de desenvolvimento humano (IDH) como medida socioeconômica de desenvolvimento, introduziu-se no conceito uma nova dinâmica, permitindo sua revisão. Assim, ao incluir longevidade, educação e renda como elementos essenciais, o IDH ofusca os conceitos de desenvolvimento engendrados pela modernidade, conceitos estes que passaram a largo das reais carências da sociedade.

A visão sistêmica que pressupõe inter-relação e interdependência entre elementos de partes e o ambiente em que está inserido remete a um conceito de desenvolvimento que se afasta do modelo exógeno, entendido como aquele que acontece incentivado por recursos externos ao local e às regiões. Representando uma alternativa para superar as dificuldades impostas pelo modelo de acumulação vigente, surge uma tendência que aponta para a valorização das forças locais no sentido de serem construídas estratégias a partir das comunidades e de seus atores.

Nessa dimensão, iniciando-se da substituição do modelo de produção em massa (taylorista-fordista) por modelos de produção mais flexíveis atrelados a uma maior dinâmica que o próprio capitalismo avoca – a diminuição da presença do Estado, o desenvolvimento científico e tecnológico – configurando um contorno para os paradigmas econômicos, surgiu, nos anos 1980, a teoria do desenvolvimento endógeno como alternativa às teorias até então vigentes. No entender de Barquero (2001, p. 39), “o desenvolvimento endógeno propõe-se a atender às necessidades e demandas da população local através da participação ativa da comunidade [...] o objetivo é buscar o bem-estar econômico, social cultural da comunidade local e seu conjunto”.

A teoria de desenvolvimento endógeno tem sofrido revisões e críticas ao longo dos anos, resultando na evolução desses conceitos a fim de se adaptarem à realidade contemporânea. Uma das suas perspectivas atuais concentra-se em verticalizar-se e afinar-se com os pressupostos de desenvolvimento local, articulando-se com um projeto coletivo e colaborativo de desenvolvimento que tem sua dinâmica alinhada ao aproveitamento e à capitalização do potencial e vocacional local. Igualmente, os diversos atores locais são conclamados a participarem das propostas de interesse comum que envolvam tanto os setores econômicos e produtivos quanto sociopolítico (AMARAL FILHO, 2001; BARQUERO, 2001).

Na concepção de Amaral Filho (2001, p. 7), os novos paradigmas de desenvolvimento regional endógeno passam a considerar também o desenvolvimento local/regional a partir das ações dos protagonistas locais. O modelo de desenvolvimento endógeno, se adotado dentro das perspectivas e demandas de determinado local, proporciona o privilégio das peculiaridades locais, a valorização das potencialidades e a inserção de agentes sociais no processo.

1.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E SEU ENUNCIADO

Pensar o desenvolvimento sob a ótica local é reconhecer as diferenças e peculiaridades históricas, culturais, de conhecimento, identidades, relações e organizações sociais e econômicas, enfim, reconhecer as diversidades e respeitá-las, propondo desenvolvê-las a partir

dessas especificidades. Segundo Araújo (2000, p. 25), “[...] as cidades passam a ser concebidas como atores políticos relevantes, capazes de assumir a centralidade das ações de intervenções nas diferentes esferas da vida social e de atuar como elo de articulação entre a sociedade civil, a iniciativa privada e diferentes instâncias do Estado”.

O local surge, mormente, enquanto espaço onde atores sociais diversos articulam-se e integram-se no sentido de urdir soluções para problemas comuns. Na visão de Fischer (2002, p. 21), o desenvolvimento local pode ser concebido sob duas vertentes: “A primeira delas, orientada para a competitividade, teria como atores principais das ações os governos, as empresas, as comunidades organizadas e as redes produtivas. A segunda surgiria a partir do ponto de vista do desenvolvimento solidário ou alternativo [...]”.

Entende, diferentemente, Spínola (2003, p. 322), no caso específico do Estado da Bahia,

[...] que em muitas cidades, notadamente as de médio e pequeno porte (que são a maioria no Estado) as ‘elites’ locais (fazendeiros, comerciantes etc.), completando um determinado estágio de acumulação de capital, migram para Salvador, para outras cidades maiores ou capitais, deixando seu lugar os seus agregados que, além de não possuírem renda para investir, também não possuem iniciativa, pouco contribuindo para o processo de desenvolvimento local.

Para o referido professor-pesquisador, “este e outros fatores, na Bahia, os espaços urbanos são ocupados pela população que se transfere da área rural, com uma capacidade socioeconômica reduzida, dado o padrão de educação e de renda limitado” (SPÍNOLA, 2003, p. 322). Na perspectiva deste estudioso, os valores culturais, as cidades exportam capital humano qualificado e importam capital humano de baixa qualificação, o qual funciona como pesada sobrecarga em relação à infraestrutura urbana e social, não havendo condições necessárias para a promoção do capital humano. Nestas circunstâncias, ainda segundo Spínola (2003, p. 322), “a cidade perde assim a capacidade de modernizar-se, de inovar-se e de empreender novas atividades que ampliem e dinamizem o seu sistema local produtivo”. Mais adiante, afirma também: “A soma de todos esses fatores torna muito difícil a solução do problema da pobreza e cada vez mais transformam em utopia o projeto de desenvolvimento regional [...] a economia regional é condicionada pelas regras de mercado, impostas pelo capitalismo internacional, o que reduz a eficácia do planejamento estadual [...]”.

Contudo, ao se examinarem as possibilidades de desenvolvimento em quaisquer sociedades, é inevitável se deparar com o tema *educação*. Notadamente no arranjo societário contemporâneo, permeado pela complexidade, ela ocupa o *locus* privilegiado na busca por soluções. Mesmo nos países considerados ricos, ainda hoje se convive com problemas de toda

ordem, realidade essa que acirra a competição individual e as crises originadas desse aspecto, agravando a cada dia o abismo entre os sujeitos sociais.

O relatório de Jacques Delors (2006) aponta que a educação, desde a básica até a superior, deve voltar-se para o desenvolvimento humano e conceitua este como “a evolução da capacidade de raciocinar, imaginar, discernir e ser responsável”. Por conseguinte, o vínculo entre educação e desenvolvimento pressupõe a convergência para a construção do ser emancipado, autônomo e cidadão capaz de formar consciência crítica e enfrentar os processos de ignorância. Nos dizeres de Stopilha (2007, p. 28), “uma educação que possa formar sujeitos que busquem soluções, respostas e alternativas aos efeitos desumanos instituídos pelo modelo neoliberal”. Tais aspectos de educação reportam-se a uma visão de indivíduo capaz de tornar-se agente transformador tanto pessoal quanto social, na medida em que se transmuta em sujeito ativo e crítico, empodera-se e aprende a capitalizar recursos e interesses comuns à sua própria comunidade. A propósito, esses dizeres consolidam-se em Milton Santos (2000), quando sinaliza que o grau de consciência das pessoas determinará as ações futuras e a superação de obstáculos no sentido de contrariar as estruturas dominantes, dando a medida da importância que assume o envolvimento das pessoas e sua participação nas questões atuais.

A partir da década de 1980, as diversas propostas de desenvolvimento local, apesar de considerarem as regiões e locais como possíveis agentes de desenvolvimento, esbarram-se e limitam-se pela falta de preparo das comunidades para interagir com outros setores e assim produzir benefícios locais. Outrossim, experiências exitosas demonstram como o processo de educação tornou-se crucial para a implantação de tal modelo. Dowbor (2006) cita o exemplo da cidade de São Joaquim do Sul, no Estado de Santa Catarina, um dos municípios que mais rapidamente se desenvolve na atualidade. Identifica-o como uma região anteriormente pobre quando comparada a outras daquele estado e onde sua população procurou conhecer suas peculiaridades, organizou-se, buscou parcerias, atingindo assim o estágio atual. Observa-se nesse processo de desenvolvimento a imperiosa necessidade de envolvimento e negociação entre atores sociais na busca pela otimização de recursos, interação e busca de interesses comuns.

Assinale-se que muitos são os exemplos bem-sucedidos de experiências em iniciativas locais. O próprio Dowbor (2006, p. 13) apresenta relatos de iniciativas nas cidades de Vivência no Estado de Pernambuco, Sento Sé e Pintadas, no estado da Bahia, Mauá e Araraquara em São Paulo, São Gabriel de Cachoeira, no Amazonas, Turmalina, em Minas Geris, e Três Passos, no Rio Grande do Sul. Gestadas em regiões diferentes do país, essas iniciativas apresentam algo

em comum: o fato de estarem alinhadas com a construção do desenvolvimento local, tendo a educação como elemento fundamental do processo.

Ressalte-se que nos discursos sobre desenvolvimento, sobretudo aqueles nos quais o foco recai sobre a educação, o papel das Universidades e a relevância do ensino superior adquirem importância singular. Reconhecidamente, as Universidades, especialmente as públicas, ostentam o *status* de instituição social responsável em produzir e disseminar conhecimentos, proporcionar aprendizagem contínua, formar cidadãos críticos e autônomos, alinhando-se com a melhoria de vida da sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Segundo Chauí (2003, p.1), “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade. [...] no interior da instituição existe a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”.

Embora represente para a sociedade um *locus* de produção de conhecimento e, por este motivo, instrumento de mudança na sociedade, a universidade pública gratuita brasileira, dotada de uma estrutura arcaica e burocrática, tem sido palco para a reprodução de desigualdades. Sob a égide do neoliberalismo, tornou-se uma instituição incapaz de buscar alternativas para alcançar os ideais de liberdade necessários à emancipação humana (CHAUÍ, 2001).

Apesar da referida reprodução, estudos mais recentes vêm demonstrando que é possível a relação educação superior e desenvolvimento local e regional, a exemplo, no Brasil, do estado do Paraná (ROLIM; SERRA, 2009). Pode-se asseverar que a relação em foco é sinônimo de prosperidade, transformação, avanço, dentre outros termos congêneres. Saliente-se que as especificidades e atributos locais, interação entre os atores sociais, cooperação de instituições públicas, organizações privadas, entidades do terceiro setor e, sobretudo, vontade política dos governantes são componentes essenciais. As universidades públicas, principalmente as disseminadas no interior de cada estado da federação, para cumprir seu fim social e legal, também devem assumir o compromisso de impulsionar o Desenvolvimento Local e Regional por meio de programas de pós-graduação – mestrado e doutorado –, sobretudo naquelas comunidades mais remotas, privilegiando a qualidade do ensino e da pesquisa, promovendo também a inclusão social.

Em decorrência dos movimentos em prol da educação, o Brasil assistiu, em 1932, ao Manifesto dos Pioneiros da Educação que, assinado por educadores e escritores, recomendava a criação de universidades capazes de integrar as atividades de ensino e pesquisa. Surgiram as primeiras universidades institucionalizadas do país, que simbolizaram um novo modelo de

organização de ensino superior baseado em instituições mais orgânicas, integrando ensino e pesquisa e servindo de referência fundamental para experiências posteriores. Como resultado, em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a já extinta Universidade do Distrito Federal.

Em 1948, foi criada a fundação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em 1951, foram criados, de um lado, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) – atualmente denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –, a quem coube fomentar as atividades na área de energia nuclear e a pesquisa em geral, por meio tanto de concessão de auxílios para a manutenção de laboratórios quanto de bolsas de estudos para capacitar científica e tecnologicamente recursos humanos e organizar, com a comunidade científica, a carreira de pesquisador; e, de outro lado, a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atual Coordenação de Pessoal de Nível Superior, órgão responsável pela institucionalização e regulamentação da pós-graduação *stricto sensu*. Essas agências surgiram em decorrência da pressão e da persistência de grupos de pesquisadores da comunidade científica da época, muitos com contato com instituições e grupos de pesquisa internacionais. Além de marcarem o início da valorização do ensino superior, foram responsáveis pela implantação de políticas de pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* no país.

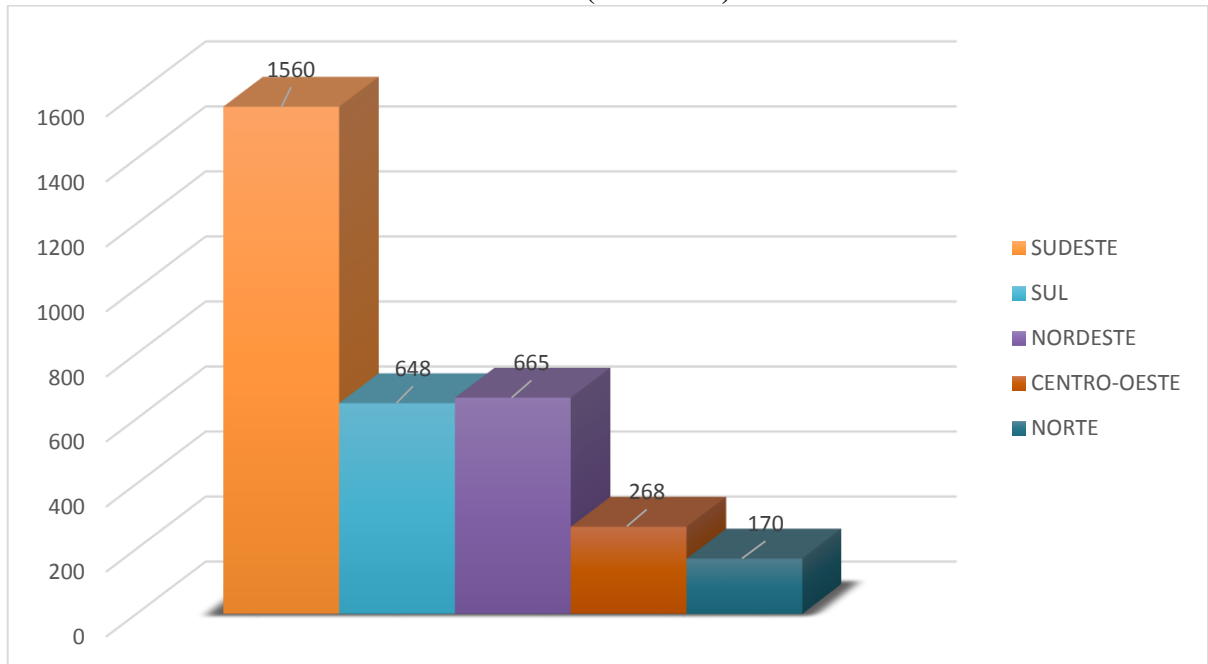
Em razão da necessidade de o Ministério da Educação implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no ensino superior no Brasil, esta teve sua definição estabelecida em 1965, pelo Parecer C.E.Su. nº. 977/65, cujo relator foi o prof. Newton Sucupira (BRASIL, 1965). No documento, defende-se a necessidade de uma sistemática implantação dos cursos de pós-graduação no país, sustentando-se que ganhariam tanto o campo acadêmico científico quanto o da produção de tecnologia aplicável às necessidades industriais do desenvolvimento nacional. Além disso, argumentava-se que a pós-graduação iria conferir o caráter verdadeiramente universitário à Academia, ao assumir o papel imperativo de suprir a deficiência do sistema e de assegurar a capacitação de quadros docentes qualificados, de um lado; e ao estimular e assegurar o desenvolvimento da pesquisa, preparando adequadamente os pesquisadores e trabalhadores intelectuais no mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Ressalte-se que a pós-graduação, como observa Elionora Barros (1998), só foi formalmente implantada em 1968, a partir da reforma do ensino superior, pela Lei nº. 5.540/68 (Lei de Reforma Universitária), que complementava e, ao mesmo tempo, redimensionava as disposições da anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN, Lei nº. 4.024/61). Em tal reforma, cabia à pós-graduação qualificar professores para o ensino superior, capacitar

profissionais para atuar nos setores público e privado e estimular a produção de conhecimento científico vinculado ao desenvolvimento do país. Essa lei de reforma estabelecia, entre outras coisas, a indissociação do ensino e da pesquisa e a exigência de que o professor universitário deveria ter uma formação de pós-graduação no sentido *stricto*. As disposições da antiga LDBN/1961 e da Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/68) foram revogados pela atual LDBN, Lei nº. 9.394/96, que passou a estabelecer as diretrizes da educação no Brasil. Convém pontuar que a Lei da Reforma Universitária foi tida como Lei de Diretrizes da Educação para o ensino superior, assim como a Lei nº. 5692/71, para o ensino primário; hoje, contudo, tem-se a Lei nº. 9.394/96 abrangendo todo os níveis e modalidades.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* passaram desde meados da década de 70 do século XX por um rigoroso processo de avaliação pela Capes, a quem coube a sua aprovação para implantação, continuidade e crescimento. Daí que tem sido frequente o fechamento de mestrados e doutorados no país que não atingem os níveis de excelência mínimos exigidos. O número de programas de pós-graduação *stricto sensu* que constam na Avaliação Trienal 2010/2012 da Capes (2013) (Figuras 1 e 2, nas páginas seguintes) indica o avanço da pós-graduação no país, principalmente na região Sudeste e nas unidades da federação mais desenvolvidas economicamente. No decorrer desta tese, em seção específica, serão apresentadas e analisadas informações que demonstram a situação de contração em determinadas regiões (Norte/Centro-Oeste). Esse fato, entretanto, não deve excluir a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa nas regiões menos desenvolvidas, já que se sabe que conhecimento é instrumento e meio de desenvolvimento nacional, regional, urbano e local.

Figura 1 – Quantitativo de Programas Recomendados pela CAPES, por Região – Avaliação Trienal (2010-2012)

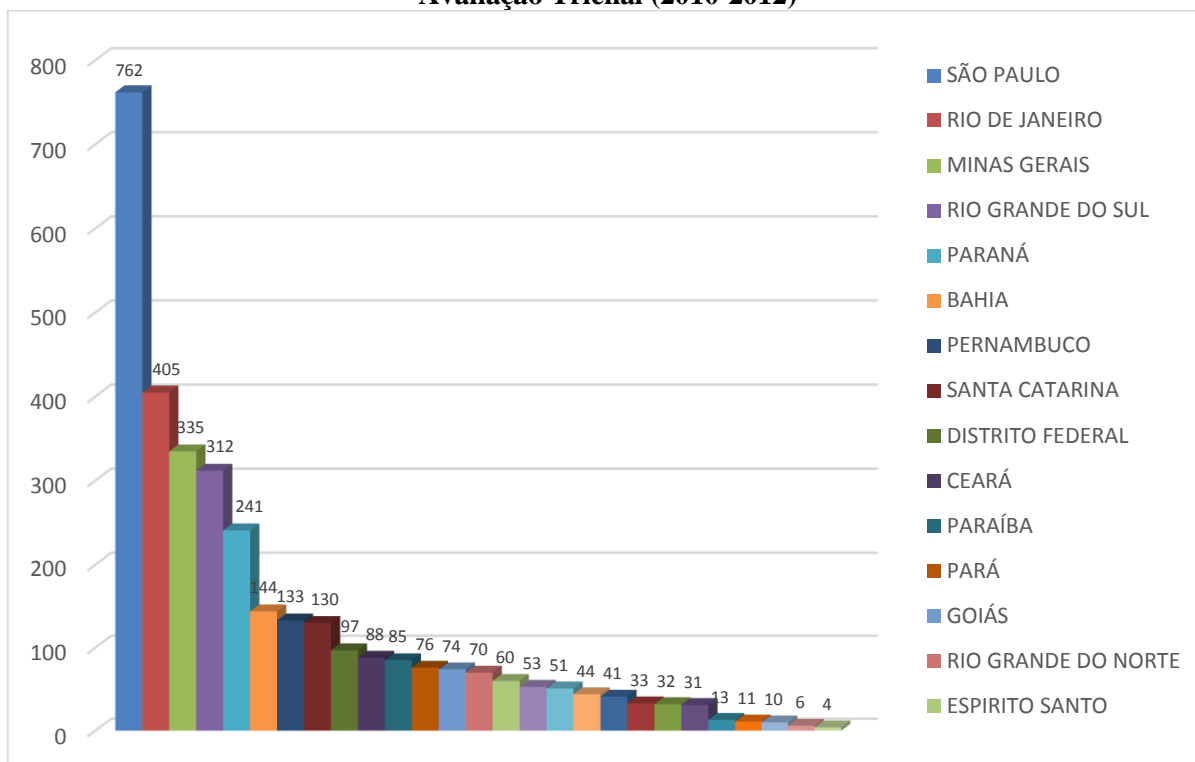


Fonte: CAPES (2013).

Observe-se que as regiões Sul e Sudeste totalizam 2.208 programas. O quantitativo (1.103) das demais regiões – Nordeste, Centro-Oeste e Norte – não chega a alcançar a metade da soma das duas primeiras ilustradas na Figura 1.

Sob a ótica dos estados da federação, a Figura 2, na página seguinte, ratifica a discrepância entre os entes federados.

Figura 2 – Quantitativo de programas recomendados pela CAPES, por Unidade da Federação – Avaliação Trienal (2010-2012)



Fonte: CAPES (2013).

Os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná totalizam 2.055 dos 5.366 programas de pós-graduação *stricto sensu* recomendados pela Capes (2013) na avaliação trienal 2010-2012. Percebe-se claramente que, a despeito do recente avanço da pós-graduação no país, as regiões menos desenvolvidas necessitam de estímulo para um maior incremento.

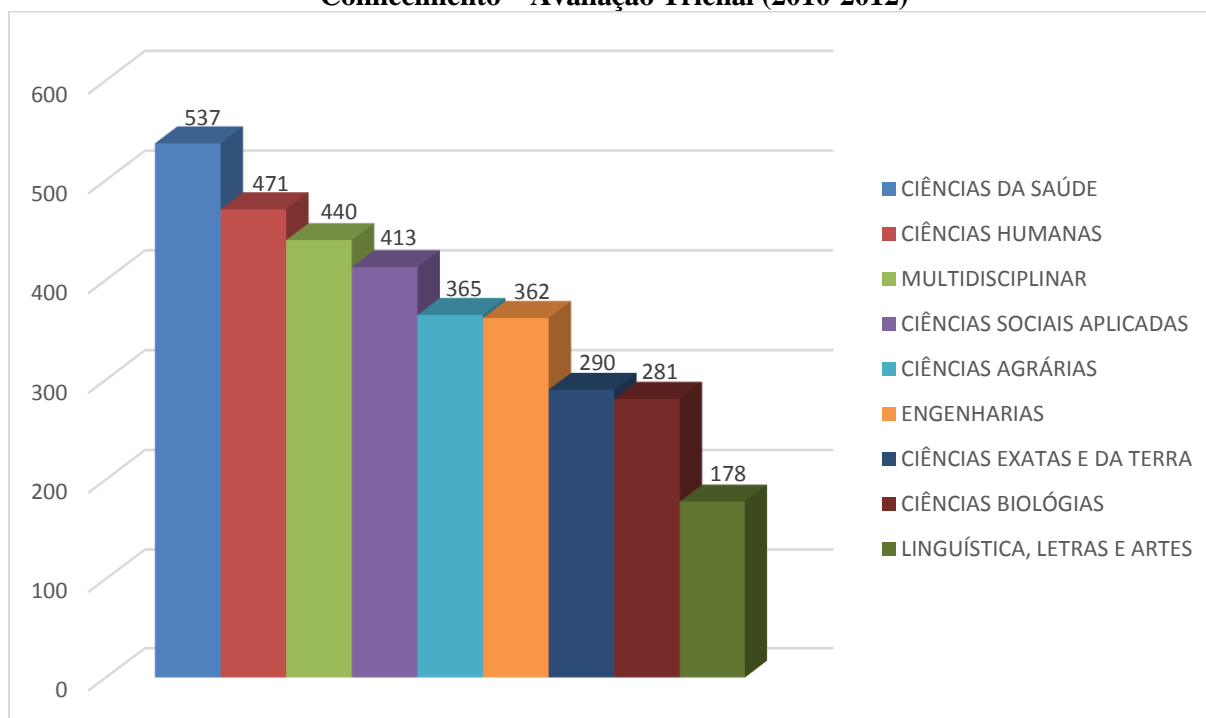
É indiscutível que a qualificação docente para o ensino superior não é apenas uma demanda social, tampouco mercadológica. É uma exigência legal, que pode ser observada tanto no artigo 52 da LDBN/96, que estabelece o percentual mínimo de somente 1/3 de professores titulados ou com formação *stricto sensu*, quanto no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que doutrina sobre a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades. Não obstante, nas regiões menos desenvolvidas do país, há poucos pesquisadores na maioria das instituições universitárias. Esse problema se agrava, ainda mais, pelo fato de essas instituições terem dificuldade de fixar doutores, por não possuírem infraestrutura adequada ao desenvolvimento de pesquisa e/ou por não oferecerem salários que atraíam pesquisadores com experiências nos centros mais desenvolvidos.

Ressalte-se que, embora seja possível a existência de pesquisa sem pós-graduação instalada, não é possível a instalação da pós-graduação sem existência de pesquisa e de grupos

de pesquisa nas instituições universitárias. Em princípio, a pesquisa precede a instalação de um programa de pós-graduação. É necessário, portanto, que nas regiões menos desenvolvidas, as universidades procurem agregar competências para criação, expansão e fortalecimento dos grupos de pesquisa. A investigação científica, como se sabe, depende de pesquisadores com sólida formação e de ambiente de trabalho que possa assegurar a eles condições mínimas de produtividade. As instituições das regiões menos desenvolvidas precisam, portanto, planejar a qualificação dos docentes ainda não qualificados, mas, principalmente, contratar docentes já qualificados e investir em infraestrutura. Isso significa que tanto o planejamento da pesquisa quanto o da pós-graduação não podem ser pensados e nem planejados separadamente. Tanto é verdade que, na região Nordeste, a Bahia teve um incremento considerável (mais de 40%) em relação à avaliação trienal da Capes (2013).

A pós-graduação no Brasil é de caráter predominantemente disciplinar, ou seja, está atrelada às áreas do conhecimento. No entanto, a necessidade impôs a abertura para a criação de cursos de caráter multidisciplinar, como pode ser observado na Figura 3, abaixo, que indica o número de cursos das grandes áreas disciplinares e da grande área multidisciplinar já existente.

Figura 3 – Quantitativo de programas recomendados pela CAPES, por Grande Área do Conhecimento – Avaliação Trienal (2010-2012)



Fonte: CAPES (2013).

Constata-se que, embora criada em 2008, pela Capes, a grande área Multidisciplinar do conhecimento já se coloca no terceiro lugar em termos de oferta de programas *stricto sensu*, superando, assim áreas de caráter disciplinar.

O avanço da pós-graduação no Brasil, nesses quarenta anos, é incontestável. Mas é importante destacar que o desenvolvimento local e das regiões em estados menos desenvolvidos dependem de as universidades desses lugares criarem as condições para implementar programas de pós-graduação de caráter tanto disciplinar quanto multidisciplinar, voltados para as suas vocações institucionais e regionais. Reafirme-se, desse modo, a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa, gerada na Academia, em regiões mais desassistidas, já que se sabe que conhecimento é instrumento e meio de alavancagem do desenvolvimento local, das regiões e do país.

Convém salientar que o debate sobre desenvolvimento regional contempla aspectos importantes das teorias da localização, desenvolvidas por pesquisadores como Von Thünen (1996), Weber (1967), Christaller (1966) e Lösch (1954); discute também as questões relacionadas à teoria da base econômica regional; incorpora ainda a discussão das desigualdades regionais e mobilidade espacial dos fatores; e também, mas não menos importante, trata da estrutura regional e da dinâmica interna da região em que questões como indústria motriz, polarização e desenvolvimento local endógeno tornaram-se importantes referências para o entendimento das disparidades regionais.

Mormente em relação à teoria regional endógena, um grande avanço foi considerar a relevância da sociedade e das relações sociais no processo de desenvolvimento local e regional. Além disso, muitos autores dessa linha já consideram que as relações sociais e as formas locais de integração são determinantes no processo de transformações socioeconômicas, tecnológicas e culturais das regiões. Dessa maneira, constituem-se objeto desta pesquisa **a UNEB e a promoção do Desenvolvimento Local e Regional por meio da pós-graduação *stricto sensu*, tendo como parâmetros os elementos constitutivos/características/categorias dos programas de pós-graduação em desenvolvimento local e urbano e terminologias congêneres, tendo com variável o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM).** Assim, discutir o papel de uma instituição, concebida para disseminar a educação na capital e, principalmente, no interior do estado é algo pertinente, uma vez que, no seu marco legal, a referida universidade possui jurisdição em todo o território baiano, contando com 24 *campi* e 29 Departamentos. Assinale-se que a UNEB está presente em 19 dos 27 Territórios de Identidade ou em 13 das 15 regiões administrativas do estado da Bahia.

O grau de interação entre universidade e demais segmentos remete a uma interpretação sobre o capital social desenvolvido nesse espaço, envolvendo uma determinada base institucional. Ressalte-se que uma universidade é o *locus* privilegiado onde os participantes do processo educacional interagem, desenvolvendo e adquirindo conhecimentos e habilidades, com o objetivo de entender e agir sobre a realidade que os cerca. Portanto, o papel da universidade, nesse contexto, deve traduzir-se em seu efetivo compromisso, no sentido de solucionar problemas e enfrentar desafios de natureza socioeconômica, requerendo maior responsabilização quanto aos interesses e necessidades socioculturais.

Nesta perspectiva, portanto, afigura-se de valor capital a existência de universidades na capital e no interior do estado para produzir saber, difundir e socializar o conhecimento, a fim de propiciar, também, o Desenvolvimento Local e Regional, contribuindo na diminuição das disparidades econômicas e sociais existentes entre as regiões, interagindo, logicamente, com o poder público, o setor produtivo e a sociedade como um todo.

Na universidade, a pesquisa está estreitamente relacionada com o ensino, principalmente na pós-graduação, espaço na qual as pessoas são capacitadas para a investigação científica e qualificação profissional. De acordo com Midlej (2008, p. 226), a ciência é considerada um fator de coesão social que sempre aspirou a levar às massas o progresso e o desenvolvimento. No entendimento da autora:

O desenvolvimento traduz a realização das potencialidades humanas no sentido positivo e é entendido como um processo de transformação extensa, resultante de inovações nos sistemas econômico e social, com reflexos na qualidade de vida; e o progresso situa-se na busca da eficácia da ação, centrado na racionalidade técnica e instrumental, onde está implícita a ação de futuro, de melhoria, de bem-estar.

Entende-se, então, como cabível, tendo em vista as múltiplas atividades finalísticas de uma Academia, um recorte nesta temática, assentando o problema desta pesquisa com o seguinte enunciado: **os elementos constitutivos dos projetos de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB guardam relação com a missão da Instituição de prover o Desenvolvimento Local e Regional?**

De pronto, cabe registrar que o termo *desenvolvimento*, nesta investigação, considera as dimensões social e econômica na perspectiva sustentável, mais consentânea com o caráter *multicampi* e multirregional da UNEB; bem assim patenteie-se que o período do presente estudo compreende os anos entre 2002 e 2013.

Observa-se na literatura sobre pós-graduação *stricto sensu* e desenvolvimento local e regional a necessidade da interação da universidade com outras instituições públicas,

organizações privadas, governo local e a sociedade civil (ROLIM; SERRA, 2009). Essa interação tem como lastro as teorias de desenvolvimento local endógeno em que se reforça a importância da organização das comunidades locais em torno do objetivo do desenvolvimento socioeconômico, sendo que estes atores locais têm papel de estimular as inovações, gerar renda e empregos, estimular a atuação nos mercados, aflorar a cultura, entre outros impactos relacionados ao desenvolvimento.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Do enunciado do problema de pesquisa, destacado na subseção antecedente, partiu-se para formulação de outras questões, com o intuito de nortear/orientar o pesquisador na elucidação/desnudação da problemática investigativa, trazendo bases de cunho teórico-metodológico, subsidiadas pela análise de documentos, principalmente da instituição (*locus* do estudo), bem assim, da pesquisa empírica concernente ao objeto. Assim, as questões norteadoras foram as seguintes:

- a) Quais são os programas de pós-graduação *stricto sensu* criados e implantados na UNEB, no período 2002-2013, recomendados pela Capes?
- b) Quais são os programas *stricto sensu* em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias congêneres oferecidos por outras Instituições de Educação Superior (IES) no país?
- c) Quais são os elementos constitutivos/características/categorias definidoras de programas em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias assemelhadas, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, no país, recomendados pela Capes?
- d) A partir do levantamento constante no item precedente, quais são os elementos constitutivos/características/categorias de cada programa de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB?
- e) Na percepção do pró-reitor de pesquisa e ensino de pós-graduação, da diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional (CPEDR/UNEB) e do reitor em exercício no último ano do período investigado (2013), a UNEB vem se consolidando enquanto Instituição promotora da pós-graduação, capaz de alavancar/impulsionar o desenvolvimento local e, conseqüentemente, o regional do estado da Bahia, na perspectiva socioeconômica e sustentável, considerando sua natureza *multicampi* e multirregional?

1.3 OBJETIVOS

O objetivo é um fim a que o trabalho se propõe atingir. Na pesquisa científica atinge-se seu objetivo se todas as suas fases, por mais difíceis e demoradas que sejam, forem vencidas e o pesquisador puder dar uma resposta ao problema formulado. Oliveira (2003, p. 132) justifica a grande importância dos objetivos por serem delimitações que possibilitam o avanço da investigação na sua devida profundidade, pois as generalizações são fatores que acabam impedindo a execução de trabalhos produtivos. Nessa dimensão, o objetivo geral “procura dar uma visão ampla da pesquisa”, e os objetivos específicos, os quais guardam estreito nexo com o objetivo geral, definem pontos centrais do trabalho para o alcance da investigação. Assim, do objetivo geral decorrem os objetivos específicos, desde que sejam resultados observáveis.

1.3.1 Geral

O objetivo geral não deve trazer em seu bojo uma delimitação restrita do tema; procura dar uma visão mais geral do assunto/tema, estabelecendo o que se espera conseguir com sua investigação e definido aonde se pretende chegar. Assim, postas as questões norteadoras desta pesquisa bem como o enunciado do problema, fixou-se o objetivo geral desta investigação, a saber, **analisar, a partir dos projetos de cursos, quais os programas de pós-graduação *stricto sensu*, oferecidos pela UNEB, na série histórica 2002-2013, que guardam relação com os cursos de mestrado e doutorado em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias congêneres, no país, na perspectiva socioeconômica e sustentável, tomando-se como variável o IDHM.** Ressalta-se que tal formulação levou em consideração as lições de Bloom *et al.* (1983).

1.3.2 Específicos

Os objetivos específicos são, na realidade, desdobramentos do objetivo geral em questões mais delimitadas e apresentando as distintas ações a serem desenvolvidas (BOAVENTURA, 2004). Ao enunciar os objetivos (geral e específicos) a literatura recomenda a utilização de um verbo que indique ação intelectual em **sintonia com o título, objeto e o problema investigativo**, na extensão e na profundidade com que o pesquisador julga querer tratá-lo. Busca-se realizar diretamente cada um dos objetivos específicos, para que, indiretamente, resolva-se a proposta do objetivo geral.

Nesse aspecto, foram estabelecidos enquanto objetivos específicos estes que se seguem:

- a) analisar os programas de pós-graduação *stricto sensu* em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias assemelhadas, oferecidos por Instituições de Educação Superior (IES), no país, à luz dos seus elementos constitutivos;
- b) analisar os programas de pós-graduação da UNEB (mestrados e doutorados), no período sob investigação, verificando os seus **elementos constitutivos**, a partir dos **projetos** enviados à Capes, tais como – áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, justificativa, dentre outros;
- c) elencar o conjunto de elementos constitutivos/características/categorias dos programas de pós-graduação em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias congêneres, a partir de seus projetos;
- d) identificar, em cada projeto de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB, os de elementos constitutivos/características/categorias comuns aos programas de pós-graduação em desenvolvimento local/regional e/ou terminologias análogas, no país, por meio de uma matriz referencial;
- e) apurar o peso do conjunto de categorias/elementos constitutivos, encontrados em cada programa de pós-graduação da UNEB, tendo como lastro os projetos de cursos de mestrados e doutorados em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias semelhantes;
- f) identificar o IDHM dos municípios onde a UNEB oferece cursos de mestrado e doutorado;
- g) submeter as variáveis **peso** e **IDHM** – este composto pelo geral e seus desdobramentos (**renda, longevidade e educação**), onde são ofertados os cursos *stricto sensu* da UNEB –, aos métodos Tau de Kendall e Rô de Spearman, típicos de correlação não paramétrica; e
- h) analisar e interpretar a percepção dos gestores diretamente ligados à Pós-Graduação e ao Desenvolvimento Local e Regional, a partir das respostas dos referidos entrevistados acerca dos cursos de pós-graduação da UNEB e do Desenvolvimento Local e Regional do estado da Bahia, na perspectiva socioeconômica e sustentável, considerando a missão e natureza (*multicampi* e multirregional) da Instituição.

1.4 JUSTIFICATIVA

A justificativa serve para mostrar o porquê da investigação científica. “Partindo-se da motivação e do interesse pessoal na investigação pode-se ressaltar a sua importância teórica ou prática, a relevância social e oportunidade econômica” (BOAVENTURA, 2004, p. 42).

Assim, entende-se que “Educação e Desenvolvimento” relacionam-se com a linha de pesquisa “Desenvolvimento e Políticas Regionais”, da área de concentração “Processos Urbanos e Regionais do Desenvolvimento”. Infere-se, portanto, que o objeto de estudo se encontra em sintonia com o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) da Universidade Salvador (UNIFACS). Os resultados do estudo poderão contribuir enquanto fonte de informação e dados gerais para futuras pesquisas sobre o assunto.

A UNEB poderá dispor de instrumento para (re)definição da política de pós-graduação e pesquisa institucional, considerando a sua configuração *multicampi* e multirregional, além de o trabalho constituir instrumento/documento à disposição do estado e de municípios da Bahia na formulação de políticas que envolvam educação e desenvolvimento local e regional, servindo como banco de dados para próximos projetos, igualmente modelando novas diretrizes e metas para melhorar a integração com outros agentes da sociedade, haja vista que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17).

Nessa esteira de justificativa, não se pode desprezar a experiência do pesquisador em trabalho análogo, desenvolvido no período 1996 a 2000, cujo *locus* do estudo envolveu a UNEB e suas coirmãs (UEFS, UESB e UESC) (SANTOS, 2000a; 2000b).

Entende-se, *a priori*, que o processo de desenvolvimento local e regional depende do estabelecimento de políticas específicas para as regiões. Entretanto, acredita-se que a contribuição da universidade por intermédio da criação e consolidação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* pode propiciar a formação de cidadãos críticos, com habilidades, atitudes e competências para intervir afirmativamente nos processos socioeconômicos, culturais e políticos locais e regionais, contemplando diferenças e especificidades regionais.

O argumento supramencionado encontra reforço em Lopes (2001, p. 20), na medida em que a universidade pública recompensa duplamente à sociedade pelos tributos que ela paga. Por um lado, porque a universidade propicia formação profissional, atividades socioculturais, produção, difusão e socialização do conhecimento científico, tecnológico e da inovação, que acabam gerando incremento do capital humano local. Por outro, “porque a universidade faz

retornar à economia do município onde funciona, uma parcela dos recursos subtraídos através dos impostos arrecadados pelo Governo do Estado”.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

A estrutura desta tese está organizada de forma a apresentar a pesquisa de maneira lógica e coerente. Assim, a **introdução** expõe o tema, numa perspectiva panorâmica, assenta a problemática da pesquisa com seu enunciado, fixa as questões norteadoras, estabelece os objetivos (geral e específicos) e anuncia a justificativa da tese.

O **desenvolvimento** do estudo compõe-se de cinco capítulos: o primeiro, denominado **“Educação Superior”**, aborda breve trajetória da universidade no seu sentido macro, no Brasil e na Bahia, e enfoca os antecedentes da educação superior mantida pelo estado da Bahia; o capítulo que se segue, intitulado **“A Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”**, *locus* do objeto investigativo – o estudo de caso –, traz o histórico da universidade, a partir de sua criação, em 1983, identifica o tipo de sistema, modelo, distribuição espacial, estrutura organizacional, a UNEB em números, assim como o panorama da pós-graduação – mestrado e doutorado, de 2002 a 2013; o capítulo **“Desenvolvimento Local e Regional”** começa com a subseção – “Desenvolvimento local e regional e Universidade” – trazendo a sustentação teórica das duas categorias, seguida do tópico “A pós-graduação *stricto sensu* e sua relação com o Desenvolvimento Local e Regional”.

A **Metodologia**, correspondente ao quinto capítulo, e descreve o caminho trilhado para a elucidação da problemática, das questões norteadoras, dos objetivos (geral e específicos) desta investigação científica, dentre outros aspectos operacionais.

O último capítulo, intitulado **“Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados”** trata da parte empírica investigativa sob duas dimensões: a primeira, referente aos programas *stricto sensu* da UNEB, período de 2002-2013; e a segunda sob a ótica da percepção do Reitor, do Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação e da Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional, no exercício dos seus respectivos cargos de gestores máximos institucionais, no último ano da série histórica investigada (2013).

A **Conclusão e Recomendações** encerra o estudo, inicialmente resgatando, de maneira sinóptica, o núcleo de cada capítulo trabalhado, seguido da explicitação argumentativa e lógica, ancorada na fundamentação teórico-metodológica e documental dos pressupostos investigativos, apresentando, ainda, **sugestões** acerca do objeto e *locus* da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

No capítulo precedente, descortinou-se, de forma sinóptica, a temática investigativa, partindo-se do geral para o específico. Assim, o eixo Educação foi anunciado enquanto pilar para a melhoria generalizada do perfil dos cidadãos de uma Nação.

Panoramicamente, deixou-se estabelecido que a Educação Superior tem importante papel na vanguarda do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, além de ampliar e qualificar, continuamente, a formação de profissionais demandados por diversos setores, resultando na geração de emprego e renda, de cunho distributivo.

Enquanto categoria intrínseca ao objeto da pesquisa, o desenvolvimento foi arrolado na dimensão endógena, acepção que se coaduna com a perspectiva local e regional, a qual leva em conta as peculiaridades locais, inserção de agentes sociais, dentre outros elementos constitutivos.

Considerando os objetivos deste trabalho, fez-se necessário agora adentrar no eixo pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, neste capítulo, busca-se imprimir um caráter de historicidade antes de contextualizar a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), objeto do estudo de caso, tratado na terceira seção. Assim, inicialmente tem-se uma subseção com a finalidade de serem discutidos aspectos relacionados a essa IES, desde seu surgimento, contudo, ressaltando-se itens mais recentes – especialmente a partir do século XX e início do XXI; em sequência, apresentam-se as subseções, “Universidade no Brasil”, “Universidade na Bahia”, mantida ou subvencionada pela União, bem assim a de natureza confessional, sem fins lucrativos (Universidade Católica do Salvador – UCSAL) e a com fins lucrativos (Universidade Salvador – UNIFACS), as quais trazem uma incursão histórica, finalizando-se o capítulo, com a subseção “Antecedentes da educação superior mantida pelo Estado da Bahia”.

2.1 BREVE TRAJETÓRIA DA INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE

Na perspectiva eurocentrada e ocidentalizada, a Europa desponta como o berço do surgimento das primeiras universidades, no final do século XI, no norte da Itália, com a Universidade de Bolonha, em 1088, seguida da Universidade de Oxford, no Reino Unido, em 1096, e, no século XII, da Universidade de Paris, França, no ano de 1170. No século XIII surgiram outras universidades, no Reino Unido, Espanha, França, Itália e Portugal, disseminando-se posteriormente, por todo o território europeu, marcadamente a partir dos

séculos XIX e XX, passando as universidades a integrarem o elemento central do ensino superior (MENDONÇA, 2001).

A educação superior sustenta em sua constituição processos mutáveis que são constantemente transformados e influenciados por contingências socioeconômicas e culturais. A origem da universidade remonta à Idade Média. Na perspectiva da criação de um espaço novo de construção e de preservação dos saberes, vários autores, entre eles Oliveira (2007, p. 14), concebem a universidade como “[...] resposta dos homens medievais às novas exigências históricas”.

Portanto, entende-se que nessa dimensão cabe à universidade agregar uma formação geral humanística, profissional, científica e artística ao aprofundamento em um dado campo do saber, com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas, as quais conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, enquanto cidadão, bem assim sua inserção na vida social, podendo contribuir para o desenvolvimento da sociedade em todas as suas dimensões.

Conforme Anísio Teixeira (2011), a universidade seguramente surgiu na Europa entre os séculos XI e XII. Trindade (2000, p.123), acerca da temática, refere-se ao “[...] Século das Luzes, iniciado sob a influência de Newton”, o qual “[...] assegurou às universidades inglesas um avanço científico proeminente”. As ciências experimentais se difundiram por todos os países: desde a Universidade de Moscou, fundada em 1755, até a de Coimbra, renovada pela reforma pombalina de 1772, passando pela de Göttingen, na Alemanha, sob a influência de Leibnitz, e por Upsala na Suécia, Edimburgo na Escócia e Nápoles e Catânia na Itália.

Convém transladar o que sintetiza Trindade (2000, p. 124):

A instituição universitária é realmente medieval. Foi na Idade Média que ela de fato realizou a verdadeira unificação da cultura chamada ocidental. A cultura da Europa foi unificada por essa universidade medieval que surgiu nas alturas dos séculos XI e XII, e que elaborou realmente um trabalho extraordinário de unificação intelectual do pensamento humano naquela época. Essa universidade, que chega a seu clímax, a seu ápice no século XIV, entra depois num período de consolidação tão rígida e tão uniforme que verdadeiramente se torna uma das grandes forças conservadoras do mundo.

Assim, dentre outros fatores, as universidades surgem do declínio das escolas catedrais controladas fundamentalmente pelo sistema *licencia docenti*, o qual regia como direito exclusivo a criação e gestão de escolas ligadas à Igreja. A partir dessa realidade, as primeiras instituições eram compostas prioritariamente por dois grupos – associações de mestres e associações de estudantes – que lutavam por uma libertação do regime cristão, enfraquecendo

progressivamente o antigo modelo educacional. Segundo Charle e Verger (1996), pode-se atribuir a este declínio fatores tais como: a expansão do ocidente; reconfigurações econômicas; necessidades profissionais decorrentes do desenvolvimento urbano; e, principalmente, a carência de sujeitos capacitados e letrados para administrar o processo educacional, que durante muito tempo pertencia exclusivamente aos clérigos.

Essas universidades medievais podem ser reconhecidas como escolásticas, modelo criado na Grécia antiga por meio do qual grandes pensadores – Platão, Aristóteles – fundaram grupos objetivando ensinar para os discípulos os conhecimentos que possuíam com o fulcro de perpetuar seus pensamentos. A partir disto, Tomás de Aquino, um dos maiores representantes do pensamento cristão, apropria-se da filosofia platônica e aristotélica acrescida da ideologia cristã para construir o pensamento mais fluente da chamada “Idade das Trevas”. Este pensador integrou os pensamentos dos filósofos clássicos, excluindo as diferenças existentes entre suas principais concepções teóricas em uma conjuntura que fundamentou as bases discursivas da instituição católica. Dessa maneira, “a universidade medieval herdou uma série de práticas da instituição religiosa hegemônica, a Igreja Católica Romana nesse período” (ALMEIDA FILHO, 2007b, p. 208). Em face desta realidade, a universidade absorve tal modelo escolar ancorado em duas colunas: a filosofia grega adaptada e o pensamento cristão mantenedor do regime papal.

Registre-se que as instituições reproduziram durante muito tempo o modelo de organização do conhecimento da antiguidade grega, o qual era formado por duas grandes áreas de concentração denominadas *Trivium e Quadrivium*. Quanto a isso, Almeida Filho (2007a) ensina que a primeira se tratava do cruzamento e articulação de três ramos ou caminhos, contemplando os campos da *gramática, retórica e dialética*; por seu turno, a segunda representava o cruzamento de quatro ramos, sendo composta por *aritmética, geometria, astronomia e música*.

O Quadro 1, na próxima página, apresenta uma lista das universidades mais antigas na Europa:

Quadro 1 – Universidades mais antigas na Europa

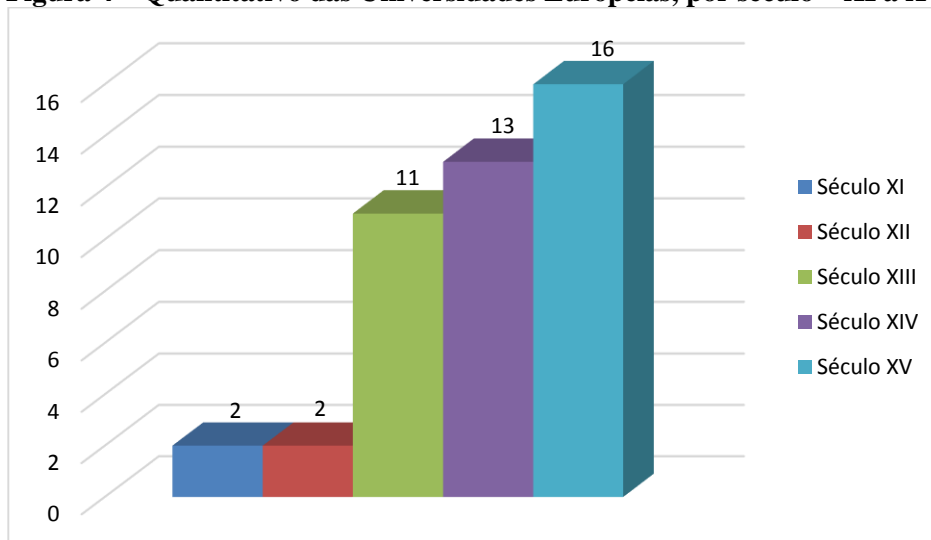
NOME	CIDADE SEDE	PAÍS	FUNDAÇÃO
Universidade de Bolonha	Bolonha	Itália	1088
Universidade de Oxford	Oxford	Reino Unido	1096
Universidade de Paris	Paris	França	1170
Universidade de Modena	Modena	Itália	1175
Universidade de Cambridge	Cambridge	Reino Unido	1209
Universidade de Salamanca	Salamanca	Espanha	1218
Universidade de Montpellier	Montpellier	França	1220
Universidade de Pádua	Pádua	Itália	1222
Universidade de Nápoles	Nápoles	Itália	1224
Universidade de Toulouse	Toulouse	França	1229
Universidade de Siena	Siena	Itália	1240
Universidade de Valladolid	Valladolid	Espanha	1241
Universidade de Múrcia	Múrcia	Espanha	1272
Universidade de Coimbra	Coimbra	Portugal	1290
Universidade de Alcalá	Alcalá de Henares	Espanha	1293
Universidade de Lérida	Lérida	Espanha	1300
Universidade de Roma	Roma	Itália	1303
Universidade de Florença	Florença	Itália	1321
Universidade de Camerino	Camerino	Itália	1336
Universidade de Pisa	Pisa	Itália	1343
Universidade de Praga	Praga	República Tcheca	1348
Universidade de Pavia	Pavia	Itália	1361
Universidade de Viena	Viena	Áustria	1365
Universidade de Pécs	Pécs	Hungria	1367
Universidade de Heidelberg	Heidelberg	Alemanha	1386
Universidade de Colônia	Colônia	Alemanha	1388
Universidade de Ferrara	Ferrara	Itália	1391
Universidade de Zadar	Zadar	Croácia	1396
Universidade de Zürzburg	Zürzburg	Alemanha	1402
Universidade de Turim	Turim	Itália	1404
Universidade de St. Andrews	St. Andrews	Reino Unido	1412
Universidade Católica Lovaina	Lovaina	Bélgica	1425
Universidade de Poitiers	Poitiers	França	1431
Universidade de Glasgow	Glasgow	Reino Unido	1451
Universidade de Greifswald	Greifswald	Alemanha	1456
Universidade de Freiburg	Freiburg	Alemanha	1457
Universidade de Basileia	Basileia	Suíça	1460
Universidade de Munique	Munique	Alemanha	1472
Universidade de Uppsala	Uppsala	Suécia	1477
Universidade de Tübing	Tübing	Alemanha	1477
Universidade de Mogúncia	Mogúncia	Alemanha	1477
Universidade de Copenhague	Copenhague	Dinamarca	1479
Universidade de Aberdeen	Aberdeen	Reino Unido	1494
Universidade de Santiago de Compostela	Santiago de Compostela	Espanha	1495
Universidade de Valência	Valência	Espanha	1499
TOTAL			44

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Observa-se da visualização ao Quadro 1 que, das 44 (quarenta e quatro) universidades europeias, entre os séculos XI e XIV, 40 (quarenta) delas surgiram a partir do século XIII, com expressivo incremento nos séculos XIV e XV.

A Figura 4, abaixo, ilustra a progressão do surgimento das universidades europeias entre os séculos XI e XV.

Figura 4 – Quantitativo das Universidades Europeias, por século – XI a XV

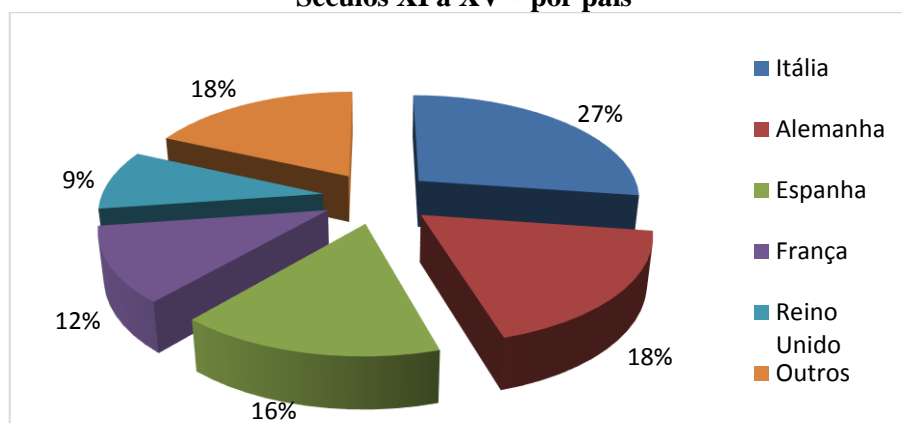


Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Da observação à ilustração supra, ratifica-se, portanto, o comentário concernente ao Quadro 1.

Para análise no que diz respeito à distribuição de universidades europeias, por país do continente em tela, apresenta-se a Figura 5:

Figura 5 – Distribuição percentual de Universidades Europeias – Séculos XI a XV – por país



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

A Itália, entre os séculos XI e XV, ratifica a sua posição de vanguarda em termos de quantidade de universidades na Europa entre os séculos XI e XV, possivelmente por ter sido o

país onde surgiu a primeira dessas instituições naquele continente, seguida pela Alemanha, Espanha, França e Reino Unido.

Os 18% referentes à categoria “outros”, num total de 8 (oito) universidades, constantes do Quadro 1, seguem a ordem de surgimento por países: Portugal, República Tcheca, Áustria, Hungria, Croácia, Bélgica, Suíça e Dinamarca.

De acordo com os ensinamentos de Anísio Teixeira (2011), ao longo dos séculos as universidades medievais foram gradualmente perdendo sua hegemonia e se rendendo às novas exigências da sociedade que preconizava o pensamento científico legitimado pela transformação social do pensamento renascentista. No período da Revolução Francesa, todas as universidades foram fechadas, por conta da Convenção do dia 15 de setembro de 1793, incluindo a de Paris e Oxford, concretizando, assim, o marco de uma nova sociedade.

Corroborando Trindade (2000), a introdução da ciência nas Universidades ocorreu no período renascentista, configurando-se um marco para o desenvolvimento dessas instituições. A partir desta realidade, o modelo escolástico, vigente até aquele momento, enfraqueceu e gradualmente começou a ser alterado, fortalecendo o início de uma mudança na educação naquela época. Neste momento, configura-se um Estado nacional com forças e influências na expansão comercial e marítima, alterando, assim, algumas características da Universidade medieval, que começou a abarcar as ciências e o humanismo.

Com o decorrer dos tempos, antes mesmo de terminada a Idade Média, a instituição entra em decadência, cristaliza-se nas formas de um saber ultrapassado e não compreende o espírito criador dos tempos modernos representado pelo Renascimento, o Humanismo e a nova ciência experimental que desponta nos séculos XVI e XVII. (SANTOS, M. J. A, 2011, p. 38)

Cabe ressaltar, no entanto, que a Universidade da Idade Média proporcionou também o desenvolvimento europeu, conforme apontado, por exemplo, por Rashdall (1895, p. 231, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 117) como tendo explicado que:

As instituições que a Idade Média nos legou são de um valor maior e mais imperecível do que suas catedrais. E a universidade é nitidamente uma instituição medieval – tanto que a monarquia constitucional, ou os parlamentos, ou o julgamento por meio do júri. As universidades e os produtos imediatos das suas atividades podem ser afirmados, constituem grande realização da Idade Média na esfera intelectual. Sua organização, suas tradições, seus estudos e seus exercícios influenciaram o progresso e o desenvolvimento intelectual na Europa mais poderosamente, ou talvez deveria ser dito mais exclusivamente, do que qualquer escola, com toda a probabilidade, jamais fará novamente.

Convém registrar que, em 1810, Wilhelm von Humboldt, com vários outros filósofos, a exemplo de Alexander von Humboldt, criou a Universidade de Berlim, defendendo a visão de

uma escola superior que haveria de realizar a *união entre ensino e pesquisa*, proporcionando a todos os alunos uma abrangente formação humanista. Segundo Braga, Guerra e Reis (2007), totalmente novo, o conceito acabou se impondo: escolas superiores, fundadas nas décadas subsequentes, no mundo inteiro, também começaram a formar seus alunos com base na mesma ideologia. A referida instituição foi responsável pelo surgimento de novas disciplinas, e por ter sido a “casa” de iminentes cientistas; os irmãos Grimm, Albert Einstein e Max Planck lecionaram na universidade; Otto von Bismarck, Heinrich Heine e Kurt Tucholsky estiveram matriculados como alunos.

Durante o período nazista, o prestígio dessa universidade, berço do pensamento humanitário, foi destruído. Alunos e professores judeus, e também aqueles que pensavam de forma diferente, foram obrigados a deixar a instituição. Um grande potencial científico se perdeu e apenas após o fim da Segunda Guerra Mundial a instituição pôde reassumir o ensino, ainda que de forma enfraquecida. Além disso, em virtude da divisão de capital alemã, a universidade foi fracionada. Enquanto no final de 1948 no setor americano de Berlim foi fundada uma nova universidade, a *Universidade Livre de Berlim*, continuava existindo a universidade original – situada agora na parte oriental – que recebeu em 1949 o nome atual *Universidade Humboldt de Berlim*.

Frise-se que a ciência nesta época está relacionada com as novas tecnologias e que, de acordo com Diderot (1995), Francis Bacon foi um dos principais pensadores que defenderam essa perspectiva. Bacon (2000) acreditava que a ciência servia, sobretudo, para favorecer o homem e estabelecer uma ordem que levaria a sociedade ao progresso, distanciando-se, assim, do modelo escolástico. Para muitos teóricos, ele abriu caminhos para a disciplinarização e a revolução dos métodos de reconhecimento do mundo e do sujeito.

Convém enfatizar que a partir dessa compreensão o filósofo René Descartes, um dos fundadores da filosofia moderna, pai do sujeito da ciência, contribuiu para estruturar métodos científicos que priorizam o estudo das partes e o questionamento acerca da realidade. Descartes (1996) fundamentou regras conhecidas como análises cartesianas, tendo introduzido na sociedade implicações epistemológicas pautadas na objetividade, linearidade e, principalmente, na disciplinaridade.

Durante muitas décadas, essa forma de reconhecimento da realidade vigorou nas Universidades, ultrapassando barreiras políticas e econômicas em diversos países. Tal pensamento foi legitimado após a Revolução Francesa, momento em que Napoleão Bonaparte estrutura uma reformulação da sociedade englobando reconfigurações nas Universidades daquela época. Uma das principais mudanças foi a associação das profissões com o processo

educacional, construindo posteriormente as Universidades Vocacionais, que agregaram metodologias e regimes lineares de formação, sendo a profissionalização o produto final da educação nessas instituições.

A trajetória das Universidades no mundo é perpassada por diferentes concepções ao longo de sua história – da Idade Média, passando pelo período iluminista ou Idade Moderna, à Pós-Modernidade. Na ótica de Derrida (2003, p. 18), a Universidade moderna, fundada na liberdade acadêmica, na verdade como uma liberdade incondicional em vista da pesquisa, preocupa-se com um conceito de verdade que se opõe aos poderes estatais, econômicos, midiáticos, ideológicos, religiosos, culturais etc. Na perspectiva do autor, “a Universidade seria o lugar do questionamento, da democracia, da crítica, mas sem as amarras pelas quais se compreendem tais lugares atualmente”. Aí estaria o seu desconstrucionismo: trata-se de desconstruir tais amarras, ou melhor, as concepções vigentes em torno daqueles aspectos, os quais deveriam embasar a Universidade sem condição, ou a Universidade incondicional.

Há mais de 200 anos, Kant (1798) sustentava que à comunidade erudita cabe independência em relação ao governo, liberdade de julgar suas doutrinas, em vista do interesse científico e da verdade. Ou, simplesmente, deve tornar público o que a razão vier a construir. Mais precisamente:

[...] importa absolutamente que, na universidade, se dê ainda à comunidade erudita uma Faculdade que, independentemente das ordens do governo às suas doutrinas, tenha liberdade de não proferir ordens, mas pelo menos de julgar todas as que têm a ver com o interesse científico, com o da verdade, em que a razão deve estar autorizada a publicamente falar. (KANT, 1993, p. 22)

Em mais de dois séculos de universidade moderna, por meio de suas concepções, o seu movimento se desenrola do ponto de vista concepcional, pelas influências alemãs, no neo-humanismo, no idealismo, pela refundação católica, pelos questionamentos em torno da tensão entre formação acadêmica e formação profissional, pela universidade popular, pelas abordagens pós-modernas e desconstrucionistas.

Diferentes origens e distintos contextos situam a diacronia, evidenciando a busca pelos fundamentos de uma instituição universitária, seja em relação à sociedade, seja em termos organizativos. Suas dimensões expressam vínculos com a filosofia – desde as acepções política, ética, antropológica, epistemológica. Construir parâmetros que se traduzem por princípios e diretrizes que nortearam as distintas abordagens não é tarefa fácil nem propósito principal desta tese. Contudo, as concepções de Universidade se elucidam por sua orientação filosófica, ainda que a acepção histórica seja necessária.

No 900º aniversário da Universidade de Bolonha (Itália), em 1988, os reitores das universidades europeias assinaram, naquela instituição, a chamada *Magna Charta Universitatum*, que enfatizava a importância do desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da Europa, para o qual as universidades deveriam ter papel fundamental. Em 1997, em Lisboa, o Conselho da Europa e a UNESCO promoveram uma reunião conjunta para elaborar a Convenção de Lisboa, que visou ao reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior na região da Europa. No 800º aniversário da Universidade de Paris (França), os ministros responsáveis pelo ensino superior da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram em, 1998, a Declaração de Sorbonne, que criou a *Área Europeia de Ensino Superior*. Entretanto, no ano seguinte, a Declaração de Sorbonne foi reformulada pelos ministros da educação europeus, dando origem à Declaração de Bolonha, ratificada por 29 países europeus.

Cabe ressaltar que a Declaração de Bolonha (1999) não está restrita ao âmbito da União Europeia (UE) e, portanto, não se caracteriza como um mandato de fato desse bloco, que obriga os países-membros ao seu cumprimento. Tal fato vem permitindo que seu processo de implantação venha caminhando de maneira diferenciada entre os países europeus, de acordo com suas especificidades, apesar do significativo avanço do processo de europeização das políticas educativas e de formação. Também, deve-se ressaltar que o Processo de Bolonha surgiu como um movimento de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da UE, apesar da resistência do meio acadêmico.

Nesse embate, e por conta da falta de possibilidade real de modificar as universidades, foi preciso

[...] abrir mão de um certo número de princípios fundadores do ensino superior: liberdade de escolha, autonomia intelectual, promoção social aberta a todos. Os chavões da moda (mobilidade, internacionalização, democratização, profissionalização, autonomia) parecem retraduzir esses valores. (CHARLE *et al.*, 2004, p. 964).

O ensino superior na União Europeia antes de Bolonha, segundo Ferreira (2011), possuía características muito diversificadas, frutos de suas tradições e história. Em alguns países, como o Reino Unido e Espanha, por exemplo, vigorava somente o ensino universitário, enquanto em países como a França, Alemanha e Portugal, a composição se dava pelo ensino universitário e pelo ensino superior técnico. A duração dos cursos de graduação também variava muito no contexto europeu, sendo que, em alguns países, estendia-se por quatro, cinco ou seis anos, e, em outros, sua duração era de dois ou três anos. A Carta de Bolonha visou a convergir o percurso no ensino superior para otimizar a mobilidade, a atratividade e a competitividade desse nível de ensino e buscou emular-se pelo referencial do modelo anglo-saxão. Está sendo

implantado atualmente um sistema europeu unificado, que se caracteriza pela presença do primeiro ciclo de três anos, que concede a certificação da graduação, com a opção de prosseguir para o segundo ciclo, que possui a duração de dois anos para a titulação de mestre, e o terceiro ciclo, que compreende três anos para o doutoramento.

O processo de convergência ou de padronização no ensino superior europeu vem condicionando vários países e instituições universitárias na Europa a sua adesão, uma vez que a diminuição do financiamento público vem obrigando as instituições de ensino superior (IES) a buscarem recursos no mercado, mediante a oferta dos seus cursos e serviços. Nessa lógica, oferecem um produto que demora mais tempo para conclusão exige maior esforço para o cliente-consumidor, e terá, em tese, o mesmo valor no mercado que outro produto, o qual poderá ser adquirido em menor tempo e com menos esforço, diminuindo seu poder de atratividade e competitividade diante das opções do consumidor, que pode ter como parâmetro somente o mercado laboral, reflexo de contínuas mudanças. A Universidade tende a assumir, nessa lógica, uma nova finalidade, profissionalizante e utilitarista.

A partir da Declaração de Sorbonne, decidiu-se que os sistemas europeus de ensino superior deveriam ser compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional do Ensino Superior Europeu (ESE). Também se afirmou a importância de uma estrutura de graus baseada em dois ciclos e no uso de créditos nesse nível de ensino. Já com a Declaração de Bolonha, aprofundam-se as transformações nas Universidades ao utilizar-se o discurso da transparência e da padronização dos sistemas de ensino nacionais, da mobilidade dos estudantes e dos docentes e do reconhecimento das qualificações no âmbito desse espaço, para permitir o aumento da competitividade do ESE. A partir dessa Declaração, ficou estabelecida a implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) até o ano de 2010. Ainda de acordo com tais pronunciamentos, esse acordo tornou-se necessário para promover a empregabilidade, ao permitir comparabilidade e transparência das qualificações e dos graus outorgados, agilizando a mobilidade, uma vez que os empregadores encontravam dificuldades de avaliar as qualificações dos diplomados de outros países europeus.

Com o Tratado de Bolonha, ficaram estabelecidas as seguintes linhas de ação: a) adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparáveis no âmbito da UE; b) implementação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos; c) promoção da maior mobilidade de estudantes, professores e investigadores; d) estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; e) promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; f) promoção da atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Na visão de Dias Sobrinho (2005, p. 112), a Declaração de Bolonha:

[...] é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. Obviamente, em torno desses três eixos giram muitos outros acordos impulsionando programas e áreas de atuação. Para citar as mais evidentes: redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua.

A Carta de Bolonha explicita os seguintes objetivos, ao criar o EEES: aumentar a posição estratégica de competitividade e a atratividade internacional para estudantes e pesquisadores, tanto interna quanto externamente; adaptar a formação da graduação ao mercado de trabalho, ou seja, ensinar o que é relevante para o mercado de trabalho. Nessa nova perspectiva no âmbito do ensino superior, tornou-se importante: estabelecer os objetivos de aprendizagem para cada curso, elaborar competências, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das atividades profissionais, assegurar um sistema de qualidade dos programas de ensino e ampliar a mobilidade interna e externa dos estudantes da graduação e pós-graduação.

Assim, pode-se afirmar que

[...] é em nome do suposto interesse dos estudantes [...], assim como em nome da utilidade social e econômica dos saberes produzidos ou transmitidos, que se decide diminuir a proporção relativa dos ensinamentos julgados teóricos demais. Estes últimos são então reservados a uma minoria de estudantes [...], social e escolarmente privilegiados e reunidos em estabelecimentos “de excelência”. Essa tendência mais acentuada pela participação cada vez mais forte de representantes do “mundo profissional” na definição das “ofertas de formação” das universidades. Via profissionalização os programas sofrem uma redefinição instrumental, conforme as demandas insistentemente reiteradas pelos poderes econômicos. Em nome dessa “profissionalização”, esses mesmos programas devem ser retraduzidos em termos de competências individuais, e tudo o que não for julgado como objetivável num CV [curriculum vitae] e imediatamente operacional se vê afastado ou ameaçado de redefinição. (CHARLE *et al.*, 2004, p. 972).

Nessa perspectiva, o “novo ensino superior europeu busca de fato instaurar um novo modelo de universidade. Trata-se de uma universidade concebida como empresa, chamada a enfrentar a concorrência nacional, europeia ou mundial e a criar alianças com outros parceiros acadêmicos” (CHARLE *et al.*, 2004, p. 969). A busca pelo saber universal além das fronteiras geográficas e políticas, a defesa da autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino e

pesquisa, a mobilidade de alunos e professores bem como a equivalência de títulos e exames defendida pela *Magna Charta* em 1988 tomaram novos rumos a partir de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999). O papel de produzir e difundir conhecimento nesse ideal ressignificou-se em face da construção do EEES como importante estratégia para, na economia do conhecimento, alavancar a Europa a fim de tornar-se mais competitiva no mercado global.

Na percepção de Azevedo (2006, p. 180), paradoxalmente, o processo de Bolonha:

[...]pode estar servindo a propósitos contraditórios. De um lado, as forças progressistas europeias que defendem a integração baseada na internacionalização solidária da educação superior; de outro, os grupos e atores sociais que procuram extrair da integração acadêmica compromissos da União Europeia com a transnacionalização, de marca privatista, de serviços educacionais universitários.

A produção, desde 1988 até os dias atuais, de inúmeros documentos e de políticas educacionais transnacionais derivadas sobre ensino e pesquisa no contexto da afirmação da UE no mercado global vem promovendo intenso processo de reconfiguração da Universidade na Europa, que esteve assentada no modelo humboldtiano e napoleônico. A partir de Bolonha e da criação do EEES, inicia-se, portanto, um processo substantivo de transformação das Universidades e do seu papel na sociedade. Verifica-se a imposição de uma nova regulação por meio de determinações trans e supranacionais para as universidades na Europa. Nesse contexto, de acordo com Ferreira (2011, p. 120), oito novas exigências passaram a ser feitas a essas instituições:

- a) sustentabilidade: a universidade tem que ampliar seu público-alvo, massificando-se. Essa expansão, porém, deve ser feita mediante *cost-sharing*, ou seja, diversificando as fontes de financiamento, seja por meio do Estado ou da sociedade civil, das famílias e dos estudantes;
- b) governabilidade: as universidades devem abrir-se aos controles externos e necessitam ser administradas por uma gestão profissionalizada e mercadológica mediante a nova gestão pública;
- c) qualidade: a competitividade entre as universidades possibilitará, em tese, sua qualidade, além da implementação das agências de avaliação e acreditação, que deverão ser internacionais como também poderão ser de natureza pública ou privada;
- d) comparabilidade: exige a convergência ou homogeneização dos percursos acadêmicos, cursos currículos, créditos;

- e) mobilidade: instituiu uma nova cultura, de incentivar os estudantes a cursar um período da formação fora de seu país e a presença da competitividade entre as universidades para atrair os melhores pesquisadores;
- f) flexibilidade: diminuição da durabilidade dos cursos, implantação dos ciclos, atendimento às necessidades de diversos públicos;
- g) empregabilidade: a universidade como propiciadora da aprendizagem ao longo da vida, certificadora de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, formadora de capital humano; e,
- h) novos paradigmas de aprendizagem: o aluno, como consumidor, é o centro desse processo; os percursos devem ser flexíveis e articulados com a necessidade do mercado, para possibilitar a empregabilidade ou o empreendedorismo.

Assim, nas palavras de Ferreira (2011, p. 120)

A Europa é a depositária da tradição da história da universidade como uma instituição original, sobretudo da civilização moderna, desenvolvendo diferentes modelos que foram, em grande parte, copiados em todos os lugares. Refletir sobre as finalidades da universidade é pensá-la a partir de um projeto de sociedade; porém, mediante o cenário de profundas mudanças em curso, de incertezas, de ambiguidades e de contradições em que o ensino e a investigação vêm se afirmando como serviços no âmbito do quase mercado na sociedade da economia do conhecimento e da busca pela hegemonia pelo mercado global por parte da UE, torna-se, pois, fundamental investigar e compreender a Universidade do século XXI que os europeus desejam ou estão de fato construindo por meio dos órgãos e acordos da UE.

Finaliza-se esta subseção, trasladando uma das perguntas de Boaventura de Souza Santos (2011, p. 5), visando à reflexão sobre a temática:

Será que o processo de Bolonha está a capacitar a universidade para entrar no debate sobre modelos de desenvolvimento e paradigmas civilizacionais, ou, pelo contrário, estará a moldá-la para servir de um modo tão acrítico e eficiente quanto possível o modelo dominante decidido pelos poderes instituídos e avaliado pelos novos supervisores da produção universitária, a mando dos mesmos poderes?

2.2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

No cenário brasileiro, a gênese da Universidade possui relação com instâncias políticas e econômicas que sempre almejaram associar educação superior com o processo de profissionalização, favorecendo uma elite composta por portugueses oriundos da corte que residiam no Brasil. Segundo Anísio Teixeira (1968; 2011), o Brasil pré-universidade era composto por colégios profissionais controlados pelos jesuítas, nos quais eram executados currículos clássicos voltados majoritariamente para a Teologia. Naquela época existia uma

parceria entre esses colégios com a Universidade de Coimbra em Portugal – também controlada pelos jesuítas – com objetivo de acolher os alunos oriundos da colônia para dar sequência ao processo educacional e conclusão da formação superior iniciada no Brasil.

Assim, a diplomação se realizava nas universidades europeias, especialmente em Coimbra e Évora, e, somente, altos funcionários da Igreja ou da Coroa, ou mesmo filhos de burocratas, de grandes latifundiários ou de comerciantes estudavam nas escolas da Europa (OLIVEN, 2005).

Não obstante, pode-se observar um marcante atraso nos sistemas de ensino implantados e uma defasagem nas produções intelectuais, herdado pelo Brasil Colônia a partir da sua Metrópole, cujo processo de ensino superior era praticamente voltado para as áreas literária e filosófica, ainda que se deva valorizar a produção de importantes obras nesse tipo de conhecimento e da descoberta de grandes poetas, por exemplo. Em decorrência, o que se verificou foi uma deficiência intelectual de Portugal nas demais ciências, a exemplo de astronomia, botânica, zoologia, geologia, dentre outras – diferentemente de diversos países da Europa que já se destacavam nessas áreas científicas, nações tais como França, Alemanha e Inglaterra, conforme assinala Vergara (2004). Desse modo, os primeiros ensaios do ensino superior no Brasil construir-se-iam sobre os moldes de Portugal, e passariam a herdar a mesma deficiência e atraso da Metrópole.

No período do Brasil Colônia houve várias tentativas de instituir uma universidade no território nacional, no entanto, todas fracassaram. Nos colégios jesuítas, franciscanos e carmelitas, os padres e seminaristas tinham acesso ao conhecimento de nível superior nas áreas de Filosofia, Teologia, Gramáticas Grega, Latina e Portuguesa, entretanto, ninguém externo tinha acesso a esse nível de conhecimento. Desse modo, a história de criação da Universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na colônia, considerando mais adequado que elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 2006).

A implantação do ensino superior no Brasil iniciou-se apenas em 1808, com a chegada da Família Real, autoexilada de Portugal por conta da invasão francesa. Pouco tempo depois foi criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, no dia 5 de novembro daquele mesmo ano foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais

Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), conforme assevera Villanova (1948, p. 8).

Em 1810, por meio da Carta Régia de 4 de dezembro, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte. Foi nessa Academia que se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ (VILLANOVA, 1948). Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. Segundo João Roberto Moreira (1960, p. 53), esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central.

Convém reafirmar a observação de que todos os esforços realizados em prol da criação de Universidade no período colonial e monárquico sofreram uma interferência negativa por parte de Portugal, demonstrando uma política de controle no que diz respeito à Metrópole, destruindo qualquer perspectiva que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia.

Essas instituições e cursos, criados por D. João VI, seriam os responsáveis pelo surgimento de escolas e faculdades profissionalizantes que iriam constituir o conjunto de instituições de ensino superior até o período da República, a partir de sucessivos processos de reorganização, fragmentação e aglutinação dessas organizações.

De acordo com Luckesi *et al.* (1986, p. 9), “a partir de 1930 inicia-se o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil. O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade”. Nessas condições, segundo o referido autor, que se fundam as Universidades de Minas Gerais, em 1927, reorganizada em 1933, e a Universidade de São Paulo, que em 1934 já expressava uma preocupação de superar o simples agrupamento de faculdades.

Ressalte-se que, nessa perspectiva, em 1935, Anísio Teixeira “vaticinou” uma Universidade brasileira como debates de livres ideias. Seria, provavelmente, a primeira universidade no sentido *stricto*. Mas, com a chegada da ditadura, a implantação do Estado Novo em 1937, caiu por terra o sonho daquele expoente da educação. “É que as ditaduras são incompatíveis com os debates e a verdadeira universidade deve ser edificada a partir do debate livre das ideias” (LUCKESI *et al.*, 1986, p. 33).

Consultando Mendonça (2001), Fávero (2006) e Rauber (2008), percebe-se que todas as tentativas de implantação de entidades universitárias durante o período de 1843 a 1920 fracassaram, e somente naquele último ano é que se converteria, posteriormente, em Universidade do Brasil, e depois, em Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), formada pela união dos cursos superiores existentes na Escola Politécnica, na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito. Trata-se da primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal (FÁVERO, 2006). Assim, pode-se afirmar que é somente “[...] nas décadas de 20 e 30 que a questão universitária adquire intensidade no Brasil” (RAUBER, 2008, p. 60).

Apesar de muitos dos que pensavam de maneira semelhante terem desaparecidos em 1961, as ideias de Anísio Teixeira renascem por meio de uma equipe de intelectuais, agora lideradas por Darcy Ribeiro, que elabora o projeto e convence os governantes a fundar a Universidade de Brasília. Era a esperança de uma universidade nova, em uma cidade nova – Brasília nascida a partir da reflexão nacional, sobre os problemas da nação. Contudo, mais uma vez, as forças contrárias à renovação das ideias impedem despoticamente o desenvolvimento da nascente brasileira. A quase totalidade da equipe de professores foi afastada de suas funções de refletir, renovar, transformar o saber. Muitos emigraram e foram engrandecer o pensamento da humanidade em outros países, porque, no Brasil, naquela época, não havia lugar para eles (LUCKESI, *et al.*, 1986).

No Brasil, mais que nas nações latino-americanas colonizadas pelos espanhóis, o processo de culturalização, ligado sempre aos interesses do colonizador, condicionou as funções das universidades existentes. Sempre foram importados técnicas e recursos culturais. Nessa dimensão, conforme expõe Anísio Teixeira (2011, p. 235-6):

Universidade brasileira, além de preparar profissionais para carreiras liberais e técnicas que exigem uma formação de nível superior, o que tem havido é uma preocupação muito fluída com a iniciação do estudante na vida intelectual. Daí poder-se afirmar que, ressalvado o aspecto habilitação profissional, a universidade brasileira não logrou constituir-se verdadeiramente como instituição de pesquisa e transmissora de uma cultura comum nacional, nem logrou se tornar um centro de consciência crítica e de pensamento criador.

Nessa linha de raciocínio, é válido trazer à baila o que Darcy Ribeiro (1975) constatava: a universidade tem se limitado a ser um órgão de repetição e difusão do saber elaborado em outras realidades e muito pouco tem contribuído para a integração nacional, consequência de uma análise crítica da realidade.

Com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934) e a eleição do presidente Getúlio Vargas pelo Congresso, havia a expectativa de que a democracia liberal fosse

instituída no país. Mas, logo a seguir, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperam a hegemonia. A abertura, proporcionada pela Revolução de 1930, passou a ser vista como um erro a ser corrigido. A partir de 1935, ampliam-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo. Nos agitados meses daquele ano, durante a gestão do prefeito Pedro Ernesto à frente da capital brasileira, foi instituída a Universidade do Distrito Federal (UDF), graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira.

A UDF surge com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP, caracterizando-se como um empreendimento que procura materializar

[...] as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à Associação Brasileira de Educação (ABE) e à Academia Brasileira de Ciências (ABC), empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada. (ALMEIDA, 1989, p. 195).

Fundada no Rio de Janeiro, capital da República, pelo Decreto Municipal nº. 5.513/35, apesar de ter existido por período inferior a quatro anos, a UDF marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu. Vale lembrar que, desde o início, apesar de grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos.

Na inauguração dos cursos da UDF (31/07/1935), Anísio Teixeira, em discurso então proferido, ressalta:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Com essas palavras, Teixeira chama a atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é a de ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento. E uma das exigências para a efetivação desse projeto era, sem dúvida, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária. No entanto, como pensar em autonomia universitária no limiar do Estado Novo?

Em meio ao clima de inquietação e do estado de guerra decretado no país, o destino do fundador da UDF não poderia ser outro: Anísio Teixeira é afastado das funções públicas que

vinha exercendo. Exonerado do cargo de Secretário de Educação a pedido, recebe de imediato apoio de colaboradores nos serviços de educação do Distrito Federal, alguns dos quais integrantes dos quadros da Universidade, também demissionários.

Enfim, a UDF é extinta e seus cursos transferidos para a UB, em 1939, por meio do Decreto nº. 1.063, de 20 de janeiro. Em nome da disciplina e da ordem, o ministro Capanema encaminha ao Presidente da República exposição de motivos que acompanha o referido Decreto.

Apesar da extinção da UDF, entre os anos 1940 e, aproximadamente, meado da década de 1960 pôde se verificar a criação de universidades federais em quase todos os estados da federação. Esse período marcou a descentralização do ensino e a regionalização, ainda que incipiente. Segundo Rauber (2008, p. 65), “o período anterior, de 1946 ao princípio do ano 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Nesse período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações”.

No entender de Mendonça (2001), na década de 1950 e início de 1960, o ensino superior no país passou a sofrer na profunda influência política, adotando novas ideologias como base de sustentação dos governos que se sucederam até o ano de 1964. Houve novos ensaios de mudança na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior e debates promovidos principalmente por movimentos estudantis que lutavam, entre outros aspectos, pela abertura da universidade à população por meio da extensão e dos serviços comunitários, articulação das universidades com órgãos governamentais, em especial no interior do país, e pela liberdade de expressão.

Eis que o contexto cultural nas universidades passa a sofrer drásticas alterações a partir do ano 1964, por conta do impacto surtido pelo golpe militar (LUCKESI *et al.*, 1986; EVANGELISTA, 2001; MENDONÇA, 2001; FÁVERO, 2006), cuja proposta política procurava conter a todo custo os debates travados pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, por meio da repressão e da desarticulação dos movimentos mediante intervenções violentas por parte dos militares dentro dos *campi* ou unidades universitárias, tentando silenciar estudantes e docentes.

Essas bases universitárias, insatisfeitas com as tomadas de posição e principalmente com as decisões decorrentes da Lei Federal nº. 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária, mantiveram acesa a esperança de que o processo de transformação da universidade brasileira, bem como de todo o sistema educacional, pudesse ser conquistado.

Apesar de reações contrárias à citada lei, entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1980, a universidade consolida seus departamentos, define suas estruturas, desenvolve

pesquisas, cria tecnologia, constrói um país dinâmico, ao mesmo tempo em que analisa, denuncia a luta contra a ditadura.

Vale assinalar que devido ao momento de crise que se inicia em meados da década de 1990 a universidade perde o heroísmo da luta pela democracia política que o país conquistou com sua ajuda. O modelo socioeconômico que financiava suas pesquisas entra em crise. No Brasil, especialmente, inicia-se um período de convergências político-econômicas neoliberais, com fortes influências do mercado. Começa a tendência de a educação superior transformar-se em mercadoria, cuja oferta estaria subordinada ao mercado e a resoluções internacionais de agências comerciais. Nesse sentido, a Organização Mundial de Comércio (OMC) é a grande disseminadora da tendência mercadológica da educação superior com vários países aderindo as suas diretrizes.

Com esse cenário se apresentando, os salários caem, os recursos do Estado se escasseiam, sobretudo os referentes, em dólares, a bolsas de estudo, livros e equipamentos; a universidade parece perder a crença em seus produtos, e a sociedade parece desacreditar na universidade, uma vez que a tendência à mercantilização de seus produtos torna-se evidente.

Em vez de segurança física, tem-se insegurança social. Em lugar da luta pela liberdade, a luta por salários. Em vez do compromisso (com a democracia global), a luta pela democracia interna, às vezes para defender privilégios corporativos. A universidade na década de 1990 parece ter se perdido, foi do estado de opulência ao da incerteza.

Segundo Cristovam Buarque (1994), ao longo das décadas, nenhuma outra instituição brasileira contribuiu, e de forma tão coerente, marcante e eficiente, mais que a universidade na construção de um novo país. Com o fim do autoritarismo e a crise do projeto de nação industrial nos moldes internacionais, ocorre, segundo Buarque (1994, p. 104) que:

[...] cada instituição brasileira ingressou em processo de destruição. Contudo, nesse período, a universidade continua a criar sólida massa crítica de mão de obra qualificada e acervo de conhecimento em todas as áreas, fazendo do Brasil um país do terceiro mundo em condições de dar um salto qualitativo e tecnológico para o novo século e para uma nova modernidade.

Buarque (1994), dessa forma, acreditava que a crise pela qual passou a universidade na década de 1990 era fruto das transformações ocorridas na transição do Estado Ditatorial ao Estado Democrático. Mas acrescentou que o Brasil se destacou mesmo assim, com formação de mão de obra técnica qualificada com capacidade de competir tecnologicamente no mundo do trabalho.

Avançando um pouco mais na história recente da universidade, nota-se que na contemporaneidade sua função específica ainda não está claramente definida. Mas, a partir dos

estudos empreendidos, pode-se tomar como função primordial a *construção do conhecimento*, dessa forma, ela deve ser participante privilegiada na construção do país. Assim, mantendo seu compromisso absoluto com a qualidade, a universidade deve definir sua postura com base em alguns vetores, como participar da ampliação do patrimônio cultural da humanidade e da sociedade local e fazer avançar o mais puro e descomprometido pensamento em todas as áreas, de maneira a ter as bases de uma sociedade intelectualmente criativa e sofisticada.

Entende-se, também, que é papel da Academia criticar as ameaças à estabilidade nacional, coordenar as desigualdades e propor alternativas que visem distribuir eficientemente, o bem-estar, a cultura e a liberdade.

No dizer de Buarque (1994), a universidade deve entender o país, suas especificidades, e conhecer seu potencial; identificar e definir suas necessidades, obviamente com perspectiva universal, no espaço e no tempo, na geografia e na história. Deve ajudar no desenho do retrato que se deseja para a sociedade do século XXI, formulando alternativas para se chegar ao futuro sem ignorar a realidade herdada e sem desconhecer os limites do possível.

É claro que a universidade deve formar cidadãos críticos, aptos a perceber a realidade e tentar “desconstruí-la”, à medida que ela se apresente injusta. A universidade também deve criar bases científicas e tecnológicas que permitam transformar os recursos disponíveis no conjunto de bens e serviços necessários ao bem-estar social, e formar mão de obra necessária para produzir tais funções. Em outras palavras, a universidade deve caminhar junto ao desenvolvimento, não apenas prestar-se a formar cidadãos para o mercado de trabalho. Deve haver associação dos interesses do mercado e da sociedade. Conhecimento, visão de mundo e desenvolvimento técnico-científico talvez não sejam a fórmula mágica do desenvolvimento humano e de uma sociedade mais acolhedora e igualitária, mas devem ser o caminho para tal.

Marilena Chauí (2001) também desenvolve ideias interessantes a respeito do impasse e vocação da universidade e traz reflexões pertinentes à profissionalização oferecida por esses estabelecimentos de ensino. Apresenta uma visão científica da inserção da universidade naquele momento econômico e, segundo ela, a forma do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizam a identidade de classe e as formas da luta de classes.

Corroborando Chauí (2001), o capitalismo associado a uma cultura de massa tende a aumentar os níveis de alienação, e cada vez mais os cidadãos vão se tornando reféns de um mercado que é forte o bastante, até mesmo para determinar as relações interpessoais. Isso faz com que a sociedade apareça como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações

particulares definidas por estratégias e programas particulares competindo entre si. É possível perceber um estado de “passividade” da sociedade frente a um sistema econômico voraz, capaz de transformar em vítima um personagem que deveria ser protagonista. O mercado neutraliza a atuação desse personagem.

Na percepção de Chauí (2001), a universidade deixou de ser uma instituição e tornou-se uma organização pró-capitalista agindo pelo mercado e para o mercado. Isso é motivo de preocupação, uma vez que a universidade ao se distanciar de sua condição de instituição caminha a passos largos rumo a “educação superior como mercadoria”, pois há vários anos a Organização Mundial do Comércio (OMC) vem tentando trazer o *status* de mercadoria para a educação superior.

Voltando as atenções ao nível mais localizado, no Brasil, a universidade inicialmente tornou-se funcional; num segundo momento, uma universidade de resultados, e na terceira fase, uma universidade operacional. Isso correspondeu ao “milagre econômico”, dos anos 1970 (universidade funcional), ao processo conservador da abertura política dos anos 1980 (universidade resultado), e ao neoliberalismo dos anos 1990 (universidade operacional). Em suma, correspondeu às várias formas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado. A universidade funcional dos anos 1970 estava ligada à vontade de o estado ditatorial fornecer à classe média brasileira um diploma universitário, pois esta classe média seria a sustentação político-ideológica do Estado brasileiro a essa época – uma espécie de prêmio de consolação que a ditadura ofereceu a sua base (CHAUÍ, 2001).

A universidade de resultados dos anos 1980 (funcional) foi resultado da etapa anterior, mas trazendo novidades. Chauí (2001) ensina que, em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior é oferecida por escolas privadas. Ocorre também a introdução de ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas, sendo que tais empresas financiariam as pesquisas da universidade pública enquanto que esta, em contrapartida, formaria futuros profissionais para serem absorvidos na demanda mercadológica. As empresas eram como “mecenas” às novas pesquisas, e os produtos destas estavam ligados aos interesses dos patrocinadores.

Enquanto a universidade funcional esteve voltada diretamente para o mercado de trabalho e universidade de resultados para as empresas, a universidade operacional dos anos 1990, por sua vez, por ser uma organização, esteve voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. A universidade operacional dos anos 1990 reflete as tendências neoliberais – as quais colocam a educação superior num patamar de mercadoria –, sendo geridas por organizações de comércio internacionais como a OMC (CHAUÍ, 2001).

A universidade operacional, com tendências mercadológicas é avaliada por índices de produtividade, e a educação superior, dessa forma, tende a perder seu sentido primordial, que é a formação de cidadãos críticos, com visão de mundo teoricamente apurada. Isso facilita a caminhada rumo a uma maior alienação social, cada vez mais os processos tendem a favorecer uma supremacia do capital perante a sociedade. Os egressos das universidades são capacitados para o mercado e são menos exigidos intelectualmente. Na universidade se percebe o aumento das horas/aula, o mercado cada vez exige mais e em um menor tempo. Ocorre pressão constante em cima de alunos e professores.

Depreende, pois, que ao assumir o papel de organização, a universidade tende a transformar a pesquisa em uma estratégia de intervenção na própria organização. A pesquisa deixa de cumprir seu papel de avançar rumo a determinado objetivo. Assim a “pesquisa”, torna-se uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado, e esse objetivo está diretamente ligado ao mercado. A produção intelectual quando existe tem algum fundamento mercadológico.

Nessa perspectiva, o ser humano nessa universidade se volta apenas a sua condição material, não cria e não forma pensamento. Não contribui para o crescimento e não participa do desenvolvimento da sociedade. A universidade e seus egressos se voltam apenas para o mercado. A produção intelectual é mínima e a intelectualidade não é exigida. O egresso é apto apenas a realizar determinado trabalho na engrenagem do sistema econômico. Neste sentido estar-se assumindo a condição de “selvagem” – uma peça dessa engrenagem, com função específica ao projeto do mercado e quando se chegar ao absolutismo, o cidadão simplesmente é substituído por uma mão de obra recém-saída dos bancos da universidade que assumirá a duas funções, até chegar a sua vez de ser, também, substituído.

Segundo Prati Neto (2008), é oportuno assinalar que várias são as provocações necessárias para criar um ambiente dentro das universidades que se proponha a realizar críticas sociais, a realizar tentativas de compreender a ordem social que está estabelecida. A universidade no final da década de 1990 parece fugir a tais indagações – não deveria se prestar a isso. Deveria tornar-se ambiente propício para compreensão da ordem vigente e imposta. Por serem questões históricas e socialmente construídas, devem ser refletidas nos movimentos coletivos, na vida acadêmica, e não individualmente, pelo professor, uma vez que o cultivo dos valores humanos deve estar implícito concretamente na totalidade das ações do ambiente universitário.

As discussões nos *campi*/unidades/departamentos das universidades são necessárias ao crescimento intelectual, e isso facilita a compreensão dos mecanismos sobre as quais a nossa

sociedade se apoia, mecanismos esses que, para serem percebidos, necessitam de amadurecimento intelectual. A universidade pode sim formar mão de obra para um mercado cada vez mais competitivo e alienador, mas não pode deixar de fazer o básico para a formação intelectual de seus egressos, que é a crítica e a compreensão da realidade social.

A reflexão crítica sobre a prática docente não se resume à construção de saberes de forma isolada e individual do professor. Embora se concretize num ato individual deste profissional, em que sua subjetividade se faz presente, sua função é social, o que significa colocar em prática uma consciência coletiva. É preciso questionar coletivamente a realidade, e os professores são os mediadores dessa função.

Em um momento no qual os conflitos de naturezas diversas se multiplicam, paralelamente à riqueza de informações científicas e tecnológicas, o papel da universidade não é somente o de informar, mas também o de analisar e processar essas informações, para transformá-las em conhecimento. Isto significa estimular os jovens à capacidade de analisar, interpretar e criticar as informações, contextualizando-as. O professor precisa situar-se, para situar historicamente os discentes. Não basta apenas o saber técnico; o estudante tem que estar apto a situar-se na realidade social assim como, também, interagir de forma consciente.

É notável que por si só a educação não consiga resolver os graves problemas da atualidade, uma vez que é o Estado em conjunto com um cidadão crítico que terão os instrumentos necessários para reverter ou tentar amenizar os efeitos de uma realidade que é perversa e opressora. Entende-se que cabe à universidade não se limitar às diretrizes impostas pela ordem capitalista vigente – ela deve formar cidadãos aptos ao mercado de trabalho –, mas não se limitar apenas isso, deve também formar cidadão conscientes para compreender a ordem estabelecida e não se portar passivamente em relação a ela.

Quanto à primeira década deste século, algumas iniciativas foram postas em prática, até porque a Conferência Mundial da Educação Superior (CMES, 2009) assinalava eixos a serem trabalhados nos países da América Latina e Caribe. O estabelecimento de políticas para o desenvolvimento da democratização na educação superior no Brasil tornou-se urgente e decisivo para romper com a educação de elite historicamente enraizada. Contudo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma interface das políticas educacionais, na percepção de Saviani (2009), pode ser caracterizado muito mais como um programa de metas do que um plano propriamente dito, em face às tentativas pontuais para se alcançar algumas metas em determinado tempo (2017), visando à duplicação de vagas no ensino superior que, por sinal, ficou aquém da proposta do anterior PNE (2001-2010) que, pelo menos, previa um

número total de vagas para 30% dos jovens entre 18 e 24 anos, mas cuja efetividade, mesmo assim, não alcançou o alvo para a década.

Assinale-se que, para atingir as metas do referido PDE, três instrumentos foram considerados como determinantes: a) reestruturação e expansão das universidades – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); b) democratização do acesso – Programa Universidade para Todos (PROUNI), reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); e c) avaliação e regulação – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2009), por meio do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Embora o desenvolvimento do PNE – 2001-2010 estivesse em desenvolvimento, como se explicaria a elaboração do PDE e seu estabelecimento de ações mediante decretos do executivo federal, considerando a observação de Saviani (2009), quanto a ser este antes um programa de metas do que um plano de educação? Por que ocorreu a proposição naquele momento histórico e não quando da conclusão do PNE que estava em curso, quando aí sim, se justificaria a construção do próximo PNE (2011-2020)?

Enquanto possibilidade de resposta, entende-se que o governo, por meio de um acompanhamento prévio sobre a realidade educacional, considerando o próprio PNE, a plataforma de propostas do governo Luís Inácio Lula da Silva e o estabelecimento de algumas diretrizes para o PNE posterior (2011-2020), se antecipou em responder a algumas solicitações sociais, dentre elas a universalização e democratização da educação básica e superior, como a revolução na educação do governo da situação, o que prepararia a continuidade do poder pós-Lula.

Por outro lado, ao se observar a pontuação do PNE (2001-2010) e a necessidade de submissão a acompanhamentos periódicos sobre o alcance das finalidades a que se prestava, conclui-se que na verdade houve demora numa devolutiva para o enfrentamento dos resultados parciais que estavam latentes e que passariam a ser contemplados por meio do PDE e na instituição dos instrumentos de ação que fariam frente às solicitações identificadas como frágeis pela plataforma de governo.

Quanto ao tempo histórico da proposição do PDE, que compunha o mesmo período do Plano de Aceleração de Crescimento (PAC) e era parte deste último, a sua implementação naquele período se mostrava estratégica para justificar algumas modificações e encaminhamentos instrumentais em curto prazo, com maior visibilidade política das ações do governo, mostrando a capacidade de resposta aos delineamentos insuficientes anteriormente

propostos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o que realmente aconteceria quando ao término dos dez anos de vigência do PNE (2001-2010), ou seja, houve ampla divulgação do que não se alcançou e o que o governo estaria desdobrando uma ampliação e alcance da democratização do acesso em todos os níveis.

Observe-se que os dados disponíveis no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgados em relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (SILVA; ALCÂNTARA, 2009) apontariam que cerca de 680 mil crianças entre 7 e 14 anos ainda estavam fora da escola nas regiões Norte e Nordeste, o que significava um percentual de 2,4% da população brasileira. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tinha alcançado apenas 30% de cobertura de alcance dos 29 milhões identificados, isto é, apenas 10,9 milhões. Reduziu-se o abandono da escola no ensino fundamental, porém, aumentou-se a repetência – de 11% para 12,1%. O analfabetismo ainda não conseguira ser erradicado, compreendendo mais de 16 milhões de pessoas. Na pré-escola, ainda estariam faltando 2,4% para se atingir o parâmetro de 80% das crianças com essa idade, e no que diz respeito às crianças em idade de creche, apenas 17,1% da meta de 50% para esse âmbito havia sido alcançado.

O cenário da educação profissional e tecnológica representou até 2010, um crescimento considerável em nível de expansão de unidades por todo país, contudo, ainda haveria que se pensar nas desigualdades ou distribuição regional na oferta de vagas, pois em números o universo de alunos matriculados nessa modalidade totalizava menos de 1%, se considerada a população total do Brasil, isto é, não havia vagas para grande parte de interessados.

A educação superior, por sua vez, não atingira o montante dos 30% estabelecidos dos jovens entre 18 e 24 anos de idade – somente se alcançara o percentual de 12,1% –, além do que 74,1% das matrículas – 68% no período noturno – estavam circunscritas às instituições privadas e somente 25,9% no setor público e desses 36% no período noturno (LIMA, 2013).

O fato é que, de acordo com Saviani (2009), a construção do PDE, que reuniu pela primeira vez o empresariado, no entanto, não definiu esforço concernente à inversões financeiras efetivas para a educação brasileira – se revelaria como a demonstração da capacidade de enfrentamento a quadros adversos do contexto educacional do novo governo, daí a grande preocupação na reunião de alguns setores sociais na elaboração do PDE (2007), o que não poderia ser caracterizado por uma dimensão ampla de discussão com toda a sociedade e representantes da academia, pelo contrário, a sua dimensão de democracia havia sido reduzida.

Ramos (2007) observa que na elaboração e processo de implementação do PDE não houve uma participação direta de muitos movimentos representativos, dentre os quais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos

Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Nacional Pela Formação de Professores (ANFOPE). O âmbito que poderia ser compreendido como avanço no conjunto do PDE quanto à educação básica foi a instituição do IDEB, a “Provinha Brasil” e o Piso Salarial do Magistério. Os dois primeiros por considerarem a relação do rendimento do aluno com os fluxos de evasão, repetência e esforços para os aspectos qualitativos e o terceiro, como meta que prometia melhorar o investimento na dignidade do professor pelo reconhecimento de seu papel social.

Ora, se há a defesa de democratização da educação e sua proporcional expansão em todos os níveis, haveria que se buscar a instituição de fóruns representativos em que todas as vozes pudessem expressar a sua contribuição social e inferências que orientariam as conquistas sociais. Entretanto, o PDE se constituiria como instrumento fragmentário e fragmentado das correções que se desejava e, o pior, não havia precisão e previsão de investimentos específicos do PIB em educação frente aos desafios que se faziam naquele momento.

Havia o reconhecimento de que se pensar num percentual para a educação via PIB era necessário, mas nada que ultrapassasse a casa dos 5% naquele momento. Não somente a boa vontade, como aponta Saviani (2009), seria suficiente para se alcançar a educação de qualidade que a sociedade brasileira necessitava, uma vez que os recursos financeiros significativos para dar condução ao PDE, distintos dos 3,5% do PIB que até aquele momento era aplicado, não dariam conta de cobertura da educação como um todo. Se falava sobre a projeção de 5% em 2007, mas o que Saviani (2009) destaca é que desde 1997 já havia sido chamada atenção para o percentual de 8% como necessário.

E quanto à educação superior? O cenário de oportunidades, dir-se-á, não é o mesmo que em épocas passadas, uma vez que as políticas públicas para educação têm se preocupado na diminuição das desigualdades sociais e econômicas, inclusive para a educação superior, como por exemplo, com a instituição do REUNI, aumentando-se o número de vagas nas instituições federais e promovendo-se a inclusão social para pobres e grupos étnicos, com a democratização do acesso ao ensino superior via iniciativa privada mediante recursos do PROUNI e FIES, a ampliação de vagas nos IFECT e o acompanhamento da qualidade da educação via SINAES.

Esse quadro não é uma mostra de que a educação no Brasil está de fato universalizada? De que todos têm a mesma possibilidade de conquistar por seu mérito a projeção profissional que quiser, bastando somente escolher o canal adequado para isso? A educação inclusiva não

está se dando por distintos instrumentos como, por exemplo, a adoção de políticas de cotas para ingresso ao ensino superior?

Não sendo propósito desta tese esgotar o assunto, entendeu-se, contudo, ser pertinente pontuar alguns aspectos, inclusive destacar algumas contribuições de Dias Sobrinho (2012), quando observa que uma educação democrática e universalizada requer muito mais do que reconhecimento do direito ao direito, ou seja, reúne quantidade e qualidade como extensão material para todos. A ideia de povo como unidade requererá também a modificação das orientações dos discursos políticos para educação, ao ponto de ao invés de se falar em educação inclusiva, se vivencie a educação não excludente, ao invés de se destacar a porcentagem de vagas para determinada fração social, haja a oferta como direito e conquista para todos. Nesse caso, entende-se que o Brasil necessita avançar mais rumo a uma educação universalizada no ensino superior e a dimensão da democratização do acesso é reduzida ao atendimento fragmentado de percentagens de grupos sociais nas universidades públicas, além de, em alguns casos, serem oferecidos cursos que poderiam ser considerados como niveladores de classe social e oferecidos em larga escala em instituições particulares – e subsidiados via PROUNI e FIES –, destino certo dos candidatos expropriados de condições materiais e que a elite repudia como escolha para seus filhos.

Considerando o cenário desta 1ª década, calcado nas reflexões de Ramos (2007), Saviani (2009), Dias Sobrinho (2012), dentre outros autores, há que se pensar em investimentos para a educação e, há que se elevar, sim, o percentual do PIB para se começar. Entretanto, existem questões de fundo que precisam ser reelaboradas pela sociedade brasileira e que passam pelo questionamento e a vontade de superação do imperativo capitalista. Portanto, não basta dizer que, no Brasil, somente não estuda quem não quer –, há que se construir uma dimensão de democracia em que o direito de educação de qualidade desde a infância seja alcançado pela totalidade, ao ponto de que haja dignificação para todos os cidadãos e com isso a própria sociedade seja dignificada. Mas este caminho não poderá ocorrer por concessão, antes, é uma reivindicação política um dos principais desafios para a maioria da população brasileira, uma vez que não será a elite que encampará qualquer mudança estrutural.

2.3 A UNIVERSIDADE NA BAHIA

A criação de uma Instituição de Educação Superior (IES) com o *status* de universidade, na Bahia, envolveu esforços de muitos baianos, durante longos anos, para não dizer, séculos. Do mesmo modo que em nível nacional, a constituição de uma universidade deu-se, em sua

maioria, pela aglutinação de unidades de ensino superior preexistentes, e a criação da **Universidade da Bahia**, denominação inicial da Universidade Federal da Bahia (UFBA), não fugiu à regra.

Com a posse do Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, em 1946, convidou-se o Professor Ernesto Souza Campos, catedrático da Faculdade de Medicina de São Paulo, para fazer parte do governo enquanto Ministro da Educação e Saúde Pública, o qual tornava explícito o seu interesse pela criação da Universidade da Bahia, pela qual vinha lutando, há muito, especialmente com Pedro Calmon e Edgar Santos.

De fato, isso ocorreu em 8 de abril de 1946, por meio do Decreto-Lei nº. 9.155, no qual 33 artigos alinhavam a nova instituição de educação superior, sendo assegurada autonomia administrativo-financeira, didática e disciplinar, ao tempo em que estipulava o prazo de 60 (sessenta) dias para elaboração do estatuto da Universidade da Bahia.

A instituição compusera-se, inicialmente, dos seguintes estabelecimentos de educação superior: Faculdade Medicina da Bahia e suas Escolas-Anexas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito da Bahia; Escola Politécnica da Bahia; Faculdade de Filosofia da Bahia; Faculdade de Ciências Econômica; e Escola de Belas Artes. Dentre estas, apenas a de Medicina e a Politécnica ainda não eram mantidas pelo Governo Federal, dependendo a sua inclusão de aprovação pelas respectivas congregações, segundo os estudos de Luiz Carlos dos Santos (2000).

Registra-se no Relatório UFBA (1971, p. 21) que, para presidir a Comissão de Planejamento e Organização da Universidade da Bahia, foi designado pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, conforme Portaria nº. 366, de 27 de maio de 1946, o professor Pedro Calmon Moniz Bittencourt, vice-reitor da Universidade do Brasil.

No dia 1º de junho, às 16h do mesmo ano, ocorre a sessão inaugural do Conselho Universitário da Universidade da Bahia, presidida pelo professor Pedro Calmon, momento em que são lidas as atas das várias congregações das unidades integrantes da nova universidade, manifestando-se quanto à incorporação destas àquela Universidade, e dando poderes aos seus representantes para integrarem o Conselho. O mesmo se dá com respeito aos representantes dos docentes livres e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), conforme Relatório da UFBA (1971, p. 22-34).

Na mesma reunião do Conselho e de acordo com o Decreto-Lei de criação da Universidade da Bahia, ocorre a organização da lista tríplice, votada pelos membros do órgão supra, para encaminhamento ao Presidente da República, objetivando a nomeação do Reitor. Procedida a eleição, o professor Edgar Rêgo Santos obtém treze votos, e o Desembargador

Demétrio Cyriaco Ferreira Tourinho um voto. Sendo necessário um terceiro nome para completar a lista tríplice, é eleito o professor Isaías Alves de Almeida. Em seguida, procede-se à leitura do projeto do Estatuto da Universidade da Bahia, sendo aprovado por unanimidade e, posteriormente, nos termos do Decreto-Lei nº. 22.637, de 27 de fevereiro de 1947, pelo Presidente da República.

Não por mera coincidência, a instalação da Universidade da Bahia se dará no lugar onde quase 400 anos antes situava-se a primeira Universidade não reconhecida, da Bahia, no Terreiro de Jesus, local em que a Faculdade de Medicina possuía parte das suas instalações. Provisoriamente, esse é lugar escolhido para sede da recém-criada Universidade.

A instalação e a posse do Reitor, em cerimônias solenes presididas pelo Ministro da Educação, professor Ernesto Sousa Campos, aconteceram em 2 de julho de 1946.

A luta pela criação de uma Universidade na Bahia travou-se durante muitos anos e obteve da comunidade baiana total apoio em seus diversos segmentos, a exemplo da União dos Estudantes da Bahia, no ano de 1946, e da Câmara Municipal da Cidade de Salvador, entre tantos outros (UFBA, 1971).

Evidencia-se, nos primeiros anos da Universidade da Bahia, a preocupação de fazer do aglutinamento de faculdades e escolas um organismo consciente do *status* universitário e a estrutura necessária para tanto.

Algumas dificuldades foram registradas no primeiro reitorado. Dentre elas citam-se a disparidade legal entre escolas, a dispersão geográfica existente, a ausência de um núcleo centralizador, a ferrenha posição de cada comunidade acadêmica em reter direitos adquiridos anteriormente ao processo unificado.

Ressalte-se que a Escola de Belas Artes, federalizada, entrou para a UFBA após 1950 e a Faculdade de Direito permaneceu agregada, como Fundação, apoiada financeiramente pela universidade.

Em junho de 1949, ao término da gestão trienal do 1º reitorado, o Conselho Universitário reúne-se para a indicação dos nomes que comporiam a lista tríplice a ser encaminhada ao Presidente da República para escolha do novo Reitor. Encabeçando a lista e como indicação principal está o nome do próprio Reitor Edgard Rêgo Santos, o qual foi nomeado para um novo período, já que no art. 41 do Estatuto da Universidade, permitia-se sua recondução por mais um mandato.

Obteve-se, então, conforme a Lei nº. 1.254, de 4 de dezembro de 1950, a federalização do ensino superior, de forma que passam a constituir o Sistema Federal de Ensino Superior os estabelecimentos mantidos pela União e aqueles mantidos pelos poderes públicos locais ou,

ainda, por entidades de caráter privado, com economia própria, subvencionados pelo Governo Federal. Desse modo, estabeleceu-se a condição pela qual os estabelecimentos subvencionados pelo Governo Federal poderiam passar à categoria de federalizados.

Essa garantia financeira beneficia a Universidade da Bahia, pois apenas Medicina e Politécnica eram plenamente federalizados. Tal condição foi adquirida por outras unidades de ensino a ela incorporadas, à exceção da Faculdade de Direito, que optara pelo *status* de instituição agregada, com subvenção da União, até 1956.

Percebe-se que a federalização possibilita estabilidade econômica à nova Universidade, por contar com recursos federais, além de propiciar expansão das atividades universitárias.

Convém registrar que, segundo Cunha (2007, p.76), “[...] o ensino superior no Brasil foi sempre pago pelos estudantes, desde o início do século XIX. A partir da Constituição de 1946 passou a ser oficial e gratuito ‘para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos’”.

Em decorrência da federalização, procura-se traçar um planejamento, em longo prazo, para a instituição, por meio de programas de aperfeiçoamento do ensino ou do crescimento físico das suas instalações. Assim, inaugura-se em dezembro de 1952 o novo prédio da reitoria e, em maio de 1953, adquire-se no bairro da Federação, prolongando-se até o Vale de Ondina, uma área de 87.000 metros quadrados para localização da Escola Politécnica e de novas unidades que fossem surgindo, como efetivamente ocorreu.

Em termos de ensino superior com *status* de Universidade, a Bahia permaneceu desde 1946 até, aproximadamente, 2005 com uma única universidade pública federal, mas, por meio da Lei nº. 11.151, de 29 de julho daquele ano, foi criada a **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**, isso porque, apesar da criação da **Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)**, por força da Lei nº. 10.473 de 27 de junho de 2002, a sede desta instituição localiza-se em Petrolina, município do Estado de Pernambuco. Apenas o município baiano de Juazeiro, separado pelo Rio São Francisco, é servido com a oferta de alguns de seus cursos, bem assim o Estado do Piauí.

Outros estados da federação foram aquinhoados nas décadas de 1960 até o final de 1990 com várias universidades, cuja mantenedora é a União, a exemplo de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, dentre outros. Esta situação revela o descaso com a Bahia, território com extensão superior ao da França, na Europa. Felizmente, depois da criação da UFRB, reafirme-se, em 2005, foram criadas a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) (Lei nº. 12.825, de 5 de junho de 2013).

Em relação à **Universidade Federal do Sul da Bahia**, visa esta a atender às circunstâncias da nova conjuntura econômica e política do mundo contemporâneo, bem como

às especificidades socioeconômicas da região Sul (Litoral Sul, Costa do Descobrimento e Extremo Sul) do Estado da Bahia. Tem *campi* nos municípios de Teixeira de Freitas, Porto Seguro e Itabuna (sede da Reitoria). O eixo político-pedagógico funda-se em três aspectos – arquitetura curricular organizada em ciclos de formação, com modularidade progressiva – oferecendo certificações independentes a cada ciclo; regime letivo quadrimestral, com efficientização de equipamentos, instalações, pessoal e recursos financeiros e uso intensivo de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a UFSB, serão implantados em localidades com mais de 20.000 habitantes e situados a mais de 30 km do *campus* de referência Colégios Universitários (CUNI), organizados em rede (institucional e digital). Estes colégios funcionarão preferencialmente em turno noturno, em instalações da Rede Estadual de Ensino Médio.

O modelo curricular da UFSB adotará o regime de Ciclos de Formação, com as seguintes modalidades: primeiro ciclo – colégio universitário (CUNI), bacharelado interdisciplinar (BI), licenciatura interdisciplinar (LI); curso superior de tecnologia (CST); segundo ciclo – formação artística (FA), formação em engenharias (FE) e graduação profissional (GP); e, terceiro ciclo – mestrados acadêmicos (Mac), Doutorados Acadêmicos de Pesquisa (DAc), mestrados profissionais (MP) e doutorados profissionais (DP) (UFSB, 2013).

Quanto à **Universidade Federal do Oeste da Bahia**, foi criada pelo desmembramento do *campus* de Barreira, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Seu *campus* principal e sede da reitoria situam-se em Barreiras. Organizada sob modelo *multicampi*, além de Barreiras, possui outros *campi* em Barra, Santa Maria da Vitória, Bom Jesus da Lapa e Luiz Eduardo Magalhães. A expectativa é de que a instituição comece a funcionar ainda, em 2015, disponibilizando 2.220 vagas para os cursos de Bacharelados Interdisciplinares e efetivando o ingresso via SiSU, mediante classificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A previsão é de que a universidade esteja operando em sua capacidade plena em 2020, quando terá um total de 13.420 vagas em todos os seus cursos.

Cabe registrar que tramitam no Congresso Nacional dois projetos de criação de Universidade, para instalação no Estado da Bahia: a Universidade Federal da Chapada Diamantina e a Universidade do Litoral Norte. No que concerne à Universidade Federal da Chapada de Diamantina, projeto já aprovado na Câmara, protocolado sob nº. 4094/2012, de autoria do deputado federal Artur Florence, tem como objetivo lançar a prerrogativa para que o governo federal autorize a nova universidade, com previsão de *campi* nas cidades de Lençóis, Seabra, Ipirá, Rio de Contas e Morro do Chapéu.

A Deputada Federal Alice Portugal, relatora do projeto, asseverou:

A ideia é antiga. A Bahia ainda tem um grande déficit educacional universitário de pessoas entre os 16 e 19 anos. Passamos 60 anos somente com a Universidade Federal (UFBA). Nos últimos 12 anos, o cenário vem mudando e tivemos a Universidade Federal do Recôncavo Baiano; a Universidade do Sul e a do Oeste também foram aprovadas. [...] Temos várias regiões assistidas, mas podemos ver que ficou faltando a região da Chapada. [...] Lá nós temos o maior parque nacional de preservação, temos cavernas com pinturas rupestres, toda uma vocação para a arqueologia, a vocação turística internacional e as necessidades da própria região [...] o estado tem uma média de apenas sete mil alunos com curso universitário, para cada 100 mil. A média nacional é 17. (LATINHA, 2014).

Já o Projeto de Lei nº. 5.613 trata da criação da Universidade Federal do Litoral Norte (UFLN). De autoria do deputado federal Luiz Argolo, este entende que a aprovação da matéria na comissão representa “um grande avanço” para os que anseiam pela implantação de instituições públicas de ensino superior em duas importantes regiões da Bahia – Alagoinhas e Itaberaba.

Em entrevista a José Carlos Latinha (2014), do *O Blog do Sertão*, o deputado explica: “A educação superior é o caminho para a cidadania, desenvolvimento econômico, produção de conhecimento e inovação [...] que nenhum país cresce sem universidades de primeira linha e que sejam acessíveis a sua população”.

O relator do projeto, deputado Daniel Almeida, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB-BA), registrou em seu voto que a criação da UFLN “contribuirá sobremaneira para democratização do acesso ao ensino superior e, por extensão, para o desenvolvimento cultural e econômico das duas microrregiões”.

A União, apesar de ter levado aproximadamente 60 anos mantendo uma única universidade (1946-2005) localizada por muitos anos na capital (a UFBA), estendeu a atuação desta, de maneira extremamente tímida, à cidade de Cruz das Almas, com a instalação de uma unidade, ofertando inicialmente o curso de Engenharia Agrônômica e, em seguida, programa *stricto sensu* em Economia Rural (mestrado acadêmico).

As críticas da sociedade baiana no que diz respeito à criação de mais universidades no estado, tendo o poder público federal como mantenedor, aliado ao déficit da oferta de curso superior, alterou a configuração da estrutura organizacional da instituição, no final da década de 1990, criando os *campi* de Vitória da Conquista, Barreiras e, recentemente, Camaçari.

Com a criação da UFOB, o *campus* Barreiras foi incorporado à recém-criada universidade e, anteriormente, em decorrência da criação da UFRB, a unidade de Cruz das

Almas passou a integrar a esta instituição universitária, inclusive tornando-se sede de sua reitoria.

Contudo, excetuando as universidades mantidas pelos tesouros federal e estadual, no estado da Bahia existem duas IES com *status* de universidade: a Universidade Católica de Salvador (UCSAL), sem fins lucrativos, e a Universidade Salvador (UNIFACS), com fins lucrativos. Diversas Instituições de Educação Superior (IES), umas com o *status* de Faculdade, outras já credenciadas pelo Ministério da Educação enquanto Centros Universitários, compõem um leque de opções para os estudantes no estado, sendo que a maioria tem natureza jurídica privada, excetuando as unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), com oferta de cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), tanto na capital quanto em algumas cidades do interior da Bahia, bem assim o Instituto Federal de Educação Baiano (IF-baiano), o qual se ocupa em ofertar cursos técnicos e de nível superior, voltados à agropecuária, com atuação em maior escala no interior do território baiano. Entretanto, sublinhe-se que **as IES com *status* de “Faculdade” e “Centro Universitários” não constituem objeto de estudo desta tese**, salvo quando as IES deram origem às universidades existentes no Estado da Bahia.

No que concerne à **Universidade Católica de Salvador (UCSAL)**, dos seus documentos oficiais e das informações disponibilizadas no sítio eletrônico extrai-se que a instituição foi reconhecida pelo Decreto Presidencial nº. 58, de 18/10/61, encontrando-se em uma fase de renovação constante, na busca pela excelência acadêmica, sem se afastar dos valores, definidos em sua missão, de contribuir para a transformação da sociedade formando profissionais cidadãos, críticos e comprometidos com a solução dos problemas e desafios da realidade social, privilegiando as dimensões ética, social e humana, a inclusão e a produção de conhecimentos científico-tecnológicos.

A UCSAL, ligada à arquidiocese da Igreja Católica de Salvador, por muito anos foi a segunda opção para os estudantes que desejassem formar-se em uma instituição universitária. Nessa perspectiva, conquistou a credibilidade de milhares de alunos, contribuindo para a formação de mais de 50.000 profissionais das diversas áreas do saber, com ênfase na área das Ciências Humanas, sua vocação natural, e sempre em conformidade com os princípios que norteiam sua atuação.

De acordo com as recentes informações, extraídas do *site* institucional, a UCSAL conta com uma equipe de 537 professores do quadro regulamentar e 580 funcionários. Está estruturada em diversos *campi* na capital – nos bairros de Pituaçu, Federação, Garibaldi e Lapa. Oferece aos seus 12.240 alunos de graduação e 980 de pós-graduação *lato sensu* diversos

curso, abrangendo as áreas de Ciências Humanas; Ciências Naturais e da Saúde; Ciências Exatas e Tecnologia; Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas. Existem, ainda, os programas *stricto sensu* – mestrados e doutorados: Família na Sociedade Contemporânea; Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social; Planejamento Ambiental e Políticas Sociais e Cidadania. Em março de 2009, a UCSAL foi avaliada pela Comissão de Avaliação Externa do MEC, para fins de renovação de credenciamento da Universidade, conforme estabelecido pela legislação vigente, tendo obtido êxito, ou seja, foi reconhecida.

Relativamente à **Universidade Salvador** (UNIFACS), embora tenha sido fundada como Escola de Administração de Empresas da Bahia, em 1972, adquiriu o *status* de universidade no ano de 1997. É sediada em Salvador, onde possui os *campi* nos bairros da Federação, Garibaldi, Amaralina, Imbuí, Iguatemi, Paralela, Rio Vermelho e Costa Azul. No interior do estado, a UNIFACS está presente nas cidades de Barreiras, Feira de Santana e Juazeiro.

A mencionada instituição universitária oferece cursos de graduação – bacharelado, licenciatura e tecnólogo, abrangendo as áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Engenharia e Arquitetura, Ciências Exatas, Ciências Humanas e da Saúde (presencial e a distância); extensão, de curta duração; pós-graduação *lato sensu* (especialização e *MBA*) e os Programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados): Desenvolvimento Regional e Urbano; Administração Estratégica; Energia; Sistemas e Computação; Engenharia Química e Ciência da Computação (estes dois últimos, em nível de doutorado multi-institucional).

Atualmente a UNIFACS concebe e desenvolve projetos junto a órgãos de fomento à pesquisa, fundos setoriais do Ministério de Ciência e Tecnologia, Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e tem parceria com empresas e organizações com forte base tecnológica. Seus pesquisadores mantêm participação em redes cooperativas de pesquisa, envolvendo diversas universidades e empresas regionais e nacionais. Os intercâmbios com programas de doutorado, considerados de excelência, vêm contribuindo para o contínuo aperfeiçoamento de seus quadros. Enfatize-se a manutenção do Observatório com realização de pesquisas, principalmente voltadas à temática da segurança pública.

Cabe registrar que, em junho de 2010, a UNIFACS passou a integrar a Rede *Laureate International Universities*, maior grupo educacional de ensino superior privado do mundo, presente em 21 países na América do Norte, América Central, América do Sul, Europa e Ásia. De acordo com as informações do Portal da instituição, a citada rede é formada por mais de 50 instituições que oferecem programas de graduação e pós-graduação a 550 mil estudantes em

todo o mundo. A universidade, avaliada pelo INEP/MEC/CNE, conquistou o seu credenciamento, em conformidade com o que prevê o SINAES.

2.4 ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR MANTIDA PELO ESTADO DA BAHIA

Em decorrência da existência de uma única universidade federal no estado da Bahia, inaugurada em 1946, conforme exposição na subseção anterior, resultando no deslocamento de egressos do ensino do segundo grau, atual ensino médio, do interior para a capital, para prosseguirem seus estudos, muitos destes sem condições socioeconômicas para residirem na cidade de Salvador, representando uma exclusão social, coube ao estado da Bahia, de forma facultativa, iniciar a interiorização da educação superior no território baiano.

Assim, em 1969, o Governo do Estado começa a disseminar a educação superior, iniciando com a instalação da Faculdade de Educação de Feira de Santana, pondo em prática o que constava do Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC). Conforme Santos (2000, p. 41):

Naquele mesmo ano foram instituídas mais duas Faculdades de Formação, nos municípios de Alagoinhas e Vitória da Conquista, sendo incorporada à gestão do Estado a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), criada na década de cinquenta e administrada pela iniciativa privada. Ainda em 1969, era criado o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), com a incumbência de formar o professor das disciplinas profissionalizantes para atuar no 1º e 2º graus.

No ano seguinte, 1970, era criada a Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Esse pode ser considerado o embrião do surgimento de três das quatro Universidades Estaduais da Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Cabe salientar que, apesar de criadas em 1962, nos termos da Lei nº. 1802, de 25 de outubro daquele ano, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana, Caetité e Juazeiro somente tiveram a criação efetivada a partir da década de 1970. Outras, sequer foram instaladas.

Considera-se que, embora iniciada a interiorização da educação superior em 1969, sua oferta por meio de Sistema Público Estadual somente veio a expandir-se, significativamente, a partir da década de 1980, com a criação da UESB e da UNEB, por meio das Leis Delegadas, respectivamente, nº. 80/1980 e nº. 83/1983. Ressalte-se, todavia, que em 1989, com o advento da nova Constituição Estadual, em plena vigência, foram criadas mais duas universidades – a Estadual do Extremo Sul da Bahia e a Estadual do Médio São Francisco; não obstante, passados

vinte e cinco anos, estas ainda não foram instaladas. Nesse ínterim, no início da década de 1990 surgia a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Retomando ao surgimento da **Universidade Estadual de Feira de Santana**, o então Governador Luís Viana Filho sancionou a Lei nº. 2.784/1970, que instituiu a Fundação Universitária de Feira de Santana (FUDS), assim, a UEFS foi a primeira universidade estadual implantada na Bahia. Assinale-se, no entanto, que a história da educação superior na região remonta a 1955, quando fora realizada, no município, a I Jornada Universitária, oportunidade em que figuras representativas da sociedade feirense reivindicaram ao Governo do Estado a implantação de uma Unidade de Ensino Superior na cidade. Passados doze anos, em 1967, uma enquête realizada por amostragem evidenciou que 95% dos entrevistados eram favoráveis à criação da Universidade de Feira de Santana (SANTOS, 2000).

Certamente esses fatos contribuiriam para que o Governo do Estado criasse, em 1968, mediante o Decreto nº. 20.647, a Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana, autorizada a funcionar pela Resolução nº. 07/68 do Conselho Estadual de Educação (CEE-BA). Com a finalidade de atender, em caráter prioritário, a demanda de professores para o ensino de 1º grau, atualmente ensino fundamental, a mencionada Faculdade foi instalada, inicialmente, no Ginásio Municipal Joselito Amorim e, ainda naquele ano (1968), iniciou o funcionamento do curso de licenciatura em Letras.

De acordo com os estudos realizados por Santos (2000), a Faculdade em tela passa a funcionar, em 1970, com mais dois cursos – Estudos Sociais e Ciências – que, como o de Letras, são estruturados enquanto licenciaturas curtas, com duração máxima de seis semestres, mas organizados de maneira a possibilitar a complementação para licenciatura plena.

Com a criação, em 1970, da FUFS, a nova Universidade começa a se estruturar. Em 1972, a antiga Faculdade de Educação é incorporada à Universidade. Em 1976, obtém-se do Conselho Federal de Educação (CFC), atualmente Conselho Nacional de Educação (CNE), a autorização para funcionamento da FUFS, que é concedida pelo Decreto Presidencial nº. 77.496, de 27 de abril de 1976.

Preliminarmente, são autorizados oito cursos – Licenciatura em Letras para o 1º e 2º Graus, com habilitação em Português/Francês; Licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia e em Ciências de 1º grau; Licenciatura em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica e em Estudos Sociais de 1º grau; e os cursos de bacharelado em Enfermagem, Engenharia de Operações – Modalidade Construção Civil, Administração, Economia e Ciências Contábeis. Em 1980, o Conselho Diretor da Fundação

autoriza a instalação do Curso de Engenharia Civil, cujo reconhecimento ocorre em 1984, substituindo o curso de Engenharia de Operações.

Com o advento da Lei Delegada nº. 12/80, o poder Executivo baiano, objetivando promover reestruturações administrativas no Estado, extingue fundações, autarquias, empresas públicas, inclusive a Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFS). Em substituição a esse órgão, cria-se a Autarquia Universidade de Feira de Santana, depois denominada, conforme a Lei Delegada nº. 67/83, de Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Levantamento efetuado por Luiz Carlos dos Santos (2000) demonstra que, em 1985, são autorizados, pelo CFE, os cursos de Odontologia e de Licenciatura em História, implantados em 1986. Com o Parecer nº. 660/86 e a consequente Portaria Ministerial nº. 874/86, obtém-se o reconhecimento global da autarquia e exerce-se, pela primeira vez, a plena capacidade de a UEFS autorizar seus próprios cursos.

Decorridos quarenta e quatro anos de existência da universidade, inclusive os anos em que esteve sob a denominação de FUFS, a Universidade Estadual de Feira de Santana já obteve do CEE-BA, por delegação do CNE, credenciamento ou renovação de reconhecimento, periodicamente, em conformidade com a Lei do SINAES; uma universidade *unicampi*, consolidada e referenciada nacionalmente, atenta aos desafios da globalização econômica, da internacionalização do conhecimento e, sobretudo, formando cidadãos capazes de contribuir com o desenvolvimento local e da região na qual está inserida, de acordo com suas pesquisas executadas, oferta de programas de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), verticalização da qualificação do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo, de sua infraestrutura, inclusive acervo bibliográfico e laboratorial, apesar das restrições orçamentário-financeiras.

No que tange à **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia** (UESB), criada pela Lei Delegada nº. 12, de 30 de dezembro de 1980, trata-se de uma instituição organizada sob o modelo *multicampi*, muito embora restrinja sua atuação à região do Sudoeste baiano, como o próprio nome delimita.

Contudo, a educação superior na região onde a UESB está inserida teve início muito antes da criação da instituição. Já em 1969, por meio de Decreto Governamental nº. 21.363, de 30 de julho, era instituída a Faculdade de Educação de Vitória da Conquista. Em 1970, a Governo do Estado criava a Faculdade de Formação de Professores de Jequié (SANTOS, 2000).

Na década de 1970, iniciou-se, de fato, a educação superior na região do Sudoeste. Em 1971, a Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista passou a funcionar com a implantação do curso de Letras. Em 1971 foi, também, implantado o curso de Letras em Jequié e, em 1978, os de Ciências e Enfermagem.

Registre-se que o curso de Letras em Vitória da Conquista foi reconhecido pelo Decreto Presidencial nº. 79.252, de 14 de fevereiro de 1977. A Portaria Ministerial do MEC nº. 37/1984, reconheceu os cursos de Ciências e Letras de Jequié. Portanto, essas Faculdades foram o embrião do ensino superior na região Sudoeste.

Já a Lei Estadual nº. 3.799, de 23 de maio de 1980, autorizou o poder Executivo a instituir uma fundação com o objetivo de criar, implantar e manter uma universidade na região Sudoeste do estado, efetivada pelo Decreto Estadual nº. 27.450, de 12 de agosto, criando, assim, a Fundação Educacional do Sudoeste. Essa, porém, foi extinta no mês de dezembro daquele mesmo ano, com a Lei Delegada nº. 12/80, que criou a Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia (SANTOS, 2000).

Com o Decreto nº. 28.169, de 25 de agosto de 1981, foi aprovado o regulamento de implantação da UESB e incorporadas a ela a Faculdade de Administração, sediada, nesse mesmo ano, em Vitória da Conquista.

Em 1982, passaram a funcionar integradas à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia as escolas de Agronomia em Vitória da Conquista, a de Enfermagem de Jequié e a de Zootecnia, em Itapetinga. Por intermédio do Decreto Presidencial nº. 94.250, de 22 de setembro de 1987, deu-se a autorização da Autarquia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Já em maio de 1999, o Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, por delegação do Conselho Nacional de Educação, reconhecia a referida Academia, que atua em regime especial, vinculada à Secretaria da Educação do Estado, reafirme-se, organizada sob a forma *multicampi*, atuando em três municípios daquela região: Vitória da Conquista; Jequié; e Itapetinga.

No limiar de completar trinta e quatro anos de criação, foram extraídas do seu portal institucional dados da UESB rumo à sua consolidação enquanto instituição referenciada, contribuindo para o desenvolvimento da região, na medida em que: ampliou a oferta de cursos de graduação; implantou programas de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecidos pela Capes; realiza pesquisas oriundas destes programas; vem oferecendo diversos cursos de especialização; desenvolve programas/atividades de extensão sem e com parceria com outros órgãos públicos e privados; a titulação de seu corpo docente atende ao que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei nº. 9.394/96; seu corpo técnico-administrativo, além de ter sido ampliado, vem sendo atendido com programas de capacitação continuada; seu acervo bibliotecário e parque laboratorial respondem às demandas acadêmicas; tanto é verdade que a instituição fora reconhecida com base nos requisitos do SINAES, e por pertencer ao Sistema de Educação Estadual, também obedece às diretrizes emanadas pelo CEE-

BA, todavia, padece, da mesma maneira que as suas coirmãs, de recursos orçamentário-financeiros, os quais estão aquém de suas necessidades.

Conforme estudo desenvolvido por Santos (2000), a **Universidade Estadual de Santa Cruz** (UESC), criada em 1991, é a mais recente instituição universitária do Sistema Estadual baiano. Suas origens históricas, no entanto, remontam a mais de três décadas. Movidada pela imposição das necessidades regionais (Sul da Bahia) e como mecanismo para auxiliar no monitoramento de seus problemas, desde cedo a preocupação com a educação superior na região foi despertada. Assim, foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino superior: a) Faculdade de Direito de Ilhéus, autorizada a funcionar em 19 de março de 1960; b) Faculdade de Filosofia de Itabuna, autorizada a funcionar em 05 de outubro de 1960, iniciando suas atividades com os cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia, Estudos Sociais e Ciências, os dois últimos de licenciaturas curtas; e c) Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna, autorizada a funcionar em 08 de agosto de 1970, tendo iniciado suas atividades em 1º de março de 1976, oferecendo o curso de bacharelado em Economia.

No início dos anos 1970, período no qual estava em curso no País um processo crescente de interiorização do ensino superior, a existência de escolas isoladas já não atendia às demandas da comunidade em termos de desenvolvimento, crescimento e diversificação das atividades regionais. Assim, em 1972, lideranças regionais, com o apoio e participação do Governo do Estado e da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) – dispuseram-se a instituir a Fundação Santa Cruz (FUCS), com a finalidade de criar e manter uma universidade a ser denominada Universidade Santa Cruz, instituição de ensino superior, pesquisa, extensão, de divulgação técnica e científica em todos os ramos do conhecimento (SANTOS, 2000).

Como a conjuntura nacional não permitia a criação imediata de uma universidade, a FUCS instituiu uma Federação de Escolas, resultante da união das escolas isoladas existentes nas cidades de Ilhéus e Itabuna, que recebeu a denominação de Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), reconhecida pelo Conselho Federal de Educação (CFE), antecessor do CNE, em 05 de abril de 1974, pelo Parecer nº. 1.637/74. Desse modo, a Fundação Santa Cruz (FUSC), entidade de direito privado, foi, até 1991, mantenedora da FESPI, instituição antecessora à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Para manter a FESPI e criar condições para o surgimento da Universidade, a FUSC mantinha um orçamento alimentado por várias fontes: dotações da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), cerca de 35%; anuidade e taxas, cerca de 37%; recursos estatais, inclusive do Instituto do Cacau da Bahia (ICB), cerca de 15% e o restante, de outras fontes.

Ocorre que, em 1986, o Ministério da Agricultura reduziu à metade a verba da CEPLAC destinada ao ensino superior, cortando-a completamente em 1987. Nesse mesmo ano, recrudescceu a luta dos estudantes e professores pelo ensino público e gratuito, alcançando o seu clímax em março de 1988, quando se deflagrou uma greve geral que se prolongou até setembro do mesmo ano, envolvendo todos os segmentos da Federação.

Esgotadas as duas fontes básicas, recursos da CEPLAC e anuidade, a FUCS tornara-se incapaz de manter a FESPI e, em vista disso, por decisão do seu Conselho Diretor, encaminhou ao então Governador do Estado da Bahia uma proposta de transferência de seus bens à futura universidade, em troca da estadualização da FESPI.

No dia 28 de setembro de 1988, o Governador do Estado anunciou a decisão de estadualizar a FESPI e, como primeiro passo, decidiu criar a Fundação Santa Cruz (FUNCRUZ). Assim, no dia 28 de dezembro de 1988 foi sancionada a Lei nº. 4.816, criando a FUNCRUZ, de direito público, vinculada à então Secretaria de Educação e Cultura, com a finalidade explícita de “[...] promover a criação e manutenção de uma universidade no sul do Estado”. O art. 6º definia que “O orçamento do Estado consignará, anualmente, sob a forma de dotação global, recursos para atender às despesas da Fundação, com vistas ao cumprimento dos seus objetivos”. Como, ao ser publicada a Lei nº. 4.816/88, o orçamento estadual já estivesse aprovado, o Estado, ainda em 1989, transferiu recursos para a FESPI por meio de sucessivos convênios. A partir de 1º de janeiro de 1990, a FUNCRUZ tornou-se uma unidade orçamentária do Estado, mediante aprovação do seu orçamento, ao lado das outras universidades estaduais. Desse modo, a FESPI passou a ser mantida pela FUNCRUZ.

Em 1991, a Lei nº. 6.344, de 5 de dezembro, criava a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), uma Fundação Universitária nos termos do art. 1º: “Fica instituída a Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a forma de Fundação Pública vinculada à Secretaria da Educação e Cultura”.

Por fim, a Lei nº. 6.898, de 18 de agosto de 1995, que “altera a natureza jurídica, reorganiza a Universidade Estadual de Santa Cruz e dá outras providências”, ratificou a estrutura binária, tendo os Departamentos como células-base, cabendo-lhes a administração dos cursos e, aos Colegiados, a atividade didático-pedagógica. Em maio de 1999, finalmente, a UESC é reconhecida como instituição universitária pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-BA), por delegação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Próximo a completar vinte anos de *status* de universidade, sem contar os anos que antecederam enquanto FUCS e FUNCRUZ, a UESC vem a passos largos se consolidando como Academia, perpassando a tríade ensino, pesquisa e extensão, já tendo sido reconhecida pelo

CEE-BA, com um leque de oferta de cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação que, *a priori*, estão em sintonia com as demandas da região, cabendo-lhe ênfase ao curso de Medicina, considerado um dos melhores do país. Merecem destaque as pesquisas que a UESC desenvolve, principalmente aquelas voltadas à agropecuária e aos recursos ambientais, estes decorrentes do programa *stricto sensu*, numa clara demonstração de contribuição ao desenvolvimento local.

Este capítulo abordou a breve trajetória de universidade na acepção macro, no Brasil, para chegar-se à Bahia. História, legislação, concepções, fatos, acontecimentos, dentre outros elementos foram aportados no texto, por meio da literatura concernente, com seus expoentes balizadores, os quais serviram para fundamentar este estudo investigativo.

O capítulo seguinte, intitulado “A Universidade do Estado da Bahia”, procura contextualizar a Instituição, de forma a possibilitar a concretização do estudo de caso, que tem como recorte os cursos de mestrados e doutorados e a sua relação com desenvolvimento local e regional.

3 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: A UNIDADE-CASO

Este capítulo, em continuação à logicidade conceitual do estudo, está dividido em sete subseções, e tem por mote explicar com mais detalhes a unidade-caso desta tese, iniciando-se com o histórico da UNEB e finalizando com a perspectiva caracterizadora da pós-graduação *stricto sensu*.

3.1 HISTÓRICO

Rememorar a história da Universidade do Estado da Bahia faz com que se retorne ao seu núcleo embrionário, o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), autorizado a funcionar mediante convênio entre o Ministério de Educação e Cultura e o Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria da Educação e Cultura do Estado. São documentos legais da criação do CETEBA a Portaria Ministerial do MEC nº. 111, de 19 de fevereiro de 1968, diploma básico para o estabelecimento daquele convênio por tempo indeterminado e, logo no ano seguinte, o Decreto Governamental nº. 21.455/69 que dispunha sobre o funcionamento daquele Centro e sua manutenção e administração a cargo da referida Secretaria (SANTOS; SANTOS; CARVALHO, 2005).

Transformado em Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia, em 10 de abril de 1974, manteve a sigla CETEBA e assim funcionou até o advento da Lei Delegada nº. 12, de 3 de dezembro de 1980 pela qual, ao mesmo tempo em que se extinguiu o CETEBA, criava-se a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB) com *status* de Autarquia Estadual, vinculada à Secretaria da Educação. Com tais prerrogativas, a SESEB passou a congregar/integrar as unidades do Sistema Estadual de Educação Superior do Estado da Bahia: CETEBA e pelas Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, e Filosofia, Ciências e Letras, de Caetitê.

De acordo com Boaventura (2009, p. 31), “a localização dessas faculdades em centros urbanos do interior se me apresentava sumamente significativa para que se criasse uma universidade com pluralidade de *campi*. A Superintendência, virtual federação de faculdades, era uma primeira aproximação”. Dessa forma, segundo o educador-pesquisador, atendia-se “[...] o rito tradicional brasileiro para se instituir universidade: a reunião de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior”.

Assim, ao retornar ao comando da Secretaria da Educação e Cultura, em 15 de março de 1983, Edivaldo Machado Boaventura, com o cabedal técnico-cultural ampliado tendo em vista experiências adquiridas, quer como dirigente da pós-graduação da UFBA, quer enquanto aprendiz no Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE), vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), quer, ainda na *The Pennsylvania State University*, a ideia de concepção de uma universidade *multicampi* começava a tomar corpo em face do exemplo das universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Em abril de 1983, reuniu-se, em Salvador, no Hotel da Bahia, o III Congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), presidido por Gilles Boulet, reitor da Universidade de Québec, e secretariado por François Lorient. Neste colóquio, o Prof. Dr. Edivaldo Boaventura fez uma comunicação acerca da educação superior e cooperação interamericana, ocasião em que “[...] insistiu na interiorização, racional e organizada, da universidade [...] de todo esse conjunto de fatores, pude destacar duas ou três contribuições que considero capitais para o projeto da UNEB. Mais adiante, Boaventura (2009, p. 33-34) acrescentou que, nesta fase do projeto destacava 3 (três) agentes principais – o Prof. Dr. Alírio Fernando Barbosa de Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o reitor Armando Otávio Ramos, da UNESP, e o reitor Gilles Boulet, da Universidade de Québec.

Discutido o primeiro esboço da universidade sob a coordenação do Prof. Dr. Alírio Fernando Barbosa de Souza, com a participação ativa do Prof. Dr. Armando Otávio Ramos, à época reitor da UNESP, um dos seus fundadores, ex-vice-reitor, que se entusiasmou pela ideia e mostrou seus êxitos e vicissitudes. “O reitor paulista forneceu amplo material sobre a universidade que dirigia, desde a lei de criação até normas e pareceres internos, colocando-se inteiramente às ordens para ajudar” (BOAVENTURA, 2009, p. 35).

Os estudos foram se desenvolvendo, e a Faculdade de Educação do Estado da Bahia passou a ser uma realidade em Salvador, não se podendo “conceber uma universidade sem a sua unidade pedagógica [...]”. Incluiu, também, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Juazeiro, “pois conhecia as diversas tentativas, desde 1970 [...], com o apoio do governador João Durval Carneiro e a anuência da augusta Assembleia Legislativa da Bahia [...]” (BOAVENTURA, 2009, p. 36). A Lei Delegada nº. 66, 1º de junho de 1983 criava, assim, a UNEB, com um modelo que vem atendendo às peculiaridades locais e regionais do Estado, servindo de exemplo para muitas Instituições congêneres no país.

O funcionamento da UNEB foi autorizado pelo Decreto Presidencial nº. 92.937, de 17 de agosto de 1986, caracterizando-se como instituição de ensino superior, mantida Autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e em sistema *multicampi* de funcionamento, vinculada à então Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia.

Rumo à consolidação da educação superior também no interior do estado, houve o reconhecimento da UNEB, aprovado pela Resolução nº. 115/95 do Conselho Estadual de Educação (CEE-BA), ratificada pela Resolução nº. 351/95 do Conselho Federal de Educação (CFC) e homologada por intermédio da Portaria Ministerial do MEC nº. 909, de 31 de julho de 1998 (SANTOS, 2000).

Registre-se que em 1997, o Governo do Estado da Bahia, por meio da Lei nº. 7.176, de 10 de setembro daquele ano, reestrutura as suas universidades, uniformizando-as, linearmente, sem levar em conta suas peculiaridades, pois das quatro que mantêm, duas são *unicampi* e duas *multicampi*. A estrutura orgânica imposta às universidades extinguiu os Centros e Faculdades, substituindo-os por Departamentos, os quais passaram à condição de unidade acadêmico-administrativa, ou seja, as universidades instituídas via sistema ternário passaram ao sistema binário.

Dessa forma, caracteriza-se a UNEB por ser uma instituição pública, gratuita, mantida pelo Governo do Estado; possui personalidade jurídica de direito público; de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, em vigência, deve reivindicar a autonomia didático-científica, gestão administrativa, financeira e patrimonial, como preconiza seu art. 207, recepcionada pela Constituição do Estado da Bahia, de 1989.

Convém registrar que o Conselho Estadual de Educação em Parecer nº. 326, de 27 de dezembro de 2005, a partir do Relatório da Comissão integrada pelos doutores Caiuby Alves da Costa, Célia Marques Telles e Guilherme Marback Neto, com relatoria do Conselheiro Alírio Fernando Barbosa de Souza, recredenciou a UNEB pelo período de cinco anos, cuja homologação ocorreu por Decreto Governamental nº. 9.751, publicado no Diário Oficial do Estado, edição de 04 de janeiro de 2006.

Decorrido o período estipulado pelo Parecer referenciado, a Universidade do Estado da Bahia deu entrada no CEE-BA do seu 2º recredenciamento ou renovação de credenciamento, protocolizado sob nº. 0069238-1/2010. Para atender à demanda da UNEB, o Conselho Estadual de Educação criou uma Comissão de verificação *in loco*, integrada pelos professores doutores Ana Maria Fontenelle Catrib, Ana Maria de Mattos Retti, Moema Maria Badaró Cartibani Midlej, Fermin de La Caridad Garcia Velasco e José Luiz Rech, para a realização dos trabalhos envolvendo: análise documental; dinâmicas grupais, com roteiros semiestruturados de

entrevista (docentes, discentes, corpo técnico-administrativo, diretores de departamento e coordenadores de Colegiados de Curso); e observação das instalações da UNEB.

A avaliação levou em consideração as dez dimensões do SINAES, outros diplomas legais aplicáveis, a saber: Constituição Federal de 1988; Lei Federal nº. 9.394/96; Constituição do Estado da Bahia de 1989; Lei Estadual nº. 8.352/2002; Lei Estadual nº. 7176/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para cada um dos cursos de graduação; Lei Federal nº. 11.632/2007; e Lei nº. 11.788/2008.

Coube à Conselheira Profa. Dra. Renée Albagi Nogueira a relatoria do processo, que a partir do relatório da Comissão Verificadora, proferiu a leitura do seu Parecer (nº. 423/2011), em sessão solene do CEE-BA do dia 13 de dezembro de 2011, no qual foram aprovados, por unanimidade, tanto o recredenciamento da universidade por oito anos (prazo máximo no âmbito do referido Conselho), quanto as alterações introduzidas no Estatuto e no Regimento Geral da UNEB. A decisão do Conselho Estadual de Educação foi homologada por meio de Decreto Governamental nº. 13.664/2012, publicado no DOE de 08/02/2012, como preconiza o art. 3º, § 2º, da Lei Estadual nº. 7.308, de 2 de fevereiro de 1998.

3.2 SISTEMA UNIVERSITÁRIO

A literatura sobre sistema organizacional universitário não é tão rica, salvo algumas exceções – a exemplo da obra *Gestão Estratégica na Universidade Brasileira – teoria e casos*, de Hardy e Fachin (2000). Ainda assim, é possível arregimentar informações relevantes acerca da quantidade de níveis hierárquicos decisórios em uma Universidade. O Regimento Geral da UNEB no seu art. 1º, ancorado na Lei Delegada nº. 66/83, que criou a universidade, reconhecida pela Portaria Ministerial nº. 909, de 31 de julho de 1995, e reestruturada pela Lei Estadual nº. 7176, de 10 de setembro de 1997 fixa:

É uma instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, organizada sob o modelo *multicampi* e multirregional, estruturada com base no **sistema binário** e administrada de forma descentralizada, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, como sede e foro na cidade do Salvador e jurisdição em todo o Território baiano. (Grifo nosso)

Ora, além de o texto legal fazer menção à tipologia de administração indireta do poder público estadual (autarquia), regime (especial), modelo (*multicampi* e multirregional), forma de administração (descentralizada), vinculação (à Secretaria da Educação do Estado), traz explícita a modalidade de sistema: o binário.

Então, buscando na escassa literatura, já que o diploma legal em comento não explicita nem caberia o detalhamento da expressão “sistema binário” em uma redação jurídica, as investigações de Santos (2000) pormenorizam o que seja sistema hierárquico decisório em uma universidade. Em sua pesquisa, o autor assevera que existem dois sistemas: o ternário e o binário.

Por seu turno, em cada sistema há variação; por exemplo, pode existir o “sistema ternário”, em que, no primeiro nível, se encontra a Reitoria, no segundo, as Faculdades, Escolas, Institutos ou Centros (que na Academia depende da escolha de quem ou grupo que a concebeu), todavia, as expressões têm o mesmo significado e, no terceiro nível, encontram-se os Departamentos. Cabe salientar que sistema decisório executivo não se confunde com órgãos deliberativos colegiados. De forma mais explícita, trata-se dos denominados: Conselho Universitário; Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselho de Administração ou Curador; Conselho de Departamento ou, ainda, Congregação, Colegiado de Curso, dentre outros (SANTOS, 2000, p. 160).

Ainda em relação ao sistema ternário, há algumas universidades que o vêm adotando, porém, substituindo os dois últimos por *campi* e Faculdade, Escola, Instituto ou Centro. Normalmente, decorre de instituições patrocinadas por grandes grupos (privados) de mantenedores ou algumas de natureza pública. Nessa perspectiva, no primeiro nível decisório executivo tem-se a Reitoria; no segundo, a Diretoria de *Campus* (situado em outra cidade do mesmo estado ou outra unidade da federação); e, no terceiro nível, a Faculdade, Escola, Centro ou Instituto (sendo mais comum a denominação Faculdade). Desse modo, os Departamentos são substituídos por Grupos Temáticos, a partir das áreas de conhecimento, porém o poder decisório cabe à Faculdade, a exemplo da *Universidad Autónoma Metropolitana*, no México, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, dentre outras.

Quanto ao sistema binário, de acordo com Santos (2000), este se encontra assim estruturado: no primeiro nível – a Reitoria; e, no segundo, as Faculdades, Escolas, Centros ou Institutos (frizando que a denominação mais comum é Faculdade). De igual modo, os Departamentos, tradicionalmente conhecidos no meio acadêmico enquanto a “menor célula da Universidade”, são substituídos por Grupos Temáticos, os quais são estruturados tendo como base os ramos do saber. Neste caso, as instituições com vários *campi* possuem uma estrutura de apoio administrativo, podendo funcionar em diferentes localidades de uma mesma cidade, de diferentes municípios de um estado ou de outra (s) unidade (s) da federação. Os defensores deste sistema argumentam que a estrutura universitária fica mais enxuta, menos burocrática e mais vantajosa em termos econômico-financeiros.

Da lista de Instituições brasileiras que adotaram essa modalidade de sistema, inclui-se a Universidade do Vale dos Sinos (PR), dentre outras.

No entanto, a UNEB, ao adotar este sistema, com o advento da Lei nº. 7176/97, o fez substituindo o segundo nível hierárquico: em vez de Faculdades, Centros, Escolas e Centros, utiliza-se o Departamento. Com essa medida, aplicou o mesmo sistema para todas as quatro universidades mantidas pelo tesouro do Estado, não importando seus modelos (*unicampi* ou *multicampi*). A redução na estrutura de cargos comissionados ou “cargo de provimento temporário” foi drástica, com repercussões negativas, tanto na órbita administrativa quanto na vertente acadêmica.

Significa isso que o Diretor de um Departamento assume a gestão acadêmica, administrativa, financeira e patrimonial. O problema fica mais grave nos *campi* situados no interior, porque a Lei que reestruturou as universidades estaduais não previu quantidade exata de prefeitura de *campus* na UNEB. De acordo com o quadro de provimento temporário da Autarquia Universitária, o quantitativo de prefeito de *campus* é seis, sendo que a instituição possui vinte e quatro *campi*. Acrescente-se, também, que a Lei nº. 7176/96, ao extinguir as Faculdades ou termos assemelhados, as quais possuíam o cargo de Vice-Diretor, substituindo por Departamentos, não fixou o cargo de Vice-Diretor de Departamento.

Outro entrave decorrente da mencionada reestruturação linear das universidades mantidas pelo erário do Estado da Bahia, enfatize-se, com mais reflexos para a UNEB por estar presente em treze das quinze regiões administrativas do Estado, ou em dezenove dos vinte e sete Territórios de Identidade, recai na frequente necessidade de deslocamento dos Diretores de Departamento para a sede (capital), a fim de participar de reuniões administrativas, sessões ordinárias e extraordinárias de órgãos colegiados superiores, de comissões especiais ou para tratar de assuntos de interesse do Departamento, em caráter de urgência, junto à Reitoria. Nessas ocasiões, a direção do Departamento é assumida, cumulativamente, por um dos Coordenadores de Colegiado de Curso ou por professor decano. Frise-se que tanto o colegiado quanto a Direção do Departamento são instâncias que requerem a presença dos seus titulares.

Ainda convém trazer à baila outro problema relacionado aos Departamentos que, alguns deles, tem funcionamento nos três turnos, inclusive sábados, pela manhã, para complementar a carga horária das Matrizes Curriculares, dentro dos prazos mínimos fixados nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Nesses casos, o Diretor está sempre delegando atividades, sem compensação pecuniária para quem assume, pois na legislação estadual vigente somente percebe gratificação, a título de substituição de cargos, quando a ausência ou impedimento ultrapassar 10 (dez) dias.

Mais recentemente, segundo Santos (2000, p. 163), surgiu uma variação na conformação binária em que, ao invés de Reitoria e Departamentos, tem-se um sistema composto por Reitoria e *Campus*. Assim, o *campus*, enquanto 2º nível hierárquico, representado pelo seu Diretor, assume a coordenação geral das funções finalísticas e meio. Em outras palavras, o Diretor do *Campus*, juntamente com os coordenadores de colegiados de curso, coordenador pedagógico, coordenador administrativo e coordenador financeiro formam um todo capaz de gerir o *campus* universitário. Na órbita deliberativa colegiada, o Conselho de *Campus* é composto: pelo diretor, que o preside; pelos coordenadores de colegiado de curso; representantes do corpo docente, representante do segmento técnico-administrativo; e representante da comunidade externa.

No plano deliberativo superior, o Conselho Universitário, órgão máximo, é composto por: reitor, que o preside; vice-reitor; pró-reitores acadêmicos; pró-reitores das funções meio; diretores de *campus*; representantes do corpo docente; representante do segmento técnico-administrativo; e representante da comunidade externa.

Referentemente ao Conselho Técnico ou Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, sua composição é a seguinte: reitor, que o preside; vice-reitor; pró-reitores acadêmicos; representantes dos Diretores de *Campus*, obedecendo ao sistema de rodízio; coordenadores dos programas *stricto sensu*; representantes de Coordenadores de Colegiados de Curso, também obedecendo ao sistema de rodízio, de forma a garantir o assento de todos os cursos ofertados pela instituição, em um prazo razoável.

3.3 MODELO

Encontra-se, na literatura referente aos modelos da arquitetura da universidade, dois tipos: o *unicampi* e o *multicampi*. O primeiro está fincado em uma única base territorial, podendo, em casos excepcionais, ter uma unidade, a exemplo da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no que se refere à sua extensão territorial, na cidade de Santo Amaro, já extinto, bem como da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). De igual modo, até a incorporação da Faculdade de Agronomia, em Cruz das Almas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a UFBA guardava essa similaridade. Veio, mais tarde, a instalar outras unidades nas cidades de Barreiras, já incorporado à Universidade Federal do Oeste (UFOB), e os *campi* de Vitória da Conquista (em pleno funcionamento) e na cidade de Camaçari (em fase de implementação).

Observa-se que, paulatinamente, as universidades vêm atendendo à demanda de outras cidades, o que pode configurar a mudança de estrutura *unicampi*. Como outros exemplos em

nível nacional, citam-se a Universidade de São Paulo (USP) a UNESP, a maioria das Universidades Estaduais da federação.

Por outro lado, universidades tradicionalmente *unicampi* avançam na territorialidade de uma cidade, abrindo *campi* em vários bairros e até subúrbios. A UCSAL, por exemplo, iniciou na Lapa; mas, atualmente, mantém unidades na Federação, Pituaçu, Centenário, bairros estes localizados em Salvador.

Com relação à UNIFACS, já se pode admitir que sua configuração deixou de ser *unicampi*. Além de estar nos bairros do Stiep, Garibaldi, Paralela, Iguatemi, dentre outros, mantém *campi*, ou unidades, em outros municípios do território baiano, a exemplo da cidade de Feira de Santana.

Em relação às universidades mantidas pelo Estado da Bahia, das duas *unicampi*, UEFS e UESC, esta última é a única com características próprias da *unicampia*: está instalada na rodovia Ilhéus-Itabuna desde a sua antecessora, apesar de atender às especificidades dos dois municípios referenciados.

Já o modelo de universidade *multicampi* trata de uma configuração de Academia peculiar, quando comparado ao de universidades formadas por um único *campus* ou, mesmo, universidades que, com mais de um *campus*, encontram-se sediadas num mesmo município (SANTOS, 2000).

De acordo com o estudo em tela, as universidades *multicampi* podem ser aquelas que apresentam ampla cobertura num território estadual mediante a sua presença em um significado número de municípios. Nessa perspectiva, a UNEB caracteriza-se genuinamente *multicampi*.

Em conformidade com Fialho (2000, p. 301), “a universidade *multicampi* ultrapassa a ideia de uma estrutura organizacional descentralizada e de dispersão físico-espacial”. Para a autora, esse tipo de universidade não tem somente forma e localização; tampouco é, apenas, combinação articulada de dois termos (estrutura e dispersão).

O multicampismo, na visão de Fialho (2000), deve ser entendido como localizador geográfico e como *locus* da produção intelectual. A academia, nessa lógica, incorpora desde aspectos de desconcentração administrativa, gerenciamento do modelo, relações entre regiões geográficas e centros urbanos à multiplicidade de cenários antropológicos, históricos, culturais, educacionais, sociais, demográficos, entre outros. Esses aspectos podem ser referidos ao contexto – o meio ambiente interno, fonte de formação das culturas organizacionais, no interior da própria Instituição.

Ressalte-se que na Bahia, a universidade *multicampi* surgiu a partir de necessidades localizadas e de situações peculiares, embora sua gênese não se exclua da regra, ou seja, a reunião de escolas superiores isoladas.

Os estudos de Boulet (1985, p. 39) evocam as pesquisas dos professores Eugene Lee e Frank Bowen, os quais analisam a origem e natureza da universidade com vários *campi*, explicando que as primeiras *multicampi* surgiram na Índia e no Japão, embora tenham sido os Estados Unidos, após a segunda Guerra Mundial, que desenvolveram o conceito de rede universitária, a partir da necessidade de formação superior, de reciclagem de militares e de economia de recursos.

Ainda de acordo com Boulet (1985, p. 40), essas organizações podem ser agrupadas em duas categorias, a saber:

- a) sistema fundado pelo reagrupamento de instituições já existentes, cuja maior razão da sua existência foi a economia de recursos; e, b) sistema criado a partir de uma universidade sede, com a criação de centros em várias regiões, porém sob a orientação da instituição central.

Entende-se que a diversidade das origens influi até mesmo na natureza da organização. Conseqüentemente, suas missões divergem segundo necessidades/peculiaridades regionais, saberes culturais e orientação que se quer dar à instituição. Enquanto, por exemplo, uma universidade enfatiza a missão regional de cada *campus*, uma outra acentua a expansão do ensino, pesquisa, inovação e extensão.

Frise-se, no entanto, que a organização universitária tinha um modelo semelhante, ou seja, era composta da autoridade maior na instituição sede, cuja denominação variava de uma para outra rede – presidente, chanceler, e dos diretores dos diversos estabelecimentos. À administração central/superior competia a definição de políticas de ordenação e controle da rede, todavia sem interferência direta na rotina do funcionamento dos *campi*. Havia um Conselho, órgão consultivo, composto do presidente ou chanceler, dos diretores dos estabelecimentos (*campi*). O diretor possuía autonomia de gestão. Já a participação maior dos professores era circunscrita ao Conselho de Ensino e Pesquisa.

Os estudos de Boulet (1985, p. 41) identificaram pontos positivos no modelo *multicampi* em sua fase inicial, nos Estados Unidos, conforme discriminação a seguir:

- a) criação de novos *campi* e a transformação de outros já existentes permitiriam uma adaptação do ensino superior americano às novas necessidades criadas pela evolução da sociedade; b) esse modelo favoreceu uma maior especialização, diversificação e cooperação do planejamento acadêmico e financeiro, evitando duplicação de esforços e recursos; c) o controle da qualidade tornou-o o objetivo maior, permitindo a realização de

um modelo eficaz; e, d) o relacionamento com o público e com o governo foi reforçado em virtude da sua forma de organização em rede.

Por outro lado, algumas cogitações ou elementos trazidos por Boulet (1985, p. 41), também na fase inicial, foram elencadas, e dentre elas, podem-se citar:

a) falta de definição precisa da divisão de poderes entre o Estado, a administração central e os *campi*; b) controle rígido por parte da burocracia governamental quanto à questão da autonomia financeira da universidade; c) falta de iniciativa e inovação no planejamento acadêmico, principalmente na implantação de atividades que dependem da participação e colaboração de todos os *campi*; e, d) ingerência ocasional da administração central na gestão dos *campi*.

No Brasil quem primeiro implantou o modelo de rede foi o estado de São Paulo, com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), no início da década de 1980. Saliente-se que a implantação, dentre outros objetivos, visava a expandir o ensino superior a partir de uma base central.

A experiência foi se alastrando por outros estados, tendo em vista que o modelo proporcionava maiores resultados (disseminação da educação superior com menores custos), além da inclusão social e do papel fomentador do Desenvolvimento Local e Regional com a presença efetiva da universidade *multicampi*.

Atualmente, no Brasil, além de São Paulo, várias Academias inspiradas nessa concepção estão instaladas em quase todas as regiões do país, sejam estaduais ou federais. Aliás, as universidades criadas sob o modelo *unicampi* estão sendo paulatinamente transformadas em *multicampi*.

Cabe ressaltar que a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criada quando em decorrência de novas mudanças de ordem econômica, política e social no país, por conta de uma questão exarada pela sociedade civil, que exigia uma definição na política do ensino superior local. A demanda tornava-se pertinente para esse tipo de ensino, principalmente no interior do estado, em razão de grandes contradições sociais – egressos da classe média do interior impossibilitados de ter acesso às faculdades ou universidades, na capital baiana; estudantes de baixa renda, arcando com mensalidades em faculdades ou universidade confessional (UCSAL); adultos culturalmente radicados em seus municípios, sem condições de se aperfeiçoarem e atuarem em determinadas áreas, principalmente pedagógicas.

Entende-se que a migração de jovens para estudar na capital ou em raríssimas cidades do interior é um fator altamente negativo para o desenvolvimento local ou da sua região, quando o conhecimento adquirido não é reaplicado na comunidade. Cabe ao Estado criar condições

para que a evasão diminua, no propósito de incrementar, por intermédio dos agentes do conhecimento, o Desenvolvimento Local e Regional.

Portanto, a UNEB surge com características muito próprias – o modelo *multicampi* – com a finalidade de ampliar e impulsionar a educação superior no interior do estado, de forma gradativa, enquanto instituição transformadora, produtiva e crítica.

Com uma área territorial de 567.295,3 km² e uma população de aproximadamente 12 milhões de habitantes na década de 1980, a Bahia contava apenas com uma Universidade pública federal, a UFBA, um Centro Federal de Ensino Tecnológico (CEFET), e uma única Universidade pública estadual, a UEFS, o que forçou o Estado a atender à demanda do ensino superior, criando mais universidades: a UESB (atendendo ao Sudoeste), a UNEB (*multicampi*), com jurisdição em todo o Território baiano e, finalmente, a UESC, a qual atende ao eixo Ilhéus-Itabuna.

Conforme reza a primeira Carta-Consulta da UNEB, esta IES tem por objetivo o desenvolvimento do homem como ser integrado a sua realidade regional e ao desenvolvimento socioeconômico da região, do Estado e do País, visando especificamente a sua área de competência. Tais objetivos projetam-se de maneira bem ampla quando se reconhece que a disseminação da educação superior é o único meio de promover a melhor qualificação da educação básica no interior do estado e a UNEB foi criada com a licenciatura em Pedagogia das séries iniciais.

De acordo com Santos (2000), o modelo *multicampi* assumido pela UNEB pretendia atingir tanto o campo social, quando procurava alcançar patamares qualitativos superiores de convivência democrática e de integração comunitária, quanto o campo econômico, ao levar, pelo conhecimento, o desenvolvimento cultural às áreas de grande significação econômica do Estado.

Sabe-se que a chave do futuro é o investimento em jovens, porque deles quase tudo depende. Integrar o homem – cidadão brasileiro – à cultura do seu tempo, é um processo de conhecimento. A existência de uma cultura apoiada no saber científico contemporâneo, em substituição à ideia equivocada dos processos naturais empíricos, requer a mais ampla difusão de conhecimentos e verdades.

Entende-se que não se pode relegar as comunidades distantes da área urbana ao isolamento do conhecimento científico, do todo estrutural, do contemporâneo, a quase que nenhuma opção do conhecimento. Fazer isso é permitir que a elitização de uma restrita camada da sociedade venha a subjugar a outra – a maioria.

Nessa perspectiva, a UNEB foi criada com o propósito de levar o conhecimento científico ao homem das cidades do interior para que este possa aplicá-lo naquilo que se reveste de mais significativo para si e para sua comunidade.

A falta de docentes com formação superior atuando nas redes pública e privada, mormente no interior, justificaria um dos objetivos da UNEB, que é implantar uma política de formação de professores com habilidades necessárias à realidade de suas comunidades, geralmente, muito carente. O modelo *multicampi*, portanto, favoreceria ao estado o alcance desse objetivo porque, com uma estrutura organizacional descentralizada, seriam atingidas várias microrregiões, com uma mesma base estrutural.

A UNEB, na sua criação, em 1983, não fugiu à regra de formação de muitas universidades *multicampi*: a reunião de Faculdades e/ou Centros de Ensino Superior isolados. Contou desde o início com um acervo material e cultural que se vinha constituindo na capital e no interior do estado da Bahia há mais de vinte anos, uma vez que sua unidade mais antiga, a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, fora criada em 1960.

Em 2006, ano de início desta pesquisa e primeiro ano sob a égide do seu credenciamento, a Universidade já apresentava considerável avanço sob a ótica quantitativa, isso porque, no entender do Prof. Dr. Alírio Fernando Barbosa de Souza, relator do processo CEE nº. 0011429-8/2002:

O Recredenciamento da UNEB não significará de forma alguma o reconhecimento de sua excelência institucional. Ao contrário, o credenciamento da UNEB é uma necessidade para que a Instituição tenha a possibilidade de vir a melhorar, o que só pode acontecer com este voto de confiança. Até o momento a UNEB tem sido a universidade possível. De agora em diante ela deve tornar-se a *universidade necessária*. A UNEB pode ser comparada aquele indivíduo que atingiu a idade adulta num processo de contínuo crescimento, sem que sua musculatura se tornasse compatível ao seu tamanho. A UNEB já atingiu todas as regiões do Estado da Bahia. Deve parar de crescer e buscar fortalecer-se academicamente [...]. É imperativo reconhecer que, mais de 20 anos decorridos de sua concepção, é outro o cenário do ensino superior público do Estado da Bahia [...]. (SOUZA, 2005, p. 57-58)

Mesmo carecendo de ajustes no modelo *multicampi* adotado, a “Comissão” designada pelo Conselho Estadual de Educação, após exame e análise da documentação apresentada e das visitas realizadas, concedeu PARECER FAVORÁVEL ao credenciamento da Universidade do Estado da Bahia, considerando, sobretudo, **sua importância social e a sua inserção regional** [...] (SOUZA, 2005, p. 60 – grifos nossos).

Em 2013, término do período destes estudos, conclui-se que valeu a pena o voto de confiança dos Conselheiros do CEE, pois a *multicampia* da UNEB consolidou-se

academicamente, ainda que tenha crescido quantitativamente, conforme dados exibidos na oitava subseção deste capítulo, posto que, na seção do CEE de 13/12/2011, a Profa. Dra. Renée Albagli Nogueira, relatora do 2º recredenciamento, a partir do relatório da Comissão Mista de Verificação (avaliadores do INEP/MEC e do CEE) explicara:

Cita-se, como um dos indicadores para o Recredenciamento da UNEB, a consolidação da graduação, com grande expansão de Programas Especiais, todos eles voltados para as demandas decorrentes das políticas consideradas prioritárias em Educação, o comprova um dos compromissos na análise da Responsabilidade Social da Universidade. O crescimento do número de Doutores, o número de Cursos de Pós-Graduação implantados, a quantidade de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq, a evolução da Produção Científica de Docentes, o número de bolsas para Iniciação Científica, e a ampliação da Captação de Recursos das Agências de Fomento se constituem em indicadores essenciais para a Responsabilidade Social da Universidade no que se refere ao seu papel no fortalecimento científico e tecnológico do Estado da Bahia. E mais do que isso, a comprovação do seu relevante papel social, atuando como Agente de Desenvolvimento para cumprimento de sua estratégica função de promover e interiorizar o ensino de qualidade, fortalecer a pesquisa, potencializar e expandir a extensão universitária. (NOGUEIRA, 2011, p. 74).

Continua a relatora no seu texto:

De acordo com a Comissão de Verificação é surpreendente o orgulho e sentimento de pertencimento da Comunidade Acadêmica percebida em todas as Unidades visitadas. Isto pode ser observado nos depoimentos de docentes, discentes, técnicos administrativos e gestores. (NOGUEIRA, 2011, p. 74).

Ante a fundamentação apresentada, colocado em regime de votação, por unanimidade os Conselheiros acompanharam o voto favorável da relatora, que recredenciou a UNEB, além de aprovar as alterações introduzidas no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade, com vigência após a publicação do Decreto Governamental nº. 13.664/2012.

3.4 DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL

As experiências de universidades *multicampi* no mundo, conforme visto especialmente nos Estados Unidos e Canadá, têm representações também no Brasil, estando se alastrar por toda a federação. Nesse sentido, inclua-se a UNEB, como visto nas seções precedentes, a qual se constitui como uma arma poderosa contra o “elitismo”, porque democratiza as oportunidades educacionais a milhares de pessoas. Seu raio de atuação, com estrutura flexível, a exemplo dos Programas Especiais – Rede UNEB 2000, PARFOR, PROESP, dentre outros, atinge um maior

público, ramificando ações de cunho essencialmente social, mas com reflexos no Desenvolvimento Local e Regional.

O Estado deve fortalecer este tipo de distribuição espacial, porque estará agindo com mais celeridade, de forma a atender aos reclamos da sociedade, daquele que mora nos municípios interioranos e muitas vezes não possui recursos para se deslocar para a capital em busca do saber. Entende-se que a UNEB, na condição de instituição pública e gratuita, não é nem deverá ser privilégio de poucos. O sertão, a caatinga, o cerrado, a chapada, o litoral, sobretudo o semiárido, todos os cidadãos que residem nas regiões geopolíticas e econômicas ou nos Territórios de Identidade estão localizados num mesmo estado. A educação superior, por meio da sua tríade ensino, pesquisa e extensão, considerando que a inovação quase sempre é uma decorrência da pesquisa, não deve ter limites nem intra nem inter-regionais.

A *multicampia* em uma configuração geográfica do estado pode disseminar benefícios, sem a necessidade de criação de inúmeras instituições universitárias. A concepção e instalação da UNEB exigiu do Governo decisão política, e o Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura, à época Secretário de Educação, sabiamente conseguiu convencer o Governador João Durval da pertinência do modelo *multicampi*, já tratado na seção antecedente. A UNEB, criada com jurisdição em todo o Território, poderá atender à demanda socioeducacional, dentro de uma área geopolítica – que não esteja assistida por outra coirmã – traçada de acordo com as peculiaridades e especificidades regionais, porque já existe um corpo organizacional central, com personalidade jurídica, possibilidades de descentralização administrativo-financeira, a partir de sua Reitoria, Procuradoria Jurídica, Pró-Reitorias, Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar e Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativos.

A partir dos Relatórios de Gestão, Planos Estratégicos, Planos de Desenvolvimento Institucional, Planos de Metas e Relatórios de Atividades, sobretudo dos Relatórios de Recredenciamento, emitidos pelo CEE, depreende-se que a distribuição espacial dentro do modelo *multicampi* pode contribuir para satisfazer à demanda cada vez maior da educação superior, contribuindo, conseqüentemente, para o Desenvolvimento Local e Regional do Estado.

Luiz Carlos dos Santos (2000), pautado nos seus estudos, apresentou uma proposta de reorganização geo-política-econômica-universitária, partindo das quatro universidades mantidas pelo tesouro do Estado da Bahia, transformando-as em sistema *multicampi*, conjugando fatores de estrutura organizacional com aspectos geo-educacionais, acreditando o mencionado autor numa melhor efetividade do desenvolvimento das regiões, de forma harmônica e planejada. Assim, a Bahia, sob a tutela do Estado, ficaria com as seguintes

instituições: Universidade Estadual Centro/Norte da Bahia (UECNB), com sede em Feira de Santana e raio de atuação em 108 municípios; Universidade Estadual da Capital, Recôncavo e Nordeste da Bahia (UECRNB), com sede em Salvador e raio de atuação em 101 municípios; Universidade Estadual Sul/Sudeste da Bahia (UESSB), com sede em Vitória da Conquista e raio de ação em 163; e Universidade Estadual do Oeste e do São Francisco da Bahia (UEOSFB), com sede em Barreiras e atuação em 45 municípios, totalizando os 417 que compõem o Estado.

De acordo com Santos (2000, p. 2-3),

[...] a proposta está inspirada na agilidade gerencial, de uma estrutura administrativa contemporânea, de uma espacialidade que reúne especificidades regionais, favorecendo a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e multidisciplinaridade do saber, reconhecendo que todo conhecimento tem que ser guiado para o encontro da justiça social, o que só pode ser obtido se a produção e a transmissão do conhecimento estiverem comprometidas com a solidariedade e a recusa da exclusão social. [...] Reorganizar as Universidades Estaduais implica, entre outras coisas, assumir desafios locais, regionais, do Estado como um todo, com implicações nacionais e internacionais, preparando-as, administrativa e academicamente, para responder aos problemas de forma eficiente e efetiva. Ousar transformá-las, com rapidez que os novos tempos exigem, porém mudar de forma planejada, organizada solidariamente e, sobretudo, sem negar os princípios de luta pela democratização do ensino e do saber para toda a população. Se os recursos do tesouro são parcos, que se busquem fontes alternativas, porém mantendo sempre a educação pública, gratuita e de qualidade, inclusive a de terceiro grau.

Cabe frisar que todos os municípios do Estado ficariam vinculados a uma das quatro universidades reorganizadas. Os *campi* seriam instalados a partir da demanda local e dos recursos orçamentário-financeiros; os cursos levariam em conta a vocação local, dentre outros fatores. Enfim, tudo já estaria planejado levando em consideração, repita-se, as especificidades geo-política-econômicas e educacionais. Não obstante sua validade, acredita-se que a proposta não fora levada avante por razões de natureza política.

Retomando-se a distribuição espacial da UNEB, no final do ano 2013, já que o período desta investigação compreendeu os anos 2002 a 2013, a instituição estava configurada com seus 29 (vinte e nove) Departamentos, sediados em 24 (vinte e quatro) *campi*, 47 polos de educação a distância, em 19 (dezenove) do total de 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade, a saber: Metropolitana de Salvador; Litoral Norte e Agreste Baiano; Semiárido Nordeste II; Sertão do São Francisco; Piemonte da Diamantina; Recôncavo; Médio Rio de Contas; Bacia do Rio Grande; Piemonte Norte do Itapicuru; Itaparica; Chapada Diamantina; Velho Chico; Extremo Sul; Sisal; Sertão Produtivo; Piemonte do Paraguaçu; Baixo Sul; e Irecê.

A Figura 6, a seguir, traz a localização dos Territórios de Identidade e as indicações de onde há *campi* da UNEB, referente ao ano de 2013.

Figura 6 – Territórios de Identidade do Estado da Bahia e *Campi* da UNEB (2013)



Fonte: SEI e SEPLAN (2014).

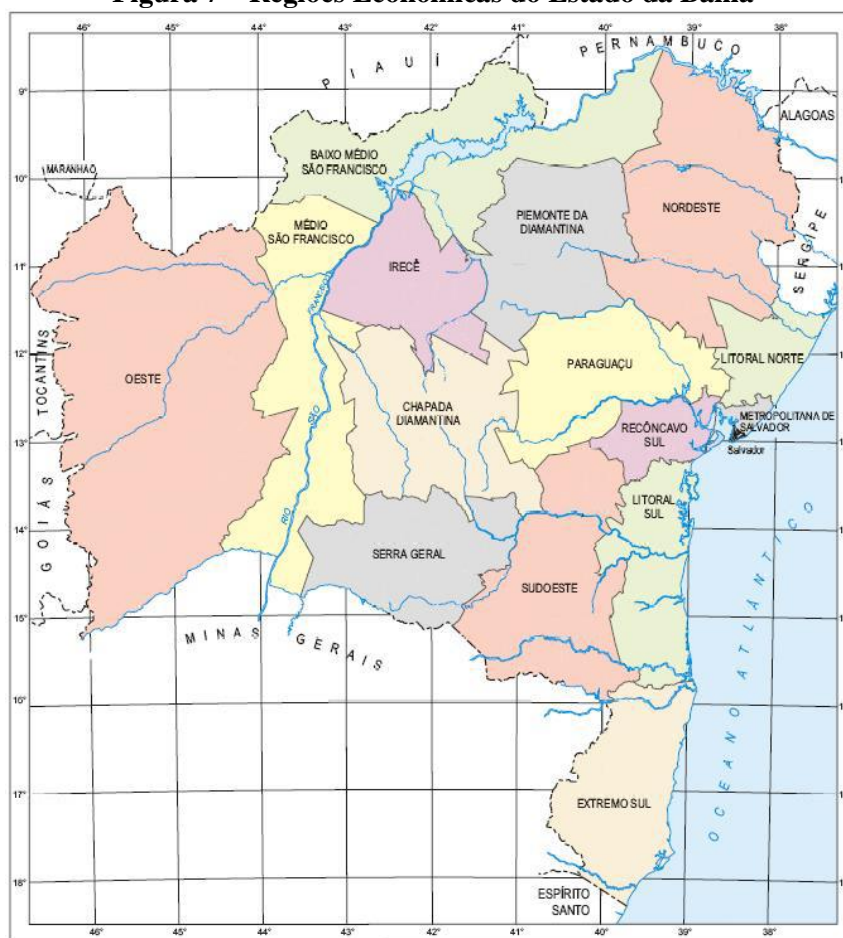
Nota: Adaptado pelo autor (2014).

Acredita-se que a presença na UNEB fincada em seus 24 *campi*, em 19 Territórios de Identidade do Estado, mas que, ampliada nos demais Territórios, viabilizada com a implantação de seus programas especiais, pode consolidar a orientação democrática da instituição, que nasceu comprometida com a superação dos anacronismos e desigualdades que marcam a história local e regional da Bahia, impondo, aos baianos do interior, limites quase intransponíveis para sua ascensão à educação superior. A interiorização universitária pode contribuir para o fortalecimento da identidade local e regional enquanto resgate da diversidade cultural, induzindo mudanças e transformações sociais por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Sob a ótica das Regiões Econômicas, a Universidade do Estado da Bahia está presente em todas elas, considerando *campi*, com os seus Departamentos e programas especiais, a exemplo do PARFOR, Rede UNEB 2000, PRONERA, cursos na modalidade a distância, ofertados pela própria UNEB e em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), dentre outros.

A Figura 7, a seguir, mostra as Regiões Econômicas da Bahia:

Figura 7 – Regiões Econômicas do Estado da Bahia



Fonte: SEI e SEPLAN (2014).

Os *campi* da Universidade do Estado da Bahia estão arrolados no Quadro 2, com seus municípios-sede e respectiva denominação da Unidade Universitária.

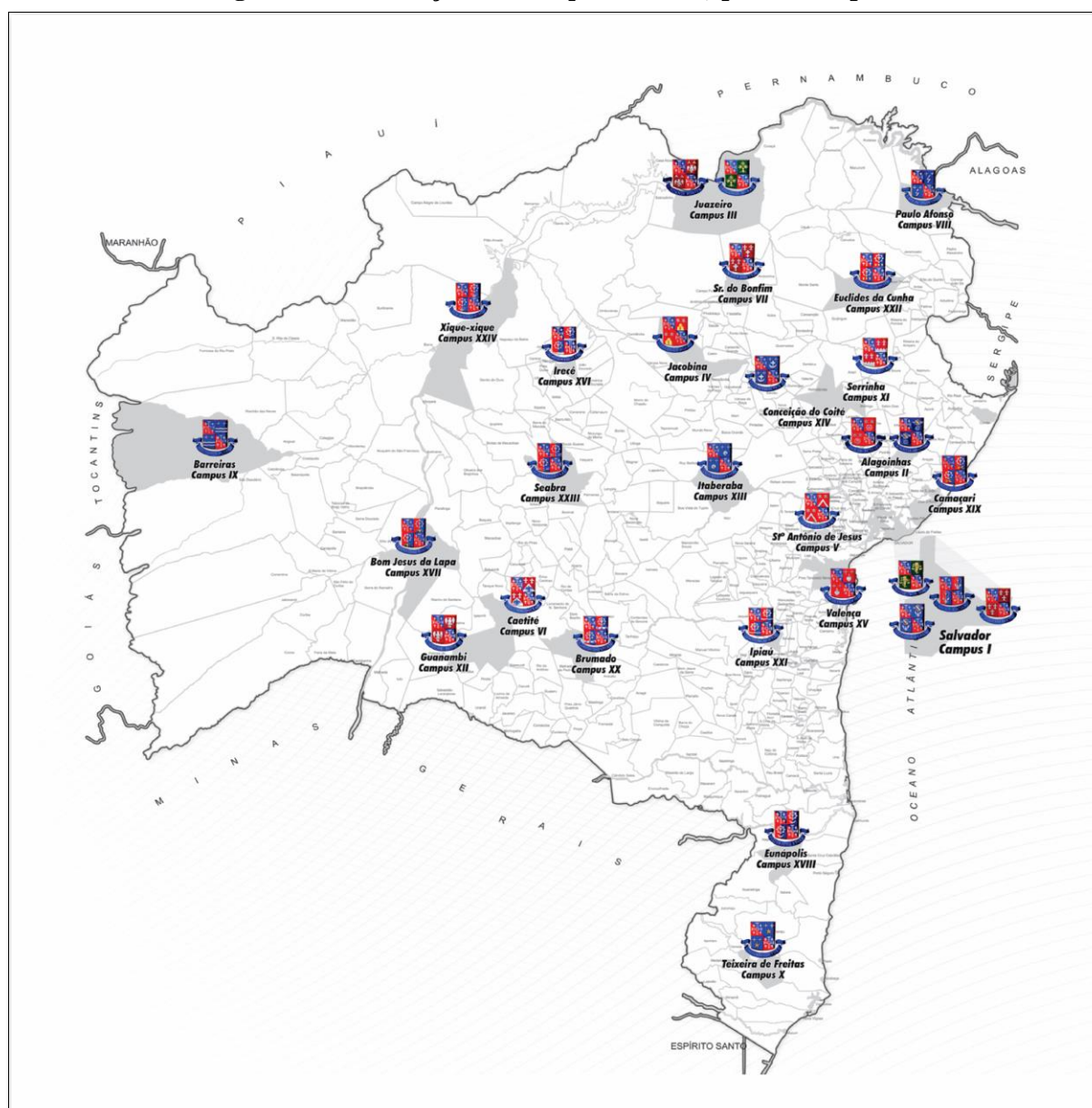
Quadro 2 – Distribuição Espaço/Geográfica das Unidades da UNEB

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

Fonte: UNEB (2013).

Cabe esclarecer que a denominação de “Departamento de Educação”, respectivamente, nos *campi* VII, VIII, X, XI, XII, XIII, XIV e XV não significa que essas Unidades ofertem cursos exclusivamente de Pedagogia e/ou de licenciaturas (formação de professores) nas áreas de Biologia, Matemática, Letras, dentre outras. Por exemplo, no *Campus* VII, em Senhor do Bonfim, além de cursos voltados à formação de professores, a Unidade oferece bacharelados em Enfermagem e em Ciências Contábeis. Esta impropriedade de termo, aliás, já foi amenizada, a partir da instalação dos *campi* XIV a XXIV. Dos documentos analisados, observa-se a preocupação dos gestores e da comunidade acadêmica da UNEB, além dos sindicatos que representam as categorias de servidores da instituição, no sentido de avançar as discussões, uma vez que já fora pleiteado por esses atores a revogação da Lei nº. 7176/97 e o encaminhamento de um Projeto de Lei à Assembleia Legislativa do Estado que atenda, de forma efetiva, as especificidades da Universidade.

Figura 8 – Localização dos Campi da UNEB, por Município



Fonte: SEI; SEPLAN/SIPLAN; UNEB/NucDesign (2013).

Cabe ressaltar que, além dos Departamentos constantes do Quadro 2, existe o Polo Universitário Santo Amaro de Ipitanga (PUSAI), localizado no município de Lauro de Freitas, integrante da Região Metropolitana de Salvador (RMS), oferecendo os cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis, enquanto turmas decorrentes, respectivamente, dos Departamentos de Educação, *Campus I* e Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *campus XIX*, Camaçari. O PUSAI é polo-sede de Programas Especiais, a exemplo do Rede UNEB 2000, PARFOR, Educação a Distância, dentre outros.

Salienta-se ainda que a Universidade do Estado da Bahia possui outros equipamentos acadêmico-administrativos além das Unidades arroladas no Quadro 2 dentro da configuração

espaço-território baiana, os quais estão detalhados na sétima subseção deste capítulo. Por oportuno, adiantando-se, merecem destaque, por exemplo, o Parque Estadual de Canudos e o Memorial Antônio Conselheiro, na cidade de Canudos, que têm relevante importância para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, servindo de prática para os cursos de graduação e pós-graduação.

3.5 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

O Estatuto da Universidade do Estado da Bahia vigente, no seu art. 1º, deixa claro que a estrutura organizacional da instituição, constituída sob o modelo *multicampi* e multirregional, com base do sistema binário, é administrada de forma descentralizada; está vinculada à Secretaria da Educação do Estado, com sede e foro na cidade do Salvador e possui jurisdição em todo o Território baiano. Por seu turno, o Regimento Geral da UNEB, também no seu art. 1º, ratifica a estrutura organizacional da UNEB enquanto instituição administrada de forma descentralizada. A diferença entre os Estatutos e Regimentos Geral – anterior e atual – reside no sistema já tratado em subseção específica: de ternário passou ao sistema binário, mantendo a estrutura organizacional descentralizada, agora não mais “Reitoria – Faculdades/Centros – Departamentos” e sim “Reitoria-Departamentos”.

Desse modo, compreendem a administração da Universidade órgãos de administração superior, de **natureza deliberativa**, e órgãos de **cunho executivo**. No plano setorial, os Departamentos guardam, também, a mesma distinção entre os referidos órgãos. Existem, ainda, na estrutura organizacional da UNEB, os *Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar e Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativos*.

São órgãos deliberativos da administração superior: o Conselho Universitário, instância máxima de deliberações, ao qual compete “[...] formular, com prioridade, a política universitária, definir as práticas gerais das áreas acadêmica e administrativa, funcionar como instância revisora, em grau de recurso, das deliberações relativas ao âmbito da sua competência” (UNEB, 2012, p. 08); o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), cuja competência é “[...] definir a organização e funcionamento da área acadêmica nos aspectos técnicos, didáticos e científicos, com funções indissociáveis nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, em conjunto com os órgãos de administração superior e setorial da Universidade [...]” (UNEB, 2012, p. 13); e o Conselho de Administração (CONSAD), “[...] órgão colegiado de administração e fiscalização econômico-financeiro da Universidade, incumbido de assegurar o regular funcionamento da entidade [...]” (UNEB, 2012, p. 15).

No que se refere aos órgãos deliberativos da Administração Setorial – os Departamentos –, têm-se: o Conselho de Departamento, de caráter administrativo e didático-científico; os Colegiados de Curso, responsáveis pela coordenação didático-pedagógica dos cursos de graduação, sequenciais, dos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*; e os Núcleos de Pesquisa e Extensão, que têm por finalidade “[...] incentivar, estruturar, coordenar, sistematizar e divulgar as atividades técnicas, didáticas e científicas, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão” (UNEB, 2012, p. 44-49).

No plano executivo, a Administração Superior da instituição é dirigida pela Reitoria, responsável “[...] pelo planejamento, coordenação, supervisão, acompanhamento, avaliação e controle da Universidade, é exercida pelo Reitor, tendo o Vice-Reitor como seu substituto” (UNEB, 2012, p. 17).

O Quadro 3 apresenta a composição da Reitoria:

Quadro 3 – Órgãos da Reitoria da UNEB

INCISOS DO ART. 20 – RG	ÓRGÃOS
I	Gabinete do Reitor (CHEGAB)
II	Vice-Reitoria
III	Assessoria Especial (ASSESP)
IV	Procuradoria Jurídica (PROJUR)
V	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD)
VI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG)
VII	Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)
VIII	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES)
IX	Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN)
X	Pró-Reitoria de Administração (PROAD)
XI	Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP)
XII	Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA)
XIII	Unidade de Desenvolvimento de Pessoas (UDO)
XIV	Ouvidoria
XV	Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar
XVI	Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo

Fonte: UNEB/Regimento Geral (2012).

No que concerne ao plano executivo da Administração Setorial, os Departamentos possuem a Diretoria, que é exercida pelo Diretor, com funções específicas de “coordenar, orientar, executar, acompanhar e controlar as atividades fins e meio do Departamento” (UNEB, 2012, p. 50).

A composição da Diretoria está disciplinada pelo Regimento Interno Único dos Departamentos da UNEB, com a seguinte estrutura: Assessoria; Coordenação Acadêmica; Coordenação Administrativa; Coordenação Orçamentária, Financeira e Contábil; Coordenação

de Tecnologia da Informação e Comunicação e Coordenação de Biblioteca. Por seu turno, as coordenações são subdivididas em Subcoordenações ou Setores, na forma do referido Regimento Interno.

De acordo com o art. 88 do Regimento Geral da UNEB (2012), Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar são unidades da Universidade que desenvolvem, subsidiariamente, atividades finalísticas e meio necessárias ao alcance pleno da missão, das diretrizes e objetivos institucionais.

O § 1º do art. 88 do mencionado Regimento Geral (UNEB, 2012) preconiza:

Os Órgãos Suplementares deverão contemplar ações articuladas com a Reitoria e sua composição organizacional, departamentos Colegiados, NUPE's, bem assim com os Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo, com o objetivo de potencializar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e inovação.

Cabe registrar que a natureza acadêmico-administrativa de cada Órgão Suplementar de Natureza Interdisciplinar por decisão da administração superior poderá tornar-se Unidade Orçamentário-Financeira de administração descentralizada. Significa dizer que os mencionados órgãos poderão licitar bens e serviços e realizar a execução orçamentário-financeira (empenhar, pré-liquidar, liquidar e pagar).

O diploma legal referenciado prevê que as competências, estrutura e funcionamento dos órgãos em tela serão disciplinados no seu Regimento Interno, aprovado pelo CONSU. A UNEB, por meio da Chefia de Gabinete (CHEGAB) e da Assessoria Especial (ASSESP), elaborou proposta do Regimento Interno para cada Órgão Suplementar, estando à disposição das comunidades interna e externa, tanto na forma virtual quanto impressa.

O Quadro 4, constante da folha seguinte, elenca os Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar da Universidade do Estado da Bahia.

Quadro 4 – Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar

Nº. ORDEM	DENOMINAÇÃO DO ÓRGÃO	VINCULAÇÃO
1	Centro de Estudos Euclides da Cunha (CEEC)	Reitoria/PPG
2	Centro de Estudos das Populações AfroÍndo-Americanas (CEPAIA)	Reitoria/PPG
3	Centro de Estudos de Direito Educacional (CESDE)	Reitoria/PROJUR
4	Núcleo de Ética e Cidadania (NUEC)	Reitoria/PROEX
5	Sistema de Bibliotecas da UNEB (SISB)	Reitoria/Vice-Reitoria
6	Incubadora de Empreendimentos Solidários (INCUBA)	Reitoria/PROEX
7	Serviço Médico-Odontológico e Social (SMOS)	Reitoria/DCV
8	Arquivo Central (SIARQ)	Reitoria/UDO
9	Núcleos de Estudos Estrangeiros (NEE): Núcleo de Estudos Canadenses (NEC); Núcleo de Estudos Japoneses (NEJ); Núcleo de Estudos Italianos (NEI); Núcleo de Estudos Hispânicos (NEHI); Núcleo de Estudos Flamengos (NEF); Núcleo de Estudos para América Latina (NEAL)	Reitoria
10	Editora UNEB (EDUNEB)	Reitoria/PPG/PROGRAD
11	Museu de Ciência e Tecnologia (MCT)	Reitoria
12	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento (CEPED)	Reitoria/PPG
13	Núcleo de Atividades Física, Esporte e Lazer – Educação e Saúde)	Reitoria/PROEX
14	Centro de Pesquisa Arqueológica e Antropológica (CAAPA)	DEDC – <i>Campus VIII</i>
15	Núcleo de Estudo para Combate à Violência	DCH – <i>Campus I</i>
16	Centro de Desenvolvimento e Difusão de Tecnologia em Aquicultura (CDTA)	DEDC – <i>Campus VIII</i>
17	Núcleo de Educação Especial	Reitoria/PROEX
18	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Habitação Popular (THABA)	Reitoria/PROEX
19	Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (DIADORIM)	Reitoria/PROEX
20	Núcleo de Estudos de Afetividade e Representações Sociais	DEDC – <i>Campus I</i>
21	Núcleo de Cooperação e Ações em Políticas Públicas e Economia Solidária (COAPPES)	Reitoria/PROEX
22	Núcleo de Meio Ambiente (NUMA)	Reitoria/PROEX
23	Núcleo de Investigação de Prática de Ensino (NIPE)	DEDC – <i>Campus II</i>
24	Núcleo de Educação Infantil	Reitoria/PROEX
25	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)	Reitoria/PROEX
26	Núcleo de Práticas Jurídicas – Salvador, Juazeiro, Camaçari, Valença, Jacobina, Paulo Afonso e Brumado	Reitoria/PROGRAD/PPG/PROEX
27	Centro de Pesquisa Tecnológica (CPT)	Reitoria/PROGRAD/PPG
28	Núcleo Central de Ética e Cidadania (NUEC)	Reitoria/PROEX
29	Núcleo de Arquitetura de Computadores e Sistemas Operacionais (ASCO)	DCET – <i>Campus I</i>
30	Centro de Pesquisa em Ecologia e Conservação da Natureza (CASULO)	DEDC – <i>Campus VIII</i>
31	Centro de Estudos Estratégicos do Semiárido (CEESAR)	DTCS – <i>Campus III</i>
32	Agência de Inovação (AI)	Reitoria/PPG
33	Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional (CPEDR)	Reitoria/PPG

Fonte: UNEB/Regimento Geral (2012, p. 107).

Quanto aos Órgãos de Apoio Acadêmico, o Regimento Geral, homologado pelo Decreto Governamental nº. 13664/2012, no seu art. 101 define como “São desdobramentos de órgãos executivos de cunho finalístico e/ou meio vinculados à administração superior ou setorial com a função de propiciar o apoio logístico necessário ao funcionamento da instituição universitária”.

De igual modo, os Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo, consoante ao que prevê o art. 106 do Regimento Geral da UNEB, “[...] terão suas finalidades, competências, estrutura e funcionamento disciplinados nos seus respectivos Regimentos Internos, aprovados pelo Conselho Universitário (CONSU), órgão máximo de deliberação da Universidade”. Os referidos Regimentos Internos estão disponibilizados na forma impressa e virtual.

O Quadro 5 relaciona os supramencionados órgãos, a saber:

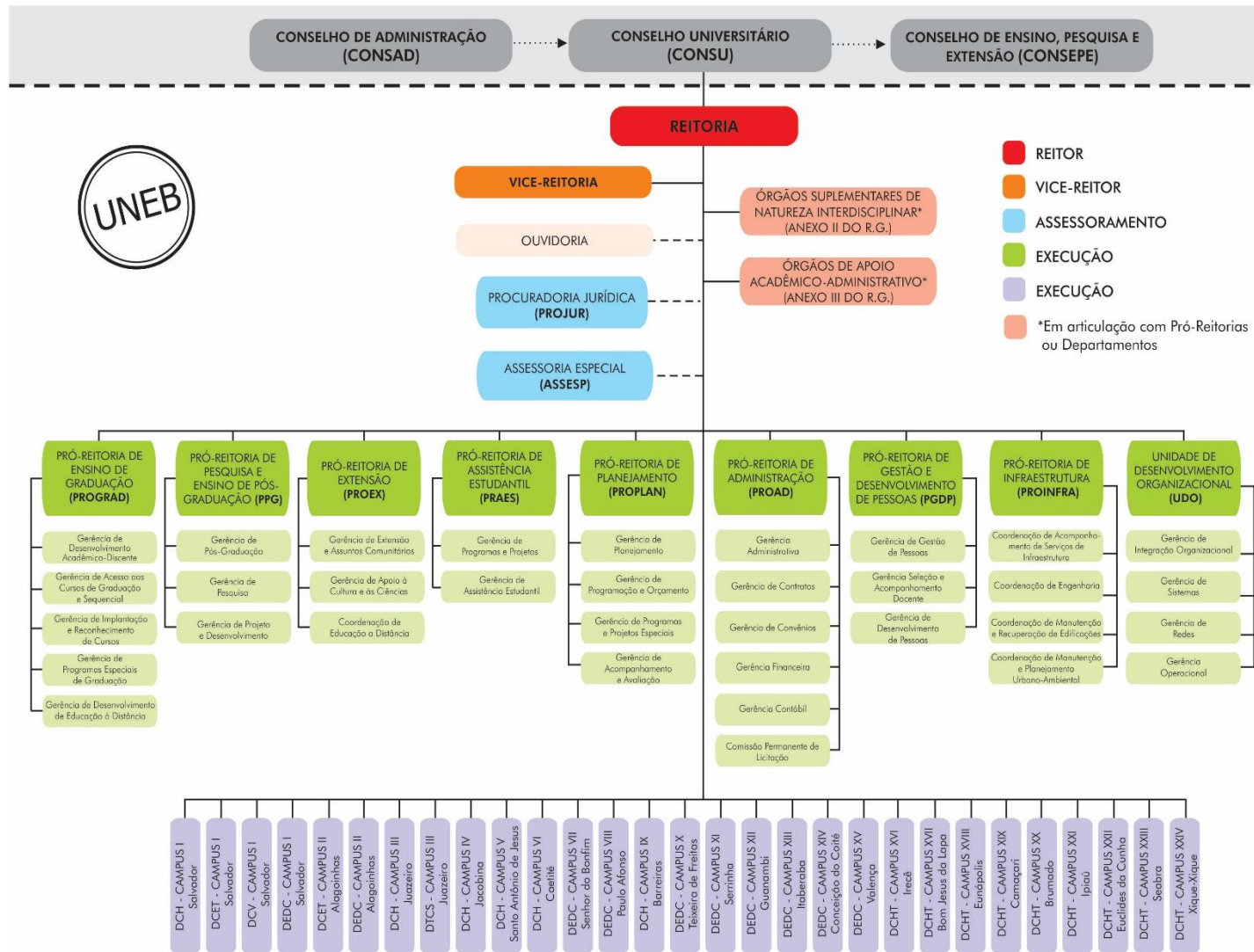
Quadro 5 – Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo

N. ORD	DENOMINAÇÃO DO ÓRGÃO	VINCULAÇÃO
1	Secretaria Geral de Cursos (SGC)	Reitoria/Gabinete do Reitor
2	Secretaria Especial de Registro de Diplomas e Certificados (SERDIC)	Reitoria/Gabinete do Reitor
3	Comitê de Ética na Pesquisa (CEP)	Reitoria/PPG
4	Teatro UNEB	Reitoria
5	Memorial Antônio Conselheiro	DCHT – <i>Campus XXII</i>
6	Parque Estadual de Canudos	DCHT – <i>Campus XXII</i>
7	Centro de Processos Seletivos (CPS)	Reitoria

Fonte: UNEB/Regimento Geral (2012, p. 108).

A Figura 9, na folha posterior, esboça o organograma da Instituição, tendo como parâmetro o final de 2013, reafirmando que a UNEB está promovendo alterações na sua arquitetura organizacional, todavia, depende ainda de aprovação do Conselho Estadual de Educação e homologação do Governador do Estado, mediante Decreto, embora a instituição goze de autonomia didático-científica, gestão administrativa, financeira e patrimonial, nos termos dos seguintes institutos legais: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Constituição do Estado da Bahia de 1989; Lei Federal nº. 9.394/96 (LDBN); Lei Delegada nº. 66/1983; Lei Estadual nº. 7176/97; Lei Estadual nº. 8.352/2002, Estatuto e Regimento Geral, homologados pelo Decreto Governamental nº. 13.664/2012, em plena vigência.

Figura 9 – Organograma da UNEB



Fonte: UNEB/ASSESP (2012).

O Quadro 6, a seguir, refere-se à Rede de Gestão Departamental (RGD), modelo concebido por ocasião do Planejamento Estratégico, com base temporal para 25 anos, “[...] que permite os Departamentos atuarem articuladamente em redes virtuosas geradoras de mais eficiência, trocas de experiências, adoção de ações convergentes e maior inserção no processo de desenvolvimento regional sustentável” (NEIVA, 2009, p.49):

Quadro 6 – Rede de Gestão Departamental

ORDEM	REDES DE GESTÃO DEPARTAMENTAL (RGDs)	DEPARTAMENTOS/MUNICÍPIOS
A	Médio São Francisco	Bom Jesus da Lapa e Barreiras
B	Anísio Teixeira	Brumado, Caetité e Guanambi
C	Metropolitana	Alagoinhas, Salvador e Camaçari
D	Recôncavo Baiano / Costa do Dendê	Valença, Santo Antônio de Jesus e Ipiaú
E	Semiárido Norte	Juazeiro, Jacobina e Senhor do Bonfim
F	Antônio Conselheiro	Paulo Afonso, Serrinha, Conceição do Coité e Euclides da Cunha
G	Chapada Diamantina	Irecê, Xique-Xique, Seabra e Itaberaba
H	Costa do Descobrimento	Eunápolis e Teixeira de Freitas

Fonte: UNEB/PROPLAN (2012).

Entende-se que a estrutura organizacional adequada de uma universidade pública deve estar em sintonia com o princípio constitucional da autonomia didático-científica, gestão administrativa, financeira e patrimonial, esculpido nos moldes do art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) e recepcionada pela Constituição Estadual de 1989. Portanto, a Universidade deve ser livre para construir sua estrutura organizativa, a fim de acompanhar os novos cenários, os novos paradigmas. Estruturas arcaicas, inflexíveis, não propiciam a expansão, o desenvolvimento científico e tecnológico. Nessa perspectiva, a universidade precisa ser criativa, reestruturar-se, sempre que houver necessidade.

A Universidade contemporânea, no entender de Santos (2000), deve perseguir um processo de desenvolvimento sustentado e a manutenção de uma adaptação estratégica entre a organização e suas mudanças de oportunidades, pronta para atender à demanda socioeconômica, dentro de sua área geopolítica, traçada de acordo com as peculiaridades locais e, conseqüentemente, da região. A mudança ocorrida na UNEB, com o advento da Lei Estadual nº. 7176/97, em tempo recorde, gestada no gabinete do executivo, sem a devida socialização da comunidade acadêmica, foi bastante perversa, na medida em que nivelou instituições mantidas pelo mesmo Estado, porém com características, configuração espacial, modelo, enfim, estruturas completamente diferentes para operar em um mesmo sistema binário, muitas vezes inapropriados com os seus tamanhos, dentre outros aspectos.

3.6 A UNEB EM NÚMEROS

Esta subseção inicia-se apresentando um quadro geral das estatísticas referentes à atuação da UNEB ao longo de todas as suas Unidades. As Tabelas seguintes referem-se ao quantitativo de vagas, em 2013, dos cursos de graduação e oferta regular, por *campus*:

Tabela 1 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus I – Salvador

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
101	Ciências Contábeis	Bacharelado	27	18	45	2	1º	Matutino
102	Ciências Contábeis	Bacharelado	27	18	45	2	2º	Noturno
103	Com. Social / Relações Públicas	Bacharelado	27	18	45	2	1º	Vespertino
104	Administração	Bacharelado	27	18	45	2	1º	Matutino
105	Administração	Bacharelado	27	18	45	2	2º	Noturno
106	Turismo e Hotelaria	Bacharelado	27	18	45	2	1º	Vespertino
107	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	16	11	27	1	1º	Vespertino
108	Letras/Ling. Inglesa	Licenciatura	13	9	22	1	1º	Noturno
109	Letras/Ling. Espanhola	Licenciatura	13	9	22	1	2º	Matutino
110	Direito	Bacharelado	27	18	45	2	2º	Matutino
	Total de Vagas do Departamento		231	155	386	17		
Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
121	Pedagogia	Licenciatura	26	18	44	2	1º	Matutino
122	Pedagogia	Licenciatura	26	18	44	2	2º	Vespertino
123	Pedagogia	Licenciatura	26	18	44	2	1º	Noturno
124	Pedagogia – Lauro de Freitas	Licenciatura	26	18	44	2	1º	Vespertino
125	Psicologia	Bacharelado	26	18	44	2	1º	Diurno
126	Ciências Sociais	Licenciatura	13	9	22	1	1º	Matutino
127	Ciências Sociais	Bacharelado	13	9	22	1	1º	Matutino
	Total de Vagas do Departamento		156	108	264	12		
Cód. Curso	Departamento de Ciências Exatas e da Terra	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
142	Design	Bacharelado	24	16	40	2	1º	Matutino
143	Urbanismo	Bacharelado	24	16	40	2	1º	Diurno
144	Sistemas de Informação	Bacharelado	24	16	40	2	1º	Matutino
145	Química	Licenciatura	24	16	40	2	1º	Diurno
146	Engenharia de Produção Civil	Bacharelado	24	16	40	2	1º	Vesp/Not.
	Total de Vagas do Departamento		120	80	200	10		
Cód. Curso	Departamento de Ciências da Vida	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
161	Nutrição	Bacharelado	14	10	24	1	1º	Diurno
162	Nutrição	Bacharelado	14	10	24	1	2º	Diurno
163	Enfermagem	Bacharelado	14	10	24	1	1º	Diurno
164	Enfermagem	Bacharelado	14	10	24	1	2º	Diurno
165	Fonoaudiologia	Bacharelado	12	8	20	1	1º	Diurno
166	Fonoaudiologia	Bacharelado	12	8	20	1	2º	Diurno
167	Fisioterapia	Bacharelado	14	10	24	1	1º	Diurno
168	Fisioterapia	Bacharelado	14	10	24	1	2º	Diurno
169	Farmácia	Bacharelado	14	10	24	1	1º	Diurno
170	Farmácia	Bacharelado	14	10	24	1	2º	Diurno
171	Medicina	Bacharelado	18	12	30	2	1º	Diurno
172	Medicina	Bacharelado	18	12	30	2	2º	Diurno
	Total de Vagas do Departamento		172	120	292	14		

Fonte: UNEB/Edital n.º 084 (2012).

Tabela 2 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus II – Alagoinhas

Cód. Curso	Departamento de Ciências Exatas e da Terra	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
201	Ciências Biológicas	Licenciatura	15	10	25	1	1º	Matutino
203	Matemática	Licenciatura	15	10	25	1	1º	Matutino
204	Sistemas de Informação	Bacharelado	18	12	30	2	1º	Matutino
	Total de Vagas do Departamento		48	32	80	4		
Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
211	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	14	10	24	1	1º	Vespertino
212	Letras/Ling. Inglesa	Licenciatura	11	7	18	1	1º	Vespertino
213	História	Licenciatura	12	8	20	1	1º	Noturno
214	Educação Física	Licenciatura	24	16	40	2	2º	Matutino
	Total de Vagas do Departamento		61	41	102	5		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 3 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus III – Juazeiro

Cód. Curso	Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
231	Agronomia	Bacharelado	17	12	29	1	1º	Diurno
232	Agronomia	Bacharelado	17	12	29	1	2º	Diurno
233	Direito	Bacharelado	27	18	45	2	1º	Vespertino
	Total de Vagas do Departamento		61	42	103	4		
Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
234	Pedagogia	Licenciatura	19	13	32	2	1º	Vespertino
235	Pedagogia	Licenciatura	19	13	32	2	1º	Noturno
236	Comunicação Social/Jornalismo em Múltiplos Meios	Bacharelado	19	13	32	2	2º	Vespertino
	Total de Vagas do Departamento		57	39	96	6		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 4 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus IV – Jacobina

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
241	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	13	9	22	1	1º	Vespertino
242	Letras/Ling. Inglesa	Licenciatura	15	10	25	1	1º	Noturno
243	História	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Vesp/Not
244	Geografia	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Noturno
245	Educação Física	Licenciatura	21	14	35	2	1º	Matutino
246	Direito	Bacharelado	24	16	40	2	2º	Matutino
	Total de Vagas do Departamento		109	73	182	10		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 5 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus V – Santo Antônio de Jesus

Cód. do Curso	Departamento de Ciências Humanas	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
261	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	15	10	25	1	1º	Vespertino
262	Letras/Ling. Inglesa	Licenciatura	15	10	25	1	1º	Vespertino
263	Letras/Ling. Espanhola	Licenciatura	12	8	20	1	1º	Noturno
264	História	Licenciatura	21	14	35	2	1º	Vespertino
265	Geografia	Licenciatura	21	14	35	2	1º	Matutino
266	Administração	Bacharelado	26	18	44	2	1º	Noturno
	Total de Vagas do Departamento		110	74	184	9		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 6 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus VI – Caetité

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
281	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	12	8	20	1	1º	Vespertino
282	Letras/Ling. Inglesa	Licenciatura	9	6	15	1	1º	Noturno
283	História	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Noturno
284	Geografia	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Vespertino
285	Matemática	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Noturno
286	Ciências Biológicas	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Matutino
Total de Vagas do Departamento			93	62	155	10		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 7 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus VII – Senhor do Bonfim

Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
301	Matemática	Licenciatura	19	13	32	2	1º	Matutino
302	Ciências Biológicas	Licenciatura	14	10	24	1	1º	Vespertino
303	Pedagogia	Licenciatura	24	16	40	2	1º	Vespertino
304	Ciências Contábeis	Bacharelado	24	16	40	2	2º	Noturno
305	Enfermagem	Bacharelado	14	10	24	1	2º	Diurno
Total de Vagas do Departamento			95	65	160	8		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 8 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus VIII – Paulo Afonso

Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
321	Pedagogia	Licenciatura	24	16	40	2	1º	Noturno
322	Matemática	Licenciatura	21	14	35	2	1º	Noturno
323	Ciências Biológicas	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Diurno
324	Engenharia de Pesca	Bacharelado	18	12	30	2	1º	Vespertino
325	Direito	Bacharelado	21	14	35	2	2º	Noturno
Total de Vagas do Departamento			102	68	170	10		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 9 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus IX – Barreiras

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
341	Engenharia Agrônômica	Bacharelado	30	20	50	3	1º	Diurno
342	Pedagogia	Licenciatura	15	10	25	1	1º	Noturno
344	Ciências Contábeis	Bacharelado	30	20	50	3	1º	Noturno
345	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Vespertino
346	Ciências Biológicas	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Matutino
347	Matemática	Licenciatura	12	8	20	1	1º	Matutino
348	Pedagogia	Licenciatura	15	10	25	1	1º	Vespertino
Total de Vagas do Departamento			138	92	230	13		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 10 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus X – Teixeira de Freitas

Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
361	Pedagogia	Licenciatura	24	16	40	2	1º	Noturno
362	História	Licenciatura	24	16	40	2	1º	Noturno
363	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	12	8	20	1	1º	Vespertino
364	Letras/Ling. Inglesa	Licenciatura	9	6	15	1	1º	Matutino
365	Ciências Biológicas	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Vespertino
366	Matemática	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Noturno
Total de Vagas do Departamento			105	70	175	10		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 11– Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XI – Serrinha

Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
382	Pedagogia	Licenciatura	18	12	30	2	2º	Matutino
383	Administração	Bacharelado	27	18	45	2	1º	Noturno
384	Geografia	Licenciatura	19	13	32	2	2º	Vespertino
	Total de Vagas do Departamento		64	43	107	6		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 12 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XII – Guanambi

Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
401	Pedagogia	Licenciatura	20	13	33	2	1º	Matutino
402	Pedagogia	Licenciatura	20	13	33	2	1º	Noturno
403	Administração	Bacharelado	24	16	40	2	1º	Noturno
404	Enfermagem	Bacharelado	12	8	20	1	1º	Diurno
405	Educação Física	Licenciatura	24	16	40	2	1º	Diurno
	Total de Vagas do Departamento		100	66	166	9		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 13 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XIII – Itaberaba

Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
421	Pedagogia	Licenciatura	27	18	45	2	1º	Noturno
422	História	Licenciatura	27	18	45	2	2º	Vespertino
424	Ciências Contábeis	Bacharelado	30	20	50	3	2º	Noturno
	Total de Vagas do Departamento		84	56	140	7		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 14 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XIV – Conceição do Coité

Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
441	Comunicação Social/Radialismo	Bacharelado	14	10	24	1	1º	Matutino
442	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	15	10	25	1	1º	Vespertino
443	Letras/Ling. Inglesa	Licenciatura	12	8	20	1	1º	Vespertino
444	História	Licenciatura	18	12	30	2	2º	Vespertino
	Total de Vagas do Departamento		59	40	99	5		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 15 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XV – Valença

Cód. Curso	Departamento de Educação	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
461	Pedagogia	Licenciatura	24	16	40	2	1º	Noturno
462	Direito	Bacharelado	24	16	40	2	2º	Noturno
	Total de Vagas do Departamento		48	32	80	4		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 16 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XVI – Irecê

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
481	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	21	14	35	2	2º	Noturno
482	Pedagogia	Licenciatura	21	14	35	2	1º	Matutino
	Total de Vagas do Departamento		42	28	70	4		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 17 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
501	Pedagogia	Licenciatura	24	16	40	2	1º	Noturno
502	Administração	Bacharelado	24	16	40	2	2º	Noturno
	Total de Vagas do Departamento		48	32	80	4		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 18 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XVIII – Eunápolis

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
521	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Noturno
522	História	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Matutino
523	Turismo	Bacharelado	12	8	20	1	1º	Noturno
	Total de Vagas do Departamento		48	32	80	5		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 19 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XIX – Camaçari

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
542	Ciências Contábeis	Bacharelado	21	14	35	2	1º	Noturno
543	Ciências Contábeis	Bacharelado	21	14	35	2	2º	Noturno
544	Ciências Contábeis – Lauro de Freitas	Bacharelado	21	14	35	2	1º	Matutino
545	Direito	Bacharelado	24	16	40	2	2º	Matutino
546	Direito	Bacharelado	24	16	40	2	1º	Vespertino
	Total de Vagas do Departamento		111	74	185	10		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 20 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XX – Brumado

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
561	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Noturno
562	Direito	Bacharelado	21	14	35	2	1º	Vespertino
	Total de Vagas do Departamento		39	26	65	4		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 21 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XXI – Ipiá

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
581	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	22	14	36	2	1º	Vespertino
	Total de Vagas do Departamento		22	14	36	2		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 22 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XXII – Euclides da Cunha

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
601	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	19	13	32	2	1º	Noturno
602	Engenharia Agrônômica	Bacharelado	15	10	25	1	1º	Diurno
	Total de Vagas do Departamento		34	23	57	3		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 23 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XXIII – Seabra

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
621	Letras/Ling. Portuguesa	Licenciatura	18	12	30	2	1º	Vespertino
622	Letras/Ling. Inglesa	Licenciatura	18	12	30	2	2º	Noturno
Total de Vagas do Departamento			36	24	60	4		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

Tabela 24 – Vagas em 2013, graduação, oferta regular – Campus XXIV – Xique-Xique

Cód. Curso	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias	Natureza do Curso	Não Op. (60%)	Negro Op. (40%)	Vagas	Sobrevagas Ind. (5%)	Semestre	Turno
642	Engenharia de Pesca	Bacharelado	24	16	40	2	1º	Diurno
Total de Vagas do Departamento			24	16	40	2		

Fonte: UNEB/Edital n.º. 084 (2012).

O total de geral de vagas das 109 opções curriculares, ofertadas nos diversos *campi*, em 2013, via vestibular, conforme Tabelas precedentes, perfaz o número de 4.044 que, acrescido ao somatório de 1.195, por meio do SiSU/ENEM, chega-se ao montante de 5.239 vagas, na modalidade presencial.

Registre-se que a UNEB vem, ao longo dos anos, diversificando a oferta de seus cursos de graduação, na modalidade presencial, de modo a atender às demandas locais e regionais. Se na sua criação os cursos eram voltados para a formação de professores, com exceção do bacharelado em Engenharia Agrônômica, na cidade de Juazeiro, *Campus III*; em 2013, continua o quantitativo de vagas para cursos regulares (oferta contínua, anual), com o percentual maior para as licenciaturas, na ordem de 53,63%, enquanto que o percentual dos bacharelados atingiu 46,37%.

De igual modo, em 2013, das 1.195 vagas para o acesso à universidade, via SiSU/ENEM, respectivamente, 53,64% e 46,36% voltaram-se às licenciaturas e bacharelados. Significa dizer que a universidade vem cumprindo o compromisso, explícito nos documentos de criação, no sentido de fortalecer a educação básica do Estado, contudo, está atenta às mudanças requeridas pela sociedade, no que concerne à formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento.

A Tabela 25 traz o quantitativo de discentes da graduação, matriculados em 2013, tanto na oferta regular presencial quanto nos programas especiais.

Tabela 25 – Quantitativo de Discentes da Graduação Matriculados em 2013

MODALIDADE	QUANTITATIVO
PROLIN – Programa Especial	34
PRONERA – Programa Especial	89
LICEEI – Programa Especial	108
Rede UNEB – Programa Especial	346
EAD – Programa Especial (PAR, PNAP)	5368
PARFOR – Programa Especial	7769
Outros Programas Especiais	1385
Oferta Regular – Presencial	19015
TOTAL	34.114

Fonte: UNEB/Relatório de Atividades (2013).

A oferta regular, na graduação, apresenta-se com o maior quantitativo de estudantes, como evidencia a Tabela anterior. Todavia, os cursos nesse nível, decorrentes de programas especiais, atendem às necessidades específicas de formação e, de acordo com os documentos de parcerias da UNEB, firmadas com as três esferas do poder Executivo (Municípios, Estado e União), bem como com organizações sociais, “[...] vem promovendo transformações sociais nos diversos municípios, ampliando as ações da universidade”, tendo por fundamento a LDBN 9.392/1996 [...]” (UNEB, 2009, p.27). Os cursos têm formatos curriculares contextualizados com as demandas de segmentos sociais específicos.

O programa Rede UNEB 2000, por exemplo, pioneiro no âmbito estadual, transformou-se em modelo de educação para outras universidades na Bahia e no Brasil. O referido programa tem a finalidade de graduar docentes que atuam na educação básica da rede oficial de ensino dos municípios, atendendo ao que preconiza a Lei nº. 9.394/96, no que concerne aos seus arts. 61, 62 e 63. A viabilização do programa se dá mediante convênio celebrado entre a Universidade e os municípios das microrregiões de abrangência dos *campi* da UNEB, oferecendo curso de Pedagogia voltado ao ensino fundamental I, da 1ª a 4ª série, na modalidade presencial.

A Educação a Distância (EaD), modalidade que amplia nexos acadêmicos com a sociedade, estreitando o escopo geográfico, teve início, na UNEB, em 2006, com o curso de bacharelado em Administração, com duração de nove semestres e atingindo um raio de 10 polos no estado e 01, em Aracajú (SE).

A oferta na modalidade em foco foi ampliada com o curso de Administração Pública (bacharelado), em 13 outros polos. Seguiram-se os cursos de licenciatura em: Biologia (4 polos); Ciências da Computação (6 polos); Educação Física (7 polos); Geografia (11 polos); História (27 polos); Letras, com língua e literatura espanhola (8 polos); Letras com língua e literatura inglesa (5 polos), dentre outros (CEE, 2011).

Em 2013, após o reordenamento dos seus polos, a modalidade EaD atinge o quantitativo de 47 (quarenta e sete) polos, ofertando cursos de graduação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), envolvendo os programas PAR e PNAP, além dos cursos elencados no parágrafo antecedente, incluídos nessa contagem os de Matemática e Química (UNEB, 2013).

O Quadro 7, a seguir, discrimina polos e cursos ofertados na modalidade EaD, tanto em nível de graduação quanto em pós-graduação *lato sensu*.

Quadro 7 – Polos de Educação a Distância e Cursos Ofertados

Nº. ORD.	POLO/MUNICÍPIO	CURSOS OFERTADOS
1	ALAGOINHAS	Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
2	AMARGOSA	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
		Especialização em Gestão Pública
3	BARREIRAS	Bacharelado em Administração – Piloto
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática

Nº. ORD.	POLO/MUNICÍPIO	CURSOS OFERTADOS
4	BOM JESUS DA LAPA	Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Inglês
		Especialização em Gestão Pública
		Especialização em Gestão Pública Municipal
5	BRUMADO	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Ciências Biológicas
		Licenciatura em Ciência da Computação
		Licenciatura em Educação Física
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Letras – Inglês
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
		Especialização em Gestão em Saúde
		Especialização em Gestão Pública
		Especialização em Gestão Pública Municipal
Especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades		
6	CAMAÇARI	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Geografia

		Licenciatura em História
		Especialização em Educação a Distância
		Especialização em Gestão em Saúde
		Especialização em Gestão Pública
		Especialização em Gestão Pública Municipal
		Especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades
7	CAMPO ALEGRE DE LOURDES	Licenciatura em História
8	CARINHANHA	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Ciências Biológicas
		Licenciatura em Letras – Português
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Pedagogia
		Especialização em Gestão em Saúde
9	CONCEIÇÃO DO COITÉ	Especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
		Especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades
10	DIAS D'ÁVILA	Licenciatura em Ciência da Computação
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Pedagogia
		Especialização em Gestão em Saúde
Nº. ORD.	POLO/MUNICÍPIO	CURSOS OFERTADOS
11	ESPLANADA	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Educação Física
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Letras – Português
		Licenciatura em Pedagogia
		Especialização em Gestão em Saúde
		Especialização em Gestão Pública Municipal
		Especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades
12	EUCLIDES DA CUNHA	Licenciatura em Ciência da Computação
		Licenciatura em Educação Física
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
13	FEIRA DE SANTANA	Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Matemática

		Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
14	GUANAMBI	Bacharelado em Administração – Piloto
		Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em Letras – Português
		Licenciatura em Matemática
15	IBOTIRAMA	Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
		Especialização em Gestão em Saúde
		Especialização em Gestão Pública
		Especialização em Gestão Pública Municipal
16	ILHÉUS	Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Letras – Inglês
17	IPIAÚ	Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Português
18	IPIUPIARA	Licenciatura em Pedagogia
		Especialização em Gestão em Saúde
		Especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades
		Bacharelado em Administração – Piloto
19	IRECÊ	Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química

Nº. ORD.	POLO/MUNICÍPIO	CURSOS OFERTADOS
		Licenciatura em História
20	ITABERABA	Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Espanhol
21	ITAMARAJU	Licenciatura em Letras – Inglês
		Licenciatura em Pedagogia
		Especialização em Gestão Pública
		Especialização em Gestão Pública Municipal
		Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Educação Física
22	ITANHÉM	Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Pedagogia
		Especialização em Gestão em Saúde
23	ITAPICURU	Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em História

24	JACARACI	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Português
		Licenciatura em Pedagogia
25	JACOBINA	Bacharelado em Administração – Piloto
26	JEQUIÉ	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Inglês
		Licenciatura em Matemática
		Especialização em Educação a Distância
		Especialização em Gestão Pública
		Especialização em Gestão Pública Municipal
27	JUAZEIRO	Bacharelado em Administração – Piloto
28	LAURO DE FREITAS	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Ciências Biológicas
		Licenciatura em Ciência da Computação
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
		Especialização em Gestão Pública
		Especialização em Gestão Pública Municipal
29	MATA DE SÃO JOÃO	Licenciatura em Ciência da Computação
		Licenciatura em Letras – Português
		Licenciatura em Matemática

Nº. ORD.	POLO/MUNICÍPIO	CURSOS OFERTADOS
30	MUNDO NOVO	Licenciatura em Educação Física
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Pedagogia
		Especialização em Gestão Pública
		Especialização em Gestão Pública Municipal
31	PAULO AFONSO	Bacharelado em Administração – Piloto
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
32	PINTADAS	Especialização em Educação a Distância
		Licenciatura em Ciências Biológicas
		Licenciatura em História
33	PIRITIBA	Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Letras – Inglês
		Licenciatura em Letras – Português
		Licenciatura em Pedagogia

34	RAFAEL JAMBEIRO	Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
35	REMANSO	Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
		Especialização em Gestão em Saúde
		Especialização em Gestão Pública
36	SALVADOR	Bacharelado em Administração – Piloto
37	SANTO ANTÔNIO DE JESUS	Bacharelado em Administração – Piloto
38	SANTO ESTEVÃO	Licenciatura em Ciências Biológicas
		Licenciatura em Educação Física
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Inglês
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Pedagogia
		Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
39	SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Português
		Licenciatura em Pedagogia
40	SEABRA	Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
41	SENHOR DO BONFIM	Bacharelado em Administração Pública
		Licenciatura em Ciência da Computação
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Matemática

Nº. ORD.	POLO/MUNICÍPIO	CURSOS OFERTADOS
41	SENHOR DO BONFIM	Licenciatura em Química
		Especialização em Gestão em Saúde
		Especialização em Gestão Pública Municipal
42	SERRINHA	Bacharelado em Administração – Piloto
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
43	SIMÕES FILHO	Licenciatura em Ciência da Computação
		Licenciatura em Geografia
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Licenciatura em Letras – Inglês
		Licenciatura em Matemática
44	SÍTIO DO QUINTO	Licenciatura em Pedagogia
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Letras – Inglês
		Licenciatura em Matemática
45	TEIXEIRA DE FREITAS	Licenciatura em Pedagogia
		Bacharelado em Administração – Piloto

46	VALENÇA	Licenciatura em Educação Física
		Licenciatura em História
		Licenciatura em Matemática
		Licenciatura em Química
		Especialização em Educação a Distância
47	VITÓRIA DA CONQUISTA	Bacharelado em Administração – Piloto
		Licenciatura em Letras – Espanhol
		Especialização em Educação a Distância
		Especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades

Fonte: UNEB/PROGRAD (2013).

Cabe destacar que, por questões orçamentário-financeiras, os cursos ofertados na modalidade EaD são frutos de convênios firmados, na sua maioria, com o Governo Federal. Todavia, **por ter jurisdição em todo o território baiano**, a UNEB está presente na **promoção do desenvolvimento do Estado da Bahia**, oferecendo cursos (graduação e pós-graduação *lato sensu*), mesmo em municípios em que há presença de coirmãs, a exemplo da UESB, nos polos de Vitória da Conquista e Jequié; da UEFS, no polo de Feira de Santana; e da UESC, no município de Ilhéus.

A UNEB em parceria com o Ministério da Reforma Agrária, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), oferece cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, além de bacharelados em Engenharia Agrônômica e Direito, tendo como alunos os integrantes de movimentos sociais do campo, operacionalizado nos *campi* de Teixeira de Freitas e de Bom Jesus da Lapa, cujos ingressantes são oriundos, na sua maioria, de assentamentos do Sul, Extremo Sul, Sudeste, Chapada Diamantina, Recôncavo, Oeste, Região Sisaleira e do Médio São Francisco do território baiano.

O Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), executado na modalidade presencial, “[...] é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal” (CAPES, 2013, p. 1). A UNEB, em parceria firmada com o MEC/Capes, “[...] vem oferecendo 11 licenciaturas, com 222 turmas, em 124 municípios do Estado” (UNEB, 2013, p. 17).

A Tabela 26, adiante, refere-se ao quantitativo de docentes, em 2013, por classe, titulação e regime de trabalho.

Tabela 26 – Quantitativo de Docentes por Classe, Titulação e Regime de Trabalho

CLASSE	QUANT	TITULAÇÃO	QUANT	REGIME DE TRABALHO	QUANT
Auxiliar	801	Doutor	463	20	89
Assistente	640	Mestre	970	40	1049
Adjunto	370	Especialista	578	DE	804
Titular	210	Graduado	32	REDA	101
Pleno	22				
TOTAL	2.043	TOTAL	2.043	TOTAL	2.043

Fonte: UNEB/Relatório de Atividades (2013).

A Lei nº. 3.352, de 02 de dezembro de 2002, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia. O referido diploma legal prevê 5 classes de docentes: auxiliar; assistente; adjunto; titular e pleno, cujo ingresso dar-se-á por concurso público, abrangendo prova escrita; entrevista; aula pública e prova de título.

A referida Lei estabelece percentuais de acréscimo à remuneração básica por titulação, a saber: 20% para portadores de certificado de especialização; 40% para título de mestre; e 60% para professores com o título de doutor.

Verifica-se, no quadro antecedente, a existência de 32 professores sem a titulação mínima exigida pela legislação educacional para atuar na educação superior. Nos relatórios consultados, constatou-se que esses docentes são profissionais pertencentes às Faculdades e Centros Isolados, os quais foram incorporados à UNEB, quando de sua criação, sendo alguns deles ingressantes na Universidade na época em que não se exigia o certificado de especialista. Todavia, averiguou-se que esse quantitativo vem decrescendo anualmente, em razão de Ato Aposentador e/ou posterior certificação do professor, a partir da política de qualificação docente da instituição.

Em relação ao regime de trabalho, a Lei nº. 3.352/2002 fixou 3 regimes: 20 horas semanais, com exigência mínima, em sala de aula, de 8 horas; 40 horas semanais, tendo o docente a incumbência de ministrar, no mínimo 12 horas; e tempo integral, com dedicação exclusiva, na qual existe a obrigatoriedade de atuar, no mínimo, 12 horas semanais em sala de aula.

O Estatuto do Magistério Superior também prevê, no seu art. 47:

Poderá haver contratação de Professor Substituto, nos termos da legislação em vigor, exclusivamente para suprir a falta de docente decorrente de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamentos ou licenças de concessão obrigatória e licença para capacitação [...].

O instrumento legal em comento, no § 1º do art. 48, disciplina a contratação de professor visitante, sendo este “[...] pessoa de comprovada experiência na área específica, alta

qualificação e reconhecido renome na comunidade científica, e somente será contratado por solicitação do Departamento, para atender a programa especial de ensino, de pesquisa e de extensão”.

Tanto o professor substituto quanto o professor visitante serão admitidos por Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), estando o total destes, em 2013, constante na Tabela 27. Esta mesma Tabela, a seguir, esboça o quantitativo de pessoal técnico-administrativo, por categoria e regime de trabalho.

Tabela 27 – Quantitativo de Pessoal Técnico-Administrativo por Categoria/Vínculo e Regime de Trabalho

CATEGORIA/VÍNCULO	QUANT	REGIME DE TRABALHO	QUANT
Analista Universitário	375	30 h	421
Técnico Universitário	565	40 h	638
Outros	289	REDA	294
REDA	294		
TOTAL	1.523	TOTAL	1.353

Fonte: UNEB/Relatório de Atividades (2013).

A Lei Estadual nº. 11.375/2009 reestruturou as carreiras de Analista Universitário e Técnico Universitário, do Grupo Ocupacional Técnico-Específico, das Universidades mantidas pelo Estado da Bahia, criado pela Lei nº. 8.889, de 01 de dezembro de 2003, bem como o seu Plano de Carreira e Remuneração.

O art. 2º da Lei nº 11.379/2009 estabelece duas classes, a saber:

- I - Analista Universitário: atividades de suporte técnico aos projetos e ações administrativas e acadêmicas, executados nas Universidades Estaduais;
- II - Técnico Universitário: atividades de suporte técnico de média complexidade aos projetos e ações operacionais, administrativas e acadêmicas das Universidades Estaduais.

Desse modo, as duas categorias funcionais da UNEB, referentes ao pessoal técnico-administrativo, são as constantes dos incisos do art. 2º da Lei supramencionada. Todavia, existe ainda um quantitativo de cargos em extinção, enquadrado como “Outros”, na Tabela 27. São profissionais cujo ingresso na UNEB e/ou nas instituições antecedeu à criação da universidade, quando não era exigida a conclusão do 2º grau, atual ensino médio.

Registre-se, também, que a Universidade do Estado da Bahia se valia, da contratação de profissionais, pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), instituto previsto na legislação para atender urgências ou excepcionalidades do serviço público, a fim de evitar o processo de descontinuidade das funções técnico-administrativas. Por muito tempo, essa

exceção tornou-se uma regra: a UNEB deixava de realizar concurso público para provimento de cargos efetivos – a regra –, a fim de selecionar pessoal, para contratação, via REDA, com prazo máximo de dois anos – a exceção. Aproveitando-se da faculdade do tal Regime, que permite a prorrogação do contrato por igual período, essa prática vinha sendo reverberada por todos os Órgãos da Academia, com reflexos negativos, na medida em que não há estabilidade para o servidor, antes, uma rotatividade perversa a qual impossibilita o processo da qualificação permanente do funcionário.

Assinale-se que a UNEB, mesmo tendo, teoricamente, a “garantia” do princípio constitucional da autonomia universitária, na sua acepção “gestão administrativa”, é obrigada a aceitar as imposições do mantenedor – o Estado da Bahia –, por meio de um Conselho de Política de Recursos Humanos (COPE), órgão externo, o qual não permite a abertura de Concurso Público (docentes, analistas universitários e técnicos universitário), para provimento de cargos efetivos, **no quantitativo requerido pela gestão da Autarquia**, de acordo com as demandas acadêmico-administrativas, sob a alegação de limite prudencial da Lei Complementar nº. 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal).

Contudo, frise-se que o REDA, na UNEB, está se restringindo, mais recentemente, ao segmento docente, graças à atuação do Ministério Público e do Tribunal de Contas do Estado da Bahia.

Também, em termos de pessoal, a UNEB, no seu quadro de cargos de provimento temporário, denominação sucessora de “cargos de confiança”, conta com um quantitativo de 535 provimentos. Uns estão atrelados aos cargos efetivos, ou seja, somente podem ser ocupados por professor, a exemplo dos cargos de Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor das áreas acadêmicas, Diretor de Departamento, Coordenador de Colegiado de Curso etc. Outros, são preenchidos por servidores do quadro efetivo, profissionais contratados pelo REDA e por pessoas externas à universidade, tais como: Pró-Reitor das áreas meio, Gerente de área não finalística, Coordenadores (I, II e III), Prefeito, Assessor Técnico, Assessor Especial etc., de livre escolha do dirigente máximo da Autarquia, o Reitor.

Ainda compõem o universo de profissionais, atuantes na universidade, os serviços terceirizados. Quanto a estes, aliás, de acordo com os documentos analisados, em especial os Relatórios do Tribunal de Contas do Estado, há recomendação expressa para que os referidos contratos fiquem somente circunscritos ao desempenho de atividades não previstas nos cargos que compõem o Plano de Carreiras e Salários da Autarquia, a exemplo das funções vinculadas à segurança, limpeza, *call center* etc.

A Tabela 28, a seguir, evidencia o quantitativo de Grupos de Pesquisa por área de conhecimento.

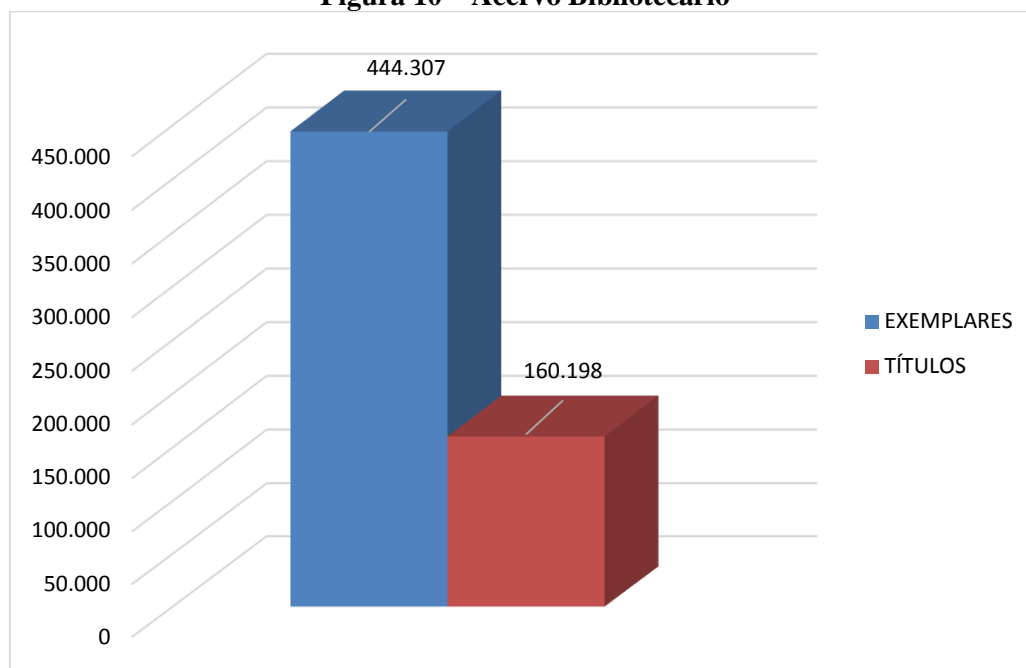
Tabela 28 – Quantitativo de Grupos de Pesquisa por Área de Conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	QUANTITATIVO
Ciências Humanas	98
Ciências Agrárias	10
Ciências Biológicas	9
Ciências da Saúde	20
Ciências Exatas e da Terra	8
Ciências Sociais e Aplicadas	22
Engenharias	6
Linguística, Letras e Artes	29
TOTAL	202

Fonte: UNEB/Relatório de Atividades (2013).

A área das Ciências Humanas congrega o maior número de Grupos de Pesquisa. Não poderia ser diferente, na medida em que é a Educação ainda um dos ramos do conhecimento com maior oferta de cursos na UNEB. Há também uma incongruência observada nos documentos disponibilizados: muitos Grupos de Pesquisa deveriam estar enquadrados na área multidisciplinar. A propósito, o Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional (CPDR), por exemplo, desenvolve pesquisas a partir da Educação, mas com elo relacionado às comunidades (desenvolvimento local na acepção *lato*) e ao desenvolvimento das regiões, como a própria denominação do Órgão denota.

A Figura 10, a seguir, apresenta o Acervo Bibliográfico da Universidade em termo quantitativo – tanto a quantidade títulos quanto ao número de exemplares no final de 2013.

Figura 10 – Acervo Bibliotecário

Fonte: UNEB/Relatório de Atividades (2013).

Para completar os dados desta subseção, entende-se ser necessário que se apresentem outras informações sobre a UNEB, de forma a consubstanciar a sua contextualização, frisando, entretanto, que apesar de se constituir o *locus* do estudo de caso, o recorte para a investigação desta tese é estabelecer a relação entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* implantados no período 2002 a 2013, e o Desenvolvimento Local e Regional na perspectiva socioeconômica, mas que leve em consideração a sustentabilidade, os direitos humanos, a distribuição espacial dos recursos, a inclusão; enfim, um desenvolvimento que possa promover a igualdade, equidade, solidariedade, de forma a reduzir a pobreza (SACHS, 2008; SEN, 2010).

Nesse diapasão, translada-se o que se segue:

O desenvolvimento sustentável obedece ao duplo imperativo ético da sociedade com as gerações presentes e futuras, e exige a explicitação de critérios de sustentabilidade social e ambiental e de viabilidade econômica [...] apenas as soluções que considerem estes três elementos, isto é, que promovam o crescimento econômico com impactos positivos em termos sociais e ambientais, merecem a denominação de desenvolvimento [...]. (SACHS, 2008, p. 36)

A Tabela 29, a seguir, revela dados quantitativos complementares da UNEB, relativos ao final do ano 2013.

Tabela 29 – Outros Quantitativos Complementares no Ano 2013

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Residências Universitárias	36
Bibliotecas	26
Laboratórios	248
Salas de Aula	382
Auditórios	35
Centros de Pesquisa	06
Bolsas de Iniciação Científica	627
Estudantes Universidade Aberta da Terceira Idade	3.181
Bolsas de Monitoria	720
População Beneficiada em Projetos de Extensão	166.556
Salas de Videoconferência	32
Cursos de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	51
Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	18
Servidores Técnico-Administrativos Capacitados	377
Regimentos Internos Elaborados	104
Sistemas Desenvolvidos	12
Computadores Tipo <i>Desktop e Notebook</i>	4.038
Videoconferências Realizadas	774
Bolsas Auxílio Concedidas a Estudantes	800

Fonte: UNEB (2013).

A partir dos dados numéricos em 2013, constantes no acervo documental da universidade, considerando, também, os dois relatórios do recredenciamento, exarados pelo Conselho Estadual de Educação, em 2005 e 2011, com vigência, respectivamente, em 4 de janeiro de 2006 e 08 de fevereiro de 2012 e, considerando, ainda, a capilaridade *multicampi* e multirregional, pode-se inferir que a Universidade do Estado da Bahia vem cumprindo a sua missão de “[...] produção, difusão, socialização e aplicação de conhecimento nas diversas áreas do saber” (CEE, 2011, p. 10).

A oferta de licenciaturas e bacharelados pode propiciar o desenvolvimento de políticas públicas de Estado nas áreas de alfabetização de jovens e adultos, fortalecimento da educação básica, qualificação profissional em diversos ramos do conhecimento, além de outras políticas com o foco no Desenvolvimento Local e Regional, pois a UNEB, reafirme-se, está direta ou indiretamente em todas as regiões ou Territórios de Identidade do Estado.

Outro aspecto a considerar é a articulação internacional que a UNEB vem concretizando, sobretudo:

[...] em suas relações com países africanos ou que têm a África na base de sua história, como é o caso de Cabo Verde, Angola, África do Sul, Cuba, Nigéria e Portugal. E ajuda também a nos posicionar no relacionamento com países de formação histórica distinta, com os quais a UNEB tem convênios ou onde realizou missões internacionais, como o Chile, China, Itália, Alemanha, Bélgica, além dos Estados Unidos e Canadá. (UNEB, 2012, p. 153)

Enquanto reforço para a inferência acerca da UNEB quanto ao seu crescimento, convém transcrever do Relatório do 1º Recredenciamento da instituição, o seguinte:

A UNEB já atingiu todas as regiões do Estado da Bahia. Deve parar de crescer e buscar fortalecer-se academicamente. E essa melhoria refletir-se-á por toda a Instituição. Dessa forma, este Relator recomenda: 1) estudar-se a otimização das vagas nos diversos Cursos, principalmente nas Licenciaturas, analisando as causas de evasão e baixo índice de conclusão; 2) persistir no estabelecimento de uma política de Pesquisa através de mecanismos eficazes de administração, sendo mister eleger prioridades para que seja consolidado o fortalecimento de linhas temáticas de pesquisa; 3) dar continuidade aos programas de Extensão, mantendo e ampliando a influência na sociedade baiana; incentivar a contínua qualificação do pessoal docente e técnico-administrativo, em nível de pós graduação *stricto sensu*; e, estabelecer a controles administrativos eficazes quanto a melhor utilizar-se os recursos disponíveis. (SOUZA, 2005, p. 58).

Já no 2º Recredenciamento (Parecer CEE nº. 423/2011), tendo por Relatora a Conselheira Renée Albagli Nogueira, subsidiado pela Comissão Mista de Verificação *in loco*, composta por avaliadores cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores do SINAES/BASIS, do INEP/MEC e do Banco de Avaliadores do CEE, foram extraídas as seguintes considerações:

[...] A conformação *multicampi* confere à Instituição vantagens comparativas e competitivas na articulação do seu suporte e recursos nessa extensa área de abrangência, efetivando programas e ações voltadas para o desenvolvimento sustentável e para o cumprimento de sua estratégica função de promover e interiorizar o ensino de qualidade, fortalecer a pesquisa, potencializar e expandir a extensão universitária [...] O Plano de Metas 2010-2013, documento formulado na atual gestão, tem como Eixo Central a Excelência Acadêmica, a ser conquistada a partir de três Eixos Estratégicos: desenvolvimento regional; modernização da gestão e infraestrutura; e articulação da Universidade com a Educação Básica. [...] a consolidação da graduação, com grande expansão de Programas Especiais, todos voltados para as demandas decorrentes das políticas públicas consideradas prioritárias em educação, o que comprova um dos compromissos na análise da Responsabilidade Social da Universidade. O crescimento do número de Doutores, o número de Cursos de pós-graduação, a quantidade de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq, a evolução da Produção Científica de Docentes, o número de Bolsas para iniciação Científica, a ampliação da Captação de Recursos das Agências de Fomento [...] Ante o exposto e com base nas razões apontadas na Fundamentação, somos de Parecer que este Conselho de Educação do Estado da Bahia: 1) aprove o Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); 2) estabeleça em (oito) anos o prazo de validade deste Recredenciamento; 3) aprove as alterações introduzidas no Estatuto e no Regimento Geral desta Universidade pelas Resoluções CONSU nº. 863/2011 e nº. 864/2011, ambas de 18 de novembro de 2011 e publicadas no Diário Oficial do Estado, edição de 19 e 20 de novembro de 2011; e, encaminhe este Parecer ao Excelentíssimo Senhor Governador do Estado da Bahia, para os fins estabelecidos no art. 3º, § 2º, da Lei nº. 7.308, de 2 de fevereiro de 1998. (CEE, 2011, p. 79-85).

Enfatize-se que no 1º Recredenciamento, a UNEB obteve apenas 5 (cinco) anos, em razão da citação do citado Parecer; enquanto que, no 2º Recredenciamento, o CEE concedeu o prazo máximo de vigência – 8 (oito) anos. Isso evidencia o avanço e correções de rumo da instituição. Entretanto, ainda que a Universidade tenha obtido pleno êxito na sua trajetória após o seu 1º Recredenciamento, pelo CEE, cabe assinalar algumas recomendações da Comissão Mista (MEC/INEP e CEE) relativamente ao seu 2º Recredenciamento, corroboradas pela sua Relatora:

[...] Implantação de mais doutorados em áreas onde ocorra maior densidade em pesquisa [...]; Continuidade na promoção e progressão da carreira do corpo docente [...]; Atendimento às solicitações de mudança de regime de trabalho, em análise na SAEB, pois esta situação determina uma demanda reprimida para o Regime de DE, que afeta vários outros Indicadores Institucionais como a Pesquisa e a Pós-Graduação [...]; Garantir o crescimento e fortalecimento do Corpo docente e técnico-administrativo na Instituição, de forma homogênea e coerente com a estrutura *multicampi* [...]; O volume de recursos Instituição não corresponde as suas necessidades, principalmente, para a implantação de novos programas e para potencializar o desenvolvimento da Instituição [...]; Ampliar a inserção regional nos diferentes Territórios de Identidade em que atua, criando algo novo, ou seja a oferta de Cursos de Tecnologia. Estes Cursos objetivam a Formação de Profissionais de Nível Superior direcionados à ampliação, desenvolvimento e difusão de serviços, em sintonia com o mundo do trabalho [...]; Melhorar a segurança interna [...]; Melhorar a acessibilidade nos diversos *campi* [...]; Criar outros mecanismos, além de bolsas para a melhoria de incentivo à permanência de estudantes [...]; Fortalecer o funcionamento da CPA, referente à participação efetiva de todo o corpo docente [...]. (CEE, 2011, p. 80-84).

Analisado o Relatório Institucional de 2013, percebe-se que, a despeito das limitações de ordem orçamentário-financeira, proveniente do Tesouro estadual, o qual repassou, no referido ano, o montante de R\$ 351.613.731,00, a UNEB pôde atender parte das recomendações consubstanciados no Parecer CEE nº. 423/2011, a partir de fevereiro de 2012, vigência do 2º Recredenciamento, a exemplo da implantação de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, seus gestores vêm ampliando a captação de recursos externos, por meio de editais de agências de fomento, além de executar programas vinculados à política pública das esferas municipal, estadual e federal, tais como o Todos pela Educação (TOPA) e Universidade para Todos (UPT), estes concebidos pelo Governo do Estado.

3.7 A PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADOS E DOUTORADOS

Entre 2002, início da implantação da pós-graduação *stricto sensu*, e 2013, término do 1º ano de vigência do 2º Recredenciamento e final do período desta investigação, houve um

incremento considerável na oferta de cursos de mestrado e doutorado na UNEB. De acordo com o acervo documental analisado, foram várias as tentativas para dar início à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. A primeira iniciativa ocorreu no ano de 1998, quando, sob a coordenação dos Professores Dra. Maria José de Oliveira Palmeira e Dr. Manoel Abílio de Queiroz, fora apresentado ao MEC/Capes e à SEPLANTEC/CADCT, estes últimos órgãos para financiamento, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Sustentável.

Numa perspectiva inédita, o referido programa visava à elaboração de intervenções tendentes a conciliar os conceitos de educação e desenvolvimento em uma dimensão de geração de renda, de ocupação e de bem-estar social com aqueles de preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o fulcro de gerar conhecimento amplo das questões de desenvolvimento regional, rural e local, enfatizando a questão da sustentabilidade. Apesar da relevância do mencionado programa não se teve o aporte financeiro para a sua implantação e implementação (FIALHO, 2000).

Dentre outras tentativas, cita-se, ainda, a Carta-Consulta ao CNPq, conforme Edital do Projeto Nordeste de Pós-Graduação e Pesquisa, cujo texto intitulava-se *Educação Ambiental: capacitação para a gestão ambiental*, concebido pela Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes, também não logrou êxito para a sua implantação.

Em 31 de março de 2000, expediente encaminhado ao então Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação – Prof. Manoelito Damasceno –, fazia chegar à PPG Proposta do Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, proveniente do Departamento de Educação, *Campus I*, elaborada por uma equipe de docentes sob a Coordenação da Profa. Dra. Maria José de Oliveira Palmeira. A proposta foi aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), e recomendada, posteriormente pela Capes, tendo início sua primeira turma em 2002. Dentre os objetivos do curso citam-se:

[...] contribuir para a elevação da competência científica e acadêmica da Universidade e do Estado e o desenvolvimento sustentável das comunidades e o seu entorno social, a partir das suas características socioeconômicas e culturais próprias [...] capacitar profissionais para a intervenção na realidade da educação e **do desenvolvimento sustentável dos municípios**, educando para a preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da cidadania e da tecnologia. (UNEB/DEDC, *Campus I*, 2000, p. 17 – grifo nosso)

O curso foi se consolidando e, em 2008, passou a denominação de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, oferecendo sua 1ª turma de doutorado, após recomendação da Capes.

Três anos depois, em 2005, no *Campus V*, na cidade de Santo Antônio de Jesus, é instalado o Programa de Memória, Cultura e Desenvolvimento Regional. Contudo, a efetiva expansão da pós-graduação *stricto sensu* acontece a partir de 2006, neste ano, por exemplo, foram criados quatro Programas nas cidades de Salvador e Juazeiro, fruto da recomendação do 1º Recredenciamento da instituição.

Em 2007, mais dois Programas – Mestrado em História Regional e Local, em Santo Antônio de Jesus, e Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, em Salvador, e assim, sucessivamente, no decorrer do período investigado, chegando-se ano de 2013 com um total de 18 programas – uns contemplando cursos de mestrado, outros também em nível de doutorado, de forma a atender ao previsto nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), Plano Estratégico (PE), Planos Plurianual (PPAs), Plano Nacional de Pós-Graduação (PEPG) – 2011 a 2020, Plano Nacional da Educação (PNE), bem como aos Relatórios de Recredenciamento – 1º e 2º (UNEB, 2013).

O Quadro 8 apresenta a evolução da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no período investigado – 2002-2013.

Quadro 8 – Evolução da Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 2002-2013
Cursos de Mestrado e Doutorado

ORD.	DENOMINAÇÃO	SIGLA	CAMPUS/CIDADE/DEPTO.	ANO IMP.
1	Educação e Contemporaneidade – mestrado acadêmico	PPGEDUC	I – Salvador – DEDC	2002
2	Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional* – mestrado acadêmico	MULTISAJ	V – Santo Antônio de Jesus	2005
3	Química Aplicada – mestrado acadêmico	PGQA	I – Salvador – DCET	2006
4	Horticultura Irrigada – mestrado acadêmico	PPGH	III – Juazeiro – DTCS	2006
5	Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional* – mestrado profissional	PGDR	I – Salvador – DCH	2006
6	História Regional e local – mestrado acadêmico	PPGHIS	V – Santo Antônio de Jesus – DCH	2007
7	Difusão do Conhecimento – doutorado acadêmico multi-institucional e multidisciplinar	DMMDC	XIX – Camaçari – DTCH	2007
8	Crítica Cultural – mestrado acadêmico	POS CRITICA	II – Alagoinhas – DEDC	2009
9	Educação e Contemporaneidade – doutorado acadêmico	PPGEDUC	I – Salvador – DEDC	2009
10	Ecologia Humana e Gestão Socioambiental – mestrado acadêmico	PPGEcoH	VIII – Paulo Afonso – DEDC	2010

11	Biodiversidade Vegetal	PPGVB	VIII – Paulo Afonso – DEDC	2010
12	Letras – doutorado acadêmico interinstitucional	-	I – Salvador – DCH	2010
13	Contabilidade e Controladoria – doutorado interinstitucional	-	XIX – Camaçari	2010
14	Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – mestrado profissional	Gestec	I – Salvador – DEDC	2011
15	Educação Física – doutorado acadêmico interinstitucional	-	II e XII – Alagoinhas e Guanambi – DEDC e DEDC	2012
16	Educação de Jovens e Adultos – mestrado profissional	MPEJA	I – Salvador – DEDC	2012
17	Letras – mestrado acadêmico	Profletras	V – Santo Antônio de Jesus	2013
18	Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – mestrado acadêmico	PPGESA	III – Juazeiro – DCH	2013

Fonte: UNEB/PPG (2013).

De acordo com os dados do Relatório de Atividades de 2013, fornecidos pela PPG e elaborado pela Vice-Reitoria, além do Plano de Ação para a Pós-Graduação da PPG de 2012 (UNEB, 2012), no universo dos mestrados e doutorados, incluídos os programas de natureza interinstitucional, a UNEB possui 3.550 discentes.

Depreende-se dos dados constantes no quadro antecedente que a Universidade do Estado da Bahia teve uma ampliação bastante significativa na oferta de cursos *stricto sensu*, principalmente no que concerne ao nível de mestrado, com destaque para os anos de 2006 e 2012. Isto pode significar, reafirme-se, o atendimento da recomendação do 1º Recredenciamento da instituição.

Todavia, a distribuição dos cursos por *campi* há de ser revista, considerando o modelo *multicampi* da Universidade, a qual está presente em 19 dos 27 Territórios de Identidade. Por exemplo, no *Campus I*, em Salvador, mais precisamente, o Departamento de Educação (DEDC) existem 4 (quatro) cursos *stricto sensu*, sendo 3 (três) mestrados e 1 (um) doutorado que, somados aos existentes nos Departamentos do referido *campus* (Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Terra) perfaz, somente em Salvador, 6 (seis) cursos entre mestrado e doutorado, excluído desse total o mestrado profissional em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, descredenciado pela Capes em 2009 (UNEB/PPG, 2012).

De modo semelhante, verifica-se a situação dos *campi* de Paulo Afonso, Juazeiro e Santo Antônio de Jesus, com mais de um curso *stricto sensu*. Pode-se excetuar nessa análise o *Campus II*, em Alagoinhas e Camaçari, na medida em que o segundo curso está enquadrado como interinstitucional – apesar da relevância deste formato, não é, de fato, um programa próprio da instituição; aliás, em termos de doutorado, genuinamente unebiano, o Quadro 8

apresenta apenas 01 (um): o Doutorado em Educação e Contemporaneidade, oferecido pelo DEDC, *Campus I*, implantado no ano 2009.

Cabe ressaltar que o mestrado acadêmico em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional, implantado em 2005 no *Campus V*, na cidade de Santo Antônio de Jesus, da mesma forma que o PDGR foi descredenciado pela Capes em 2009.

Analisado os conceitos das Avaliações Trienais da Capes (UNEB/PPG, 2012), considera-se preocupante a situação de parte dos cursos em nível de mestrado, haja vista que tiveram nota de autorização 3 (três), mínima para a implantação do programa, e na segunda avaliação manteve-se o mesmo conceito. Significa isso que, na 3ª avaliação trienal, se mantido o mesmo conceito (nota 3) o curso poderá ser descredenciado. Essa situação já ocorrera com dois programas: Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional (MULTISAJ), outrora ofertado pelo *Campus V*, na cidade de Santo Antônio de Jesus; e Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR), oferecido pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus I*, em Salvador. Para alterar esse cenário, a UNEB, segundo consta do Plano de Ação da Pós-Graduação (UNNEB/PPG, 2012, p. 31), procedeu diagnóstico, tendo sido tomadas algumas medidas, a exemplo de: [...] melhoria da infraestrutura física de salas de aula, laboratórios, ampliação da quantidade de gabinetes para professor; apoio à produção científica; ampliação do acervo bibliográfico específico para a pós-graduação; ampliação do quadro de doutores, por meio de concurso público etc.

Retomando-se a distribuição espacial dos programas *stricto sensu, a priori*, pode-se inferir que a UNEB não vem cobrindo a capilaridade que possui no território baiano. Entretanto, este assunto será retrabalhado no capítulo seguinte, mais precisamente na segunda subseção.

Assim, neste capítulo, foi possível contextualizar a Universidade do Estado da Bahia, fornecendo-se uma visão geral dessa instituição desde os estabelecimentos isolados de ensino superior, até a formação da *multicampia* UNEB, sua história e especificidades espacial, organizativa, administrativa, acadêmica, além da sua grandeza numérica, finalizando com o foco nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ainda que, numa perspectiva caracterizadora da universidade.

Na próxima seção, serão tratados os fundamentos teóricos acerca do “Desenvolvimento Local e Regional”, relacionado-os em um primeiro momento com o eixo “Universidade” para, em seguida, estabelecer vinculação com a pós-graduação *stricto sensu*.

4 DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL

Neste capítulo, serão abordados os elementos constitutivos do desenvolvimento nas diversas concepções, porém, com ênfase nas dimensões local e regional, na perspectiva adotada pelo pesquisador, dentre aquelas constantes da literatura sobre a temática. Será retomado o tema Desenvolvimento – que, de maneira sucinta, fora abordado na Introdução desta tese.

Dentre os teóricos e estudiosos arrolados nas discussões, Buarque (2006), Sachs (2008), Sen (2010) e outros na mesma linha serão trazidos à baila a fim de subsidiar a compreensão mais humanista, sustentável, como alternativa desejável e possível para promover a inclusão, o bem-estar econômico e a preservação dos recursos naturais.

4.1 DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL E UNIVERSIDADE

A procura acelerada pela industrialização e pelo desenvolvimento econômico induziu a maioria das nações a concentrar seus esforços na promoção do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), deixando a qualidade de vida em um plano secundário, isso porque o crescimento econômico era tido como meio e fim do desenvolvimento.

Para desenvolver a temática, faz-se necessário conhecer os diversos tipos e significados de desenvolvimento. Por exemplo, Miotto e Barbosa (2007) entendem que este conceito tem sua gênese nas discussões efetuadas no pós-guerra e foi difundido e defendido como bandeira pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a Carta do Atlântico (1941) e a Carta das Nações Unidas (1945). Inicialmente, o conceito de desenvolvimento foi atrelado ao crescimento econômico e teve como principais expoentes, na América Latina, dentre outros: Furtado, Sunkel, Paz e Echeverría. Tal fato levou à utilização intensiva do crescimento do PIB total e *per capita* como medida desenvolvimentista entre os países.

Nessa perspectiva, Celso Furtado, na década de 1960, definiu desenvolvimento sob a ótica econômica. Para ele “[...] desenvolvimento é, basicamente, aumento do fluxo de renda real, isto é, incremento na quantidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de determinada coletividade” (FURTADO, 1961, p. 115). O autor reconhece, porém, que o desenvolvimento somente ocorre quando beneficia toda a sociedade.

A sedimentação do conceito de desenvolvimento foi gradativa, e nas últimas décadas do século XX alcançou outras dimensões. Boisier (2001, p. 157), um dos autores que contribuiu para este avanço conceitual, assevera: “*Entender el desarrollo requiere de enfoques holísticos, sistémicos y recursivos*”.

Para os autores que entendem a dinâmica do desenvolvimento como uma questão global, situa-se a esfera local como palco legítimo para a construção do desenvolvimento. Nessa dimensão, a evolução dos processos democráticos e a descentralização figuram como estratégias básicas de envolvimento dos atores na negociação e planejamento das ações estratégicas para o desenvolvimento local, resultando em melhor equilíbrio de poder e transparência, focando o interesse coletivo, primando pela equidade e sustentabilidade (GONÇALVES, 2008). Todavia, quando associado somente à economia no sistema capitalista, o desenvolvimento é atrelado ao progresso material e de modernização tecnológica.

O desenvolvimento é estudado e discutido com muitas adjetivações, no entanto, o mais relevante é considerar as grandes variáveis econômicas, socioculturais e ambientais, refletindo sobre a necessidade de equilíbrio e reparação histórica. A meta deve ser buscar igualdade, participação, direito e cidadania para inclusão na sociedade, estabelecendo sistemas democráticos efetivos que respeitem as potencialidades produtivas e os valores da cultura local (GONÇALVES, 2008).

Considerando a trajetória da evolução do conceito, pode-se verificar um encadeamento sobre os tipos de desenvolvimento. Assim, Miotto e Barbosa (2007) listam algumas classificações, a saber: desenvolvimento territorial; desenvolvimento regional; desenvolvimento local; desenvolvimento descentralizado; e desenvolvimento endógeno.

De acordo com Oliveira, Leal e Abreu (2013), dos tipos de desenvolvimento supramencionados, o endógeno é aquele que absorve os conceitos dos demais. Este é o termo chave da convergência e da interação. É um processo no qual o território – no sentido macro de sua expressão – atua ativamente na formação de estratégias que influenciam sua dinâmica econômica, não sendo somente um receptor passivo das determinações exógenas ao processo local e territorial.

O território pode ser considerado a partir de três possíveis dimensões e características de complexidade – território natural; território intervindo e território organizado. Porém, somente a última dimensão é passível de intervenções promotoras do desenvolvimento. O território organizado tem uma comunidade que se reconhece a partir dele, apresenta um tecido político, administrativo e institucional. Nas palavras de Boisier (2001, p. 159), “*así que la expresión ‘desarrollo territorial’ se refiere a la escala geográfica de un proceso y no a su sustância*”. Ainda para este autor, pode-se considerar como território um país, um estado, uma região, um município ou uma comunidade, por exemplo, uma região pode ser definida como um território organizado que tem em si os fatores, reais ou potenciais, de seu próprio desenvolvimento.

O conceito do desenvolvimento endógeno, na visão de Barquero (2001), é o desenvolvimento da comunidade local por meio da sua organização. Segundo o autor, o desenvolvimento endógeno propõe-se a atender às necessidades e demandas da população local por meio da participação ativa da comunidade envolvida. Mais do que obter ganhos em termos da posição ocupada pelo sistema produtivo local na divisão internacional ou nacional do trabalho, o objetivo é buscar o bem-estar econômico, social e cultural da comunidade local em seu conjunto. Além de influenciar os aspectos produtivos – agrícolas, industriais e de serviços –, a estratégia de desenvolvimento procura atuar sobre as dimensões sociais e culturais que afetam o bem-estar da sociedade. Isto leva a diferentes caminhos de desenvolvimento, conforme as características e as capacidades de cada economia e sociedade locais (BARQUERO, 2001, p. 39).

Assim, o desenvolvimento local parte de iniciativas e da mobilização da comunidade abrangida com o fito de buscar melhor condição de vida para seus membros. Nesta linha de pensamento, Barquero (2001) afirma que, para haver desenvolvimento endógeno, a comunidade deve ampliar seus horizontes, estabelecendo ações estratégicas e desenvolvendo seus potenciais.

Dessa forma, o desenvolvimento endógeno é, antes de qualquer coisa, uma estratégia para ação. As comunidades locais têm uma identidade própria, que as leva a tomarem iniciativas visando a assegurar o seu desenvolvimento. Quando conseguem fortalecer sua capacidade organizacional, têm condições de evitar que empresas e organizações externas limitem suas potencialidades de atuação. “É a capacidade de liderar o próprio processo, aliada à mobilização do seu potencial, que torna possível falar de desenvolvimento endógeno” (BARQUERO, 2001, p. 39).

Tanto para Sérgio Buarque (2006) quanto para Barquero (2001), o desenvolvimento local ocorre de dentro para fora na comunidade. É por intermédio do desenvolvimento das potencialidades e da organização da sociedade local que ocorrerão transformações necessárias a tal desenvolvimento. É necessário também que as ações da comunidade sejam sólidas e se convertam a um objetivo comum. Nessa perspectiva, Buarque (2006, p. 25) conceitua desenvolvimento local como:

Um processo endógeno de mudança, que leva ao dinamismo econômico e à melhoria da qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos. Para ser consistente e sustentável, o desenvolvimento local deve mobilizar e explorar as potencialidades locais e contribuir para elevar as oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade da economia local; ao mesmo tempo, deve assegurar a conservação dos recursos naturais locais, que são a base mesma das suas

potencialidades e condições para a qualidade de vida da população local. Esse empreendimento endógeno demanda, normalmente, um movimento de organização e mobilização da sociedade local, explorando suas capacidades e potencialidades próprias, de modo a criar raízes efetivas na matriz socioeconômica e cultural da localidade.

Em linha de raciocínio semelhante, Buarque (2006) entende a conservação dos recursos naturais e dos ecossistemas como sendo o fundamento das potencialidades da comunidade local e essencial para o seu desenvolvimento. Assim, o meio ambiente ganha relevância nesse discurso, pois concretiza-se como uma reserva de desenvolvimento para a sociedade local e, portanto, deve ser explorado cuidadosamente para que não sejam desperdiçadas as oportunidades decorrentes e que não sofra com as consequências ambientais negativas advindas.

Concernentemente às acepções do conceito do desenvolvimento endógeno, Barquero (2001, p. 42) levanta três possibilidades, a saber:

uma econômica, caracterizada por um sistema específico de produção capaz de assegurar aos empresários locais o uso eficiente dos fatores produtivos e a melhoria dos níveis de produtividade que lhes garantem competitividade; uma outra sociocultural, na qual os atores econômicos e sociais se integram às instituições locais e formam um denso sistema de relações, que incorpora os valores da sociedade ao processo de desenvolvimento; e uma terceira, que é política e se materializa em iniciativas locais, possibilitando a criação de um entorno local que incentiva a produção e favorece o desenvolvimento sustentável.

A dimensão enquadrada enquanto econômica é imprescindível em todos os processos de desenvolvimento local. Dessa forma, com a promoção desse desenvolvimento, Buarque (2006) assegura que a comunidade consegue ter sua independência econômica, superando o subdesenvolvimento. Assim afirma o autor:

O desenvolvimento local é o resultado de múltiplas ações convergentes e complementares, capaz de quebrar a dependência e a inércia do subdesenvolvimento e do atraso em localidades periféricas e de promover uma mudança social no território. [...] Em municípios pobres, deve perseguir com rigor o aumento da renda e da riqueza locais, por meio de atividades econômicas viáveis e competitivas, vale dizer, com capacidade de concorrer nos mercados locais, regionais e, no limite, nos mercados globais. Apenas com economia eficiente e competitiva gerando riqueza local sustentável pode-se falar, efetivamente em desenvolvimento local, reduzindo a dependência histórica de transferências de rendas geradas em outros espaços. (BUARQUE, 2006, p. 26).

Depreende-se desses estudos que, para se alcançar o desenvolvimento endógeno, estratégias de desenvolvimento devem ser desenvolvidas, objetivando melhorar a eficiência na alocação dos recursos públicos, fomentar a equidade na distribuição de riqueza e do emprego e

satisfazer as necessidades presentes e futuras da população, mediante o uso adequado dos recursos naturais e do meio ambiente.

Portanto, desenvolvimento local sustentável pode também ser considerado processo de transformação social e elevação das oportunidades da sociedade, ajustando, no tempo e no espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, partindo de um claro compromisso com o futuro e a solidariedade entre as gerações (BUARQUE, 2006). Assim, é necessário que haja um planejamento e suas ações devem ser estruturadas levando em consideração a construção de um novo estilo de desenvolvimento a médio e longo prazo.

Todavia, essa visão começou a mudar a partir da década de 1960, quando especialistas de vários países se reuniram na Itália, para debater o futuro do planeta, criando, assim, o grupo que ficou conhecido como *Clube de Roma*. Os estudos empreendidos pelo referido grupo assinalavam que se os números sobre crescimento econômico e consumo de recursos naturais continuassem a crescer no ritmo evidenciado, haveria a possibilidade de a humanidade extinguir os recursos disponíveis, o que levaria à destruição da própria espécie humana.

Tal constatação causou surpresa e até influenciou as conclusões da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Estocolmo, Suécia, em 1972. Surgiu, então, o termo *ecodesenvolvimento*, criando-se uma proposta, legitimada na mencionada Conferência, em Estocolmo, mas com relativo descenso; e, em 1992, na Conferência do Rio de Janeiro, o conceito desenvolvimento sustentável, formulado pelo Relatório Brundtland, em 1987, tornou-se hegemônico. (PORTELA, 2008).

Cabe lembrar que o modelo do desenvolvimento economicista, o qual privilegia o aspecto econômico, não tem diminuído as disparidades de ordem socioeconômicas dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Pode-se asseverar que tal modelo está em processo de esgotamento, porque não responde aos novos desafios da contemporaneidade, intrínsecos do fenômeno da globalização dos circuitos econômicos e culturais, e se contrapõe ao modelo de desenvolvimento sustentável, o qual prioriza os elementos socioeconômicos, culturais e ecológicos.

Na percepção de Portela (2008), dentre outros autores, o modelo economicista de desenvolvimento pode ser representado pela máxima: 'privatizam-se os lucros de curto e de médio prazo e socializam-se os prejuízos de longo prazo'. Esse tipo de desenvolvimento, inclusive, tem sido apontado como economicamente insustentável no longo prazo até para a minoria da população mundial que atualmente dele se beneficia.

Em harmonia com grande parte dos estudiosos, no século XIX, não há registro sobre desenvolvimento. Discutia-se sobre progresso, referindo-se à esperança oferecida a europeus e a norte-americanos, ou de civilização, fazendo uma alusão à tarefa que estes julgavam ter que cumprir para o bem dos povos exóticos. Na América Latina, o conceito de desenvolvimento remonta aos positivistas de quem certos governos militares dos anos 1960-1980 foram herdeiros tardios, embora inconfessos (PORTELA, 2008).

Os debates sobre o desenvolvimento econômico foram acirrados no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Encerrado o conflito bélico, que foi resultado de fatores econômicos, políticos e históricos muito profundos, o tema foi encarado por todas as nações, em especial as aliadas, que visavam a livrar o mundo, e obviamente, seus próprios territórios, dos problemas que os perseguiram (e ainda perseguem) nos períodos anteriores: guerra, desemprego, miséria, discriminação racial, desigualdades políticas, econômicas e sociais.

De acordo com Oliveira e Souza-Lima (2006), essa preocupação revelou os anseios de progresso e de melhoria das condições de vida das nações e regiões, algo que pode ser vislumbrado tanto na primeira Declaração Interaliada de 1941 quanto na Carta do Atlântico, do mesmo ano, documentos que expressavam o desejo de criar condições para que todos os homens possam desfrutar de seguridade econômica e social. Tais intenções foram reafirmadas em diversas declarações e conferências que sucederam o período de guerra.

Conforme Oliveira (2002), o documento de maior relevância daquela época, no que concerne às questões de desenvolvimento, é a Carta das Nações Unidas, divulgada em abril de 1945, na Conferência de São Francisco. Naquele mesmo ano, ocorreu a criação oficial da Organização das Nações Unidas (ONU), composta inicialmente por 51 países, cuja finalidade primava pela manutenção e melhoramento dos níveis de qualidade de vida, em outras palavras, tinha como propósito contribuir para a elevação dos níveis de desenvolvimento em todos os sentidos do termo.

Assim, desde sua criação, a ONU estaria empenhada em:

[...] promover o crescimento e melhorar a qualidade de vida dentro de uma liberdade maior; utilizar as instituições internacionais para promoção do avanço econômico e social; conseguir cooperação internacional necessária para resolver os problemas internacionais de ordem econômica, social, cultural ou de caráter humanitário e promover e estimular o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais de toda a população do globo, sem distinção de raça, credo, sexo, idioma ou cor. (OLIVEIRA, 2002, p. 39).

Coube, então, à ONU intensificar os debates acerca do conceito e dos meios para se conquistar o desenvolvimento. Debelado o pior da crise bélica – a Segunda Grande Guerra –, foi criada, pelos países aliados e pela própria Organização das Nações Unidas, uma série de

programas e organismos especiais com o fulcro de ajudar os países a tratar dos problemas econômicos e sociais de modo a manter o equilíbrio mundial. Dentre esses, pode-se citar o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Acordo Geral de Tarifas e Comércio, o Programa das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), o Programa para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a Organização Mundial de Saúde (OMS), e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), cada um com função e instrumentos específicos de atuação, mas com um objetivo em comum: melhorar a qualidade de vida das pessoas (OLIVEIRA, 2002). Assinale-se, no entanto, que a controvérsia entre os conceitos de crescimento econômico e desenvolvimento ainda persiste – ou seja, não foi bem esclarecida.

Aliás, sobre a mencionada controvérsia, convém trazer à baila o que Scatolin (1989, p. 6) escreveu:

Poucos são os outros conceitos nas Ciências Sociais que se têm prestado a tanta controvérsia. Conceitos como progresso, crescimento, industrialização, transformação, modernização, têm sido usados frequentemente como sinônimos de desenvolvimento. Em verdade, eles carregam dentro de si toda uma compreensão específica dos fenômenos e constituem verdadeiros diagnósticos da realidade, pois o conceito prejulga, indicando em que se deverá atuar para alcançar o desenvolvimento.

O debate acerca da temática é acirrado pela conceituação econômica do termo desenvolvimento. De fato, os economistas veem surgir a necessidade de elaborar um modelo de desenvolvimento que englobe todas as variáveis econômicas e sociais.

Sob a ótica econômica, desenvolvimento é, basicamente, “[...] aumento do fluxo de renda real, isto é, incremento na quantidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de determinada coletividade” (FURTADO, 1961, p.115-116).

Na visão de Portela (2008, p. 4), “o conceito de desenvolvimento é muito maior do que o da ciência econômica, que é o crescimento econômico. Há o desenvolvimento material e o imaterial. Assim, o conceito de desenvolvimento foi incorporando dimensões sociais, políticas, culturais e ecológicas”.

Ressalte-se que, na percepção de Herculano (1992), a partir de registro da ONU, a temática do desenvolvimento surgiu no contexto logo depois do conflito bélico 1939-1945, predominantemente nos Estados Unidos, que propunha a desenvolver ou modernizar as sociedades “tradicionais” ou “atrasadas”, de maneira a construir uma “sociedade internacional aberta”. O objetivo da proposta seria manter as sociedades sob a esfera de influência norte-americana, barrando eventuais avanços do bloco soviético, bem como abrir espaços para a expansão capitalista.

Cabe frisar que o comércio internacional era apontado como capaz de resolver as desigualdades econômicas entre as nações, sendo o subdesenvolvimento reduzido mediante a especialização mundial da produção. No entender de La Rovere (1992), as hipóteses implícitas neste enfoque, que privilegia ao extremo as vantagens comparativas – total integração econômica e social das unidades que intervêm no comércio internacional, concorrência perfeita, difusão completa dos frutos do progresso técnico, homogeneidade dos fatores de produção, entre outros aspectos –, traduzem, na teoria do desenvolvimento, uma concepção evolucionista. Nesta dimensão, a livre ação das forças do mercado permitiria que países como os da América Latina superassem seu atraso e atingissem um estágio de desenvolvimento comparável ao dos países capitalistas mais avançados.

Em decorrência do conceito de países desenvolvidos surgiu no mundo outras denominações, tais como: subdesenvolvidos, terceiro mundo, periferia, emergentes, entre outros, para os quais os países desenvolvidos são a referência de onde e para onde as demais nações devem focar para alcançar o desenvolvimento, em suma, os países industrializados tornaram-se exemplo a ser seguido pelos demais que almejavam chegar ao tão sonhado desenvolvimento (PORTELA, 2008).

Para Milone (1998), na década de 1950, os países subdesenvolvidos deram atenção especial à elaboração e à implementação de planos para se alcançar o desenvolvimento. Porém, esses planos limitavam-se a promover um processo de industrialização intensivo que, por ser sinônimo de crescimento econômico, era encarado como um processo de desenvolvimento econômico.

Por seu turno, Vasconcelos e Garcia (1998), entendem que o desenvolvimento, em qualquer acepção, deve resultar do crescimento econômico, porém, acompanhado de melhoria na qualidade de vida. Significa que deve incluir as alterações da composição do produto e a alocação de recursos pelos diferentes setores da economia, de modo a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social: menos pobreza, desemprego, desigualdade, melhores condições de saúde, educação, alimentação e moradia.

Nessa mesma linha, entende Milone (1998) que, para se caracterizar o desenvolvimento econômico, deve-se observar ao longo do tempo a existência de variação positiva de crescimento econômico, medido pelos indicadores de renda, renda *per capita*, PIB e PIB *per capita*, de redução dos níveis de pobreza, desemprego e desigualdade e melhoria dos níveis de saúde, nutrição, educação, moradia e transporte.

Além disso, aponta Souza (1993) a existência de duas correntes de pensamento econômico sobre o tema. A primeira concebe o crescimento como sinônimo de

desenvolvimento; enquanto a segunda aponta que crescimento é condição indispensável para o desenvolvimento, todavia não é condição suficiente. Na primeira corrente estão os modelos de crescimento da tradição clássica e neoclássica, como os de Harrod e Domar; na outra corrente estão os economistas de orientação crítica, formados na tradição marxista ou cepalina, que conceituam o crescimento como uma simples variação quantitativa do produto, enquanto desenvolvimento é caracterizado por mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas. São exemplos dessa última corrente os economistas Raul Prebisch e Celso Furtado.

Entende-se que o desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. Portanto, desenvolvimento é crescimento: incrementos positivos no produto e na renda, contudo, transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, acrescida da expansão de liberdades substantivas, conforme apregoa Sen (2011).

Isso não é novidade, pois Scatolin (1989) já afirmava que essa percepção começou a ser difundida, no final da década de 1940, pelos economistas estruturalistas – ligados à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) –, os quais passaram a encarar o desenvolvimento de maneira bem distinta do crescimento. Enquanto este era entendido como um processo de mudança quantitativa de uma determinada estrutura, aquele era interpretado como um processo de mudança qualitativa de uma estrutura econômica e social.

Castoriadis (1987) chama a atenção para o equívoco de que, na procura pelo crescimento, sempre está presente o sentimento de que o bom é quando se tem mais, não importando a qualidade desse acréscimo. Nessa dimensão, são consideradas desenvolvidas as sociedades capazes de produzir continuamente. Certamente, é por isso que as nações perseguem o desenvolvimento – este como sinônimo de crescimento econômico – com o objetivo de acumular cada vez mais bens, sem, no entanto, se preocupar com os efeitos dessa acumulação desenfreada.

Para Sachs (2008, p. 13), desenvolvimento implica a expiação e a reparação das desigualdades passadas. Assevera o mencionado autor relativamente ao desenvolvimento:

[...] uma conexão capaz de preencher o abismo civilizatório entre as antigas nações metropolitanas e a sua antiga periferia colonial, entre as minorias ricas modernizadas e a maioria ainda atrasada e exausta dos trabalhadores pobres. O desenvolvimento traz consigo a promessa de tudo – a modernidade inclusiva propiciada pela mudança estrutural.

No que concerne ao conceito de ecodesenvolvimento, lançado por Maurice Strong em junho de 1973, consistia este na definição de um estilo de desenvolvimento adaptado às áreas rurais do Terceiro Mundo, baseado na utilização criteriosa dos recursos locais, sem comprometer o esgotamento da natureza, pois nestes lugares ainda havia a possibilidade de tais sociedades não se engajarem. Com a Declaração de Cocoyoc, no México, em 1974, também as cidades do Terceiro Mundo passam a ser consideradas no ecodesenvolvimento. Finalmente, na década de 1980, o economista Ignacy Sachs se apropria do termo e o desenvolve conceitualmente, criando um quadro de estratégias visando ao ecodesenvolvimento. Parte da premissa deste modelo se fundamenta em três pilares: eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica.

Segundo Layargues (1997), o ecodesenvolvimento representa uma abordagem ao desenvolvimento cujo horizonte temporal coloca-se a décadas ou mesmo séculos adiante. Entende que a satisfação das necessidades das gerações futuras deve ser garantida, em suma, deve haver uma solidariedade diacrônica sem que, no entanto, comprometa a solidariedade sincrônica com a geração presente, já por demais sacrificada pelas disparidades sociais da atualidade.

Sachs (1986) sugere o pluralismo tecnológico como o esquema mais conveniente, envolvendo tanto a tradicional tecnologia de mão de obra intensiva como a capital intensivo. O citado autor esclarece que o ecodesenvolvimento é um estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste nas soluções específicas de seus problemas particulares, considerando os dados ecológicos da mesma maneira que os culturais, as necessidades imediatas, mas também aquelas de longo prazo. Sem negar a importância dos intercâmbios, o ecodesenvolvimento tenta reagir à moda predominante das soluções pretensamente universalistas e das fórmulas generalizadas. Em vez de atribuir um espaço excessivo à ajuda externa, dá um voto de confiança à capacidade das sociedades humanas de identificar os seus problemas e de lhes dar soluções originais, ainda que se inspirando em experiências alheias.

Reafirme-se que a proposta do ecodesenvolvimento, bastante legitimada na Conferência de 1972, em Estocolmo, entrou num expressivo descenso em 1992, na Conferência do Rio de Janeiro, quando a chamada Cúpula da Terra tornou hegemônico o conceito de desenvolvimento sustentável, formulado pelo Relatório Brundtland, em 1987.

Neste momento, em que se estabelecia uma nova perspectiva de desenvolvimento, inclusive a partir do uso de um discurso que propunha um novo modelo de civilização, os mecanismos de consensualização internacional foram novamente acionados. A própria nomeação pela ONU da comissão que prepararia o mencionado relatório e a promoção de

Conferências Mundiais sobre Meio Ambiente e desenvolvimento são sinais de uma estratégia que se definia em nível global, no sentido da construção internacional da plausibilidade do modelo do desenvolvimento sustentável.

Consta das primeiras páginas do Relatório Brundtland um Programa Global para a Mudança, o qual deveria direcionar um novo modelo de desenvolvimento econômico. Ele haveria de contemplar os ritmos naturais dos ecossistemas, passaria a ser conceituado como *Desenvolvimento Sustentável*, definido nos seguintes termos: “O Desenvolvimento Sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer as suas próprias” (BRUNDTLAND, 1991, p. 46).

Esse modelo de desenvolvimento, diferentemente da política de desenvolvimento implementada a partir do pós-guerra, haveria de constituir uma associação mundial em torno de si. No momento anterior, os países desenvolvidos não se esquivavam em se reconhecerem como impulsionadores de uma suposta nova ordem social, na qual a pobreza e a miséria dos países subdesenvolvidos seriam superadas a partir da aceitação do discurso do desenvolvimento social e econômico. Nesse momento, a ideia central é de que, estando em risco a própria vida no planeta como decorrência do desequilíbrio ecológico, haveria de se constituir uma associação de todos os povos (Nações) para evitar o comprometimento da vida na terra. (PORTELA, 2008).

Assinale-se, todavia, que a ambiguidade do conceito de desenvolvimento sustentável tem originado pelo menos duas interpretações principais, sendo essa sua abertura enquanto significante, além das condições sociais e políticas que se atravessa um dos fatores mais responsáveis pelo seu sucesso. Os ecologistas o entendem como uma proposta de limitação do desenvolvimento ao ritmo que o ecossistema pode suportar o que pode, por conseguinte, garantir sua manutenção ao longo prazo. De acordo com essa compreensão, o modelo de desenvolvimento sustentável implica o reconhecimento de que a capacidade de reprodução dos recursos determina o volume da produção, e de que a sustentabilidade significa que o processo pode ser mantido unicamente sob certas condições dadas, tanto em referência aos padrões de produção e consumo das sociedades humanas, quanto no que diz respeito ao ritmo de reposição dos recursos naturais renováveis e do ritmo de exploração dos não renováveis (GUERRA et al., 2009).

A outra interpretação é a dos defensores do desenvolvimentismo, que entendem o desenvolvimento sustentável como uma estratégia para manter o desenvolvimento, isto é, o ritmo do crescimento econômico. De acordo com essa visão, o desenvolvimento é universal e

inexorável, devendo ser prolongado tanto quanto for possível. Dito de outro modo, já que o desenvolvimento é visto como naturalmente positivo, deve-se evitar que ele seja asfixiado.

Apesar das correntes existentes, às vezes contraditórias, comunga-se com Buarque (2006), no sentido de que o desenvolvimento endógeno ou desenvolvimento local sustentável pode também ser considerados enquanto processos de transformação social e elevação das oportunidades da sociedade, ajustando, no tempo e no espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, partindo de um claro compromisso com o futuro e a solidariedade entre as gerações. Nessa dimensão, é necessário que haja um planejamento e suas ações devem ser estruturadas levando em consideração a construção de um novo estilo de desenvolvimento em médio e longo prazos.

Isso é possível a partir das universidades que formam as futuras gerações de cidadãos e possuem conhecimentos de especialidade em todos os campos da investigação, tanto em tecnologia quanto nas ciências naturais, humanas e sociais. Consequentemente, cabe a essas instituições a responsabilidade de propagar a literatura ambiental e fomentar a prática de uma ética de sustentabilidade na sociedade, em sintonia com os princípios definidos na Magna Carta das Universidades Europeias e subsequentes declarações universitárias, afinadas com as recomendações da *United Nations Conference on Environment and Development* (UNCED), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, os quais reconhecem que a educação superior vem sendo identificada como o principal motor para o desenvolvimento econômico, cultural e social dos países, dos municípios e das regiões.

De fato, as dimensões local e regional passam a ter uma importância fundamental, na medida em que o ambiente local e regional é tão relevante quanto a situação macroeconômica nacional na determinação da habilidade das organizações em competir em uma economia globalizada. Significa dizer, portanto, que a disponibilidade dos atributos locais e regionais (conhecimento, habilidades etc.) será um fator decisivo locacional das organizações, o que faz das universidades, as quais estão umbilicalmente ligadas aos municípios, elementos importantes no processo de desenvolvimento local e regional, numa dimensão que leve em conta os recursos ambientais e a qualidade de vida.

Observa-se que as universidades são cada vez mais chamadas a desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento de uma forma de educação multidisciplinar e eticamente orientada, com a finalidade de encontrar soluções para os problemas ligados ao desenvolvimento sustentável. Elas devem, então, assumir um compromisso para com um processo contínuo de informação, educação e mobilização de todos os atores da sociedade com

relação às consequências da degradação ecológica, incluindo o seu impacto sobre o ambiente global e as condições que garantem um mundo sustentável e justo.

Rolim e Serra (2009) desenvolveram estudos tomando como objeto as análises da OCDE, lançadas em 2004, as quais não estavam preocupadas somente com os negócios relacionados à competitividade, mas também em olhar a ampla contribuição das instituições de educação superior, principalmente as universidades, para as suas cidades e regiões e o que sustenta o desenvolvimento numa perspectiva mais ampla, abrangendo aspectos socioeconômicos, culturais e ambientais.

O primeiro conjunto de análises da OCDE, realizado em 2005/2007, incluiu regiões em dozes países, sendo que nove delas estavam situadas na Europa; as outras localizavam-se no Canadá, Coreia, México, Austrália e o norte do Paraná, no Brasil – a única região fora da OCDE. Nos anos 2009/2010, outros países, a exemplo do Chile, Malásia, Israel, além da cidade de Curitiba (PR), foram incorporadas ao estudo. O interessante é que as análises vêm apontando para a necessidade de estreitamento das relações entre as universidades, em especial as públicas, para o desenvolvimento das cidades e das regiões. Isto vem se concretizando com a participação ativa de diversos atores: Estado; empresários; egressos das universidades; comunidade acadêmica das universidades; agências de fomento; sociedade civil organizada etc. (ROLIM; SERRA, 2009).

É nessa perspectiva – universidades voltadas para a interiorização da educação superior pública, indutoras do desenvolvimento de determinadas regiões, que novas organizações, mantidas pela União, estão surgindo no Brasil, como por exemplo: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRC); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e outras, cujos projetos de criação tramitam no Congresso Nacional, como a Universidade Federal da Chapada Diamantina (UFCD) e a Universidade Federal do Litoral Norte da Bahia (UFLN). Todas elas “[...] se distanciam do modelo clássico fixado pela reestruturação-reforma de 1968”, ensejando “[...] Projetos que contrariam os esquemas rotineiros e que pulam para o futuro criando paradigmas”, conforme assevera Boaventura (2014, p. A3).

Aliás, pode-se afirmar que foi com esta ideia que o mencionado professor concebeu a Universidade do Estado da Bahia, ainda na década de 1980, influenciando, de igual modo, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisas, em níveis de mestrado e doutorado já evidenciaram a contribuição das universidades estaduais para a educação baiana, diminuindo a desigualdade em termos de oferta, em um estado que, por mais de quarenta anos, contava com uma única instituição com o *status* de universidade pública e gratuita.

Infere-se, a partir das leituras e reflexões, que as universidades, principalmente as públicas, têm um significativo papel, por meio de sua tríade – ensino, pesquisa e extensão. Isto se efetiva na formação integral de cidadãos – profissionais capazes de atuar nas diversas áreas do saber –, podendo contribuir para o Desenvolvimento Local e Regional, mormente aquelas disseminadas no interior do estado, integradas com os diversos segmentos da sociedade, de maneira a fomentar avanços de ordem econômica, social, cultural, ambiental, balizadas em princípios da dignidade humana, voltados para as atuais e futuras gerações, atentas às mudanças de um mundo em permanente transformação.

Se, por exemplo, uma universidade *multicampi*, por meio dos seus cursos de mestrados e doutorados, cujas áreas de concentração, linhas de pesquisas, dentre outros elementos constitutivos dos respectivos programas, tenham relação com o Desenvolvimento Local e Regional, é de se supor que a instituição está cumprindo o papel de indutora do desenvolvimento, na perspectiva de beneficiar a comunidade, com a participação ativa desta, com possíveis reflexos para as regiões de sua abrangência.

No caso em estudo – a UNEB –, poderá reverberar possíveis resultados positivos de seus cursos de mestrados e doutorados para a sociedade baiana como um todo, dentro de um contexto nacional e global, em sintonia com a contemporaneidade, sem comprometimento dos recursos naturais. Isto, certamente, contribuirá para o processo de diminuição das disparidades socioeconômicas e culturais de um Estado nordestino, muito carente de um desenvolvimento sustentável, humano e transformador.

4.2 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL

Pensar em formar cidadãos críticos leva a entender também a Universidade de forma crítica. Significa que a Universidade tem que se perceber enquanto parte de um contexto permeado de contradições, no qual o global interage com o local e o regional. Assim sendo, entende-se que as suas atividades finalísticas, quer sejam o ensino, a pesquisa e a extensão, têm o objetivo de formar cidadãos, nas várias áreas do conhecimento, sem, contudo, perder de vista o ponto de partida e chegada à comunidade e o entorno onde a Universidade se encontra, com “o fito de encontrar soluções para a comunidade onde a Universidade está inserida e a região de sua abrangência [...]” (DIAS, 2001, p. 1).

Estudos promovidos pela OCDE, já assinalados neste trabalho, apontam para o impacto das universidades no desenvolvimento das cidades e regiões. As pesquisas continuam, segundo

Rolim e Serra (2009), em várias partes do mundo. Entretanto, sempre surgem novos aspectos a serem avaliados, pois as atribuições e desafios dados às universidades vêm evoluindo ao longo do tempo. Inicialmente havia as universidades focadas puramente no ensino; posteriormente surgiram aquelas intrinsecamente verticalizadas tanto no ensino quanto na pesquisa. Com as universidades norte-americanas, veio as relações com a comunidade – a extensão.

Em conformidade com Gomes *et al.* (2012), o aspecto de capilaridade do sistema de universidades *multicampi* – principalmente das universidades públicas estaduais, pois somente a partir desta primeira década as universidades federais e algumas particulares (já instaladas) e as recém-criadas, no Brasil, vêm adotando aquele modelo – considera-se de capital importância e representa um grande mecanismo de diminuição de assimetrias não somente entre as grandes macrorregiões ou do país, mas também dentro dos próprios estados. A presença de universidades em municípios no interior é relevante também para as próprias capitais, pois contribui para minimizar a demanda por suas regiões metropolitanas. Elas geraram desenvolvimento e oportunidades dentro das mesorregiões onde estão universidades ou nos Territórios de Identidades, especificamente, no caso da Bahia.

O primeiro papel estratégico da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, com os seus programas *stricto sensu* para as universidades estaduais e, recentemente, as federais, é o de atrair e reter talentos para as regiões do interior do estado e do país. Registre-se que as principais fontes de financiamento de infraestrutura para as universidades no Brasil se concretizam por meio de editais associados à pós-graduação e à pesquisa.

Gomes *et al.* (2012) explicam ainda que, no Brasil, a evolução da pós-graduação nas últimas duas décadas é notável, tendo colocado o país na 13ª posição mundial em termos de produção científica. Entretanto, a discussão do momento é que a pós-graduação precisa avançar em dois aspectos considerados estratégicos para o país: formação de docentes para outros níveis de ensino e também a inserção de doutores em empresas, de forma a estimular a inovação. No PDI da UFSB, por exemplo, já está prevista a oferta de doutorados de natureza profissional. Nesta perspectiva, a pós-graduação *stricto sensu* nas universidades estaduais e federais, pulverizadas nas regiões de determinado Estado e no país como um todo, pode descentralizar as indústrias, fenômeno que já se verifica, por exemplo, no Estado de São Paulo, onde empresas estão se instalando justamente em cidades-polo do interior nas quais estão instaladas as universidades – São Carlos e Campinas, sobretudo.

É fato que a pós-graduação *stricto sensu* contribui para a melhoria da qualidade do ensino de graduação. Geralmente, por trás dos cursos de graduação de excelência, em uma universidade, estão os programas de mestrado e doutorado, em que a integração graduação-pós-

graduação desejável se consubstancia, por intermédio dos projetos de iniciação científica e tecnológica, dos trabalhos de conclusão de curso, também pelo parque laboratorial destinado às aulas práticas e, ainda, pelo ensino na graduação de doutores-pesquisadores.

Nesse sentido, corrobora-se Midlej (2008, p. 226) quando assevera: “A pesquisa realizada na Universidade faz da Instituição um centro de criação e produção do conhecimento, o qual está relacionado com a pós-graduação onde as pessoas estão capacitadas para a pesquisa e aperfeiçoamento profissional”. Continua a autora: “A ciência é considerada um fator de coesão social que sempre aspirou levar às massas o progresso e o desenvolvimento”.

Nessa dimensão, entende-se que a pós-graduação, por meio dos seus cursos em níveis de mestrado e doutorado, nas universidades instaladas com capilaridade nas cidades do interior de um estado, deve, entre outros elementos constitutivos, propiciar aos pós-graduandos e egressos visão e abordagem integradas da realidade local e regional, abrangendo em suas diferentes dimensões e no contexto de distintas escalas do território, com atitude de espírito crítico em suas análises. Esses profissionais devem aprender a identificar e potencializar no seu próprio território de vida as oportunidades postas em um mundo interligado em rede, de forma efetiva e emancipada, bem como identificar e se precaver de possíveis riscos maléficis da globalização de efeito local. A ação dos profissionais e futuros pesquisadores deve ser inovadora, antecipando-se às mudanças e transformações.

A pós-graduação *stricto sensu* vem sendo tema de debates em vários fóruns nacionais e internacionais, por exemplo, em 2012, o Brasil foi novamente sede da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), o qual resultou em um documento final focado em políticas e práticas para medir a implementação do desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, os dados da Capes, atualizados em 2012, evidenciam um avanço quantitativo de programas de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorados, ainda que de forma genérica, focando temas correlacionados com a sustentabilidade. Isto vai ao encontro da contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável (MALHEIROS *et al.*, 2013).

A propósito, entre as grandes áreas, sinaliza-se a multidisciplinar, que aparece com uma quantidade expressiva de programas, na última avaliação trienal da Capes, evidenciada na Introdução desta tese, a qual compreende, entre outras, as áreas da Biotecnologia, com 43 programas e 64 cursos, de Ciências Ambientais, com 72 programas e 89 cursos, e a Interdisciplinar, com 249 programas e 312 cursos, conforme Tabela 30.

Tabela 30 – Mestrados e Doutorados da Grande Área Multidisciplinar

GRANDE ÁREA: Multidisciplinar									
ÁREA DE AVALIAÇÃO	PROGRAMAS STRICTO SENSU				TOTAIS – MESTRADOS E DOUTORADOS				
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Biotecnia	43	13	3	6	21	64	34	24	6
Ciências Ambientais	72	31	7	17	17	89	47	24	17
Interdisciplinar	249	110	5	71	63	312	173	68	71

Fonte: Capes (2013).

Obs.: M = Mestrado Acadêmico; D = Doutorado; e, F = Mestrado Profissional

A criação da grande área multidisciplinar no âmbito da Capes pode ser interpretada enquanto resposta político-institucional de reconhecimento do crescente número de programas de pós-graduação que incorporam mais de um tema-chave em seus currículos, de forma a melhor responder pelos desafios da complexidade dos problemas e das potencialidades frente a um mundo em permanente transformações. De igual modo, a grande área multidisciplinar segue ampliando o seu número de programas, mas também se atualizando para atender ao paradigma do desenvolvimento sustentável. As comissões da área Interdisciplinar e, mais recentemente, a de Ciências Ambientais reconhecem que:

[...] a natureza complexa da problemática socioambiental demanda diálogos entre disciplinas próximas e entre disciplinas de áreas diferentes, bem como entre saberes disciplinares e saberes não disciplinares da sociedade e das culturas, dependendo do nível de complexidade do fenômeno a ser tratado. Diante disso, desafios teóricos e metodológicos colocam-se para diferentes campos da ciência e da tecnologia. (CAPES, 2012b)

Da mesma forma, documento da Comissão da área de Ciências Ambientais reforça a complexidade inerente ao tema do desenvolvimento socioambiental e que tem um aspecto ético a ser abordado relativo às demandas da geração atual e às janelas de oportunidades para as gerações futuras. Destaca que

A sustentabilidade do desenvolvimento demanda, então, a valorização e proteção deste patrimônio cultural, tendo como base de sustentação a proteção dos ecossistemas e dos recursos naturais. Assim, a problemática ambiental é, ao mesmo tempo, um desafio ético, político, legal, econômico, de gestão e técnico. (CAPES, 2012c)

Assim, entendendo que a ideia por trás do conceito de sustentabilidade é a promoção da melhoria e a manutenção da qualidade de vida e da qualidade ambiental, observa-se que essa abordagem é bastante abrangente, inclusive reunindo o presente e o futuro quanto ao bem-estar econômico, social e ambiental. Isso significa que adotar a sustentabilidade como enfoque em atividades da pós-graduação ocasiona implicações para o seu conteúdo e para seu *modus operandi*.

No entendimento de Malheiros *et al.* (2013), nos conteúdos dos programas de mestrado e doutorado devem ser tratados os diferentes aspectos dos meios biótico, físico, químico, cultural e socioeconômico. O funcionamento de tais programas deve ser desenhado e operacionalizado de modo a trabalhar de forma interdisciplinar, buscando a integração temática, olhando questões críticas de interface dos temas inseridos na sustentabilidade. A priorização de diálogos com os diferentes atores na arena dos processos de construção de sustentabilidade, nas suas distintas escalas, é também peça-chave na operacionalização de programas de pós-graduação em sustentabilidade. Ou seja, identificar e criar canais de credibilidade, além de aproximar-se deles, junto a tomadores de decisão em instituições governamentais, no setor privado e em lideranças da sociedade civil, entre outros, exige dos grupos de pesquisa maior flexibilidade e, principalmente, coragem, pois, ao deixarem seus portos seguros – laboratórios e salas de pesquisa –, devem então incorporar novas ferramentas aos seus métodos e procedimentos científicos; da mesma forma, rotinas, tempos e a duração das pesquisas serão permanentemente testados.

Na elaboração de programas de pós-graduação voltados à sustentabilidade, segundo Malheiros *et al.* (2013), há necessidade de inserir características e aspectos relacionados ao conteúdo e ao *modus operandi*, de forma explícita nos objetivos, nas áreas de concentração e linhas de pesquisas multitemática e de perspectiva ecossistêmica, que procura ser ponto de encontro para diversas disciplinas na identificação de problemas que devem ser abordados em equipes de trabalho. Na percepção dos autores, outra característica a ser considerada é a incorporação de temáticas emergentes, as quais levem a compreensão da sustentabilidade como um campo disciplinar em disputa e que não existe enfoque melhor que estudá-la partindo da integração dos conhecimentos, repensando modelos anteriores e prospectando novos alinhados à realidade da complexidade atual.

Do ponto de vista do *modus operandi*, há que se destacar a **interdisciplinaridade** como método de construção de conhecimento que parte de uma problemática complexa que inter-relaciona o tripé ensino, pesquisa e extensão e que vai além de compreendê-la; coloca esforços no sentido de resolvê-la. É preciso criar um ambiente propício ao estudo de novos campos de conhecimento que, até então, não se faziam necessários ou que surgiram de conexões de disciplinas e seus desdobramentos que ainda não existiam. A inter se dá principalmente ao longo do processo.

Balizou-se nos estudos de Malheiros *et al.* (2013) o disposto no Quadro 9, a seguir, que apresenta conteúdo, *modus operandi*, características e aspectos recomendado na elaboração de programa de pós-graduação *stricto sensu* em sustentabilidade.

Quadro 9 – Pós-graduação em sustentabilidade: conteúdo, *modus operandi*, características e aspectos – uma sugestão

COMPOSIÇÃO	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS
Conteúdo	1. Multitemático e visão ecossistêmica	Integrar temas de diversas disciplinas, indo além da abordagem reducionista para a visão de indissociabilidade.
	2. Consideração de temas emergentes	Incorporação de novas premissas em sustentabilidade e sua discussão e atuação prática frente aos desafios da resiliência e de incertezas que se sustentam, em uma perspectiva intercultural, de governança, irreversibilidade, ciência pós-normal, entre outros.
	3. Interdisciplinaridade	Várias disciplinas trabalhando com base em um problema complexo, desde a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.
COMPOSIÇÃO	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS
Modus Operandi	4. Ampliar participação de atores (governo, empresas, Sociedade Civil, agências de fomento)	Estimular a participação de atores e de arranjos institucionais.
	5. Transparência	Clareza nas tomadas de decisões e no uso dos recursos designados para o projeto.
	6. Intergeracional, enfoque de gênero e interculturalidade	Integração de pontos de vista de diversas gerações e culturas, relevando a perspectiva de gênero.
	7. Enfoque inter e transdisciplinar	Círculos interdisciplinares que incorporem problemas complexos e abordagens inter e transdisciplinares.
	8. Acompanhamento da implementação da pesquisa e do projeto de aprendizagem	8. Acompanhamento da implementação da pesquisa e do projeto de aprendizagem
	9. Construção de projetos coletivos e estruturantes	Do ponto de vista dos arranjos institucionais, construir objetivos consensuados.
	10. Síntese de resultados – projetos complementares nas soluções	10. Síntese de resultados – projetos complementares nas Soluções.

Fonte: Malheiros *et al.* (2013)

Nota: Adaptado de autor.

Convém assinalar que, decorrente da crescente demanda e expansão de programas *stricto sensu* de natureza multi e interdisciplinar, em 23 de janeiro de 2008, por intermédio da Portaria nº. 9, a Capes, após a decisão do Conselho Superior, em sua 44ª sessão, de 5 de dezembro de 2007, alterou no âmbito da mencionada Coordenação, a configuração original da Tabela de Classificação das áreas de Conhecimento, criando a **Grande Área Multidisciplinar** e, dentro dela, as áreas **Interdisciplinar, Ensino de Ciências e Matemática, Materiais e Biotecnologia**. Além disso, criou dentro da área Interdisciplinar as subáreas **Meio-Ambiente e Agrárias; Engenharia/Tecnologia/Gestão; Saúde e Biológicas; e Sociais e Humanidades**.

A Figura 3, já apresentada neste Relatório Investigativo, não deixa dúvida: a expansão da oferta de cursos de mestrados e doutorados, no país, é crescente, e a grande área do

conhecimento multidisciplinar, vem crescendo em um ritmo acelerado, devido ao fato de que, no contexto das novas demandas, a forma disciplinar e fragmentada de produção do conhecimento oferece possibilidade limitada de soluções aos problemas complexos. Isso possibilitou a configuração de novas formas de pensar e produzir conhecimento por meio de grupos multi e interdisciplinar, que surgem com a preocupação de ampliar a forma de abordar uma problemática investigativa (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011).

Entende-se que os programas de pós-graduação na grande área multidisciplinar, principalmente da **área interdisciplinar**, estão, de certa forma, abrindo espaços na elaboração de formas diferenciadas de organização curricular, de formatos de orientação, de estrutura e acesso aos diferentes cursos e de tantos outros aspectos que viabilizam a produção do conhecimento multirreferenciada ante, por exemplo, ao fenômeno do **desenvolvimento sustentável, da inovação e tecnologias**, inclusive sociais, em uma perspectiva global, mas que passa, necessariamente, pelas dimensões local, regional e nacional. Nesse contexto, a **interdisciplinaridade** remete à colaboração entre diversas áreas do saber e do conhecimento em projetos que envolvam tanto as diferentes disciplinas acadêmicas quanto as práticas não científicas que incluem atores e instituições diversos.

A propósito:

A interdisciplinaridade surge como um processo produtor de novos conhecimentos, através do entrelaçamento de diversas disciplinas que procurem redefinir o objeto de conhecimento. Não se trata apenas da integração sociedade-natureza, mas da abertura de um diálogo e da hibridização entre ciência, tecnologia e saberes para a produção de novos paradigmas e sua articulação para transformar a natureza e a sociedade. (RATNER, 2006, p. 34).

O incremento dos programas de desenvolvimento regional e urbano ou denominações congêneres, no país, porém com o foco na sustentabilidade, está relacionado à abertura **multidimensional da universidade**

[...] em direção à sociedade civil; em direção a outros lugares de produção do novo conhecimento; em direção ao espaço-tempo cibernético; em direção aos objetivos precípuos da universidade; em direção à redefinição dos valores que governam sua própria existência. Se as universidades pretendem ser agentes válidos do desenvolvimento sustentável, têm primeiramente que reconhecer a emergência de um novo tipo de conhecimento – o conhecimento transdisciplinar – complementar ao conhecimento disciplinar tradicional. (NICOLESCU, 1997, p. 5).

Parafraçando Rocha Filho, Basso e Borges (2007), é importante que os conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade sejam mais bem compreendidos, sendo que a **multidisciplinaridade** representa a focalização da atenção de várias disciplinas sobre um

objeto de uma única disciplina, simultaneamente, enquanto a **interdisciplinaridade** consiste na interação entre disciplinas e na transferência de métodos para outras disciplinas, e **transdisciplinaridade** envolve elos entre as disciplinas que ultrapassam o objeto e possibilitam a construção de um pensamento integral, significativo e unificado.

Cabe também ressaltar que, com o advento da grande área referenciada, alavancou-se a oferta de mestrados de cunho profissional, vistos inicialmente, por parcela de integrantes da própria Academia como algo de sustentação teórica relativa. A propósito, traz-se à baila o que se segue:

O confronto de visões antagonistas que opõe a autonomia dos pesquisadores ditos “puros” à heteronomia dos pesquisadores “aplicados” impede de ver que aquilo que se confronta, na realidade, são duas formas, ambas relativamente autônomas de pesquisa, uma voltada, antes, pelo menos na intenção, para a invenção científica e participante (bem ou mal) da lógica do campo científico, a outra voltada, antes, para a inovação, mas igualmente independente, para o melhor e para o pior, das sanções do mercado e capazes de designar, para si própria, fins igualmente universais de serviço público e de promoção do interesse geral. (BOURDIEU, 2003, p. 58).

A citação de Bourdieu (2003) reside na similitude do debate travado entre os mestrados acadêmicos e mestrados profissionais, porque se entende que a distinção entre o que o mencionado autor chama de ciências “puras”, que seriam autônomas, e de ciências “aplicadas”, heterônomas, guarda uma forte relação entre a separação que se constrói entre os mestrados em tela.

Urge que se desnude o estigma depreciativo dos mestrados profissionais, a partir de duas reflexões complementares: a primeira, sobre o caráter público que ambos os mestrados possuem, o que se assemelha à perspectiva traçada pelo pensador francês em seu contexto específico; a segunda, um combate à falsa dicotomia que se criou entre os mencionados cursos por uma argumentação que, construindo um senso comum científico, evita um debate que somente é capaz de ser travado ao se evidenciar outra relação existente entre eles. Assim, contrariando o rumo de construção e enumeração das várias diferenças possíveis entre as duas pós-graduações *stricto sensu*, percorre-se um caminho mais fértil ao se conduzir um questionamento sobre sua complementaridade, ainda que contraditória, e esta interação aparece como possível paradigma de transformação da forma de produção científica no Brasil.

Oliveira e Pereira (2010) trazem a discussão da existência de um senso comum no qual traduz ser a universidade uma instituição fechada; essa consideração é condensada na conhecida expressão “torre de marfim” e, de certa maneira, é referendada por muitas práticas acadêmicas. Em contrapartida, há outro discurso que afirma que a integração da universidade à sociedade

se faria sob o manto do utilitarismo, isto é, a universidade deveria servir à sociedade; essa postura também é referendada por aqueles que consideram ser a função primordial, senão única, do ensino universitário produzir agentes para o mercado. Esses dois argumentos formam um falso paradoxo, pois partem do princípio de que há uma relação desigual e apartada entre a universidade e a sociedade. Para ambos, pode-se produzir, portanto, uma mesma resposta, ou seja, a universidade deve ser considerada parte integrante da sociedade, sendo um dos locais onde não apenas se reflete, mas produz reflexão. Seu diferencial é que a reflexão produzida no meio universitário se baseia em métodos científicos. Essa constatação conduz o debate a outro lugar, qual seja, a disputa por aquilo que se concebe como sendo ciência ou, a maneira pela qual se faz uso social da ciência.

Enfim, não se deve conceber que os mestrados profissionais sejam o futuro da Academia e que deverão substituir os mestrados acadêmicos, tornando-os obsoletos. Como afirmaram Piquet, Leal e Terra (2005, p. 37): “entende-se que o mestrado profissional merece ser visto como um acréscimo de qualidade ao sistema de pós-graduação *stricto sensu* vigente no país e não como uma modalidade competitiva [...]”. O surgimento dos mestrados profissionais deve ser entendido como

[...] experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados. Aprende-se muito tendo praticantes como alunos; talvez mais do que eles aprendem conosco, acadêmicos. Profissionais experientes não vêm aprender práticas, mas sim, iluminar a prática com teorias apropriadas. (FISCHER, 2005, p. 29).

Concebe-se o mestrado profissional enquanto oportunidade de maior aproximação entre os trabalhos conduzidos pela universidade às demandas – espontâneas ou induzidas pela própria universidade – existentes no campo social e profissional, demandas por soluções tecnológicas, sociais e em geral, estruturadoras do conhecimento nas atividades profissionais. Apresenta uma dimensão voltada à horizontalidade e verticalização do conhecimento e assim vital para as atuais necessidades de um país, em especial no que tange às disparidades locais e regionais.

Outro aspecto a considerar na construção de cursos de mestrado, principalmente em universidade *multicampi*, instaladas em cidades distantes da capital onde o quantitativo de doutores em determinadas áreas do conhecimento é reduzido, trata-se da possibilidade de montar um curso de mestrado profissional, enquadrando-o na grande área multidisciplinar, tendo o eixo da interdisciplinaridade como forma de reunir doutores de áreas transversais e interdisciplinares, concretizando a oferta de uma pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, em desenvolvimento local.

Nesse contexto, Morin (2006) assevera que a incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, seja na dimensão do indivíduo, como acepção planetária, leva a estratégias políticas manipuladoras a partir de “pulsões cegas”, não se construindo no jogo múltiplo de interações e retroações, mas sim na certeza cega da simplificação maniqueísta.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm a obrigação de romper com essa cegueira cômoda, levando seus pós-graduandos a se prepararem para o campo da pesquisa e trabalho comprometido com os resultados de suas ações, gerenciando o seu próprio processo de construção de conhecimentos – sua aprendizagem, resposta encontrada na promoção da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, de fato, seria tão somente a construção de um sistema complexo que visa a integrar verdades de cada disciplina como unidades simples, mas aceitando suas diferenças e respeitando a complexidade de sua formação, reintegrando cada disciplina em um todo que já foi um dia naturalmente unido (PACHECO; TOSTA; FREIRE, 2010).

Assinale-se que, na prática do ensino, segundo Fazenda (2002, p. 31), à multidisciplinaridade se justapõem “conteúdos de disciplinas heterogêneas” ou a interação de conteúdos em uma mesma disciplina, sendo essas etapas para se alcançar com competência a interdisciplinaridade. Em uma prática interdisciplinar, muda-se a atitude do pesquisador/professor perante o problema do conhecimento, substituindo o olhar das partes independentes para uma percepção do sistema de construção do conhecimento como um todo, respeitando as inter retroalimentações do processo.

O fato é que seja concebido sob o modelo tradicional ou sob o prisma de mestrado profissional, a pós-graduação *stricto sensu* é uma necessidade premente nas universidades que vêm disseminando a educação no interior dos estados da federação. Tanto é verdadeira esta assertiva que, ao se analisar os documentos da recém-criada Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), está prevista a implantação de vários cursos de mestrado e doutorado enquanto estratégia para contribuir no desenvolvimento daquela região, inclusive uma nova modalidade: os doutorados profissionais (UFSB, 2012).

Para verificação do que foi afirmado até agora, nesta problemática de Universidade relacionada ao Desenvolvimento Local e Regional, parte-se para investigação empírica, focando a pós-graduação *stricto sensu* da UNEB, no período de 2002 a 2013, como um estudo de caso. Assim sendo, a seção seguinte trata do percurso, visando à desnudação do problema, elucidação das questões norteadoras, alcance dos objetivos, dentre outros aspectos inerentes à trilha metodológica.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, busca-se detalhar o método, técnicas e procedimentos concernentes à elucidação do problema da pesquisa, suas questões norteadoras/orientadoras e seus objetivos (geral e específicos), além de explicitar o percurso empírico da investigação. Isso se dá porque entender e aplicar o método como caminho necessário para se atingir o cerne de todo e qualquer objeto, bem como suas técnicas, processos e procedimentos, é atitude obrigatória para todo sujeito interessado na pesquisa e no desenvolvimento do conhecimento.

É comum ter em mente uma dúvida a ser solucionada, inúmeras indagações a serem levantadas e, conseqüentemente, o desejo de propor soluções ou descobrir e adquirir um conhecimento. Entretanto, como chegar à solução do problema ensejado, a trilha ou caminho a ser perquirido para a aquisição do conhecimento é algo que precisa ser construído. No *locus* acadêmico, por exemplo, não se aceita chegar a uma solução de qualquer maneira, principalmente no nível de doutoramento; é necessário, pois, responder a uma pergunta: como fazer? Esta indagação é o método científico, acompanhado de técnicas de abordagem e procedimentos, enfim, a metodologia. O pesquisador deve sempre entender o conhecimento disponível para uso ou análise, considerando o seu tempo e o seu lugar, assim como as ferramentas mentais e físicas que a sociedade teve e tem à disposição para a busca de explicações de fenômenos, fatos e ocorrências.

Partindo-se para a busca do conceito de método científico nos diversos teóricos, encontra-se que “método é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado” (HEGENBERG, 1976, p. 115). No entendimento de Gil (2011, p. 8), “Método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento [...] a partir de elevado grau de abstração, que possibilita ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações”. Nessa linha, Ferrari (1982, p. 24), assevera que “[...] Na ciência, os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo”. Também, nessa perspectiva, acrescentam Cervo e Bervian (1978, p. 17): “[...] nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade”.

Já Kerlinger (2009, p. 13), relativamente ao método, alerta que “[...] sem objetividade e explicação, a ciência e a pesquisa científica perdem seu caráter único e especial”. Minayo (2010, p. 27), acerca de método, diferentemente dos teóricos citados, faz uma advertência:

[...] Nas Ciências Sociais exige-se um olhar e uma abordagem diferentes: ilumina aquele ponto cego da visão unidimensional, fazendo-o enxergar as interações; subverte a mente compartimentalizada, buscando fazer as diferenças e as oposições se comunicarem; e modifica a antiga prática positivista que só valoriza regularidades e normas.

Entende-se que a escolha do método, aliás, do todo que compõe a metodologia, depende do problema da pesquisa.

5.1 O MÉTODO UTILIZADO – ESTUDO DE CASO

De acordo com Fachin (2005), existem vários tipos de métodos, os quais são imprescindíveis para o desenvolvimento da investigação científica. O método, pois, constitui um meio de procedimento sistemático e ordenado para o alcance de novas descobertas. Sem o emprego de um método tudo será especulação sem fundamento; somente com o embasamento dos procedimentos metodológicos é que se poderá assegurar o desenvolvimento e a coordenação das diversas etapas de uma pesquisa. Ressalte-se que a eficácia do método é medida pela maior ou menor segurança e economia com que propicia a obtenção do fim pretendido – a elucidação do problema, das questões norteadoras e dos objetivos (geral e específicos).

Minayo e Sanches (1993, p. 239), acerca de método asseveram:

Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

O método adotado nesta pesquisa foi o “Estudo de Caso”. Este, segundo Fachin (2005, p. 42), “é caracterizado por ser um estudo intensivo [...] leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado”, no caso desta investigação, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB e a relação com desenvolvimento (local e regional). Segundo a literatura consultada, esta tipologia metodológica utilizada propiciou um estudo exaustivo, resultando no aparecimento de relações em torno do objeto investigado. Ainda de acordo com a autora supramencionada:

O direcionamento desse método é dado na obtenção de uma descrição e compreensão completas das relações dos fatores em cada caso, sem contar o número de casos envolvidos [...]. O número de casos pode ser reduzido a um elemento “caso” ou abranger inúmeros elementos como grupos, subgrupos, empresas, comunidades, instituições e outros. Às vezes, uma situação detalhada desses casos selecionados pode contribuir para obtenção de ideias sobre possíveis relações. (FACHIN, 2005, p. 43).

Acerca do método em tela, Castriani (2013) releva que foi o francês Pierre Guillaume Frédéric Le Play, no século XIX, o pioneiro no seu uso, usando-o para o estudo de famílias operárias, no continente europeu. A partir do conhecimento de específicos sujeitos, suas profissões, seu orçamento familiar, seu custo de vida, sua situação social no grupo, instituições que frequenta grupos e comunidades que convive, o pesquisador pode caminhar na direção da generalização, confirmando, a partir desses conhecimentos específicos, um conceito para o todo da mesma localidade. Em suma, o método estuda, em profundidade, tudo o que se relaciona com determinado objeto, respeitando uma “totalidade solidária” para, a partir daí, generalizar o compreendido para o “todo” composto desses específicos grupos estudados.

Para compreender esse método, traz-se à baila, uma sinopse da pesquisa realizada por Toledo (2006, p.7),

[...] a qual retrata o fenômeno nos períodos de 1950, 1960, 1979, 1985, 1995, 2000, 2001 e 2002, descrevendo as características dos adolescentes infratores, estimando as taxas de delitos de modo a aferir à sua evolução no tempo e na sua tendência. Foram consultados 10% do total de prontuários dos adolescentes pertencentes ao Núcleo de Documentos de Adolescentes na Febem/SP, à exceção de 1950, ano em que se trabalhou com todos os prontuários relacionados aos adolescentes infratores. A amostra fez um total de 2.432 prontuários, sendo que, os dados foram coletados com o auxílio de uma ficha padrão. Com a pesquisa realizada, o autor afirmou que, atualmente, se vive com uma sensação de que a violência, de um modo geral teria aumentado muito, tendendo-se atribuir aos adolescentes infratores a responsabilidade pelo incremento da criminalidade. Especificamente, ele buscou descrever os delitos cometidos pelos adolescentes do Estado, para os mesmos anos, descrevendo, assim, a evolução de tais taxas, com ênfase nas modalidades de roubo e de homicídio. Ademais, ele procurou descrever o perfil dos adolescentes infratores, para a mesma sequência temporal, em termos de idade, de escolarização e de inserção no mercado de trabalho, de modo a dispor de mais informações sobre mudanças sociais importantes ao longo do referido período, que pudessem estar associadas às tendências estimadas.

Castriani (2013) assevera que em situações nas quais uma pessoa ou grupo de pessoas, um evento cultural, uma instituição ou uma amostra não seja possível de ser atingida devido a impossibilidade do contato, da distância, do tempo que se tem, da quantidade de recursos disponíveis, sempre cabe o método do estudo de caso. Dessa forma, o compreendido, o explorado e o descrito podem ser expandidos também ao todo do qual o específico faz parte ou para situações similares. Portanto, é um método muito apropriado em que há importante variedade de fatores e de ligações que podem ser observadas, direta ou indiretamente, e não existem normas ou leis que determinem quais os fatores ou fenômenos mais relevantes.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) destacam cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados obtidos são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é maior do que com o produto; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida é de suma importância para o pesquisador, havendo interesse pela “perspectiva dos participantes”; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Assim, as abstrações se formam ou se consolidam a partir da construção dos dados num processo dinâmico.

Para Yin (2006, p. 10):

[...] os estudos de caso continuam a ser utilizados de forma extensiva em pesquisa nas ciências sociais – incluindo as disciplinas tradicionais (psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, história e economia) e as áreas com orientação prática, como planejamento urbano, administração, trabalho social e educação. O método é o modelo frequente para a pesquisa de teses e dissertações em todas essas disciplinas e áreas. Além disso, os estudos de caso são cada vez mais um lugar-comum até mesmo na pesquisa de avaliação, supostamente a esfera de ação de outros métodos, tais como levantamentos e pesquisa quase-experimental.

Os estudos de caso visam a explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em lugar e tempo para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais, como por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados; no estudo de **uma organização específica**, a exemplo de **universidade**, empresa etc.; pode se aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento ao longo de um período, neste caso, o **desempenho da pós-graduação**, da pesquisa, de setores, a situação de unidades, o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes. Segundo Cizzotti (2006), os limites e características de um caso dependem dos propósitos da pesquisa; exigem uma especificação bem definida para se procurar informações coerentes com o que se pretende investigar.

Boaventura (2004, p. 117) chama a atenção para a experiência do advogado Christopher Columbus Langdell, que se tornou Diretor da Faculdade de Direito de Havard e foi inventor de um precioso instrumento pedagógico, “o método do caso”, com grande impacto no meio universitário e profissional do pós-guerra civil. Introduziu-o no ensino do Direito, utilizando uma seleção de casos sobre a lei dos contratos. O método do caso representava, naquele contexto, considerável efeito prático, empírico e indutivo de pensar e praticar o ensino jurídico.

Sobre este método, Carmo-Neto (1996, p. 378) afirma:

O estudo de caso (*case study*) é um instrumento didático [...]. Seu objetivo era introduzir modificações nos padrões de ensino adotados até então, a fim de que novas formas de aprendizagem fossem experimentadas, como também fazer com que a lacuna teórico-prática fosse amenizada. A crença que parecia existir implicitamente era a de que, na medida em que o aluno estudasse casos concretos, sua experiência no mundo real dos negócios seria substancialmente aumentada, diminuindo, assim, a defasagem entre o grau esperado de sua “bagagem teórica”.

Roesch (1999) caracteriza o estudo de caso como estratégia de pesquisa que permite o estudo de fenômenos em profundidade dentro do seu contexto, adequando-se ao estudo de processos e explorando fenômenos com base em vários ângulos.

Gradativamente, o estudo de caso (*case study*) foi sendo estendido a outros campos do conhecimento com muito sucesso. Nesse aspecto, Boaventura (2004, p. 119) assevera que o estudo de caso “[...] é um instrumento didático bastante usado em Ciências Sociais e, portanto, é um método de pesquisa”.

Stake (2011, p. 107) afirma que nesse tipo de observação “o pesquisador se envolve na atividade como participante, não apenas para se aproximar dos outros participantes, mas para tentar aprender algo com a experiência que eles têm descrita no papel”.

A propósito, Costa Gomes (2012, p. 2), professor da disciplina Metodologia das Ciências Sociais II do PPDRU/UNIFACS, em seu parecer exarado em 08/09/2012, relativamente à avaliação do Projeto de Tese, ora executado, não teve dúvida em afirmar que a escolha do método fora acertada: “[...] o modelo de análise pode ser interpretado como a estrutura do Estudo de Caso por ser adequada à pesquisa em instituição pública [...]. Não se questiona o desenvolvimento antes da instituição, ou seja, o fulcro não seria a UNEB, e sim o desenvolvimento [...]”.

O caso UNEB, por ser amplo, sofreu um corte para analisar **a pós-graduação – mestrados e doutorados, a fim de verificar se há vinculação com o Desenvolvimento Local e Regional**, considerando a característica *multicampi*/multirregional. Portanto, não deixa de ser um estudo de caso que, aliás, de tão múltipla a instituição propicia a utilização do método em tela sob vários ângulos, sem perder a visão do seu “todo”. Especificamente, os programas *stricto sensu* constituem-se elementos definidores da **existência relacional entre educação e desenvolvimento local e regional** que vai ao encontro da missão da Universidade:

[...] formação integral do cidadão e o **desenvolvimento** das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da **comunidade baiana**, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público. (UNEB, 2012, p. 5 – grifos nossos)

Os Quadros 9 a 14, a serem apresentados no capítulo posterior, relacionam objetivos, áreas de concentração e linhas de pesquisas, de cada programa/curso de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB, os quais subsidiarão no capítulo a análise da existência ou não da **relação** entre os programas e o desenvolvimento nas diversas terminologias – local, urbano, regional, socioambiental, socioeducacional, socioeconômico, entre outras denominações correlatas, a partir da **matriz referencial**, a qual possibilitará inferir sobre a mencionada relação, após submissão da correlação não paramétricos (Spearman e Kendall), reforçada pela **percepção dos gestores máximos na área da pós-graduação e da pesquisa**, em exercício no último ano da série histórica do estudo (2013), colhida na investigação de campo, por meio de entrevista semiestruturada.

5.2 TIPOLOGIA METODOLÓGICA QUANTO AOS OBJETIVOS DO ESTUDO

Duverger (1962) distingue três níveis de pesquisa social relativamente aos objetivos – descrição, classificação e explicação. Selltiz *et al.* (1967), por seu turno, classificam as investigações científicas em três grupos: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses causais. Gil (2011), Boaventura (2007), Gonçalves (2003), Beuren (2009); Silva (2003); Andrade (2002), Triviños (1987), dentre outros autores, agrupam a pesquisa social em: exploratórias, descritivas e explicativas. No entender desses expoentes, tal classificação é a mais adotada.

A partir das leituras, em cotejo com os objetivos investigativos (geral e específicos), considera-se que o enquadramento desta pesquisa incorpora elementos de ordem **exploratória e descritiva**. Exploratória porque há, ainda, pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre a relação entre educação superior (cursos de pós-graduação *lato sensu*) e desenvolvimento local e regional, mormente acerca da UNEB. Assim, a tipologia exploratória “objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, para torna-lo mais explícito [...]”. (GIL, 2011, p. 27)

Ressalte-se que na maioria dos casos essa tipologia de investigação é bastante flexível, assumindo a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso (SILVA, 2003). O tema escolhido, Educação Superior e Desenvolvimento Local e Regional, é bastante genérico, assim como amplo é o contexto da UNEB. Tornaram-se necessários sua contextualização e delimitação, o que exigiu revisão de literatura, inclusive análise dos documentos institucionais para a sistematização de procedimentos.

A pesquisa apresenta, também, contornos descritivos, porque juntamente com a natureza exploratória propiciaram o estudo da instituição universitária, levantando **percepções acerca da atuação da UNEB e a relação com o Desenvolvimento Local e Regional**, a partir da educação pós-graduada (mestrado e doutorado). Andrade (2002) destaca que a pesquisa descritiva tem como preocupação observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles. Nesse contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos, sem a manipulação do pesquisador. Enfim, descritiva porque tem por objetivo a **descrição das características da instituição UNEB, no geral e, especificamente, nas peculiaridades dos seus cursos em níveis de mestrado e doutorado**, com o fito de identificar se há relação com o Desenvolvimento Local e Regional e/ou outras denominações similares, reafirme-se – desenvolvimento socioambiental, socioeducacional, socioeconômico.

5.3 TÉCNICA DE ABORDAGEM

O presente estudo caracteriza-se nos moldes quantitativo e qualitativo. De acordo com Boaventura (2004, p. 56):

A pesquisa qualitativa e quantitativa, conforme trabalhe e se expresse em números, em especial, em dados estatísticos. Pesquisa quantitativa tanto na coleta como no tratamento dos dados estatísticos, como percentagem, média, mediana, moda, desvio padrão, análise de regressão ou de correlação.

Depreende-se que o autor referenciado, no tocante ao aspecto quantitativo, tem entendimento semelhante ao de Richardson (1985, p. 29-48), autor que caracteriza o método quantitativo “[...] pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através das técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de análise de regressão etc.”.

Na literatura, a escolha da abordagem metodológica ainda encontra contraposição: as correntes positivistas e neopositivistas reconhecem como pesquisa científica apenas aquelas abalizadas na observação e mensuração direta da realidade. Por isso, muitos afirmam que as abordagens qualitativas são incompletas para gerar resultados confiáveis e representativos. Por outro lado, muitos pesquisadores sociais que adotam as metodologias qualitativas sustentam que as abordagens quantitativas não abarcam a complexidade dos sujeitos, por isso, tais investigações com bases quantitativas somente não são confiáveis no que diz respeito às

subjetividades dos diversos contextos (DALVO; LANA; SILVEIRA, 2008; MINAYO; SANCHES, 1983; SERAPION, 2000).

Normalmente, nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, até mesmo nas Ciências da Saúde, segundo Minayo (2008), caracteriza-se a investigação científica como sendo a fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal. Nessa linha, acrescenta Boaventura (2004, p. 57):

[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa riscos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de tratamento estatístico. As questões a investigar não estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Ademais, explica também Minayo (2008, p. 392):

Há, em todas as áreas das ciências sociais, uma tomada de consciência sobre a importância de compreender a complexidade das relações sociais que criam, alimentam, reproduzem e transformam as estruturas, **a partir do ponto de vista dos atores sociais envolvidos nessas relações**. Isso é uma tarefa de abordagem qualitativa. (Grifos nossos).

Não há dúvida sobre a importância da abordagem quantitativa – ela traz à luz dados, indicadores e tendências ou produz modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática. Contudo, nas Ciências Sociais contemporâneas, segundo Minayo (2008), a abordagem qualitativa vem cada vez mais sendo utilizada, às vezes subsidiada pela abordagem quantitativa, que se aplica ao estudo das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos, arranjos e a si mesmos, sentem e pensam.

O fato é que a dicotomia “quantitativo *versus* qualitativo” é algo em processo de extinção, a não ser em determinadas áreas do conhecimento, a exemplo da econometria. O gênero da abordagem qualitativa, em suas variadas espécies, se conforma melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, inclusive em instituições, sob a ótica de seus atores, de relações e para análise de conteúdo, análise do discurso e de documentos.

Cabe salientar que, de acordo com os expoentes da Metodologia contemporânea, entre eles Daslandes, Gomes e Minayo (2008, p. 12):

Cada sociedade humana existe e se constrói em um espaço particular e diferente de outras; estas sociedades, por seu turno, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social. Por isso, também, as crises têm

reflexo tanto no seu desenvolvimento como na decadência das teorias sociais que as explicam.

Depreende-se do exposto que o objeto das ciências sociais possui consciência histórica. Significa dizer que não é apenas o pesquisador que tem capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual, mas todos os seres humanos, em geral, além dos grupos e sociedades específicas, imprimem significado a suas ações e suas construções, são capazes de explicitar as intenções de seus atos, projetam e planejam seu futuro, dentro de um nível de racionalidade sempre presente nas atividades humanas. Ademais, existe uma identidade entre sujeito e objeto; acresce-se, ainda, um distintivo das ciências sociais: sua natureza intrínseca e extrinsecamente ideológica, diferentemente das ciências físicas e biológicas, por exemplo. Afinal,

Na investigação social, a relação entre pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente – a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação. (DASLANDES; GOMES; MINAYO, 2008, p. 13).

5.3.1 O caráter quantitativo da pesquisa

Ante o exposto na seção precedente, mesmo corroborando-se com os autores que não admitem a dicotomia entre quantitativo *versus* qualitativo, a presente investigação valeu-se da estatística para expressar dados, em números absolutos, percentagem, média etc., principalmente na contextualização da UNEB, quando se exibem informações acerca de quantitativo de cursos, vagas, matrícula, docentes, pessoal técnico-administrativo, pró-reitorias, *campi*, departamentos, Órgãos Suplementares de Natureza Interdisciplinar, Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo, programas, projetos, atividades finalísticas, público assistido, recursos orçamentário-financeiros, acervo bibliográfico, laboratórios, salas de aula, recursos audiovisuais e o tratamento decorrente das variáveis peso e IDHM.

Saliente-se que essa quantificação e seu tratamento estatístico correspondente subsidiaram a investigação qualitativa “[...] sendo fonte direta de dados no ambiente natural” (RICHARDSON, 1985, p. 34).

Para verificar se existe relação entre os cursos de pós-graduação (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) da UNEB (2002-2013) e o Desenvolvimento Local e Regional, além de terminologias assemelhadas, duas variáveis foram estabelecidas – a primeira, extraída do peso dos elementos constitutivos/características/categorias intrínsecas dos programas de 36 (trinta e seis) Instituições de Educação Superior (IES), no país (cujos

programas de pós-graduação *stricto sensu* foram avaliados e recomendados pelas Capes); e a segunda variável, o IDHM, submetida, reitere-se, aos métodos não paramétricos de Rô de Spearman e o de Tau de Kendall.

Os métodos de correlação não paramétricos (Spearman e Kendall) são utilizados quando algumas suposições não são atendidas, por exemplo, uma distribuição de frequência. Rejeitou-se aqui a utilização do coeficiente de correlação de Pearson, na medida em que a relação das variáveis utilizadas não guarda um comportamento linear. Assim, tanto o coeficiente de Rô de Spearman, quanto o Tau de Kendall respondem melhor à natureza dos dados pesquisados. Deste modo, buscou-se descrever a relação entre variáveis, por meio de um índice de monotonicidade.

Saliente-se que os métodos não paramétricos, sobretudo o Tau de Kendall, são eficientes para mostrar existência e inexistência de relação e se são fortes ou fracas. Uma inexistência forte e perfeita é indicada por -1 e uma existência de relação forte e perfeita é indicada por 1 . A principal dificuldade de se verificar a relação dos atributos/características com o desenvolvimento é justamente encontrar uma outra variável que represente os reflexos do desenvolvimento na sociedade, razão pela qual foi escolhido o IDHM por ser mais consentâneo com o objeto investigado enquanto a outra variável.

Existem vários coeficientes de correlação. Neste trabalho, com a consultoria de um profissional de métodos quantitativos, chegou-se à conclusão de que os coeficientes mais apropriados foram o de Spearman, o mais antigo e também o mais conhecido para variáveis mensuradas em nível ordinal, chamado também de Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman, designado “rho” e representado por “ ρ ”; e o de Kendall.

Podem-se citar os dois referidos coeficientes apropriados para número de pares menores que 30 para quando os dados já estão ordenados. É importante enfatizar, segundo Bunchaft e Kellner (1999), que as correlações ordinais não podem ser interpretadas da mesma maneira que as correlações de Pearson. Inicialmente, não mostram necessariamente tendência linear, mas podem ser consideradas como índices de monotonicidade, ou seja, para aumentos positivos da correlação, aumentos no valor de X correspondem a incrementos no valor de Y, e para coeficientes negativos ocorre o oposto. Esse quadrado do índice de correlação não pode ser interpretado como a proporção da variância comum às duas variáveis.

Segundo Siegel (1975), o Coeficiente de Correlação de Spearman é uma medida que exige que as duas variáveis se apresentem em escala de mensuração pelo menos ordinal, de forma que os elementos (indivíduos ou objetos) em estudo formem duas séries ordenadas.

Já o Coeficiente de Correlação por Postos de Kendall (τ) é uma medida de correlação utilizada para dados ordinais, como no caso do Coeficiente de Correlação de Spearman. **Ambas**

as variáveis devem ser medidas no mínimo em nível ordinal, de forma que seja possível atribuir postos a cada uma das variáveis.

Enfim, o Coeficiente de Correlação de Spearman é o Coeficiente de Correlação Linear de Pearson **quando se tem duas variáveis medidas em nível ordinal**, enquanto que em relação ao Coeficiente de Correlação por Postos de Kendall, **as duas variáveis envolvidas na análise são medidas em nível ordinal.**

No que concerne à variável IDHM, convém trazer à baila o que se segue. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2011), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: **longevidade; educação e renda**. O índice varia de 0 a 1. Significa dizer que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

Convém ressaltar que o IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, no entanto, vai além, porque adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o **desenvolvimento** dos municípios brasileiros.

Trata-se de um índice que se contrapõe a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* ou renda *per capita*, e que procura considerar não apenas a dimensão econômica, mas outros aspectos que influenciam na qualidade de vida humana.

Para consulta dos municípios hospedeiros dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi utilizado o Atlas Brasil 2013, pesquisa eletrônica – site de consulta ao IDHM. Os indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade foram extraídos do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Cabe salientar que, apesar da forte inclinação na vertente qualitativa desta investigação, procurou-se imprimir o rigor científico inerente a um trabalho em nível de doutoramento. Nessa perspectiva, para submeter aos testes de correlação, as variáveis foram: **participações percentuais** (peso/importância) de características inerentes aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia, a partir das características dos cursos programas *stricto sensu* em desenvolvimento local/regional, no país, bem como terminologias congêneres, por meio de uma **Matriz Referencial**; a outra, o **IDHM** dos municípios onde a UNEB vem ofertando os cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado.

5.3.1 O cunho qualitativo da investigação

O pesquisador, enquanto instrumento de recolha de dados e a ênfase do caráter descritivo e processual, nas etapas de desenvolvimento dos trabalhos, na análise dos dados e no significado que os sujeitos atribuem ao fenômeno sob estudo, deve atentar para a coerência na investigação da “[...] combinação da recolha com a sua análise” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 101).

Segundo Demo (1981) e Minayo (2008), os critérios da coerência, consistência originalidade e objetivação resumem o marco da crítica interna da investigação científica em geral e, também, para a pesquisa, cuja abordagem seja qualitativa, salientando, entretanto, que podem ser originais trabalhos inovadores, mesmo os exploratórios que abrem novos campos de investigação; ou os que analisam determinados aspectos de um problema, respondendo a questões ainda não respondidas; ou os que fazem avançar o conhecimento do ponto teórico ou de forma de abordagem.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos, instituições e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. O leque de abordagens qualitativas na investigação científica é amplo, fazendo parte as seguintes espécies, conforme elenca Chizzotti (2006): etnografia; pesquisa-ação; pesquisa participativa; história de vida; análise de conteúdo; análise de narrativa; e análise do discurso.

5.4 SUSTENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS – CAMPOS, ÁREAS, RAMOS EIXOS E CATEGORIAS

Em acordo com Villar e Anda (1982, p. 35-36), o delineamento temático e empírico foram organizados segundo critérios “[...] de autoridade, conteúdo e extensão”, voltados à elucidação do problema, questões orientadoras/norteadoras, objetivos (geral e específicos) e embasamento metodológico, de modo a corresponder à classificação convencional das fontes em primárias e secundárias, levando-se em consideração a natureza da investigação (ECO, 2009). A reflexão fundamentalmente orientou-se sobre **universidade pública** – a UNEB –, verticalizando para a **pós-graduação *stricto sensu***, ancorando-se em autores que versam sobre a disseminação da educação superior no **interior do estado** e a relação com o Desenvolvimento Local e Regional. De pronto, ressalte-se que a despeito das consultas junto à bibliografia internacional, ela não se constituiu como fonte substantiva para a abordagem, apenas aportou-

se enquanto abertura da temática, tanto na ótica “universidade” quanto na vertente “desenvolvimento local e regional”.

Nesta perspectiva, as pesquisas bibliográfica, documental e eletrônica consistiram na identificação de temas, seleção de autores, definição de correntes teóricas, recortes e associações temáticas, leitura, fichamento bibliográfico, questionamento, análise, as quais foram realizadas especialmente junto a autores que têm vinculação com o objeto e suas nuances. Trilharam-se campos, áreas, subáreas, temas, eixos, categorias da educação, educação superior, universidade, universidade pública, universidade *multicampi* e multirregional, interiorização da universidade pública, pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), pesquisa, desenvolvimento endógeno, desenvolvimento regional e local, arranjos produtivos, sustentabilidade, geografia, dentre outros, tudo com o lastro epistemológico, a fim de contextualizar a Universidade do Estado da Bahia e o problema sob investigação.

Utilizou-se, por outro lado, especificamente, a **pesquisa documental** do Conselho Estadual de Educação e da UNEB, necessária ao estudo – consulta a leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Estratégico (PE), estatuto, regimento geral, Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), relatórios de credenciamento da IES, relatórios de gestão, Plano Orçamentário Anual (POA), dentre outros, específicos do *stricto sensu*.

No que concerne à **pesquisa eletrônica**, valeu-se da disponibilização em *site* dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias análogas, ofertadas por IES no país, recomendados pela Capes, legislação vigente sobre o objeto em estudo, dentre outros expedientes, em formato virtual.

O recorte da UNEB para se verificar a existência de relação entre os seus cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado e a temática desenvolvimento local e regional deveu-se a dois fatores: a característica *multicampi* e multirregional da UNEB no estado da Bahia (presente em 13 das 15 regiões administrativas ou nos 19 dos 27 Territórios de Identidade) – exige da Academia, além da formação integral do ser humano, que a universidade contribua, de forma partilhada, com os diversos atores e setores da sociedade para o Desenvolvimento Local e Regional, constatando se a instituição atendeu à recomendação constante do relatório do seu 1º credenciamento, avaliado pelo Conselho Estadual de Educação, em 2005, quando a UNEB não conseguiu o tempo máximo para renovação de credenciamento no *status* mais elevado de instituição superior (universidade), e, ao invés de oito anos, o CEE-BA fixou em apenas cinco anos, principalmente em função da falta de consolidação da pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente, da pesquisa.

Assim, o estudo abarcou as dimensões: de universidade pública *multicampi* e multirregional, com vocação para a disseminação/interiorização do ensino superior no estado da Bahia; participação/contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional, em função da sua jurisdição legal em todo o território baiano, por meio dos seus cursos de mestrados e doutorados.

O desdobramento do recorte temático – educação superior e desenvolvimento local e regional – visou a permitir precisão analítica no processo interpretativo, entendendo que a demarcação conceitual não se restringe a servir de ponte para a remissão do empírico ao teórico. “Cada categoria é, em si, uma interpretação, o que favorece o cotejamento entre objetos teóricos” (FIALHO, 2000). Entende-se que um marco conceitual depende da qualidade interpretativa mobilizada pelo pesquisador no processo de tratamento e análise de dados ou dos fenômenos em estudo.

Repita-se, as fontes bibliográfica, documental e eletrônica que ancoraram esta pesquisa contribuíram para a reflexão do autor em torno do objeto sob investigação, servindo também como sua sustentação, pois as correntes e/ou tendências contraditórias relativamente ao tema devem ser consultadas e confrontadas, a fim de imprimir o caráter da ética na pesquisa. Saliente-se ainda, que um trabalho investigativo, além do arcabouço teórico rumo ao desvendar do problema, questões norteadoras e objetivo da pesquisa, **não se restringe ao conteúdo** – a literatura acerca da **metodologia** faz com que o pesquisador encontre o **caminho para a elucidação do objeto/problema**.

A **segunda subseção** do sexto capítulo refere-se à pesquisa de campo, pois entende-se que os resultados da pesquisa empírica, submetidos ao tratamento e análise processados, em si, elucidam o problema e objetivos da investigação; contudo, quis o pesquisador ouvir aqueles que estão no topo da organização são relacionados com o objeto do trabalho. Nesse sentido, complementarmente, buscou-se a **percepção de gestores** da organização, consistindo em entrevista estruturada com o **Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional (CPEDR)**, Órgão Suplementar de Natureza Interdisciplinar cujas atividades relacionam pesquisas educacionais e desenvolvimento regional e, finalmente, o **Reitor**.

Levantar visões concernentes ao objeto da pesquisa, mesmo que de forma completar, considera-se relevante, ainda mais quando as informações evidenciam aspectos relevantes sobre o estudo de caso, na medida em que a investigação qualitativa dispõe de instrumentos e recursos próprios para lidar com a questão da subjetividade sem precisar caracterizá-la como imprópria ou inconveniente – os investigadores qualitativos procuram “[...] estudar objetivamente os

estados subjetivos dos seus sujeitos [...] construir conhecimento [...] gerar teoria, descrição ou compreensão” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

5.5 ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi executada seguindo 3 (três) etapas, implicando, todavia, realizações concomitantes de atividades, revisão contínua e constante dos encaminhamentos metodológicos, acolhimento das recomendações do orientador e ajustes no planejamento ou projeto de pesquisa.

Etapa I:

- a) Revisão da literatura sobre educação e desenvolvimento, evidenciando, de forma verticalizada, temáticas, autores, correntes e tendências teóricas, termos, conceitos e extratos de estudos, a serem empregados na investigação, perpassando, por exemplo: educação superior; universidade pública, principalmente a UNEB, mantida pelo tesouro do Estado da Bahia; desenvolvimento endógeno, desenvolvimento local, desenvolvimento regional, desenvolvimento local e regional, desenvolvimento socioambiental, desenvolvimento socioeducacional, desenvolvimento socioeconômico, tudo isso na perspectiva da sustentabilidade e da pós-graduação *stricto sensu*, em especial na Universidade do Estado da Bahia;
- b) Pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, no sentido de identificar parâmetros para a compreensão da morfologia dos programas de pós-graduação *stricto sensu* regulados pela Capes ao longo de sua história, assim como identificar/selecionar obras/autores e documentos que se detiveram no estudo das universidades públicas do estado da Bahia, com ênfase na UNEB, de natureza *multicampi* e multirregional;
- c) Levantamento, a partir da pesquisa bibliográfica, dos marcos históricos e conceituais para definição dos parâmetros de referência ao contexto de análise da investigação;
- d) Levantamento de informações junto a órgãos oficiais e/ou instituições especializadas, além de especialistas na matéria, com o fulcro de mapear as especificidades das

regiões político-administrativas e econômicas e da nova configuração em Territórios de Identidade do estado da Bahia.

Etapa II:

- e) Mapeamento das regiões político-administrativas e econômicas, bem como a nova configuração em Territórios de Identidade do Estado da Bahia na área de abrangência físico-geográfica da UNEB – e localização da distribuição geográfica dos *campi*, centros de pesquisa e departamentos;
- f) Explicitação do critério temporal do estudo de caso “UNEB” – 2002-2013”, mormente relativo à pós-graduação *stricto sensu*;
- g) Levantamento dos cursos de mestrado e doutorado ofertados ao longo do período de que trata a alínea antecedente, inclusive os descredenciados pela Capes;
- h) Levantamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em desenvolvimento local/regional e terminologias análogas, no país;
- i) redefinição do objeto da pesquisa à luz das informações coletadas junto ao MEC, Capes, MCT/CNPq, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbano (Aber), Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (Sei), Sec, CEE-BA, UNEB, PNUD, bem como identificação de novas fontes de consultas para obtenção de informações relativas ao objeto de estudo;
- j) Elaboração da Matriz Referencial – elementos constitutivos/características/categorias, a partir dos programas de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvimento local/regional e/ou denominações assemelhadas ofertados em Instituições de Educação Superior, no país;

- k) Identificação de peso das características/categorias relativas ao desenvolvimento local/regional e/ou terminologias assemelhadas;
- l) Levantamento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) dos locais onde a UNEB oferta cursos de mestrado e doutorado;
- m) Identificação e submissão de coeficientes de correlação não paramétricos, consentâneos com a natureza investigativa;
- n) Análise e interpretação dos dados documentais e eletrônicos concernentes, após tratamento estatístico de correlação (variáveis: características/categorias e IDHM), a fim de verificar a existência ou não da relação entre os **programas/cursos *stricto sensu* da UNEB** (2002-2013) e o **desenvolvimento** nas diversas terminologias – local, regional, urbano e regional, socioambiental, socioeducacional, socioeconômico etc., tendo como parâmetro as características/categorias dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no país, sobre desenvolvimento;

Etapa III:

- o) Elaboração do roteiro de entrevista para levantamento da percepção do Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, da Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional (CEPDR/UNEB) acerca do objeto investigativo, principalmente sua problemática;
- p) Entrevista com o Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, da Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional (CEPDR/UNEB) e do Reitor, acerca do objeto investigativo, principalmente sua problemática;
- q) Análise e interpretação dos resultados da pesquisa de que tratam o item antecedente;
- r) Elaboração da conclusão, evidenciando a elucidação da problemática, explicitação das questões norteadoras/orientadoras e do alcance do objetivo da pesquisa, bem como das recomendações resultantes do trabalho investigativo, valendo-se da análise

e interpretação (da pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica) e da pesquisa de campo (percepção de agentes);

- s) Elaboração do Relatório Investigativo (tese), obedecendo ao rigor técnico-científico, perpassando aporte teórico-documental, empírico e metodológico, aspectos da língua culta e de normalização.

5.6 POTENCIALIDADES, LIMITES E DIFICULDADES

De pronto, mesmo com o recorte do tema voltando-se para a **relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e desenvolvimento local e regional**, dada a natureza *multicampi* e multirregional da UNEB, sabia-se que não seria uma tarefa fácil; pelo contrário, bastante desafiadora, ainda que o pesquisador conhecesse a instituição, tanto em nível da administração superior quanto da gestão setorial, por ter exercido diversos cargos acadêmicos e administrativos no período 1982/2013, funções e ocupações que proporcionaram conhecimento fático que induziram o problema desta tese. A ciência sempre encontra trilhas para a elucidação de fenômenos, fatos e ocorrências; os obstáculos ou dificuldades que se apresentavam, em cada fase do estudo, acabaram apontando outros procedimentos e estratégias para a explicitação do tema. Frise-se a experiente orientação de um professor, o qual concebeu, criou e foi o primeiro reitor da UNEB – *locus* do estudo, tornando a pesquisa exequível, a partir das suas recomendações, indicação de leituras, dentre outros aspectos.

Houve dificuldades provenientes da carência de informações qualificadas e sistematizadas, a exemplo da inexistência de um banco de dados *online* com as dissertações e teses defendidas e aprovadas ao longo do período investigado, oriundas, respectivamente, dos mestrados e doutorados. Óbice este que foi solucionado, de forma presencial, ora com levantamento junto aos colegiados dos programas *stricto sensu*, espalhados nos diversos *campi* e/ou na PPG ou, ainda, por meio do banco de dados de dissertações e teses da Capes.

De igual modo, no período investigado, 2 (dois) cursos de mestrados foram descredenciados pela Capes – um em Salvador, outro em Santo Antônio de Jesus. Excetuando-se o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, *Campus* I, em Salvador, as dificuldades de informações foram quase que intransponíveis. O período investigado (2002-2013) foi previsto para que se procedesse à análise de todos os programas, independentemente da extinção pela Capes. A composição da fonte documental

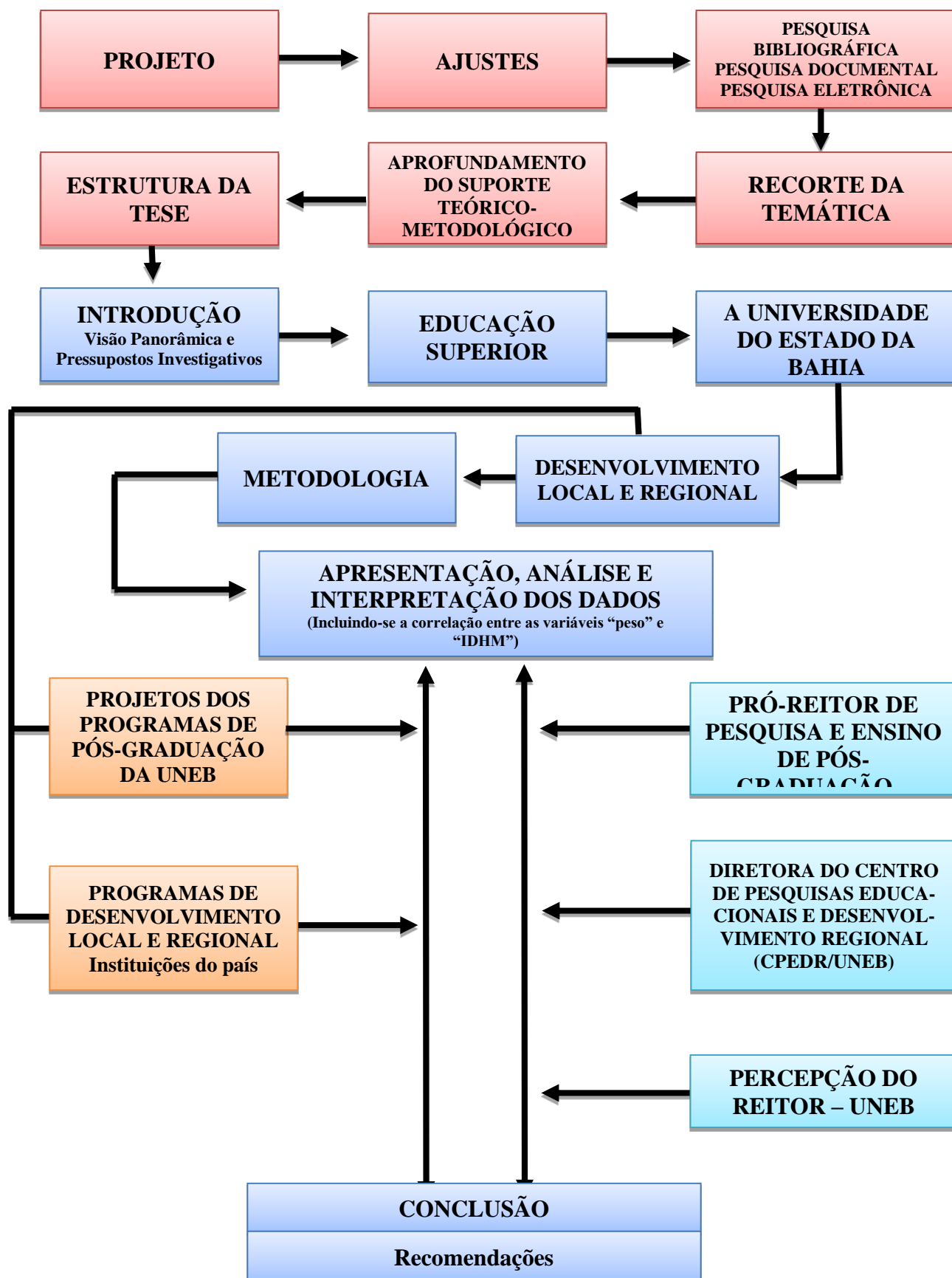
viu-se, de certo modo, afetada pelas limitações supramencionadas. Entretanto, a manifestação de apoio de ex-coordenadores dos cursos extintos amenizou a carência de informações e dados necessários.

Outra dificuldade verificada refere-se ao desencontro de informações para a contextualização da instituição, em termos numéricos, tanto as disponibilizadas no Portal da UNEB quanto as constantes dos documentos institucionais impressos. As Pró-Reitorias de Administração (PROAD), Planejamento (PROPLAN), Ensino de Graduação (PROGRAD), Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) e a de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP) apresentavam quantitativo destoantes. Para solucionar o problema, em alguns casos, optou-se pelas informações da PGDP, pois esta Pró-Reitoria alimenta o Sistema de Recursos Humanos do Estado (SRH). Apesar, por exemplo, de o docente já ter sido aprovado na defesa da dissertação ou tese, mediante apresentação de Ata, exarada pela banca examinadora, oficialmente, para o Governo do Estado, o professor somente passa à condição de mestre ou doutor depois de atendidos os trâmites junto à Secretaria de Administração do Estado da Bahia (SAEB).

Convém ressaltar que este estudo de caso da UNEB insere-se na dimensão “cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados)” – desde a implantação destes (2002) até o ano de 2013 – na perspectiva de se verificar a existência ou não da relação entre os programas e o Desenvolvimento Local e Regional, dada a natureza da *multicampia* e da multirregionalidade, salientando-se que dos 24 (vinte e quatro) *campi* a instituição mantinha, até 2013, 14 programas distribuídos em 4 (quatro) *campi*. Por meio do estudo de caso, buscou-se utilizar este tipo de investigação qualitativa, subsidiado por dados quantitativos, para fazer emergir aspecto da vinculação entre a educação superior e o Desenvolvimento Local e Regional e possível contribuição de uma universidade pública estadual no desenvolvimento da Bahia.

A materialização do que foi detalhado neste capítulo encontra-se na seção seguinte, sob o título de “Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados”, dando continuidade a este relatório investigativo; antes, porém, a Figura 11, a seguir, traz o fluxograma desta investigação científica.

Figura 11 – Fluxograma da Investigação Científica



6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, proceder-se-á à apresentação, análise e interpretação dos dados do estudo de caso realizado, dividindo-se a seção em duas subseções: a primeira concernente aos programas *stricto sensu* da UNEB; e a segunda, decorrente das percepções do pró-reitor de pesquisa e ensino de pós-graduação, da Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional e do reitor da UNEB.

6.1 PROGRAMAS *STRICTO SENSU* DA UNEB

Considera-se relevante a necessidade de identificar áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, justificativa, perfil do egresso, ementário, dentre outros elementos constitutivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, criados e implantados no período 2002-2013 (Quadros 9 a 15, arrolados mais adiante), além dos elementos constitutivos/características/categorias, decorrentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em desenvolvimento local/urbano e/ou denominações assemelhadas, de Instituições de Educação Superior (IES) no país, recomendados pela Capes (Quadro 16), também demonstrado ao longo desta seção secundária.

O Quadro 17 relaciona as IES no Brasil que oferecem pós-graduação *stricto sensu* em desenvolvimento nas suas diversas denominações, a fim de se construir a **primeira variável**, intitulada, neste estudo, de **peso**. Portanto, peso é a quantidade de elementos **constitutivos/características/categorias**, típicas de pós-graduação *stricto sensu* em **desenvolvimento**, no país que, numa análise global e sistêmica, foi constatada em cada pós-graduação da UNEB – **terceira coluna da Matriz Referencial** (Quadro 18, adiante assentado). Em outras palavras, o **peso** expressa o nível de identificação dos cursos de pós-graduação da UNEB com a Matriz Referencial. Numa escala que varia de 0 a 1, em que 0 significa a total inexistência de identidade e 1 a perfeita existência de identidade.

Já para a segunda variável, optou-se pelo **IDHM** dos municípios onde estão implantados os mestrados e doutorado da Universidade do Estado da Bahia: Salvador (6), Alagoinhas (1), Juazeiro (2), Santo Antônio de Jesus (3), Paulo Afonso (2), conforme dispõem os Quadros 9 a 14 desta subseção. Ressalte-se que o IDHM varia de 0 a 1, igualmente ao **peso**.

O termo “Geral” na matriz referencial, da segunda variável, é composto pelos elementos renda, longevidade e educação.

As razões da escolha desta variável estão descritas no capítulo precedente, de Metodologia. Convém lembrar que o objetivo da criação do Índice de Desenvolvimento Humano foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a **dimensão econômica do desenvolvimento**. É considerado um índice-chave dos objetivos de desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e, no Brasil, tem sido utilizado pelo Governo Federal e por administrações regionais por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). As variáveis submetidas aos coeficientes de correlação não paramétricos (Spearman e Kendall) ensejaram descrever a relação entre variáveis, por meio de um índice de monotonicidade, cujo conceito encontra-se no glossário.

As informações contidas nos quadros supramencionados possibilitaram, sob a ótica das pesquisas bibliográfica, documental e eletrônica, a análise e interpretação quanto à existência da **relação** entre os cursos de **mestrados e doutorado da UNEB** e o **desenvolvimento local/regional** e/ou terminologias assemelhadas, a partir das características/categorias extraídas dos programas naquelas áreas (Quadro 16), de IES brasileiras, cujas informações estão disponibilizados nos Portais de cada Instituição de Educação Superior.

Reafirme-se que os Quadros 9 a 14, nas folhas seguintes, trazem de volta os programas *stricto sensu* da Universidade do Estado na Bahia, arrolados no Quadro 8, do terceiro capítulo, agora com os elementos constitutivos dos referidos programas – áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, dentre outros aspectos. Saliente-se também que foram expurgados do mencionado quadro os quatro programas **multinstitucionais e/ou em associação** – Difusão do Conhecimento, Contabilidade e Controladoria, Literatura Brasileira/Língua Portuguesa e Matemática –, na medida em que estes, não obstante sua relevância para a UNEB, têm como objetivo oferecer a um grupo ou turma de alunos a formação em nível de doutorado, sob **condições especiais**, em **caráter provisório** (CAPES, 2014), ou seja, tais cursos **não são próprios da instituição receptora**. Assim, dos 18 cursos de que trata a Tabela 28, linha 13, a investigação recaiu em **14 deles**, adiante expostos, **por ordem de implantação** na Universidade.

Cabe lembrar que a **análise**, a fim de apurar a existência ou não da identificação entre a pós-graduação *stricto sensu*, oferecida pela UNEB e o que se denomina de desenvolvimento local e regional, no plano documental, além dos aspectos – áreas de concentração, linhas de pesquisa e objetivos (visualizados nos Quadros **10, 11, 12, 13, 14 e 15**), são considerados outros elementos dos programas, a partir de seus respectivos projetos – justificativa, perfil do egresso, ementário, etc., os quais serviram de avaliação pela Capes, tendo sido disponibilizadas cópias

dos referidos projetos ao doutorando, em dezembro de 2013, pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG), da Universidade do Estado da Bahia, objeto do **estudo de caso**.

Portanto, no decorrer da análise, após a exposição dos citados quadros, serão transladados trechos/citações, julgados relevantes para a identificação da existência ou não da **identificação**, entre os **programas/cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado da UNEB** e assuntos, temas, eixos, componentes, categorias e estratégias voltados aos **Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local/Urbano e Regional e/ou denominações assemelhadas**, estes agrupados sob o **título elementos constitutivos/características/categorias**, capturados em sítios eletrônicos de Instituições de Ensino Superior (IES), com recomendação da Capes.

Quadro 10 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEB: PPGEDUC e MULTISAJ

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E/OU PRINCÍPIO NORTEADOR	LINHAS DE PESQUISA
Educação e Contemporaneidade – mestrado e doutorado acadêmicos <i>Campus I – Salvador</i> PPGEDUC	<p>1 Contribuir para a elevação da competência científica e acadêmica da universidade e do Estado e o desenvolvimento sustentável das comunidades e o seu entorno social, a partir das suas características socioeconômicas e culturais próprias.</p> <p>2 Capacitar profissionais para a intervenção na realidade da educação e do desenvolvimento sustentável dos municípios, educando para preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia.</p>	A relação da educação com o desenvolvimento é princípio norteador do programa, tendo a sustentabilidade, pela qual devem aliar-se desenvolvimento econômico, sustentabilidade ecológica, atendimento das necessidades básicas e autonomia local e regional. A educação deverá cumprir o papel de fomento das mudanças comportamentais, que traduzem novas atitudes e constroem vontades políticas voltadas ao atendimento de necessidades potencializadoras de cidadania.	<p>1 Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.</p> <p>2 Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.</p> <p>3 Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.</p> <p>4 Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.</p>

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E/OU PRINCÍPIO NORTEADOR	LINHAS DE PESQUISA
<p>Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional* – mestrado acadêmico</p> <p><i>Campus V – Santo Antônio de Jesus</i> MULTISAJ</p>	<p>Preparar recursos humanos de alto nível, através de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, para a carreira docente, para o desenvolvimento da pesquisa e produção de conhecimento nas áreas a ele relacionadas e para a colaboração qualificada nos processos e projetos de desenvolvimento educacional, cultural, econômico, político, ambiental e humano da Bahia, a partir da atuação nas localidades que compõem a região do recôncavo, baixo sul e costa do dendê, baianos.</p>	<p>Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional</p>	<p>1 Cultura, Memória, Linguagens e Identidades.</p> <p>2 Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.</p>

Fonte: UNEB/PPG (2000, 2005).

Quadro 11 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEB: PGQA, PPGHI e PGDR

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E/OU PRINCÍPIO NORTEADOR	LINHAS DE PESQUISA
<p>Química Aplicada – mestrado acadêmico</p> <p><i>Campus I – Salvador</i> PGQA</p>	<p>Possibilitar a inclusão de profissionais de instituições de ensino e de empresas da região no programa de pós-graduação em química aplicada pela construção de uma estrutura curricular flexível, minimizando o número de disciplinas obrigatórias por área de concentração (química aplicada e química do estado sólido), disponibilizando-as sempre em módulos, bem como agregando uma vasta gama de disciplinas eletivas modulares para o cumprimento do número total de créditos (14 créditos).</p>	<p>1 Química Analítica</p> <p>2 Química do Estado Sólido</p>	<p>1 Automação e Instrumentação Analítica.</p> <p>2 Estratégias, Sistemas e Processos de Controle de Qualidade.</p> <p>3 Química Ambiental e Análise de Traços</p> <p>1 Desenvolvimento de Materiais Aplicados em Catálise.</p> <p>2 Modelagem de Processos Absortivos no Estado Sólido.</p> <p>3 Técnicas e Processos de Caracterização de Sólidos.</p>
<p>Horticultura Irrigada – mestrado acadêmico</p> <p><i>Campus III – Juazeiro</i> PPGHI</p>	<p>Formar profissionais que se dediquem à produção de conhecimentos relevantes nas cadeias produtivas de olerícolas e fruteiras, principais culturas produzidas no Semiárido irrigado da Bahia, e por extensão, do Semiárido brasileiro, procurando agregar os setores privado e público, com vistas ao Desenvolvimento Local e Regional, a partir da sustentabilidade ambiental, utilizando-se do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica.</p>	<p>1 Horticultura Irrigada</p>	<p>1 Fisiologia Pós-Colheita.</p> <p>2 Fisiologia da Produção.</p> <p>3 Proteção de Plantas.</p> <p>4 Fitotecnia de Plantas Hortícolas.</p> <p>5 Melhoramento de Plantas Hortícolas.</p>

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E/OU PRINCÍPIO NORTEADOR	LINHAS DE PESQUISA
Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional* – mestrado profissional <i>Campus I – Salvador</i> PPGDR	Preparar profissionais para atuarem em várias áreas do conhecimento, de modo a preencher as necessidades existentes nos diversos setores da economia regional vinculados às políticas públicas e à gestão do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento econômico sustentável local.	1 Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional	1 Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. 2 Gestão Social do Conhecimento e Desenvolvimento Regional.

Fonte: UNEB/PPG/PGQA/PPGHI/PGDR (2004, 2005, 2005).

Quadro 12 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEB: PPGHIS, PÓS-CRÍTICA e PPGEcoH

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E/OU PRINCÍPIO NORTEADOR	LINHAS DE PESQUISA
História Regional e Local – mestrado acadêmico <i>Campus V – Santo Antônio de Jesus</i> PPGHIS	1 Capacitar os graduados para o ensino e a pesquisa em história regional, local e das sociedades afro-brasileiras. 2 Ampliar as perspectivas de desenvolvimento do conhecimento histórico fornecendo aos profissionais de História e de outras áreas afins (Ciências Humanas e Sociais) reflexões fundamentais e criativas capazes de contribuir para a inserção mais ativa e consciente de cada um em seu meio social.	1 História Regional e Local	1 Estudos sobre trajetórias de populações afro-brasileiras. 2 Estudos Regionais: campo e cidade.
Crítica Cultural – mestrado acadêmico <i>Campus II – Alagoinhas</i> PÓS-CRÍTICA	Formar docentes para o ensino superior e à prática avançada da pesquisa, tendo por base literatura e história, de modo a ampliar os processos de autonomia política do exercício científico e, ao mesmo tempo, criar condições epistemológicas para o desenvolvimento de uma cultura e/ou ciência política avançada.	1 Crítica Cultural	1 Margens da Literatura 2 Letramento, Identidade e Formação. 3 Narrativa, Testemunhos e Modos de Vida.
Ecologia Humana e Gestão Socioambiental – mestrado acadêmico <i>Campus VIII – Paulo Afonso</i> PPGEcoH	Discutir aspectos do desenvolvimento socioambiental sustentável no Nordeste brasileiro, a partir dos conceitos de sustentabilidade ecológica, social, política, econômica e cultura e gestão socioambiental, com enfoque na dinâmica étnica das populações humanas, tendo como base a Ecologia enquanto área do conhecimento que discute as ações das sociedades humanas nos diversos contextos ecológicos.	1 Ecologia Humana e Gestão Socioambiental	1 Etnoecologia e Populações Tradicionais. 2 Sustentabilidade do Bioma Caatinga 3 Gestão Socioambiental 4 Ecopedagogia e Educação Ambiental.

Fonte: UNEB/PPG/PPGHIS/PÓS-CRÍTICA/PPGEcoH (2005; 2006; 2006).

Quadro 13 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEB: PPGBV, GESTEC e MPEJA

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E/OU PRINCÍPIO NORTEADOR	LINHAS DE PESQUISA
Biodiversidade Vegetal – mestrado acadêmico <i>Campus VIII – Paulo Afonso</i> PPGBV	Formar profissionais que se dediquem ao conhecimento ao da Biodiversidade vegetal nas suas mais diversas áreas do saber e aplicabilidade, buscando solução de problemas e integração de diferentes áreas e instituições de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica.	1 Biodiversidade Vegetal com ênfase na Flora da Bahia	1 Flora e Florística 2 Sistemática e Filogenia 3 Morfologia 4 Recursos Vegetais 5 Fitoquímica
Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – mestrado profissional <i>Campus I – Salvador</i> GESTEC	Formar profissionais e trabalhadores da educação, capazes de compreender processos complexos de gestão e da aplicação de tecnologias educacionais, assim como intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas voltados para os sistemas de ensino, escolas e organizações de processos formativos, enfatizando a adoção de estratégias e procedimentos de gestão e o desenvolvimento de software e jogos eletrônicos, em apoio às ações de caráter educacional, social, institucional e comunitária.	1 Gestão da Educação e Redes Sociais 2 Processos Tecnológicos e Redes Sociais	1 Gestão da Educação e Formação de Gestores. 2 Educação, Processos Tecnológicos e Redes Sociais.
Educação de Jovens e Adultos – mestrado profissional <i>Campus I – Salvador</i> MPEJA	Formar recursos humanos de alto nível, com capacidades científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética, para o desenvolvimento do ensino da extensão e da pesquisa e a qualificação profissional na área da educação de jovens e adultos para atuar no mercado de trabalho, visando às peculiaridades desse campo de atuação e aos novos paradigmas educacionais nessa área.	1 Educação, Trabalho e Meio Ambiente. 2 Formação de Professores e Políticas Públicas. 3 Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação.	1 Educação e Trabalho. 2 Formação de Professores. 3 Gestão e TIC.

Fonte: UNEB/PPG/PPGBV/GESTEC/MPEJA (2008; 2010; 2012).

Quadro 14 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEB: PPGEL, PROFLETRAS

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E/OU PRINCÍPIO NORTEADOR	LINHAS DE PESQUISA
Estudos de Linguagens – mestrado acadêmico <i>Campus I – Salvador</i> PPGEL	Contribuir com a ampliação e consolidação da pós-graduação na UNEB e, ao mesmo tempo, construir espaço de pesquisa para que o seu corpo docente qualificado possa potencializar a pesquisa com seus pares, tendo em conta a natureza <i>multicampi</i> da Instituição. O curso visa, também, fornecer elementos para a formação do professor do ensino superior, a partir das contribuições do estudo de linguagens.	1 Estudos de Linguagens	1 Leitura, Literatura e Identidades. 2 Linguagens, Discurso e Sociedade.
Letras – mestrado profissional <i>Campus V – Santo Antônio de Jesus</i> PROFLETRAS	Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e off-line; instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem; indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos; aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.	1 Linguagens e letramentos	1 Teorias da linguagem e ensino. 2 Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Fonte: UNEB/PPG/PPGEL/PROFLETRAS (2005, 2012)

Quadro 15 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEB: PPGESA

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E/OU PRINCÍPIO NORTEADOR	LINHAS DE PESQUISA
<p>Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – mestrado acadêmico</p> <p><i>Campus</i> III – Juazeiro</p> <p>PPGESA</p>	<p>Qualificar pesquisadores que pensem estrategicamente o planejamento e a execução de atividades educativas contextualizadas, informadas por referenciais teóricos adequados à concepção de educação para a convivência com o semiárido, observando-se as mediações vivenciadas pelos canais comunicativos e tecnologias associadas à educação; profissionais capazes de compreender e pensar saídas inovadoras, adequadas com a semiaridez, tendo em vista a construção de um desenvolvimento regional sustentável, integrado e fundamentado na convivência.</p>	<p>1 Educação, Cultura e Contextualidade.</p>	<p>1 Educação para Convivência com o Semiárido</p> <p>2 Letramento e Comunicação Intercultural.</p>

Fonte: UNEB/PPG/PPGESA (2012).

O Quadro 16, adiante, sintetiza elementos definidores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Desenvolvimento, variando de denominação conforme projetos de criação, disponibilizados em sítios eletrônicos de Instituições de Educação Superior (IES), do país, recomendados pela Capes, cujos títulos, entidades promotoras e tipologia da pós-graduação encontram-se nos quadros subsequentes ao supramencionado.

Procurou-se extrair elementos dos programas de pós-graduação – assuntos, temas, eixos, componentes curriculares, categorias, estratégias, linhas de pesquisa, áreas de concentração, dentre outros fatores, sob agrupamento denominado de **elementos constitutivos/características/categorias** (Quadro 16), na folha seguinte, os quais guardam nexos com a terminologia **desenvolvimento** na diversidade dos títulos dos referidos programas, no país, visando a identificar **relação** entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB e o desenvolvimento, em especial voltado ao local e à região, numa perspectiva de sustentabilidade.

Quadro 16 – Agrupamento de elementos constitutivos/características/categorias dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento, no País, recomendados pela Capes

TERMINOLOGIAS DE DESENVOLVIMENTO	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i>
Local	1 Análise da contribuição da ciência e tecnologia para o desenvolvimento.
Sustentável	2 Aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenos das regiões.
Urbano	3 Arranjos produtivos locais, processos de clusterização e redes de cooperação.
Regional	4 Aspectos econômicos, sociais, políticos, institucionais, culturais e ideológicos na concentração do capital, na mobilidade do trabalho e na territorialidade do sistema produtivo.
Regional e Urbano	5 Busca de soluções para os problemas criados pela dinâmica da economia global.
Estudos Urbanos	6 Combate às assimetrias regionais.
Regional e Gestão	7 Concepção de processos e tecnologias voltados à produção, transformação e circulação de produtos regionais, visando sua adequação à perspectiva da sustentabilidade.
Socioespacial e Regional	8 Contribuição das universidades para o desenvolvimento regional no contexto da globalização.
Ambiental	9 Cultura política.
Meio Ambiente	10 Democracia, direitos sociais, cidadania, bem-estar e qualidade de vida.
Regional da Amazônia	11 Desenvolvimento como expressão de liberdades substantivas – vida social, política e econômica da comunidade.
Social	12 Distribuição espacial e setorial da atividade produtiva.
Gestão do Desenvolvimento Local	13 Emergência da economia solidária.
Socioeconômico	14 Empreendedorismo, o associativismo e as competências para o trabalho.
Desenvolvimento e Gestão Social	15 Equilíbrio na utilização e dinamização de um território.
Planejamento Territorial e Desenvolvimento	16 Estado, mercado e sociedade civil na busca do bem-estar.
Planejamento Urbano e Regional	17 Estudo dos impactos socioambientais do desenvolvimento.
Planejamento Ambiental	18 Estudos de natureza socioeconômicas e ambientais.
Planejamento e Desenvolvimento	19 Ética da sustentabilidade, por intermédio do diálogo entre saberes, da construção do conhecimento e da formação de competências.
Econômico	20 Fenômenos socioeconômicos em suas manifestações locais regionais.
Engenharia Urbana	21 Formas de gerir eficazmente os fatores de desenvolvimento.
	22 Garantia da participação dos cidadãos na resolução dos problemas locais e regionais.
	23 Gestão e análise de políticas públicas relacionadas ao poder local
	24 Inclusão social, bem-estar econômico e preservação dos recursos naturais.
	25 Inovação para a construção da sustentabilidade.
	26 Múltiplas expressões da questão social e suas respectivas formas de enfrentamento nas esferas do trabalho, gênero, raça/etnia.
	27 Pensamento social brasileiro e latino-americano.
	28 Perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar no desenvolvimento local sustentável.
	29 O turismo como componente no planejamento urbano e regional.
	30 Pobreza e desigualdade social na Bahia, no Brasil e suas especificidades regionais.
	31 Políticas públicas contemporâneas, nas escalas macro, meso e microeconômicas, onde a dimensão regional e a urbana se complementam.
	32 Políticas públicas, gestão do conhecimento e desenvolvimento regional.
	33 Políticas territoriais e políticas públicas de desenvolvimento.
	34 Potencialização de recursos que possam ser gerenciados e gerenciados no lugar, em combinação com forças originárias da meso e macro escala territorial.
	35 Problemática da violência nas cidades e nas regiões.
	36 Processo de construção social, marcado por limites e potencialidades.
	37 Promoção do ordenamento do território.
	38 Protagonismo dos atores locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões socioeconômicas e na sua implementação.

Fonte: IES/Capes (2013).

Em um encadeamento lógico, visando a aclarar a análise e interpretação dos dados, apresenta-se, a seguir, o Quadro 17, esboçando os títulos, instituições e especificação do nível

dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no país, recomendados pela Capes, voltados à terminologia “desenvolvimento”.

Quadro 17 – Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Local/Urbano e Regional e denominações assemelhadas, por título, instituição e nível, no País, recomendados pelas Capes

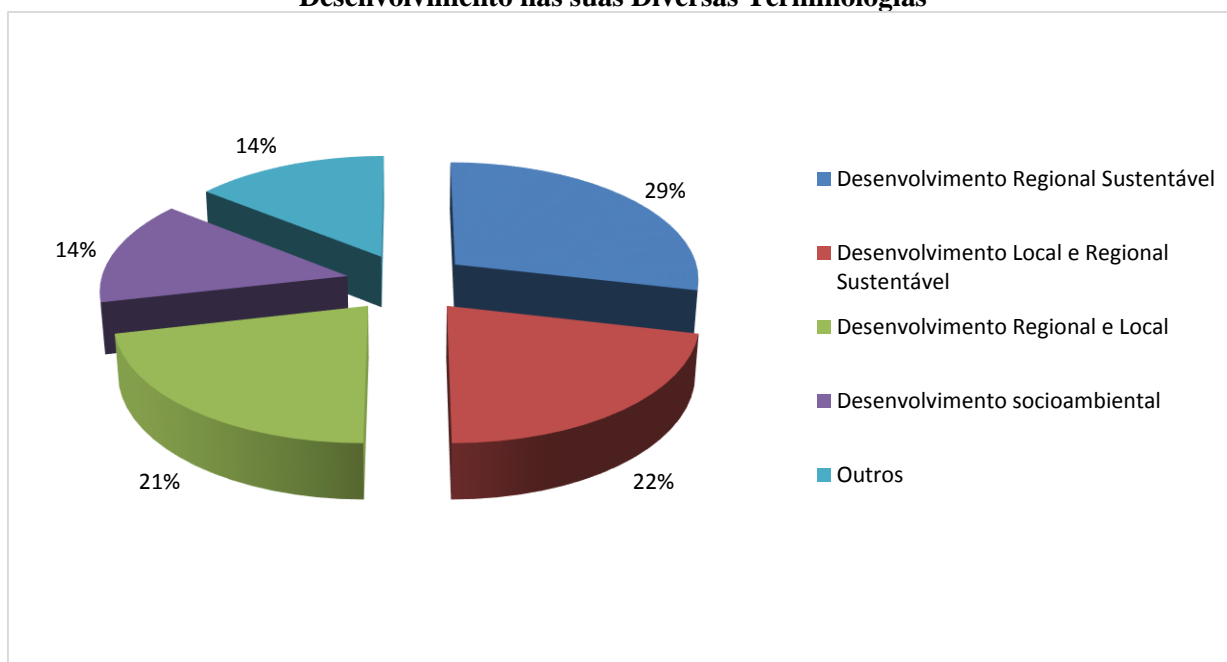
TÍTULO	INSTITUIÇÃO	M	D	P	M/D
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU)	Universidade Salvador (UNIFACS)				X
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPGDR)	Universidade de Blumenau (FURB)	X			
Programa de Pós-Graduação Estudos Urbanos e Regionais (PPEUR)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	X			
Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	X			
Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional (PPGPLU)	Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP)				X
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia (PPDRA)	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	X			
Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)				X
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)				X
Programa de Pós-Graduação Socioespacial e Regional (PPDSR)	Universidade Federal do ABC (UFABC)				X
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	X			
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)				X
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável	Universidade Federal do Ceará (UFC)				X
Programa de Planejamento Regional e Urbano	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	X			
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Ambiental	Universidade de São Paulo (USP)				X
Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social (DPTDS)	Universidade Católica de Salvador (UCSal)				X
Programas de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental (MPA)	Universidade Católica de Salvador (UCSal)			X	
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDSE)	Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)				X
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	X			
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)				X

TÍTULO	INSTITUIÇÃO	M	D	P	M/D
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	X			
Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional	Universidade Federal do Paraná (UFPR)				X
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)				X
Programa de Políticas Públicas e Desenvolvimento Local	Universidade Nacional de Brasília (UnB)				X
Programa de Pós-Graduação Gestão do Desenvolvimento Local	Escola Superior da Santa Casa de Misericórdia (UMESCAM)	X			
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Gestão	Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI)	X			
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE)		X		
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Planejamento	Faculdade INESP		X		
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (MDPT)	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	X			
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento local Sustentável	Universidade do Contestado (UnC)	X			
Programa Pós-Graduação de Desenvolvimento e Meio Ambiente (GDLS)	Fundação Universidade de Pernambuco (FESP/UPE)		X		
Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (DDMA)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)				X
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local	Universidade Dom Bosco (UCDB)	X			
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)		X		
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PGDRA)	Universidade Federal de Tocantins (UFT)	X			
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Centro Universitário de Araraquara (UNIARA)	X			
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PGDRA)	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)				X

Fonte: Capes (2013).

A Figura 12, na página seguinte, congrega as diversas terminologias do termo **desenvolvimento**, extraídas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofertados por IES do país, constantes do Quadro 17, na sua maioria enquadrados na grande área Multidisciplinar, e dentro desta, pertencentes à área interdisciplinar, que mantém **identificação** com os cursos de mestrado e doutorado da UNEB, sob denominações variadas, conforme evidenciam-se nos Quadros 9 a 14. Isto foi possível após análise documental dos projetos dos programas, abrangendo objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa, dentre outros elementos caracterizadores dos cursos, inclusive pareceres de recomendação da Capes.

Figura 12 – Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNEB e a Relação com o Desenvolvimento nas suas Diversas Terminologias



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da UNEB/PPG, 2002-2013, e da Capes (2013).

A dimensão do **desenvolvimento local e sustentável na perspectiva da sustentabilidade**, avocando-se a Saches (2008, p. 118-119), significa dizer que o processo deve também respeitar os preceitos de sustentabilidade, desenvolvimento que seja “[...] ambientalmente sustentável, economicamente sustentado e socialmente incluyente, o que vale dizer, capaz de caminhar na direção de pleno emprego e auto emprego decente, no sentido que a OIT dá a este adjetivo, ou seja, condições de trabalho e remuneração dignas”. Este aqui se apresenta com um percentual de **22%**, enquanto que desenvolvimento regional sustentável alcança **29%**. A terminologia desenvolvimento regional e local (que em suma tem a mesma característica da precedente), perfaz **21%**.

Ressalte-se que a Figura 12, cujos dados foram extraídos dos programas em desenvolvimento, no país, apontam para uma forte inclinação para à acepção do desenvolvimento sustentável, e apenas **22%** não têm este foco.

Cabe reafirmar que foram expurgados da análise documental os cursos de pós-graduação *stricto sensu* de cunho interinstitucionais e/ou por associação que, apesar de estes contribuírem para diminuir disparidades educacionais, não são programas com oferta regular – para todos os cidadãos que pretendem ter acesso à pós-graduação, mas normalmente visam a qualificar o quadro de professores, no caso específico, os docentes da UNEB, de coirmãs e outras instituições as quais fazem parte do consórcio, convênio ou outros institutos congêneres firmado. Enfim, a finalidade desta pesquisa é verificar a existência da relação em foco, cujo

acesso à Universidade do Estado da Bahia ocorra dentro do princípio da democratização das oportunidades.

Postos os dados, informações, escritos, elementos, dentre outros aspectos constitutivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB (Quadros 9 a 14), bem como dos cursos de mestrado e doutorado em desenvolvimento – sustentável, local, urbano, regional, territorial, urbano e regional –, dentre outras denominações assemelhadas, oferecidos por várias IES do país (Quadro 15), passa-se à Matriz Referencial, forma encontrada para possibilitar a submissão das variáveis aos coeficientes de correlação não paramétricas (Spearman e Kendall), com o objetivos de analisar a existência ou não de **relação** entre o ensino de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia e o Desenvolvimento Local e Regional.

Urge, contudo, que se defina o termo “relação” no contexto do estudo. Para Kerlinger (2009, p. 55), relação é “um conjunto de pares ordenados. Um par ordenado são dois objetos de qualquer espécie em que há uma ordem fixa para os objetos parecerem ou para serem colocados [...]”. Assim, por exemplo, o **peso** dos elementos constitutivos de determinado programa de mestrado/doutorado da UNEB (objetivos, áreas de concentração e linhas de pesquisas, entre outros fatores/aspectos definidores), tendo como base os elementos constitutivos/características/categorias de programas *stricto sensu* em desenvolvimento local e regional ou terminologias assemelhadas formam uma variável.

Optou-se como outra variável pelo Índice do Desenvolvimento Humano dos Municípios (**IDHM**) – municípios onde são oferecidos os cursos de mestrado e doutorado da UNEB, a fim de verificar a existência ou não de **relação**.

6.1.1 Matriz referencial – a variável peso

A matriz referencial (Quadro 18, adiante ilustrado), repita-se, foi a estratégia criada pelo autor, a fim de esboçar: a) elementos/características/categorias dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, versando sobre a temática desenvolvimento local/regional e/ou terminologias assemelhadas, ofertados em IES (Faculdades, Centros Universitários e Universidades) do país, aprovados e recomendados pelas Capes (Quadro 16); b) programas de pós-graduação *stricto sensu* concebidos e oferecidos pela UNEB (2002-2013), por ordem de implantação (Quadros 10 a 15); c) indicação, por ordem numérica, dos elementos/características/categorias de programas de desenvolvimento, no país (Quadro 9), encontrados em cada programa *stricto sensu* da UNEB que, em uma análise global e sistêmica, incluem áreas de concentração, linhas de pesquisa, eixos temáticos, objetivos, justificativa,

dentre outros elementos consubstanciados nos projetos, cujo total de elemento de cada programa constitui a **variável peso**; e d) peso dos elementos/características/categorias.

Assente-se que na análise global e sistêmica, na perspectiva qualitativa para relacionar os elementos constitutivos/características/categorias dos cursos *stricto sensu* da UNEB, visando ao alcance do objetivo desta investigação, tornou-se necessário recorrer aos programas de pós-graduação em desenvolvimento no país, nas suas terminologias congêneres, relacionados no Quadro 17, compondo um agrupamento de 38 elementos constitutivos/características/categorias, tendo como fonte a Capes. Na mencionada análise, reafirme-se, a partir dos projetos de pós-graduação *stricto sensu*, aprovados pela UNEB e recomendados pela Capes, levaram-se em consideração áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, justificativa, perfil dos egressos, contextualização da Unidade Acadêmica (*campus* e departamento), dentre outros fatores e aspectos. Cabe registrar que cópias dos projetos dos cursos, inclusive Resolução do CONSEPE da UNEB e Pareceres da Capes ficarão à disposição do doutorando durante o tempo previsto na legislação, para acesso daqueles que tiverem interesse pela temática.

Na análise global e sistêmica pode-se recorrer a conceitos da técnica de análise de conteúdo que:

Parte do pressuposto de que o léxico, um vocábulo que é uma unidade discreta do texto, constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, os valores, opções, preferências. Pode-se, pois, fazer um recenseamento ou contabilização das palavras, fisicamente presentes e numericamente contáveis, extraíndo o sentido manifesto da mensagem na consonância dos termos reveladores, na eleição de léxicos significativos e nas associações aproximativas de palavras. (CHIZZOTTI, 2006, p. 117).

Entendem Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 112) que “na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade”, embora as abordagens qualitativas sejam sempre utilizadas. No contexto desta pesquisa, analisar de forma global e sistêmica é compreender o projeto de pós-graduação como um todo e sua inter-relação com as partes que compõem, a fim de verificar (em cada projeto), quais os elementos constitutivos/características/categorias típicos de desenvolvimento, elencados no Quadro 16, oriundos dos diversos programas na área, ofertados pelas IES, no país, recomendados pela Capes.

A seguir, tem-se o Quadro 18, estratégia considerada relevante para identificar uma das variáveis desta pesquisa – o **peso**.

Quadro 18 – Matriz Referencial – Elementos Constitutivos de Programas *stricto sensu* em Desenvolvimento local/regional, no País e Programas *stricto sensu* (mestrados e doutorado) da UNEB

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DECORRENTES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> – DESENVOLVIMENTO LOCAL/ REGIONAL OU TERMINOLOGIAS ASSEMELHADAS	PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i> DA UNEB – MESTRADOS E DOUTORADO	ELEMENTOS/ CATEGORIAS RELACIONAIS ENCONTRADAS	VARIÁVEL PESO
1 Análise da contribuição da ciência e tecnologia para o desenvolvimento.	PPGEDUC Educação e Contemporaneidade – mestrado e doutorado acadêmicos <i>Campus I – Salvador</i>	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 14; 16; 19; 20; 22; 23; 24; 26; 27; 28; 30; 31; 36; 38	0,658
2 Aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenas das regiões.			
3 Arranjos produtivos locais, processos de clusterização e redes de cooperação.			
4 Aspectos econômicos, sociais, políticos, institucionais, culturais e ideológicos na concentração do capital, na mobilidade do trabalho e na territorialidade do sistema produtivo.	MULTISAJ Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional* – mestrado acadêmico <i>Campus V – Santo Antônio de Jesus</i>	2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 33; 35; 36; 37	0,816
5 Busca de soluções para os problemas criados pela dinâmica da economia global.		1; 7; 8; 12; 17; 18; 22; 25	0,211
6 Combate às assimetrias regionais.	PGQA Química Aplicada – mestrado acadêmico <i>Campus I – Salvador</i>		
7 Concepção de processos e tecnologias voltados à produção, transformação e circulação de produtos regionais, visando sua adequação à perspectiva da sustentabilidade.		1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 12; 13; 14; 15; 17; 18; 19; 21; 24; 25; 25; 28; 31; 34; 38	0,605
8 Contribuição das universidades para o desenvolvimento regional no contexto da globalização.	PPGHI Horticultura Irrigada – mestrado acadêmico <i>Campus III – Juazeiro</i>		
9 Cultura política.		1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 28; 29; 30; 31; 32; 34; 36; 37; 38	0,921
10 Democracia, direitos sociais, cidadania, bem-estar e qualidade de vida.	PGDR Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional* – mestrado profissional <i>Campus I – Salvador</i>		
11 Desenvolvimento como expressão de liberdades substantivas – vida social, política e econômica da comunidade.		1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 11; 16; 17; 19; 20; 22; 24; 26; 27; 28	0,474
12 Distribuição espacial e setorial da atividade produtiva.	PPGHIS História Regional e Local – mestrado acadêmico <i>Campus V – Santo Antônio de Jesus</i>		
13 Emergência da economia solidária.	PÓS-CRÍTICA Crítica Cultural – mestrado acadêmico <i>Campus II – Alagoinhas</i>	1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 16; 17; 18; 19; 20; 22; 24; 25; 26; 28; 32;	0,605
14 Empreendedorismo, o associativismo e as competências para o trabalho.	PPGEcoH Ecologia Humana e Gestão Socioambiental – mestrado acadêmico <i>Campus VIII – Paulo Afonso</i>	1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 15; 17; 18; 19; 20; 24; 28; 30;	0,395
15 Equilíbrio na utilização e dinamização de um território.	PPGBV Biodiversidade Vegetal <i>Campus VIII – Paulo Afonso</i>	1; 4; 7; 8; 9; 10; 13; 16; 19; 20; 23; 24; 26; 27; 28; 32; 35; 36; 38	0,500
16 Estado, mercado e sociedade civil na busca do bem-estar.	GESTEC Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – mestrado profissional <i>Campus I – Salvador</i>	1; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 20; 22; 24; 25; 26; 27; 28; 30; 31; 32; 35; 36; 38	0,684
17 Estudo dos impactos socioambientais do desenvolvimento.	MPEJA Educação de Jovens e Adultos – mestrado profissional <i>Campus I – Salvador</i>	8; 9; 10; 11; 16; 20; 24; 26; 27	0,237
18 Estudos de natureza socioeconômicas e ambientais.	PPGEL Estudos de Linguagens – mestrado acadêmico <i>Campus I – Salvador</i>	8; 9; 10; 11; 16; 20; 24; 26;	0,211
19 Ética da sustentabilidade, por intermédio do diálogo entre saberes, da construção do conhecimento e da formação de competências.	PROFLETRAS Letras – mestrado profissional <i>Campus V – Santo Antônio de Jesus</i>	1; 2; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 22; 23; 24; 25; 26; 28; 30; 31; 32; 35; 36; 37; 38	0,816
20 Fenômenos socioeconômicos em suas manifestações locais regionais.	PPGESA Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – mestrado acadêmico <i>Campus III – Juazeiro</i>		
21 Formas de gerir eficazmente os fatores de desenvolvimento.			
22 Garantia da participação dos cidadãos na resolução dos problemas locais e regionais.			
23 Gestão e análise de políticas públicas relacionadas ao poder local			
24 Inclusão social, bem-estar econômico e preservação dos recursos naturais.			
25 Inovação para a construção da sustentabilidade.			
26 Múltiplas expressões da questão social e suas respectivas formas de enfrentamento nas esferas do trabalho, gênero, raça/etnia.			
27 Pensamento social brasileiro e latino-americano.			
28 Perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar no desenvolvimento local sustentável.			
29 O turismo como componente no planejamento urbano e regional.			
30 Pobreza e desigualdade social na Bahia, no Brasil e suas especificidades regionais.			
31 Políticas públicas contemporâneas, nas escalas macro, meso e microeconômicas, onde a dimensão regional e a urbana se complementam.			
32 Políticas públicas, gestão do conhecimento e desenvolvimento regional.			
33 Políticas territoriais e políticas públicas de desenvolvimento.			
34 Potencialização de recursos que possam ser gerenciados e gerenciados no lugar, em combinação com forças originárias da meso e macro escala territorial.			
35 Problemática da violência nas cidades e nas regiões.			
36 Processo de construção social, marcado por limites e potencialidades.			
37 Promoção do ordenamento do território.			
38 Protagonismo dos atores locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões socioeconômicas e na sua implementação.			

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da análise de informações/dados das IES/Capes (2013) e UNEB (2002-2013).

Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) (Quadro 9), verifica-se um peso, de **0,658** com o desenvolvimento local sustentável, na medida em que a linha de pesquisa 3, intitulada “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável” constitui-se objeto de investigações acerca da inter-relação entre as três temáticas e sua reverberação no estado. De igual modo, os objetivos do programa, assentados no referido quadro, não deixam dúvida no que concerne às similitudes do desenvolvimento – local, regional, local e regional, na dimensão da sustentabilidade, conforme constata-se nos assuntos, temas, eixos, componentes curriculares, categorias e estratégias relativos a cursos de mestrado e doutorado no país (Quadro 16).

Para fortalecer tal inferência, transcreve-se do projeto o que se segue:

A sustentabilidade na Educação, que implica universalidade da escola, equidade, integralidade, eficácia e efetividade da oferta da educação básica, requisito fundamental para a implantação de um projeto de educação reforçador da identidade, da memória e do desenvolvimento de um povo. A sustentabilidade interna do sistema educacional (evitando o desperdício, a improdutividade e a desqualificação), soma-se a ideia de sustentabilidade externa, a articulação entre educação e processo social, o que se realiza através da aquisição, pelos cidadãos, dos conhecimentos básicos da cultura letrada e dos conhecimentos e competências que os habilita ao domínio de seu território e a inserção no processo produtivo. (UNEB/PPG/PPGEDUC, 2000, p. 18).

No que tange ao Programa de Pós-Graduação Memória, Cultura e Desenvolvimento Regional (MULTISAJ) (Quadro 10), apesar de o programa ter sido descredenciado pela Capes, dentre outros aspectos, em função da baixa produção técnico-científica do seu corpo docente e dos pós-graduandos, percebe-se que seu peso é da ordem de **0,816**, entre os objetivos do projeto, área de concentração e as linhas de pesquisa, em especial relacionado ao número 2, “Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional”, e o desenvolvimento regional sustentável.

No plano documental, em relação à existência de identificação entre os programas (UNEB e programas de desenvolvimento no país), translada-se do seu projeto a seguinte citação:

A partir das especificidades culturais locais/regionais e do estudo sobre as diversas concepções de desenvolvimento, pesquisaremos sobre as dinâmicas de desenvolvimento já existentes e sobre as formas, teorias e metodologias mais eficazes e socialmente referenciadas para o **desenvolvimento regional sustentável**. (UNEB/PPG/MULTISAJ, 2005, p. 68 – grifo nosso).

Concernentemente ao Programa de Pós-Graduação em Química Aplicada (PGQA) (Quadro 11), *a priori*, segundo o que se esboça na mencionada ilustração, poder-se-ia inferir não existir identificação dos programas com o desenvolvimento em quaisquer das terminologias

elencadas no Quadro 17, assim como nos assuntos, temas, eixos, componentes curriculares, categorias e estratégias arrolados no Quadro 14. Contudo, ainda que fraca, há identificação do PGQA com o desenvolvimento na ordem **0,211**. Tanto é que o referido programa, mesmo sendo da área das Ciências Exatas, tem no seu nascedouro:

A implantação do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Química Aplicada, no Estado da Bahia, pretende incrementar quantitativa e qualitativamente os recursos humanos (profissionais da Química e de áreas correlatas), para atuarem nos diferentes *campi* da Universidade do Estado da Bahia, nas várias Instituições de Ensino e **nas empresas dos diversos polos agroindustriais do Estado**. (UNEB/PPG/PGQA, 2004, 08 – grifo nosso).

No que tange ao Programa de Pós-Graduação em Horticultura Irrigada (PPGHI) (Quadro 11), o que está contido na citada ilustração, por si, já leva a asseverar uma identificação entre o programa e o desenvolvimento. A variável peso aponta uma identificação entre a pós-graduação *stricto sensu* da UNEB e o Desenvolvimento Local e Regional na acepção da sustentabilidade no patamar de **0,605**. Assente-se que a instituição tem sido de capital importância para os agricultores da região Juazeiro (Ba) e Petrolina (PE) no melhoramento/qualidade de frutas e produção vinícola, por meio da irrigação. A produção de uvas, por exemplo, ocorre duas vezes por ano, o que propicia a exportação de frutos para todos os estados da federação e para vários países. Ressalte-se que o Departamento de Ciências Sociais e Tecnologia (DCST), *Campus III*, sucessor da Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), conta com o curso de Engenharia Agrônoma há mais de 50 (cinquenta) anos, já prestando assessoramento técnico aos empresários locais (UNEB/PPG/PPGHI, 2005).

Convém reproduzir do projeto o que se segue:

[...] o curso pretendido é o único no país, pois nenhum dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* existentes foca a horticultura irrigada de modo central, além da equidistância de centros de produção agrícola de outros Estados do Semiárido do nordeste brasileiro, igualmente desejosos de qualificação do pessoal engajado na produção irrigada de uva, flores e hortaliças [...]. (UNEB/PPG/PPGHI, 2005, p. 09).

No que concerne ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento de Desenvolvimento Regional (PGDR), o peso da identificação obtido foi de **0,921** entre o curso e o desenvolvimento regional, expressos nos seus objetivos, área de concentração e linhas de pesquisa; sob a ótica dos assuntos, temas, eixos, componentes curriculares, categorias e estratégias dos programas *stricto sensu*, existentes no país (Quadro 16).

Apesar de sua relevância para a *multicampia* UNEB e para o estado, o curso foi descredenciado pela Capes, tendo em vista os mesmos motivos do MULTISAJ (*Campus V*, em

Santo Antônio de Jesus), acrescidos da impropriedade de designação de número excessivo de orientandos a cargo de professor colaborador em comparação aos docentes do corpo efetivo do programa. Todavia, foi criada Comissão por Ato da Diretoria do DCH, *Campus I*, Salvador, a fim de apresentar nova proposta a ser encaminhada à Capes.

Com o intuito de fortalecer a inferência sobre a identificação da pós-graduação da UNEB e desenvolvimento regional, cita-se o que consta do projeto do programa:

[...] compromisso institucional de ampliar a oferta do ensino de pós-graduação, objetivando responder às necessidades estratégicas das regiões nas quais a UNEB tem inserção, possibilitará o aprofundamento da relação Universidade-Comunidade e, também, **o cumprimento da sua missão de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da Bahia.** (UNEB/PPG/PGDR, 2005, p. 10 – grifo nosso).

Relativamente ao Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local (PPGHIS) (Quadro 16), o caráter de historicidade nos planos regional e local, priorizando a dimensão crítica, é de relevância para o desenvolvimento nas respectivas acepções. O peso identificação do curso com o desenvolvimento, considerando os elementos/características/categorias, atinge **0,474**, pois o objeto do curso é a história do desenvolvimento, não o desenvolvimento propriamente dito.

Extraí-se do projeto um trecho que vai ao encontro da importância do curso na perspectiva histórica do desenvolvimento regional e local:

O Recôncavo, o Sertão, o Cerrado, a Chapada Diamantina, o Litoral e outras regiões da Bahia, com suas dinâmicas e culturas próprias, sugerem um aprofundamento do seu estudo. Questões teóricas e epistemológicas da história regional/local? Que já ganharam espaço, por exemplo, nos meios acadêmicos pernambucanos? Isso tem sensibilizado e mobilizado as universidades baianas. A riqueza e a diversidade da cultura do Nordeste e da Bahia, embora sejam abordadas em vários trabalhos realizados no mestrado em História da UFBA e por historiadores reconhecidos nacional e internacionalmente [...] ainda não foram pensadas na perspectiva de uma história regional, proposta como método e técnica de pesquisa, ensino e abordagem [...]. (UNEB/PPG/PPGHIS, 2005, p. 23).

Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA) (Quadro 11), em princípio, pela mencionada ilustração, não haveria relação com desenvolvimento em suas diversas termologias, entretanto, cultura é um componente que faz parte do desenvolvimento no seu sentido macro. Entende-se que ela é um direito, é uma necessidade básica, e o Estado tem obrigação de disponibilizar os meios para que todos os brasileiros tenham acesso à cultura, e fazer da desta uma possível economia.

De acordo com o que consta do projeto,

[...] associar o corte serial, típico de literatura de vanguarda, como um dos valores que, em vez de uma ruptura, proponha um diálogo com a tradição, com as múltiplas temporalidades, com a suspensão de sentidos pré-fixados, é criar certas condições para se criticar a fundação dos modelos universais e teológicos, os discursos autorizados e sua vontade de verdade, o tempo de subjetividade como determinação metafísica e não como construção cultural estética, como também mapear, visibilizar as formas criativas desenvolvidas nas margens culturais e acadêmicas. Com isso, vislumbra-se uma produção de conhecimento que investigue as sincronias, discronias, anacronias das culturas situadas à margem dos processos de modernização ocidentais, promova a afirmação da potência política dos anônimos e da tradição oral, re-encene a partir das marcas e traços de sujeitos, tribos, e sociedades outras formas de dispor do futuro e envolva a produção cultural das margens nessa prática de avaliação dos valores. (UNEB/PPG/PÓS-CRÍTICA, 2006, p. 10).

Foi obtido o peso de **0,447** entre o programa e o Desenvolvimento Local e Regional e/ou terminologias análogas, a partir da matriz referencial.

Em relação ao Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH) (Quadro 12), os elementos constantes da mencionada ilustração já levam a inferir a existência de identificação com o desenvolvimento. Quando analisado o programa, a variável peso alcança a pontuação de **0,605**. Os assuntos, temas, eixos, componentes curriculares, categorias e estratégias que integram o Quadro 15 guardam nexos com componentes relacionados ao desenvolvimento, principalmente na acepção da sustentabilidade.

Para reforçar o argumento do parágrafo antecedente, cita-se o que consta do projeto em foco: “Sabe-se que a noção de desenvolvimento implica numa construção coletiva que possa gerar qualidade de vida nas dimensões ambiental, econômica, política, social, cultural, étnica e ética” (UNEB/PPG/, 2006, p. 22).

Concernentemente ao Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Vegetal (PPGBV) (Quadro 13), pelos assentamentos da citada ilustração – o objetivo, área de concentração e linhas de pesquisa –, não há clareza quanto à existência de identificação entre a pós-graduação e desenvolvimento. Porém, ao analisar detalhadamente o que contém o projeto, submetido à avaliação da Capes e devidamente recomendado, constatou-se haver uma identificação pontual de **0,395** (variável peso) quanto à relação entre o PPGBV e desenvolvimento, em especial na dimensão sustentável.

No seu projeto encontra-se o que se segue:

[...] a pós-graduação em Biodiversidade Vegetal, nessa região, servirá como ponto de partida para futuros estudos sobre a eco região do Raso da Catarina e será de grande importância para o desenvolvimento da região, contribuindo dessa forma, para o desenvolvimento sustentável da eco região e

consequentemente para melhoria da qualidade de vida da população do semiárido nordestino [...] Além disso, servirá como apoio para futuras pesquisas sobre os diversos biomas do Estado da Bahia, nas mais diversas abordagens e será de grande importância para o desenvolvimento de cada região. (UNEB/PPG/PPGBV, 2008, p. 15).

No que concerne ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC) (Quadro 13), considerando-se o nexos entre a tríade Gestão, Tecnologias e Educação e, aplicando-se a variável peso, encontrada entre o programa e os elementos constitutivos/características/categoria do desenvolvimento, em uma análise global e sistêmica, chega-se a uma identificação na ordem de **0,500**. Traz-se a seguinte citação, extraída do seu projeto: “[...] do ponto de vista da sua contextualização, observa duas dimensões: uma que expressa a sua base epistemológica e o seu alinhamento temático, e outra que explica a sua inserção físico-geográfica” (UNEB/PPG/GESTEC, 2010, p. 07).

Convém ressaltar que as redes se constituem em um recurso fundamental para a sociedade contemporânea; se, por um lado, nela o cenário educacional anuncia-se por meio de grandes transformações tecnológicas, culturais e organizacionais, por outro, ainda se desconhece a amplitude dessas transformações, fortemente impulsionadas pela introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O GESTEC é, pois, de suma relevância para o desenvolvimento socioeconômico, tendo como base a educação em rede, em um contexto global.

Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) (Quadro 13), observa-se que suas 3 (três) áreas de concentração, alinhadas às 3 (três) linhas de pesquisa – Educação e Trabalho; Formação de Professores; e Gestão e TIC – estão em sintonia com a necessidade educacional do país, e mais especificamente na realidade da Região Nordeste e da Bahia.

Conforme trecho do projeto da pós-graduação:

As linhas de pesquisa estrategicamente buscam questionar a práxis da intervenção localizada sem relação com o entorno mais amplo do contexto socioeducacional, priorizando projetos de estudos, pesquisa e intervenção na perspectiva da interação local-global-local, concretizada na realidade socioambiental da Bahia, embasada na concepção freireana e de outros teóricos da atualidade. (UNEB/PPG/MPEJA, p. 05).

Postas as considerações a partir da análise documental do MPEJA, obteve-se uma identificação de **0,500**, constituindo-se a variável peso, segundo os atributos do desenvolvimento (elementos constitutivos/características/categorias), dispostos no Quadro 18, via matriz referencial.

Relativamente ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) (Quadro 13), a variável peso pontua **0,237** entre o curso e o que se concebe acerca de desenvolvimento regional, tomando-se como balizas os assuntos, temas, eixos, componentes curriculares, categorias e estratégias, contidos no Quadro 15, na medida em que, por exemplo, o desafio posto para produzir conhecimento que relacione Linguagens, Discurso e Sociedade implica na problematização dos pressupostos clássicos sobre a relação entre língua, linguagem e discurso e aponta pistas para o avanço da compreensão dessa complexa relação, que não se restringe à transmissão de mensagens, mas, sobretudo, passa pela via do controle, seleção e reorganização do poder na sociedade.

Outro aspecto a considerar, segundo o que consta do projeto em tela, é que “[...] as atividades de leitura/recepção ocupam um espaço privilegiado de reconhecimento da multiplicidade de expressões identitárias, que trazem as marcas das suas fronteiras e dos trânsitos que operam no processo de alteridade” (UNEB/PPG/PPGEL, 2005, p. 18).

Cabe ainda levar em conta o caráter socioeducacional e inclusivo, na perspectiva de desenvolvimento do Estado, uma vez que a Bahia contava antes da implantação do PPGEL (*Campus I*, Salvador) e do PROFLETRAS (*Campus V*, Santo Antônio de Jesus, recém-criado e implantado), ambos da UNEB, apenas com dois programas de Pós-Graduação na área de Letras: o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

No que tange ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) (Quadro 13), a identificação da variável chega-se ao patamar de **0,211** entre a pós-graduação *stricto sensu* e desenvolvimento na acepção socioeducacional e inclusiva, se considerados, também, os argumentos do PROFLETRAS. A UNEB, com esses dois programas (PPGEL e PROFLETRAS), atende a parte da demanda de egressos de vários cursos de graduação na área de Letras, oferecidos pelas Instituições de Educação Superior (IES) do estado da Bahia.

Concernentemente ao **Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA)** (Quadro 14), considerando-se os elementos constitutivos da mencionada ilustração, bem como os assuntos, temas, eixos, elementos constitutivos/características/categorias, constantes do Quadro 15, apresenta uma identificação de **0,816** com o que se denomina desenvolvimento regional na perspectiva sustentável.

A proposta do programa:

[...] é centrada na opção de que os saberes são plurais e as validades desses saberes são determinadas por critérios políticos e ideológicos de quem detém

o poder para tal. A educação baseada nos princípios da contextualização é, pois, um modo de educação pós-colonial; um tipo de esforço educativo que propõe um rompimento com as narrativas modernas sobre os modos de conhecer pela universalidade, imparcialidade e neutralidade, presente dessa forma nos territórios semiáridos. (UNEB/PPG/PPGESA, p. 05).

6.1.2 A variável IDHM

A principal dificuldade de se verificar a relação dos elementos/características/categorias de um programa com o desenvolvimento – variável peso – é justamente encontrar **uma outra variável que represente os reflexos do desenvolvimento na sociedade**, razão pela qual foi escolhido o IDHM por ser este mais consentâneo com o objeto investigado, pois o referido índice leva em conta **longevidade, educação e renda**. Caso fossem escolhidos, por exemplo, os índices de Estoque de Emprego e Classes Sociais, contemplar-se-ia apenas o aspecto econômico, fugindo, assim da gênese do desenvolvimento que incorporam fatores sociais, culturais, ambientais.

A Tabela 31, na folha seguinte, revela o índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) geral e seus desdobramentos – renda, longevidade e educação – nos locais onde são ofertados os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB.

Tabela 31 – IDH dos municípios – Bahia – 2010 onde a UNEB oferta Pós-Graduação *stricto sensu*

Município	Programa ¹	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal ²			
		Geral	Renda	Longevidade	Educação
Salvador	PPGEDUC	0,759	0,772	0,835	0,679
Santo Antônio de Jesus	MULTISAJ	0,700	0,677	0,815	0,622
Salvador	PGQA	0,759	0,772	0,835	0,679
Juazeiro	PPGHI	0,677	0,657	0,796	0,594
Salvador	PGDR	0,759	0,772	0,835	0,679
Santo Antônio de Jesus	PPGHIS	0,700	0,677	0,815	0,622
Alagoinhas	PÓS-CRÍTICA	0,683	0,681	0,790	0,592
Paulo Afonso	PPGEcoH	0,674	0,678	0,789	0,572
Paulo Afonso	PPGBV	0,674	0,678	0,789	0,572
Salvador	GESTEC	0,759	0,772	0,835	0,679
Salvador	MPEJA	0,759	0,772	0,835	0,679
Salvador	PPGEL	0,759	0,772	0,835	0,679
Santo Antônio de Jesus	PROFLETRAS	0,700	0,677	0,815	0,622
Juazeiro	PPGESA	0,677	0,657	0,796	0,594

Fonte: IDHH, PNUD, 2011.

(1) Inclui doutorado, mestrado acadêmico e profissional.

(2) IDHM (Geral, Renda, Longevidade educação).

A Tabela 31, acima, relaciona município, programa e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) geral e seu desdobramento: renda, longevidade e educação.

Convém ressaltar que a **longevidade** sintetiza, em um único número, o nível e a estrutura de mortalidade de uma população. Já para se chegar ao componente **renda**, soma-se a renda de todos os residentes e divide-se pelo número de pessoas que moram no município (inclusive crianças ou pessoas com renda igual a zero). Quanto ao item **educação**, que representa o acesso ao conhecimento, este é medido pela composição de dois subíndices: a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem.

Nesta segunda variável, o **IDHM**, é válida também a afirmativa de que uma existência de relação forte e perfeita é indicada por 1.

Analisando-se os programas assentados na Tabela 31, na ordem de implantação dos cursos, o **PPGEDUC**, situado no *Campus I*, Salvador, Departamento de Educação (DEDC), apresenta um índice geral de **0,759**. Observando-se o seu desdobramento, percebe-se que o item **longevidade** puxa o referido índice para cima, seguido da renda e da educação.

Em relação ao **MULTISAJ**, programa situado no *Campus V*, a variável IDHM geral pontua **0,700**, aparecendo a **longevidade** também como o seu mais alto índice, sendo que a renda e a educação estão bem próximas ao índice geral, no caso, o município de Santo Antônio de Jesus.

Concernentemente ao **PGQA**, a variável do IDHM geral alcança **0,759**. Este índice já foi comentado, pois o programa também está localizado em Salvador, *Campus I*, Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCETI).

No que tange ao **PPGHI**, o índice geral chega ao patamar de **0,677**, cuja longevidade pontua 0,796, maior que do município de Salvador, seguidos da renda, 0,657, e da educação, 0,594. Aqui, apesar de a educação ficar um pouco mais da metade da existência perfeita, a longevidade consegue elevar o índice geral.

Relativamente ao **PGDR**, os índices já foram comentados, na medida em que o programa fica situado no *Campus I*, Departamento de Ciências Humanas (DCH), município de Salvador.

No que concerne ao **PPGHIS**, tanto o índice geral quanto o seu desdobramento, variável IDHM, já foram discutidos. O mencionado programa situa-se no Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus I*, em Santo Antônio de Jesus.

Quanto ao **PÓS-CRÍTICA**, o IDHM geral atinge **0,683**, sendo que a longevidade pontua 0,790, renda e educação, respectivamente, alcançam 0,681 e 0,592. O programa localiza-se em Alagoinhas e está abrigado no Departamento de Educação (DEDC), *Campus II*.

Em relação ao **PPGEcoH**, situado no município de Paulo Afonso, Departamento de Educação (DEDC), *Campus VIII*, a variável atinge no seu IDHM geral **0,674**, enquanto que o desdobramento – renda, longevidade e educação – registra, respectivamente, 0,678, 0,789 e 0,572.

No que tange ao **PPGBV**, dispensam-se comentários, uma vez que o programa está localizado no mesmo município, do item precedente.

Concernentemente ao **GESTEC**, por ser um programa do DEDC, *Campus I*, Salvador, já foi exposto o IDHM, com o seu desdobramento – 0,759 (geral), 0,772 (renda), 0,835 (longevidade) e 0,679 (educação).

Relativamente aos **MPEJA**, localizado em Salvador, Departamento de Educação (DEDC), *Campus I* e **PPGEL**, abrigado no Departamento de Ciências Humanas (DCH), também no *Campus I*, dispensa-se comentário, já que foi exposto o IDHM de Salvador.

De igual modo, o programa **PROFLETRAS**, localizado em Santo Antônio de Jesus, DCH, *Campus I* teve sua variável IDHM comentada.

O **PPGESA**, situado no Departamento de Ciências Humanas (DCH) de Juazeiro, também já teve sua variável IDHM comentada quando foi exposto o índice do mencionado município.

6.1.3 Submissão das variáveis peso e IDHM aos coeficientes de correlação não paramétricas (Spearman e Kendall)

A análise de correlação fornece um número, indicando como duas variáveis oscilam conjuntamente. Ela mede a intensidade e a direção da relação linear ou não linear entre duas variáveis. É um indicador que atende à necessidade de se estabelecer a existência ou não de uma relação entre essas variáveis sem que, para isso, seja necessário o ajuste de uma função matemática. Não existe a distinção entre a variável explicativa e a variável resposta, ou seja, o grau de variação conjunta entre X e Y é igual ao grau de variação entre Y e X.

Toda pesquisa envolve construções teóricas que o pesquisador deseja comprovar. Para isso, faz-se necessária a definição de variáveis, por meio das quais pode-se aferir as questões de interesse. Assim, é possível entender que a variável é uma primeira forma de operacionalizar a construção teórica, tornando razoável afirmar que a variável é uma característica que pode ser medida.

Considerando-se as variáveis peso dos elementos/características/categorias, inerentes ao desenvolvimento nas suas diversas terminologias, bem como o Índice de Desenvolvimento

Humano Municipal (geral, renda, longevidade e educação), chegou-se à conclusão de que métodos de correlação não paramétricas, baseados em Spearman e Kendall (*apud* LIRA, 2004), são os apropriados, na medida em que estes são utilizados quando algumas suposições não são atendidas.

Frise-se que se afastou aqui a utilização do coeficiente de correlação de Pearson, uma vez que a relação das variáveis utilizadas não guarda um comportamento linear. Assim, tanto o coeficiente de Rô de Spearman quanto o Tau de Kendall respondem melhor à natureza dos dados investigados neste estudo. Deste modo, buscou-se descrever a relação entre variáveis, por meio de um índice de monotonicidade.

Convém ratificar: os métodos não paramétricos, sobretudo o Tau de Kendall, são eficientes para mostrar existência/inexistência de relação e se são fortes ou fracas. Uma inexistência forte e perfeita é indicada por -1 e uma existência de relação forte e perfeita é indicada por 1 .

Na Tabela 32, adiante, apresentam-se as duas variáveis cujos resultados expostos, já submetidos aos métodos de correlação não paramétricos, evidenciam a existência de correlação entre elas. Portanto, **chega-se à constatação de que os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB têm relação com o desenvolvimento, nas suas variadas terminologias utilizadas, considerando as variáveis peso e IDHM, na medida em que a escala varia de 0 a 1.**

Tabela 32 – Peso dos elementos/características/categorias ligados ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação da UNEB e IDH do município – Bahia – 2010

Município	Programa ¹	Peso ²	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal ³			
			Geral	Renda	Longevidade	Educação
Salvador	PPGEDUC	0,658	0,759	0,772	0,835	0,679
Santo Antônio de Jesus	MULTISAJ	0,816	0,700	0,677	0,815	0,622
Salvador	PGQA	0,211	0,759	0,772	0,835	0,679
Juazeiro	PPGHI	0,605	0,677	0,657	0,796	0,594
Salvador	PGDR	0,921	0,759	0,772	0,835	0,679
Santo Antônio de Jesus	PPGHIS	0,474	0,700	0,677	0,815	0,622
Alagoinhas	PÓS-CRÍTICA	0,447	0,683	0,681	0,790	0,592
Paulo Afonso	PPGEcoH	0,605	0,674	0,678	0,789	0,572
Paulo Afonso	PPGBV	0,395	0,674	0,678	0,789	0,572
Salvador	GESTEC	0,500	0,759	0,772	0,835	0,679
Salvador	MPEJA	0,684	0,759	0,772	0,835	0,679
Salvador	PPGEL	0,237	0,759	0,772	0,835	0,679
Santo Antônio de Jesus	PROFLETRAS	0,211	0,700	0,677	0,815	0,622
Juazeiro	PPGESA	0,816	0,677	0,657	0,796	0,594

Fonte: IDH, PNUD, 2011. Atributos são uma sistematização do autor (2015).

(¹) Inclui doutorado, mestrado acadêmico e profissional.

(²) Peso dos elementos/características/categorias, em cada programa.

(³) IDHM.

Para fins de comprovação, para quem de direito, as Tabelas referentes às correlações das variáveis “Peso e Geral”, “Peso e Renda”, “Peso e Longevidade” e “Peso e Educação” encontram-se ilustradas nos Apêndices desta pesquisa. As referidas Tabelas possibilitaram a construção da Tabela 32, supra, a qual explicita programa, **variável peso, IDHM-Geral, IDHM-Renda, IDHM-Longevidade e IDHM-Educação.**

Cabe destacar que os programas com maior identificação com o desenvolvimento implicaram num coeficiente de correlação com o desenvolvimento local/regional na ordem de **0,400** (Apêndices – Tabela 33) e quando destacado a componente da Educação do IDHM, o mesmo índice salta para a pontuação impressionante de **0,504** (Apêndices – Tabela 36) – isto levando em conta o índice Rô de Spearman, que tem seus resultados reforçados pelo índice Tau de Kendall. Entende-se, salvo melhor juízo, que **tal ocorrência reafirma a comprovação da existência da relação, respondendo ao enunciado do problema desta investigação.**

6.2 PERCEPÇÃO DOS GESTORES

Conforme trilha metodológica assentada na Figura 11, o estudo de caso também prevê o levantamento da percepção dos gestores da UNEB mais ligados, hierarquicamente, com a pós-graduação *stricto sensu* e o Desenvolvimento Local e Regional, por meio de entrevista estruturada (cf. Apêndices A, B e C).

No projeto da pesquisa estava previsto levantamento da percepção dos coordenadores de colegiado dos programas, bem como um quantitativo de egressos, porém, isto não foi possível, considerando: a) registros acadêmicos desatualizados; b) demora no fornecimento de e-mails de egressos, pelas secretarias de colegiados dos programas; c) recusa de alguns coordenadores em responder o questionário sob alegação de que tinham assumido recentemente o cargo de coordenador e não se sentiam em condições para responder as perguntas do roteiro; d) alta rotatividade de permanência no cargo de coordenador (o mandato é de dois anos); e) falta de disponibilidade de tempo alegado por muitos pretendidos respondentes; e f) boa parte daqueles que coordenaram os programas na série histórica (2002-2013) estar fora do país, em pós-doutoramento.

Ante o exposto, considerando também que os achados da pesquisa documental da UNEB, resultantes das ações finalísticas e meio, principalmente os voltados aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no período 2002 a 2013 (série histórica da pesquisa), disponibilizados em dezembro de 2013, pelos integrantes do grupo gestor, cujo mandato do dirigente máximo se encerrou no dia 31 daquele ano, atenderam parte dos pressupostos investigativos; considerando, ainda, dados e informações pertinentes aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias análogas, de IES brasileiras, com recomendação da Capes, em pleno funcionamento, completaram o arcabouço documental na perspectiva de elucidar a problemática da pesquisa, cujos achados foram submetidos à validação quantitativa e qualitativamente, a pesquisa de campo, no nível desenhado, salvo melhor juízo, constitui-se um *plus* à investigação, na medida em que traz ao trabalho a percepção daqueles que estão diretamente vinculados ao objeto sob análise.

Assim sendo, passa-se à análise da percepção, na seguinte ordem – Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional e Reitor, frise-se, todos nos seus respectivos cargos no final da série histórica do estudo.

6.2.1 Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

Dados funcionais e Acadêmicos: economista, advogado, especialista em Administração Pública; mestre e doutor em educação e pós-doutorando em Direitos Humanos; pesquisador da Fapesb, Capes e do CNPq; professor pleno, regime de trabalho – dedicação exclusiva (os dados correspondem às perguntas 1 a 3).

Na indagação nº. 4 do roteiro de entrevista (Apêndice A), a percepção do respondente é a de que **todos** os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB guardam relação com o Desenvolvimento Local e Regional e/ou terminologias assemelhadas. Convém trasladar a justificativa da resposta, pois numa análise global e sistêmica pode figurar no capítulo da Conclusão e Recomendações:

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB, em suas respectivas áreas, estão em sintonia com as questões locais e regionais do Estado, como acontece em Juazeiro com o Mestrado em Horticultura Irrigada, em Paulo Afonso, como Ecologia Humanas, entre outros. Falo isso em relação às propostas que estão nos projetos de curso de cada um desses programas, em sua organização didático-pedagógica, no entanto, se for perguntado se as pesquisas que estão sendo desenvolvidas nesses programas atendem à essa realidade, considero que a aderência será bem menor, embora uma resposta segura dessas dependa de uma avaliação aprofundada. Por outro lado, os PPG da UNEB deveriam buscar uma maior articulação internacional, ou seja, buscar estudar assuntos de um interesse internacional maior. A linha que separa o local com global é tênue hoje em dia e os programas precisam estar atentos.

Entende o respondente que **todos** os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB na série histórica 2002-2013 relacionam-se com as questões **locais e regionais**, independentemente da área. Contudo, uma coisa é a estruturação dos PPG (seus componentes, organização didático-pedagógica), levando-se em conta os aspectos do desenvolvimento; outra, é a efetiva aderência das pesquisas oriundas dos programas. Entende também o Pró-Reitor que **a UNEB deve perquirir uma articulação internacional ligando o local ao global**, considerando o contexto mundial.

Na questão nº. 6, o Pró-Reitor respondeu **afirmativamente** que os elementos, características, categorias de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, expressos em áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, justificativa, perfil do egresso, dentre outros **constituem atributos para análise de um determinado programa de pós-graduação**.

Vale trazer para consideração um trecho da justificativa do respondente concernentemente à questão supra:

[...] O maior problema dos programas de pós-graduação tem sido **a baixa produtividade do corpo docente e do corpo discente também**, hoje mestrados são capazes de passar dois anos num PPG sem ao menos defender um artigo em um Congresso. Falta muita informação no sistema, não basta ser doutor ou coordenador de curso para conhecer de pós-graduação, este é um sistema complexo que exige muito estudo e acompanhamento permanente das publicações e portarias da CAPES e CNPQ. O perfil do egresso é avaliado pela CAPES, mas, infelizmente, os projetos de curso são com o tempo esvaziados com a saída de professores que criaram o programa e o ingresso de novos pouco comprometidos com essa formação. Por fim, a falta de um trabalho em equipe dos programas, de um diálogo entre os docentes prejudica a produção do programa. Somos individualistas, cada um cuida de sua parte e hoje a Plataforma Sucupira se encarrega de juntar essa produção num relatório. (grifo nosso)

Assinale-se que este óbice é constatado em vários programas no país, segundo os pareceres da Capes relativamente a descredenciamento de programas. Por sinal, foi o motivo da desativação de dois mestrados da UNEB, em duas avaliações trienais, os quais obtiveram o conceito mínimo 3 (três): o MULTISAJ e o PDGR, programas que guardavam peso significativos na Tabela 1, respectivamente, 0,816 e 0,921. Quanto ao PDGR, há uma Comissão criada pelo Diretor do Departamento de Ciências Humanas, *Campus I* para envio de projeto à Capes.

Ao ser indagado na entrevista sobre longevidade, renda e educação, componentes do IDHM, enquanto variável para evidenciar ou não a existência de relação entre um programa de pós-graduação *lato sensu* e o desenvolvimento local/regional, a resposta foi “Sim”, tendo justificado que:

Existem muitas pesquisas que relacionam a existência de doutores numa região com o desenvolvimento local, e os doutores são formados em programas de pós-graduação. São Carlos, se não nos falha a memória, é a melhor relação, eles têm um doutor para menos de 200 habitantes. Salvador chega a ter um doutor para mais de cinco mil habitantes. Camaçari com 220 mil habitantes apresentava há pouco tempo atrás apenas oito doutores. Existe uma relação direta entre a presença de doutores e a dignidade humana, na Coleção Direitos Humanos, publicada pela EDUSP, no volume três, dedicado a Educação em Direitos Humanos, Chapman, Spierer, Spierer e Whitbeck (2007). [...] um programa de pós-graduação, ou um conjunto deles, pode ser decisivo para o desenvolvimento de uma região, temos vários casos assim.

Na sua justificativa completa, observa-se que o Pró-Reitor em tela, vê o desenvolvimento como algo além da dimensão econômica, os aspectos sociais na sua visão são importantes, ao colocar “[...] a cidadania, garantia dos Direitos Humanos como balizas [...] apregoar que não se deve ter medo de denunciar governos autoritários”.

Na questão nº. 8 do roteiro de entrevista, o respondente **entende que a Universidade vem contribuindo com os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*** para o desenvolvimento do Estado da Bahia, mas, na sua percepção:

Poderia contribuir mais se realmente fosse implementada uma **política de pesquisa, ciência, tecnologia e inovação nas universidades estaduais**. O mais novo documento publicado pela Assessoria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República aponta para a **necessidade da democratização da ciência e da formação de uma cultura permanente de inovação** e nossos programas não estão preparados para isso. Falta política para o setor, o que torna difícil a vida de poucos professores que tentam tocar a pós-graduação das universidades no Brasil.

É uma impressão bastante contundente, porque se trata de um ex-gestor que participou de encontros no Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. Eis, talvez, o caminho em busca da excelência acadêmica nas áreas, para as quatro universidades estaduais baianas; pelo teor da resposta, a falta de uma **política de pesquisa, ciência, tecnologia e inovação** atinge todas as universidades no Brasil, dificultando o trabalho de professores-pesquisadores.

Quando indagado sobre a cobertura da pós-graduação *stricto sensu* nos Territórios de Identidade, pela UNEB, na percepção do respondente, **existem regiões ou Territórios de Identidade ainda não assistidos**. Frisou, contudo, que “é importante deixar claro que a UNEB não é a única universidade estadual, existem mais três e alguns desses territórios ou já são atendidos, ou deveriam ser atendidos por estas universidades”.

Acrescentou, ainda: “Entendo que a questão multirregional e *multicampi* voltada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, será efetiva, caso sejam implantados **os programas em rede**”. A propósito, cabe lembrar que o próprio Regimento Geral da UNEB já preconiza a implantação de oito Redes, conforme consta do terceiro capítulo desta tese.

Ao abrir o espaço para a livre manifestação do respondente, considerando-se título e subtítulo da investigação, assim como outra relacionada à pós-graduação *stricto sensu* que ainda não tenha sido contemplada no roteiro, sua contribuição é a que se segue:

Considero que o caminho para uma instituição de ensino superior é a excelência e esta vem com a pesquisa, o ensino e a extensão são muito importantes, mas as funções da universidade só estão completas quando a pesquisa está presente. A pesquisa é o princípio educativo do ensino superior e todos os docentes deveriam participar e envolver os alunos nesse processo. **A pesquisa deve ser feita de forma coletiva, pública articulada em grupos e núcleos**. Esperamos um dia termos uma pesquisa forte em nossa universidade. (grifo nosso)

Na visão do Pró-Reitor, portanto, apesar de a instituição estar contribuindo para o desenvolvimento do Estado da Bahia (local e regionalmente), a UNEB não alcançou a excelência porque inexiste uma política de pesquisa, ciência, tecnologia e inovação na

universidade, sendo que esta **deve ser feita de forma coletiva, pública, articulada em grupos e núcleos.**

6.2.2 Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional

Dados funcionais e Acadêmicos: pedagoga, mestre e doutora em Educação; professora titular; regime de trabalho – dedicação exclusiva (dados relativos aos itens 1 a 3 do roteiro de entrevista).

Quando indagada se atua ou já atuou enquanto docente-pesquisadora em programa de pós-graduação *stricto sensu*, a resposta da Diretora foi “Sim”. Explicitou que:

[...] No momento atua no DMMDC – Doutorado Multi-institucional e Multirreferencial em Difusão do Conhecimento, que integra diversas instituições (UFBA, UEFS, UNEB, IFBA, SENAI, Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), IHAC).[...] Atuei no Programa de Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional PGDR Tive a experiência na elaboração de uma proposta interdepartamental de mestrado em Educação na UNEB, *a priori*, em cooperação com a Université Paris 8, encaminhado pela PPG/UNEB (1993-1995), que obteve recurso financeiro de R\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) da então Secretaria de Planejamento e Tecnologia do Estado da Bahia - SEPLANTEC), (1995-1997).

Destacando, também, a experiência de docente-pesquisadora, asseverou que:

Iniciativa marcante e inovadora na UNEB, porque reunia pela primeira vez os *Campi* de Itaberaba, Jacobina, Juazeiro, Senhor do Bonfim e Salvador para a proposição de um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Era a perspectiva de um curso interdepartamental e de redes por regiões, algo muito avançado para o “habitus” na expressão de Bourdieu, existente naquela conjuntura do momento, embora pertinente ao modelo *multicampi*. **O eixo em evidência era a pluralidade cultural que foi a síntese central considerando a cultura local, a necessidade tecnológica e a formação e produção dos professores com doutorado e mestrado desses *campi* citados, tendo no *campus* de Salvador a maioria de doutores.** (grifo nosso)

Frise-se que a UNEB já tem a experiência de trabalhar em rede, antes mesmo da sua oficialização por meio de Regimento Geral em 2012.

Continua a docente-pesquisadora;

O curso formou duas turmas, a primeira em convênio com a Universidade de Paris 8, através da efetivação de cooperação internacional entre esta Universidade e a UNEB, com os professores de Paris 8 em colaboração com professores da UNEB. Esse mestrado ficou alocado no *Campus* de Senhor do Bonfim, onde as aulas se realizaram, em grande parte, por ser o local meio entre os demais *campi*. Também se realizaram aulas em Juazeiro, Jacobina e Salvador porque os alunos eram majoritariamente professores da UNEB originários desses *campi*. Enquanto isso, se abria um espaço de discussão sobre a continuidade e afirmação da pós-graduação *stricto sensu* na UNEB como um todo. Lembro-me da participação de diretores e professores desses

campi que atuaram de forma decisiva nessa história da pós-graduação na UNEB. Após conclusão dos créditos teóricos de disciplinas da primeira turma, o convênio foi reformulado e assinado com a **Universidade de Chicoutimi no Québec**, e a coordenação sendo assumida por um professor efetivo do *Campus* de Senhor do Bonfim, que acabara de retornar do doutorado daquela Universidade, sendo assim formada a segunda turma... (grifo nosso)

A pergunta seguinte do roteiro foi relativamente ao papel do CPEDR enquanto Órgão de Natureza Interdisciplinar da UNEB. A Diretora (pois continua à frente do Centro) afirmou referente ao auxílio do Regimento Interno do mencionado órgão, o que se segue:

O papel do CPEDR é de implementação da rede de pesquisa institucional da UNEB para o fortalecimento de sua Base Científica a partir da produção acadêmico-científica, tecnológica e da inter-relação entre os Grupos, Centros e Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão. O CPEDR vem persistindo no objetivo de elaborar um diagnóstico de pesquisa da UNEB com os dados oriundos do Sistema de Planejamento e Execução dos seus Departamentos. A perspectiva é de base de rede de informação, comunicação, alimentação e expansão para colaboração, intercâmbios e vias de sustentabilidades. (Art. 2º e Art 3º do seu Regimento Interno) [...] Art. 2º – O CPEDR, órgão complementar de caráter científico, multirreferencial e interdisciplinar, constitui-se em infraestrutura de Pesquisa em Ciências da Educação e Desenvolvimento Regional, com a missão de contribuir para a expansão da rede científica da UNEB, atendendo às Diretrizes e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) [...] Art. 3º – São finalidades do CPEDR: I – informar, comunicar e expandir a pesquisa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com vistas à **preservação científico-tecnológica e atendimento à comunidade acadêmico-científica, interna e externa, local e regional ou territorial** [...] II – mapear e integrar a pesquisa interna em rede científica, cuja base origina-se dos departamentos e de suas respectivas instâncias – Núcleos, Grupos, Linhas e Programas; III – instalar, desenvolver e manter a rede científica de modo a congregar resultados de pesquisas gerados pelas diversas unidades e órgãos, e pelos centros de estudos e pesquisa, cursos de graduação e programas de pós-graduação, subsidiando a identificação de áreas de concentração, emergentes e potenciais de pesquisa; IV – possibilitar o acesso e desenvolvimento da informação e da comunicação em ciência e tecnologia no âmbito interno e externo da UNEB [...]; V – contribuir para ampliar e aprofundar a capacidade científica e tecnológica tendo como referencial as áreas de concentração e os eixos norteadores de abrangência do CPEDR, que indiquem **as tendências de desenvolvimento institucional, local e regional sustentável** [...]; VI – elaborar o diagnóstico de pesquisa da UNEB a partir da produção científica dos departamentos, suas instâncias e outros órgãos com a finalidade de mapear áreas beneficiadas, potenciais científicos e indicadores para o desenvolvimento institucional [...]; VII – difundir os resultados de pesquisa a partir de sua base científica integrando-os às instâncias internas, instituições ou organizações externas **que geram conhecimento, e setores da sociedade que contribuem para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural** [...]; VIII – **consolidar e manter um sistema científico integrado em rede considerando as áreas de Educação, Desenvolvimento Humano, Social e Regional Sustentável** [...]. (grifos nossos)

Cabe ressaltar na fala da Diretora, a partir do Regimento Interno do CPEDR, que a UNEB possui um centro multirreferencial e interdisciplinar, o qual pode materializar a

promoção do Desenvolvimento Local e Regional de caráter sustentável para o Estado, por meio de pesquisa e de cursos de pós-graduação.

Indagada sobre a como se dá a efetivação da inter-relação do CPEDR nos programas *stricto sensu* da UNEB, vale transcrever trechos de sua resposta:

Na prática, vem se desenvolvendo mediante:

1. a transferência da Biblioteca Luís Henrique Dias Tavares do PPGEduc para o CPEDR com ampliação para Centro de Documentação e Informação (CDI);
2. o CDI como lugar de recepção, tratamento e disponibilidade de acesso, à dissertações, teses, acervos bibliográfico, iconográfico e todo acervo que possa constituir inventário de pesquisa, oriundos dos programas de pós-graduação do *Campus I* (PGDR; GESTEC; MPEJA);
3. a integração dos grupos de pesquisa ao CPEDR com a disponibilização de salas com mobiliário e equipamento básico para a pesquisa (via Edital);
4. realização de eventos e produções científicas em colaboração com setores da pós-graduação, Extensão e Ensino;
5. disponibilização de auditório para defesa de teses e dissertações e eventos com prioridade para os específicos da pós-graduação e pesquisa.

Quanto ao amparo legal, de acordo com a Diretora, o art. 4º do Regimento preconiza que compete ao CPEDR: I – executar programas, projetos e atividades de pesquisa e desenvolvimento técnico-científico no âmbito de suas finalidades, de que trata o Art. 3º deste Regimento.

A fim de salientar a relevância de CPEDR para a UNEB e a sua inter-relação com o objeto desta pesquisa, seguem abaixo algumas das suas finalidades regimentais:

Art. 3º _____

I _____

II – realizar atividades de pesquisa relacionadas com a educação e o desenvolvimento local, regional e territorial em áreas e programas estratégicos e de interesse da UNEB, de acordo com as Diretrizes e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);

III – difundir e socializar o conhecimento técnico-científico;

IV – promover a formação de recursos humanos para a pesquisa na área de Educação, Desenvolvimento técnico- científico, humano, social e regional sustentável;

V _____

VI – promover a expansão, a gestão, a disseminação e a transferência do conhecimento científico e tecnológico por meio da articulação de redes institucionais, interinstitucionais e internacionais;

VII _____

VIII – promover parceria tecnológica com os Departamentos e NUPE's, Grupos de Pesquisas, Centros e Institutos de Pesquisas, Organizações Governamentais e não Governamentais, incluindo o suporte, a instalação e a gestão, visando fomentar a criação e o desenvolvimento científico, tecnológico local, regional, territorial e internacional;

XI – produzir e desenvolver produtos oriundos de suas pesquisas, contratos, convênios, acordos e ajustes, resguardados os direitos relativos à propriedade intelectual, conforme normas estabelecidas pela UNEB e legislação em vigor.

No item nº. 7 do roteiro de entrevista, na percepção da respondente, “**Todos**” os programas de pós-graduação *stricto sensu* guardam relação com o Desenvolvimento Local e Regional e/ou terminologias assemelhadas.

Em relação ao porquê da relação supramencionada, translada-se a resposta:

Guardam. Porque os Programas surgem considerando as especificidades e necessidades abordando temáticas de interesse local e/ou regional. Parece-nos evidente que os Programas guardem no seu bojo a aderência de suas propostas ao modelo *multicampi* que aponta para aquisição de valores de uma educação e um **preparo profissional territorial, de desenvolvimento social**. A discussão da inerência conceptual desse modelo às concepções dos programas de pós-graduação poderia desencadear processos formadores mais holísticos, na direção da paz, dos direitos humanos, do desenvolvimento cultural, social e econômico, os quais se evidenciariam dentro das linhas de pesquisa dos programas da UNEB e se desdobrariam com os projetos dos alunos pertinentes a ela. (grifo nosso)

A percepção da Diretora do Centro vai ao encontro dos achados na parte documental e eletrônica, quando da elaboração da Matriz Referencial, para a identificação da variável **peso**, bem como da variável **IDHM** dos municípios onde são oferecidos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que, após submissão das mencionadas variáveis aos coeficientes de correlação não paramétrica Spearman e Kendall, apurou-se **a existência da relação em tela**.

No que concerne ao item nº. 9, que indaga se “Elementos, características, categorias de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, incluindo-se áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, justificativa, perfil do egresso constituem-se atributos para análise de um determinado programa de pós-graduação?”, a resposta foi “**Sim**”. Para ela “Esses elementos configuram o quadro do programa com suas bases epistemológicas, metodológicas e avaliativas para a materialização do curso, vinculados às especificidades e necessidades local/regional”.

Cabe aqui o reforço da existência da relação, mesmo que na dimensão individual subjetiva, no que concerne à **variável peso**, mas de alguém que já atuou e continua atuando enquanto docente-pesquisadora de programas de pós-graduação *stricto sensu*. A relação para ela existe com âncoras **epistemológicas, metodológicas e avaliativas**.

Na questão seguinte, concernentemente à variável **IDHM**, se a respondente adotaria o referido índice a fim de evidenciar ou não a relação entre um programa *stricto sensu* e o Desenvolvimento Local e Regional, sua resposta foi “**Sim**”, argumentando que “a relação entre faixa etária, nível de escolarização e renda para que se possa planejar e implementar um programa *stricto sensu* evidenciaria melhor a qualidade de vida da população, a necessidade local/regional e a melhoria dos serviços prestados”.

A pergunta seguinte do roteiro referiu-se à possibilidade de a Universidade do Estado da Bahia estar contribuindo com seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento do Estado da Bahia. Na percepção da Diretora a resposta foi “**Sim**”. A justificativa para a resposta translada-se a seguir:

A UNEB vem contribuindo com a formação de mestres e doutores em todo o estado da Bahia, de outros estados e mesmo de outros países. Além do **número crescente de mestres e doutores na Bahia nesses últimos dez anos**, o serviço prestado por estes **interfere qualitativamente no âmbito social, cultural, educacional, econômico, local/regional**”. (grifos nossos)

Quanto à indagação sobre a existência de regiões ou Territórios de Identidade ainda não assistidos pela graduação *stricto sensu*, a resposta foi “**Sim**”. Dando lastro a essa opção, afirmou que “[...] grande parte não é assistida diretamente, isto é, não existe o programa intermultidisciplinar e/ou multirreferencial de pós-graduação *stricto sensu* na região ou nos territórios”.

A respondente, salvo melhor juízo, foi coerente respondendo afirmativamente quanto a por que de, dentre os 24 *campi*, os 14 analisados terem ou já tiveram base apenas nos municípios de Salvador, Alagoinhas, Juazeiro e Paulo Afonso, até o encerramento da série histórica desta pesquisa 2002-2013. A partir de 2014, novos programas de mestrado já foram implantados, contudo, reafirme-se que não são objeto de análise em decorrência do período estudado.

No espaço para a livre expressão quanto ao título e subtítulo da pesquisa, bem assim outra relacionada à pós-graduação *stricto sensu* da UNEB, que não tivesse incluído no roteiro, a respondente pontuou:

Considerando o estudo “A UNEB E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL: o caso dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – uma análise de 2002 a 2013”, ratificamos a necessidade de reconhecimento interno da produção acadêmico-científica da UNEB para afirmação de sua própria consolidação, assim, como um esforço de sustentabilidade para permanência dos programas já existentes e a criação de novos programas que discutam concepções de aproximação das microrregiões e setores social, cultural e econômico de produção, considerando suas contradições e peculiaridades para equidade social.

6.2.3 Reitor da Universidade do Estado da Bahia

Dados funcionais e Acadêmicos: graduado em Artes Práticas; especialista em Educação; professor titular, regime de trabalho – dedicação exclusiva; professor pleno, regime de trabalho – dedicação exclusiva; eleito pela comunidade acadêmica e nomeado por Decreto Governamental para o mandato de 01/01/2006 a 31/12/2009; reconduzido ao cargo de reitor

por eleição direta (professores, estudantes e técnicos administrativos) e nomeado pelo Governador do Estado para o período 01/01/2007 a 31/12/2013 (os dados correspondem às perguntas 1 a 4).

Quando indagado se os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB guardam relação com o desenvolvimento local/regional e/ou terminologias assemelhadas, pergunta nº. 5 do roteiro de entrevista, o ex-Reitor respondeu que **todos** os cursos de mestrados e doutorado assim o fazem. Transcreve-se a justificativa para sua resposta:

Quando digo “todos”, há uma margem aí, no sentido de que uns estão mais próximos ao Desenvolvimento Local e Regional, porém, quando a UNEB foi criada já havia na sua missão a preocupação com o desenvolvimento do Estado, por isso ela tem jurisdição em todo o território baiano.

Para o respondente, relativamente aos atributos para análise de uma pós-graduação *stricto sensu*, “devem ser levados em conta, principalmente, a justificativa do curso, a preocupação com o desenvolvimento local e seu entorno, além, evidentemente, das áreas de concentração, linhas de pesquisa e os citados por você”.

Ao ser perguntado sobre os componentes do IDHM (longevidade, renda e educação), na percepção do respondente, se ele adotaria o referido índice como variável para aferição da relação com os programas de desenvolvimento, a resposta foi “**Sim**”. Na justificativa, o ex-Reitor assim se expressou:

Veja bem, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* nascem nos Departamentos e têm o assessoramento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação. Antes de serem encaminhados para o Conselho Universitário passam pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão, órgão técnico consultivo e deliberativo em matéria acadêmica. Assim, tudo é verificado, desde a legislação da Capes às Resoluções Internas.

Sobre a questão nº. 9 do roteiro, a resposta foi “**Sim**”, ou seja, a UNEB vem contribuindo com seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento do Estado da Bahia.

A justificativa para afirmação supra, abaixo se transcreve:

Mesmo não tendo curso de mestrado e/ou doutorado em todos os *campi* da UNEB, muito dos servidores que estavam enquadrados na categoria de técnicos administrativos submeteram-se à seleção para os cursos oferecidos e, em seguida, participaram de concurso público e, hoje, são integrantes do quadro docente da instituição, contribuindo para a qualificação de pessoal e de certa forma, para o desenvolvimento do Estado.

Em relação à questão nº. 10 do roteiro de entrevista, a resposta foi afirmativamente “**Sim**”, existem regiões ou Territórios de Identidades ainda não assistidos pela pós-graduação *stricto sensu*. Para tal pergunta, apresentou o seguinte argumento:

A UNEB é muito grande, está em todo canto do estado, a implantação de uma pós-graduação *stricto sensu* requer, na maioria das vezes, volume de recursos superior ao de uma graduação. Mas deverá pôr em prática, programas em rede, uma estratégia inserida no Regimento Geral, por ocasião do credenciamento, aprovado em 13/11/2011, com vigência em fevereiro de 2012.

No que concerne à questão 11, a resposta do ex-Reitor é de que o Governo **nunca convocou** a UNEB para participar da formulação de políticas públicas voltadas ao Desenvolvimento Local e Regional do Estado. Na explicitação da resposta “**Não**”, asseverou que:

A UNEB participou por convite de órgãos do governo, em vários programas, principalmente extensionistas, ou mesmo de graduação, pós-graduação *lato sensu*, ações sociais, porém, em se tratando de formulação de políticas públicas voltadas ao Desenvolvimento Local e Regional, com a participação de professores, pesquisadores e técnicos, isso não ocorreu.

Na oportunidade de se expressar livremente sobre o título e subtítulo da pesquisa e outros aspectos não contemplados no roteiro, disse o que se segue:

Acho oportuna a pesquisa, pois em uma das minhas preocupações no segundo mandato, mais precisamente no ano de 2012, realizamos várias reuniões com Coordenadores dos Programas e Diretores de Departamento, no sentido de diagnosticar os problemas da pós-graduação *stricto sensu*, inclusive para ampliar os cursos na UNEB sob a forma de rede.

Da análise e interpretação dos dados acerca da percepção do grupo gestor da UNEB, diretamente com o recorte desta pesquisa, em uma perspectiva global e sistêmica, pode se resumir que: a) os programas *stricto sensu* da UNEB guardam relação com o desenvolvimento local/regional e/ou terminologias assemelhadas; b) os elementos constitutivos, características e categorias, expressos em áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, justificativa, perfil do egresso, constituem-se atributos para análise de um determinado programa de pós-graduação; c) a UNEB vem contribuindo com os seus cursos de pós-graduação para a promoção do desenvolvimento do Estado da Bahia; d) existem, ainda, regiões ou Territórios de Identidade da Bahia que não estão sendo efetivamente assistidos pela pós-graduação *stricto sensu*, e) o CPEDR é um órgão em pode propiciar a efetiva inter-relação com os programas *stricto sensu* da UNEB, f) a implantação de mestrados e doutorados, em rede, poderia ampliar a cobertura territorial da UNEB, dada à sua concepção multiterritorial e *multicampi*; g) as variáveis peso e IDHM são apropriadas para verificar a existência ou não da relação entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB e os programas de desenvolvimento local/regional e/ou terminologias análogas, no país; h) há falta de uma política de pesquisa, ciência, tecnologia e inovação; i) é baixa a produtividade do corpo docente e do segmento discente; j) sendo o

Governo do Estado mantenedor da UNEB, deveria convidá-la para participar da formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do estado; e, 1) o Governo do Estado deve ampliar os recursos orçamentário-financeiros para fazer face às demandas finalísticas e de meio.

A seção seguinte, denominada “Conclusão e Recomendações”, encerra os estudos desta investigação, retomando o núcleo de cada capítulo; explicita a elucidação do problema da pesquisa e suas questões norteadoras; demonstra o alcance do objetivo do trabalho; sintetiza o juízo de valor acerca da temática explorada e apresenta o rol de recomendações.

7 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

No decorrer desta pesquisa, partiu-se de uma perspectiva da visão macro para o cerne do problema – a relação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o Desenvolvimento Local e Regional. O estudo de caso foi a UNEB, mas antes de adentrar na contextualização da universidade, despindo o *locus* em todo seu contexto, verticalizando, porém, a investigação para a pós-graduação *stricto sensu*, entendeu-se que era importante trazer para o texto aspectos relacionados ao Ensino Superior extramuros.

Assim, buscou-se no capítulo 2 trazer a Educação Superior, como temática de abertura, todavia de forma sinóptica, iniciando-se com a seção secundária – **breve trajetória da instituição universidade**. Para tanto, optou-se pela dimensão eurocentrada e ocidentalizada, tendo como surgimento das primeiras universidades no século XI, no norte da Itália, passando pelos séculos XII, XIII, XIV e XV, conforme Quadro 1 e Figura 4.

Observou-se ao longo do tempo que a educação superior passou por processos mutáveis, de contínua e constantemente transformação, influenciados por contingências políticas, socioeconômicas e culturais. Em 1810 foi criada a Universidade de Berlim, tendo como fundador Humboldt e outros filósofos, propondo realizar a união entre o ensino e a pesquisa. Este conceito acabou se impondo: escolas superiores, fundadas nas décadas subsequentes, no mundo inteiro, também formam seus alunos com base na mesma ideologia. A referida instituição foi responsável pelo surgimento de novas disciplinas, e por ter sido a “casa” de iminentes cientistas, tais como os irmãos Grimm, Albert Einstein, Max Planck, Otto von Bismarck, entre outros.

Averiguou-se que o período nazista pôs fim à Universidade de Berlim, destruindo-a. No final de 1948, contudo, no setor americano da Berlim dividida foi fundada uma nova universidade, a **Universidade Livre de Berlim**, enquanto continuava existindo a universidade original – situada agora na parte oriental – que recebeu em 1949 o nome atual de **Universidade Humboldt de Berlim**.

Verificou-se que Bacon (2000) acreditava que a ciência serve, sobretudo, para favorecer o homem e estabelecer uma ordem que levaria a sociedade para o progresso, distanciando assim, do modelo escolástico. Para muitos teóricos, ele abriu caminhos para a disciplinarização e a revolução dos métodos de reconhecimento do mundo e do sujeito.

Constatou-se também que o filósofo René Descartes, um dos fundadores da filosofia moderna, pai do sujeito da ciência, por meio de sua contribuição conseguiu estruturar métodos científicos que priorizam o estudo das partes e o questionamento acerca da realidade. Descartes

(1996) fundamentou regras conhecidas como análises cartesianas, as quais introduziram na sociedade implicações epistemológicas pautadas na objetividade, linearidade e, principalmente, na disciplinaridade.

Observou-se que a universidade moderna está fundada no princípio da liberdade acadêmica, na verdade como uma liberdade incondicional em vista da pesquisa. Sua preocupação voltada para a verdade se opõe aos poderes de Estado, econômicos, midiáticos, ideológicos, religiosos, culturais etc.

Averiguou-se que em mais de 200 anos de universidade moderna, por meio de suas concepções, o seu movimento se desenrola do ponto de vista concepcional, pelas influências alemãs, no neo-humanismo, no idealismo, pela refundação católica, pelos questionamentos em torno da tensão entre formação acadêmica e a formação profissional, pela universidade popular, pelas abordagens pós-modernas e desconstrucionistas.

Verificou-se que a Declaração de Bolonha (1999) não estava restrita no âmbito da União Europeia (UE) e, portanto, não se caracteriza como um mandato de fato desse bloco, que obriga os países-membros ao seu cumprimento. Tal fato vem permitindo que seu processo de implantação venha caminhando de maneira diferenciada entre os países europeus, de acordo com suas especificidades, apesar do significativo avanço do processo de europeização das políticas educativas e de formação. Também, deve-se ressaltar que o Processo de Bolonha surgiu como um movimento de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da UE, apesar da resistência do meio acadêmico. Assim, a Carta de Bolonha visou a convergir o percurso no ensino superior para otimizar a mobilidade, a atratividade e a competitividade desse nível de ensino e buscou emular-se pelo referencial do modelo anglo-saxão.

Na segunda seção secundária do capítulo – **A Universidade no Brasil** constatou-se que o termo Universidade possui relação com instâncias políticas e econômicas que sempre almejaram associar educação superior com o processo de profissionalização, favorecendo uma elite composta por portugueses oriundos da corte que residiam no Brasil. Resultado: os primeiros ensaios do ensino superior no Brasil construíram-se sobre os moldes de Portugal, e passaria o ensino na Colônia a herdar a mesma deficiência e atraso da Metrópole.

Nessa trajetória histórica, o ensino superior no Brasil iniciou-se apenas em 1808, com a chegada da Família Real, exilada de Portugal por conta da invasão napoleônica.

Em relação à Universidade, averiguou-se que a primeira delas em solo nacional foi denominada inicialmente de Universidade do Brasil e, posteriormente, Universidade Federal do Brasil. Como o ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade; ancorado nesse fundamento, criaram-se as Universidades de Minas Gerais (1927,

reorganizada em 1933) e a Universidade de São Paulo (1934), esta já expressando uma preocupação de superar o simples agrupamento de faculdades.

Constatou-se que nos agitados meses do ano 1935, foi instituída a Universidade do Distrito Federal, graças ao esforço, tenacidade e iniciativa do educador Anísio Teixeira, e mesmo existindo por apenas quatro anos, a UDF deixou sua marca significativa para a história da universidade no Brasil, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu.

Verificou-se que entre os anos 1940 e meados da década de 1960 pôde-se observar a criação de universidades federais em quase todos os estados da Federação, e que no contexto cultural nas universidades, a partir do ano 1964, por conta do impacto surtido pelo golpe militar, o qual procurava conter a todo custo os debates travados pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, por meio da repressão e da desarticulação dos movimentos mediante intervenções por conta dos militares dentro dos *campi*, tentando silenciar estudantes e docentes, culminando com a reestruturação das universidades, com o advento da Lei Federal nº. 5.540/68.

Percebeu-se que na década de 1990 a universidade perde o heroísmo da luta pela democracia política que conquistou, iniciando-se então um período de tendências neoliberais, com forte inclinação para que a educação superior se transformasse em mercadoria, mas, ainda assim, ao longo da mencionada década, nenhuma outra instituição brasileira contribuiu, e de forma tão coerente, marcante e eficiente, mais que a universidade na construção de um novo país, incluía-se nesse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9.394/96, à qual Darcy Ribeiro emprestou valiosa contribuição.

Entendeu-se que na primeira década deste século algumas solicitações sociais foram efetivadas, dentre elas a universalização e democratização da educação infantil, básica e superior, implantação de cotas para afrodescendentes e indígenas, dentre outras; contudo, não se pode deixar de avançar, porque numa dimensão de democracia, acessibilidade para pessoas deficientes e/ou com mobilidade reduzida e direito à educação de qualidade em todos os graus deve atingir a todos os cidadãos.

Concernentemente à terceira seção secundária – **Universidade na Bahia** – verificou-se que a criação desse instituto se deu, em sua maioria, pela aglutinação de unidades de ensino superior preexistentes. A criação da Universidade da Bahia, denominação inicial da UFBA, não fugiu à regra do Brasil, e não por mera coincidência, a instalação da Universidade da Bahia deu-se no mesmo lugar onde quase 400 anos antes instalara-se a primeira Universidade não reconhecida, da Bahia, no Terreiro de Jesus, onde a Faculdade de Medicina possuía parte de suas instalações.

Observou-se que, conforme a Lei Federal nº. 1.254/50, houve a federalização do ensino superior, de forma que passaram a constituir o Sistema Federal de Ensino Superior os estabelecimentos mantidos pela União e aqueles mantidos por poderes públicos locais ou, ainda, por entidades de caráter privado, com economia própria, subvencionados pelo Governo Federal.

Verificou-se que a Bahia permaneceu desde a fundação de sua primeira universidade federal (1946) quase 70 anos para reiniciar a implantação de outras universidades – UFRB, UNIVASF (atende a três estados: Pernambuco, Piauí e Bahia), UFSB e UFOB, o que revelou falta de equanimidade em relação às unidades da federação, a exemplo de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com um quantitativo bastante expressivo, considerando outros estados, em especial a Bahia.

Percebeu-se que outras duas universidades: uma confessional (UCSAL) e outra privada (UNIFACS) vêm contribuindo para o acesso à educação superior, no estado, nas três dimensões – ensino, pesquisa e extensão, com programas de pós-graduação *stricto sensu*, que inclusive foram objeto de análise desta investigação, quanto aos seus elementos constitutivos/características/categorias, dentre outros aspectos.

Constatou-se que na quarta e última seção secundária deste capítulo – **Antecedentes da educação superior mantida pelo Estado da Bahia** – como a existência de apenas uma única universidade federal no Estado não dava conta da demanda pelo mencionado grau de ensino, coube então ao Governo do Estado disseminar a educação superior sob a forma de Faculdade, na sua maioria de Educação.

Evidenciou-se que as universidades UEFS, UESB e UESC se formaram a partir, também, de agrupamentos de faculdades; com o mencionado *status*, passaram teoricamente a ter autonomia didático-científica, gestão administrativa, financeira e patrimonial.

No capítulo três – A Universidade do Estado da Bahia – a unidade-caso, no seu **histórico**, explicitou-se sobre o Centro de Educação Técnica (CETEBA) como o núcleo embrionário da UNEB, assim como sobre as demais Faculdades mantidas pelo erário estadual, sob o manto de SESEB – Lei Delegada nº. 12/74 – que, com o advento da Lei Delegada nº. 66/83 (que criou a UNEB), as Faculdades e Centros que compunham a mencionada Superintendência passaram a integrar a nova Instituição; explanou-se, também, que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, que não pertencia à SESEB, foi estadualizada no governo de João Durval, tendo como Secretário de Educação o Prof. Dr. Edivaldo Boaventura, vindo a integrar a UNEB, concebida e tendo como seu primeiro Reitor o mencionado educador e, como Núcleo de Pedagogia da UNEB, foi criada a Faculdade de Educação do Estado da

Bahia (FAEEBA), vindo a transformar-se em um mero Departamento por força da Lei Estadual nº. 7176/96, a qual nivelou todas as universidades do Estado.

Também no histórico da UNEB quanto a sua criação, segundo Edivaldo Boaventura (2009), merecem destacar três colaborações primordiais: a Université du Québec, com a vinda do Reitor Gilles Boulet; da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), representada pelo seu Reitor Armando Otávio Ramos; e o professor Alírio Fernando Barbosa de Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), dentre os que elaboraram o projeto de criação da instituição *multicampi*; enfatizou-se, também, os institutos legais acerca da criação, funcionamento e reconhecimento da Universidade do Estado da Bahia: Lei Delegada nº. 66/83; Decreto Presidencial nº. 92.937/86; Resolução nº. 115/95 do CEE-BA; Resolução nº. 351/95 do CFC e Portaria Ministerial do MEC nº. 909/98.

Observou-se, quanto ao **sistema**, que a UNEB foi concebida na dimensão **ternária** (Reitoria-Faculdades/Centros-Departamentos), porém, por redução de custos, num investimento de importância capital, a Lei Estadual nº. 7176/96 transformou-a da noite para o dia em sistema **binário** (Reitoria-Departamentos), com reflexos altamente negativos de ordem acadêmico-administrativa, pois somente existe um Diretor (sem vice) para gerir um órgão, acumulando funções acadêmicas e administrativas, abrangendo cursos de diversas áreas conhecimento.

Verificou-se que, acertadamente, o seu criador e primeiro reitor concebeu a UNEB sob o **modelo multicampi**, estratégia esta que, para reforçar esta afirmativa, vem sendo adotada em todo o país por diversas universidades (federais e estaduais) antes eminentemente *unicampi*, inclusive os Institutos Federais e universidades privadas, pois este modelo tem a finalidade de ampliar e impulsionar a educação superior no interior em um estado, de forma gradativa, enquanto instituição transformadora, produtiva e crítica.

Averiguou-se que o Estado deve fortalecer a UNEB, que adotou este tipo de **distribuição espacial**, pois na condição de instituição pública e gratuita, não é nem deverá ser privilégio de poucos. O sertão, a caatinga, o cerrado, a chapada, o litoral, sobretudo o semiárido, todos os cidadãos que residem nas regiões geopolíticas e econômicas ou nos Territórios de Identidade estão localizados num mesmo estado; assente-se que na distribuição espacial, a UNEB atinge uma capilaridade bastante expressiva, quanto à oferta de seus cursos, presencial (29 Departamentos em 24 *campi*), e a distância (47 polos), inserida em 19 dos 27 Territórios de Identidade ou 13 das 15 regiões econômicas e administrativas da Bahia, mas quando acrescidos os programas especiais, a universidade em foco está em todas as regiões ou Territórios de Identidade baianos.

No que tange à **estrutura organizacional**, evidenciou-se que a UNEB possui: órgãos Colegiados Superiores (CONSU) – instância máxima deliberativa e revisora –, CONSEPE (órgão técnico consultivo e deliberativo nas ações finalísticas de ensino, pesquisa e extensão) e CONSAD (órgão fiscalizador e de controle que na sua composição tem integrantes internos e externos à instituição); órgãos executivos da administração central, subordinados à Reitoria – Pró-Reitorias, Suplementares de Natureza Interdisciplinar, de Apoio Técnico-Administrativos, dentre outras, a exemplo da Assessoria Especial; já no plano setorial, existem os Conselhos de Departamentos, Colegiados de Cursos, Núcleos de Pesquisa e Extensão; enquanto que a Diretoria é de natureza executiva, auxiliada por coordenações e Grupos de trabalhos específicos.

Ainda, no que tange à estrutura organizacional, constatou-se que as unidades acadêmicas ou Departamentos são unidades gestoras, sendo os diretores responsáveis pela execução orçamentário-financeira dos recursos transferidos pela Administração Central.

Explicitou-se que a instituição universitária, enquanto estratégia para a execução de projetos, oferta de cursos, cobertura territorial, dentre outros aspectos, criou e está em regime de implantação da **Rede de Gestão Departamental (RGD)**, com oito agrupamentos de Departamentos, a partir dos Territórios de Identidade; isto na perspectiva de que se deve perseguir um processo de desenvolvimento sustentado e a manutenção de uma adaptação estratégica entre a organização e suas mudanças de oportunidades, pronta para atender à demanda socioeconômica, dentro de sua área geopolítica, traçada de acordo com as peculiaridades locais.

Quanto à penúltima seção secundária do presente capítulo, denominada **A UNEB em números**, apurou-se que a universidade, em 2013, ofertava 109 opções curriculares (Tabelas 1 a 24), nos diversos *campi*, em 2013, via vestibular, perfazendo 4.044 que, acrescido ao somatório de 1.195, por meio do SiSU/ENEM, chega-se ao montante de 5.239 vagas, na modalidade presencial, excetuando-se os 5.368 estudantes na modalidade EAD, em 47 polos, além dos programas especiais (Tabela 25).

Na seção secundária de que trata o parágrafo precedente evidenciou-se o quantitativo de 2.043 de docente, por classe, titulação e regime de trabalho (Tabela 27), inclusive os professores substitutos e visitantes, sob o título de REDA, bem como o montante do pessoal técnico-administrativo de 1.353, por classe, à época do encerramento da série histórica (Tabela 28).

Constatou-se na UNEB em números, o quantitativo de 202 grupos de pesquisa, um acervo bibliográfico composto por 444.307 exemplares e 160.198 títulos (Figura 10), seguido

de uma Tabela complementar, nº. 29, que expõe a situação da universidade em termos de equipamentos e outros fatores.

Na última seção secundária – **A Pós-Graduação *Stricto Sensu***, além do seu histórico, apresentou-se um Quadro contendo 18 programas no período 2002-2013, reafirmando-se que a presente investigação focou suas análises em 14 deles, pois 4 são de natureza interinstitucionais e/ou por associação, portanto, **não sendo cursos próprios da UNEB**, atingem a um determinado público alvo, os diplomas são expedidos pela universidade que detém a chancela acadêmica dos programas, já discriminados ao longo desta tese.

Observou-se que os 14 programas *stricto sensu* objeto da análise, recorte deste estudo de caso, foram retomados na segunda seção do 4º capítulo, bem assim no capítulo 6 – Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados.

Relativamente ao capítulo 4, **Desenvolvimento Local e Regional**, verificou-se na abertura da seção primária que a procura acelerada pela industrialização e pelo desenvolvimento econômico induziu a maioria dos países a focar seus esforços na promoção do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), deixando a qualidade de vida em um plano secundário, na perspectiva de que o crescimento econômico era tido como meio e fim do desenvolvimento, assim o PIB total e *per capita* eram admitidos medidas apropriadas.

Reconheceu-se que é difícil fomentar o Desenvolvimento Local e Regional, inserido num processo dinâmico e produtivo, todavia excludente e perverso, que a cada momento cria novas e acentuadas formas de desigualdades e pobreza, aprofundando a distância entre as nações, que desde Adam Smith (2004) o conceito de desenvolvimento tem sido atrelado a um projeto do sistema capitalista, baseado nos parâmetros relativos aos agregados macroeconômico – renda, produto nacional, produto interno e outras variáveis congêneres, optou-se por outro modelo, que se afasta do modelo exógeno, entendido como aquele que ocorre incentivado por recursos externos ao local e às regiões; diferentemente, o modelo endógeno, o qual **passa a considerar também o Desenvolvimento Local e Regional**, que considera **variáveis econômicas, socioculturais e ambientais** sobre a necessidade de equilíbrio e reparação histórica, cuja meta deve ser a busca da igualdade, participação, direito e cidadania para inclusão na sociedade, estabelecendo sistemas democráticos efetivos que respeitem as potencialidades produtivas e os valores da cultura local.

Nessa linha, pautado em autores tais como Sen (2010), Saches (2010), Boisier (2001), Gonçalves (2008), Oliveira, Leal e Abreu (2013), Buarque (2006), Barquero (2001), Oliveira (2002), Vasconcelos e Garcia (1998), Milone (1998), Castoriadis (1987), Layargues (1997), Portela (2008), dentre outros, e no Relatório de Brudtland (1987), entendeu-se que

desenvolvimento endógeno, ou desenvolvimento local sustentável, pode também ser considerado enquanto processo de transformação social e elevação das oportunidades da sociedade, ajustando, no tempo e no espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, partindo de um claro **compromisso com o futuro e a solidariedade entre as gerações**, em suma, que o Desenvolvimento Local e Regional sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer as suas próprias, no entanto, para que isso ocorra torna-se necessário um planejamento estratégico de médio e longo prazos.

Averiguou-se que as universidades têm um papel importante nesse aspecto, na medida em que formam as futuras gerações de cidadãos e possuem conhecimentos de especialidade em todos os campos da investigação, tanto em tecnologia quanto nas ciências naturais, humanas e sociais. Em consequência, cabe às universidades a responsabilidade de propagar a literatura ambiental e fomentar a prática de uma ética de sustentabilidade na sociedade, em sintonia com os princípios definidos na Magna Carta das Universidades Europeias e subsequentes declarações universitárias, afinadas com as recomendações da *United Nations Conference on Environment and Development* (UNCED), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Observou-se que as universidades são cada vez mais chamadas a desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento de uma forma de educação multidisciplinar e eticamente orientada, com a finalidade de **encontrar soluções para os problemas ligados ao desenvolvimento sustentável, assumindo um compromisso para com um processo contínuo de informação, educação e mobilização de todos os atores da sociedade com relação às consequências da degradação ecológica, incluindo o seu impacto sobre o ambiente global e as condições que garantem um mundo sustentável e justo.**

Evidenciou-se que o estreitamento das relações com as universidades – em especial as públicas – para o desenvolvimento das cidades e das regiões, vem trazendo resultados bastante positivos, no mundo e no Brasil.

Constatou-se que a universidade, mormente a *multicampi*, por meio dos **seus cursos de mestrados e doutorados**, com áreas de concentração, linhas de pesquisas, dentre outros elementos constitutivos dos respectivos programas, tem relação com o Desenvolvimento Local e Regional, portanto, é de se supor que a instituição esteja cumprindo o papel de indutora do desenvolvimento, na perspectiva de beneficiar a comunidade, com a participação ativa desta, e possíveis reflexos para as regiões de sua abrangência.

Verificou-se na segunda seção secundária do quarto capítulo que a pesquisa está intimamente ligada à pós-graduação e, quando relacionada ao Desenvolvimento Local e Regional, **pode propiciar aos pós-graduandos e egressos a visão integrada da realidade local/regional**, identificando seu próprio território de vida, as oportunidades postas em um mundo em rede, bem assim os seus possíveis riscos, portanto, a ação dos profissionais e futuros pesquisadores deve ser inovadora, antecipando-se às mudanças e transformações.

Constatou-se que a Capes vem registrando avanço no quantitativo de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na **grande área multidisciplinar** e, dentro desta, a área **interdisciplinar**, possibilitando a criação de programas em regiões, a exemplo do Nordeste, antes carente de pesquisas.

Observou-se a importância da **interdisciplinaridade** como um processo produtor de novos conhecimentos, por intermédio da interação entre disciplinas; que a **transdisciplinaridade** envolve elos entre as disciplinas que ultrapassam o objeto e propicia a construção de um pensamento integral, significativo e unificado; que a **multidisciplinaridade** representa a focalização da atenção de várias disciplinas sobre um objeto de uma única disciplina, simultaneamente, que procuram redefinir o objeto do conhecimento.

Percebeu-se que a ampliação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico e doutorado profissional) é uma necessidade premente nas universidades no interior, enquanto estratégia para contribuir no Desenvolvimento Local e Regional do Estado.

Até aqui buscou-se nuclear os capítulos desta tese, extraindo-se os aspectos, categorias e subtemáticas relacionadas à Educação e Desenvolvimento Local e Regional, utilizando-se a UNEB como o estudo de caso, por meio dos seus programas de pós-graduação *stricto sensu* para, a partir deste momento, retomar os pressupostos investigativos dispostos no capítulo da Introdução, com o intuito de explicar **a elucidação do problema, alcance dos objetivos, posicionamento crítico do doutorando, no seu sentido macro e as recomendações decorrentes da pesquisa.**

Assim, evidenciou-se por meio da Matriz Referencial, no capítulo antecedente, **a existência da relação dos cursos de mestrados e doutorado e o Desenvolvimento Local e Regional**, utilizando as variáveis peso e IDHM, após submissão dos coeficientes de correlação não paramétricas de Spearman e Kendall, portanto, pode-se asseverar que **os elementos constitutivos dos projetos de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB guardam relação com a missão da Instituição de prover o Desenvolvimento Local e Regional.**

Alcançaram-se os objetivos específicos e, por conseguinte, o geral da pesquisa quando ficaram analisados, **a partir dos projetos de cursos, quais os programas de pós-graduação *stricto sensu*, oferecidos pela UNEB, na série histórica 2002-2013, que guardam relação com os cursos de mestrado e doutorado em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias congêneres, no país, na perspectiva socioeconômica e sustentável, utilizando-se a matriz referencial e tomando-se como variável o peso e o IDHM**, apurando-se como resultado que **todos** os cursos de mestrado e doutorado da UNEB mantêm relação com desenvolvimento na perspectiva investigada, já que em uma correlação perfeita a escala parte de 0 a 1.

As **questões norteadoras** foram respondidas paulatinamente, em consonância com o desenho metodológico, cujo fluxograma encerra o capítulo da Metodologia, tanto sob a ótica da análise e interpretação dos resultados envolvendo os 14 (quatorze) projetos de curso de mestrado e doutorado da UNEB e nos elementos constitutivos/características/categorias típicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em desenvolvimento local e regional e/ou terminologias análogas, oferecidos no país, com a recomendação da Capes, quanto na percepção dos gestores da UNEB, por meio de roteiro de entrevista estruturada.

Evidenciou-se, também, nas entrevistas com os respondentes do Grupo Gestor, todos vinculados à pós-graduação, pesquisa e desenvolvimento, que os cursos de mestrado e doutorado da UNEB têm relação com o Desenvolvimento Local e Regional na perspectiva da sustentabilidade, principalmente na fala da Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento (CPEDR), a qual explicitou o papel do mencionado Órgão Suplementar de Natureza Disciplinar, desde sua missão, objetivos e finalidades até as pesquisas que têm desenvolvido e as perspectivas para o futuro.

Percebeu-se nos depoimentos dos respondentes, que a Capes faz uso dos elementos que serviram de base para a análise dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, quando da ocasião da análise e avaliação para implantação de cursos e manutenção destes. Isso ficou patenteado na fala, principalmente, do Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação.

Constatou-se na entrevista com o ex-Reitor – conhecedor profundo da universidade, um dos seus fundadores, tendo ocupado vários cargos de gestão universitária, dentre os quais Pró-Reitor de Extensão (por duas gestões de 4 anos) e reitor por igual período (oito anos) – que a UNEB em sua trajetória de pouco mais de trinta anos tem dado mostras da sua participação na **promoção do Desenvolvimento Local e Regional do Estado**, quer na pós-graduação, quer na graduação (modalidades presencial e EaD), quer, ainda, na extensão, sendo que esta, pelas suas atividades realizadas, abrange todo o Território baiano; no entanto, reconheceu que na pesquisa

é preciso consolidar o trabalho, com reflexos para o fortalecimento da pós-graduação, inclusive sob a ótica da cobertura geo-político-universitária no Estado.

Na percepção macro deste doutorando, se atendo às pesquisas bibliográfica, documental, eletrônica e de campo, referentemente ao objeto estudado, mesmo que tenha sido um dos fundadores da UNEB, mas perquirindo o caminho da ética na pesquisa, após estes três anos e meio sua impressão é de que a Universidade do Estado da Bahia está no caminho certo, levando-se em conta ser uma instituição baiana, localizada na região Nordeste. Por isso mesmo, o tempo e a perseverança daqueles que estão conduzindo a universidade, toda a comunidade acadêmica e o seu mantenedor – o Estado da Bahia – devem nutrir a chama viva de uma UNEB pública, gratuita e incluyente, na busca contínua e constante da excelência acadêmica – uma gestão universitária eficiente, eficaz e efetiva, presente em todo o território baiano.

Como visto nesta conclusão, ficou evidente a importância da promoção do desenvolvimento pela UNEB, quer no fortalecimento da educação básica, quer na relação dos seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* para o Desenvolvimento Local e Regional (constatada na análise documental), pois ela está presente em todas as regiões da Bahia. Corroborando Edivaldo Machado Boaventura, seu fundador, com a equipe de colaboradores, destacando-se o papel do Prof. Dr. Alírio Fernando Barbosa de Souza, dos reitores da Universidade do Québec – Prof. Dr. Gilles Boulet, e da UNESP, Prof. Dr. Armando, apesar da natureza multirregional, por meio da *multicampia*, “[...] há espaços em branco no território baiano sem cobertura da educação superior, quer dizer sem possibilidade de formação de professores e de profissionais nesses espaços regionais” (2014, A2).

Portanto, a criação e implantação de IES, mantidas pela União, pode ser benéfica, ainda que a disseminação da Educação Superior, a cargo daquela esfera, somente acontecesse decorridos mais de 60 (sessenta) anos da criação da UFBA, com a chegada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, seguida da Universidade do Vale do São Francisco, da UFSB, da UFOB, da ampliação das unidades dos Institutos federais (da Bahia e baiano), da aprovação dos projetos de Lei, pelo Congresso Nacional e sanção do executivo, no que concerne à Universidade Federal da Chapada Diamantina e à Universidade Federal do Litoral Norte. Repita-se: há espaço para todos, desde que a criação seja concretizada com planejamento integrado e respeitando-se a existência das Universidades Estaduais, a exemplo da própria UNEB, nas regiões do Extremo Sul, Sudeste, Oeste e Noroeste do estado, de forma a evitar, por exemplo, superposição de cursos, pesquisas e projetos de extensão; aliás, como já se verifica em Barreiras, com a licenciatura em Matemática, ofertadas pela UNEB, pela UFOB e pelo Instituto Federal naquela mencionada cidade. O orçamento destinado às Instituições Estaduais,

em especial o da UNEB, pela sua capilaridade, deve ser compatível com as suas demandas acadêmico-administrativas, de acordo com os achados na pesquisa de campo.

Ademais, o papel das Universidades Estaduais não pode ficar no “silêncio dos inocentes” (PINHEIRO, 2014, p. A3). O que seria da memória e história da saga de Canudos e de Antônio Conselheiro sem a presença da UNEB?

Especificamente ao recorte desta tese – pós-graduação *stricto sensu* – constatou-se a necessidade de a UNEB rever a política da oferta de programas/cursos de pós-graduação, pois na percepção dos gestores há espaços em regiões que compõem o Estado da Bahia ou Territórios de Identidade, os quais carecem da pós-graduação *stricto sensu*. Enquanto no *campus* de Salvador são ofertados 5 (cinco) programas, nos *campi* de Santo Antônio de Jesus são oferecidos 2 (dois), idem para os de Juazeiro e Paulo Afonso, e 19 outros não possuem esse nível de formação. Cabe reafirmar, no entanto, que a série histórica da pesquisa se encerrou em 31/12/2013 e, no ano seguinte a UNEB já começara a ampliar a oferta da pós-graduação.

Também nessa linha, sugere-se que o Oeste baiano, no *Campus IX*, na cidade de Barreiras – região com potencial no setor de agronegócio –, seja criado e implantado um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Agrárias, na medida em que o curso de Engenharia Agrônômica está presente no referido *campus* e a Universidade já acumula experiência com o PPGHI, com resultados positivos para o empresariado e cooperativas, cuja exportação de frutas e vinhos para outros estados da federação e países tornou-se uma realidade, como se pode depreender do projeto do programa referenciado (UNEB/PPG/PPGHI, 2005).

Outra possibilidade de reorganização espacial da oferta da pós-graduação *stricto sensu*, pela UNEB, poderia centrar-se no *Campus XXIII*, na cidade de Seabra. A Chapada Diamantina abrange vários municípios com vocação para o ecoturismo. Um programa da grande área Multidisciplinar poderia favorecer a região na vertente socioambiental.

Averiguou-se documentalmente, que o *Campus XI*, Teixeira de Freitas, no Extremo Sul do estado, tem forte inclinação na oferta de licenciaturas, inclusive Pedagogia. Com esta vocação e a exitosa experiência do Programa de Pós-Graduação em Educação em Contemporaneidade, com a linha de pesquisa 3, “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável” (UNEB/PPG/PPGEDUC, 2000), do *Campus I*, pode-se sugerir para aquela região um programa nesta linha que, além de propiciar a verticalização dos estudos de seus egressos, estaria também estabelecendo a relação de contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional. A mesma inferência poderia ser estendida ao *Campus VI*, na cidade de Caetité, onde nasceu Anísio Teixeira, ícone da Educação brasileira.

A sugestão no que concerne à ampliação da cobertura de cursos de pós-graduação *stricto sensu* encontra seu lastro no Relatório do 2º Recredenciamento, de 2012, na qual a Relatora Renée Albagli alerta para a questão de a UNEB possuir apenas 1 (um) programa de pós-graduação. Repita-se que os doutorados interinstitucionais (DINTER's) ou em Associação, apesar de sua contribuição para a instituição, segundo a legislação em vigor, estes por si, não asseguram a manutenção do **status de universidade**. Portanto, infere-se que a UNEB deve avançar neste nível de pós-graduação, aproveitando-se os frutos colhidos nas pesquisas geradas nos programas já consolidados, PPGEDUC, PPGHI, dentre outros.

Acresce-se a este rol de recomendações, corroborando com o ex-Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, a necessidade de a UNEB criar e implantar uma política de pesquisa, ciência, tecnologia e inovação, até porque existe uma Agência de Inovação, enquanto órgão suplementar de natureza interdisciplinar.

Recomenda-se à UNEB a realização de colóquios, no sentido de sensibilizar os docentes integrantes dos programas *stricto sensu* para produzir individual ou coletivamente, publicando os trabalhos em periódicos com classificação A e até B2 do Sistema Qualis, evitando-se o descredenciamento de programas, a exemplo do PGDR e MULTISAL.

De igual modo, que a providência de que trata o parágrafo superior seja extensiva aos discentes, visando à consolidação dos programas.

Aconselha-se que se efetive definitivamente o previsto no Regimento Geral da UNEB, trabalho desenvolvido pela PROPLAN, quando do Planejamento de Estratégico, ou seja, a implantação da Rede de Gestão Departamental (RGD), pois a mencionada estratégia também pode ter um papel de relevância na ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, no âmbito da UNEB.

Sugere-se, por meio do Fórum de Reitores das Universidades Estaduais, que o Governo do Estado convoque a UNEB para participar da Formulação de Políticas Públicas para o Desenvolvimento do Estado, afinal, ele é o mantenedor da universidade.

Aconselha-se, pela extensão multirregional e *multicampi* da UNEB com várias ações que desenvolve, segundo exposição no capítulo 3 desta tese, que o Governo amplie o orçamento da instituição, de forma compatível com os benefícios proporcionados à sociedade baiana.

Recomenda-se que o Governo apresente um Projeto de Lei à Assembleia Legislativa, depois de discutido com a comunidade unebiana, visando a substituir a Lei nº. 7176/97 **extremamente prejudicial ao modelo, sistema e estrutura da UNEB**.

Sugere-se à gestão da UNEB que, nos seus seminários, encontros, jornadas técnico-científicas e/ou colóquios internos, assim como no Conselho Superior Técnico (CONSEPE), dê

ênfase à necessidade da **consolidação da excelência acadêmico-institucional**, pois esta passa necessariamente pela **qualidade de suas pesquisas**. A propósito, traz-se a percepção do ex-Pró-Reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, por ocasião da entrevista, o qual afirmou que “**a pesquisa** deve ser feita de forma coletiva, pública articulada em grupos e núcleos”. Os reflexos das pesquisas, individuais ou coletivas, de excelência, vão consolidando os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Recomenda-se, ainda, tendo como base o que está previsto no Regimento Interno do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional (CPEDR), que a UNEB, por meio deste Órgão Suplementar de Natureza Interdisciplinar, propicie recursos orçamentário-financeiros, pessoal técnico e pesquisadores para que, de forma articulada com os Colegiados dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e os Núcleos de Pesquisa e Extensão (NUPES), localizados nas Unidades Universitárias – os *campi*, os quais envolvem também pesquisas oriundas de outros projetos, a exemplo da iniciação científica, possam alavancar pesquisas que tenham relação com a Educação e o Desenvolvimento Local/Regional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. As três culturas na Universidade Nova. **PontodeAcesso**, Salvador, v.1, n.1, p. 5-15, jun. 2007b. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/viewFile/1390/872>> Acesso em: 5 jun. 2014.
- _____. **Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Salvador: Edufba, 2007a.
- ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Ed. dos Tribunais: IDESP, 1989. p. 188-226.
- AMARAL FILHO, J. A endogenização do desenvolvimento econômico regional e local. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 23, p. 261-286, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp23/Parte7.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2013.
- ANDRADE, M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ARAÚJO, T. B. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BACON, F. Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza. In: BACON. São Paulo: Nova Cultural, 2000 (Coleção Os Pensadores).
- BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia**. Salvador: EGBA, 1989.
- _____. Decreto Governamental nº. 13.664/2012. Homologa o Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia, pelo CEE-Ba, período 2012-2020 e as alterações do Estatuto e Regimento Geral da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, seção, 1, p. 1-38, 8 fev. 2012.
- _____. Decreto Governamental nº. 9.751/2006. Homologa o Recredenciamento da UNEB, pelo CEE-Ba, período 2006-2010. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, seção 1, p. 2, 02 jan. 2006.
- _____. Lei Delegada nº. 66/1983. Cria a Universidade do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, seção 1, p. 21-22, 2 jun. 1983.
- _____. Lei Estadual nº. 7176/1997. Reorganiza as instituições de ensino superior do Estado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, seção, 1, p. 10-13, 11 set. 1997.
- BARQUERO, A. V. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.
- BARROS, E. M. C. B. **Política de Pós-Graduação: um estudo da comunidade científica**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

- BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- BLOOM, B. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.
- BOAVENTURA, E. M. **Construção da Universidade Baiana: Objetivos, Missões e Afrodescendência**. Salvador: Edufba, 2009.
- _____. Dois momentos da educação superior. **Jornal A Tarde**, Salvador, cad. A2, ed. 20, p. 7 jun. 2014.
- _____. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOISIER, S. **Desarollo (local): ¿de qué estamos hablando?** Buenos Aires: Centro de estudios desarrollo y território, 2001.
- BOULET, G. A missão da Universidade *Multicampi: a Université du Québec*, Universidade Rede Pan-Quebequense e Regional. In: SEMINÁRIOS SOBRE UNIVERSIDADE (EM FORMA DE) REDE: ACESSO E COOPERAÇÃO. **Anais...** Salvador: UNEB, 1985.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2003.
- BRAGA, M.; GUERRA, A.; REIS, J. C. **Breve História da Ciência Moderna**. 5 volumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Decreto Presidencial nº. 92.937 de 17 de julho de 1986. Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, p. 10645, 18 jul. 1986.
- _____. Lei nº. 9394, de 23 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, ano CXXXIV, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional da Pesquisa (CNPq). Portal. Brasília: MCT/CNPq, 2014. Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 1 fev. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Parecer C.E.Su. nº. 977/65. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 dez. 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- BRUNDTLAND, G. H. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: EDUESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BUNCHAFT, G.; KELLNER, S. R. O. **Estatística sem mistério**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARMO-NETO, D. **Metodologia científica para principiantes**. 3. ed. Salvador: Universitária Americana, 1996.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTRIANI, M. J. **Fundamentos de antropologia e educação**. Curitiba: Fael, 2013.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA/UNIARA. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente**. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/mestrado/>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional**. Disponível em: <<http://www.unis.edu.br/>>. Acesso em: 23 maio 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CHAMBOULEYRON, I. (Org.) **O Desafio do ensino superior no Brasil**. Campinas (SP): EDUnicamp, 2001.

CHARLE, C. et al. Ensino superior: o momento crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 961-975, out. 2004.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set.-dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHRISTALLER, W. **Central Places in Southern Germany**. New Jersey: Prentice-Hall, 1966.

CONFEDERAÇÃO EUROPEIA DAS CONFERÊNCIAS DE REITORES. **Declaração da Magna Carta** (Magna Charta Universitatum). Bolonha: CECR, 1988. Disponível em: <<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>>. Acesso em: 16 out. 2014.

_____. **Declaração de Bolonha**. Bolonha: CECR, 1999. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409DeclaraçãodeBolonha1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo**. Comunicado final. México: Perfiles Educativo, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Relatório da Comissão Externa de Avaliação com vistas ao Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia**. Salvador: CEE-Ba, 2004.

_____. **Relatório de Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia – 2012-2020 e Parecer ° 423/2011**. Salvador: CEE-BA, 2011.

_____. **Relatório de Recredenciamento 2006-2010 e Parecer CEE nº. 326/2005**. Salvador: CEE-BA, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Avaliação Trienal de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (2010-2012)**. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br>>. Acesso em: 28 maio 2014.

COSTA GOMES, C. A. **Parecer sobre o Projeto de Pesquisa “Educação e Desenvolvimento: os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB e sua relação com o Desenvolvimento Local e Regional – uma análise de 2002-2013”**. Emitido na disciplina Metodologia das Ciências Sociais II, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), Universidade de Salvador (UNIFACS), Salvador, 2012.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Edunesp, 2007.

DALVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, SC, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DASLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2004.

DERRIDA, J. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. In: SEMINÁRIO TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, 1., 2012, Sorocaba, SP. **Anais...** Sorocaba: Uniso; Ufscar, 2012.

DIDEROT, D. Plan d'une université. In: _____. **Oeuvres**. Tome III. Politique. Paris: Robert Laffont, 1995. p. 409-500.

DOWBOR, L. Educação e desenvolvimento local. **Revista de Administração Municipal**, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://lam.ibam.org.br/download.asp?area=4&arq=04_educac261.pdf>. Acesso: 31 jan. 2013.

DUVERGER, M. **Métodos de las ciencias sociales**. Barcelona: Ariel, 1962.

ECO, U. **Como Se Faz Uma Tese**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. 22. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ESCOLA SUPERIOR DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA. **Programa de Pós-Graduação em Gestão do Desenvolvimento Local**. Vitória: Emescam, 2014. Disponível em: <<http://www.emescam.br>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-259, jul./dez. 2001.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE ADMINISTRAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Programa de Pós-Graduação em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável**. Recife: FCAP, 2014. Disponível em: <http://www.fcap.adm.br/site.php?p=pg_mestrado>. Acesso em: 27 jun. 2014.

FACULDADE INESP. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Planejamento**. Jacareí, SP: Inesp, 2014. Disponível em: <<http://www.inesp.edu.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, p.17-36, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERREIRA, S. Processo de Bolonha: a construção de uma nova universidade para a Europa? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 06, jan./jun. 2011.

FIALHO, N. H. **Universidade multicampi**: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. 2000. 393 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FISCHER, T. (Org.). **Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais**: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

_____. Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, 2005, p. 24-29.

FURTADO, C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, J. C. et al. O papel das Universidades Públicas Estaduais e Municipais no desenvolvimento da Educação Superior no Brasil. In: **FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA**, 1., 2012, Macau. **Anais eletrônicos...** Macau; Lisboa: FORGES..., 2012. Disponível em: <[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Gomes_Joao%20\(UEP-G-BR\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Gomes_Joao%20(UEP-G-BR).pdf)>. Acesso em: 31 out. 2014.

GONÇALVES, H. A. **Manual de projetos de pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2003.

GONÇALVES, M. F. **Planejamento Local**: estratégias para o planejamento. Belo Horizonte: Belmar, 2008.

GUERRA, L. D. et al. Ecologia política da construção da crise ambiental global e do modelo do desenvolvimento sustentável. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 8, n. 1, p. 09-25, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v8n1/a02v8n1.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2014.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira**: teoria e casos. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HEGENBERG, L. **Etapas da investigação científica**. São Paulo: E.P.U.; EDUSP, 1976.

HIRSCHMAN, A. O. **The strategy of economic development**. New Haven: Yale University Press, 1958.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Séries Históricas e Estatísticas**: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4>. Acesso em: 03 fev. 2013.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2008**. Brasília: Inep, 2008. Disponível: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/arquivo09.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

KANT, I. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU, 2009.

LA ROVERE, E. L. **A sociedade tecnológica, a democracia e o planejamento**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

LANDES, D. S. **A riqueza e a pobreza das nações**: por que algumas são tão ricas e outras tão pobres. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

LATINHA, J. C. Alagoinhas e Itaberaba terão universidade federal. **Blog do Latinha**, Alagoinhas, BA, 19 mar. 2014. Disponível em: <<http://blogdolatinha.blogspot.com.br/2014/03/alagoinhas-e-itaberaba-terao.html>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

LAYARGUES, P. P. Do Ecodesenvolvimento ao Desenvolvimento Sustentável: Evolução de um Conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 71, p. 5-10, fev. 1997.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 34-58, mar. 2013.

LIRA, S. A. **Análise de correlação**: abordagem teórica e de construção dos coeficientes com aplicações. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Estatística) – Departamento de Estatística, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2004.

LOPES, R. P. M. **Universidade pública e desenvolvimento local**: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2001. 75 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17259>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

LÖSCH, A. **The economics of location**. New Haven: Yale University Press, 1954.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1986.

MALHEIROS, T. F. et al. Os desafios do tema sustentabilidade no ensino da pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v. 10, n. 21, p. 537-552, out. 2013.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, maio/ago. 2001.

MIDDLEJ, M. M. B. C. Pesquisa e pós-graduação: o papel das universidades estaduais da Bahia e o desenvolvimento regional. **Publicatio UEPG**: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa (PR), n.16, p. 225-231, 2008.

MILONE, P. C. Crescimento e desenvolvimento econômico: teorias e evidências empíricas. In: PINHO, D. B.; VASCONCELLOS, M. A. A. (Orgs.). **Manual de economia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p. 511-524.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

_____. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo – Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1983.

MIOTO, B.; BARBOSA, R. K. O desenvolvimento local em perspectiva: explorando alguns ângulos do debate. In: SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 6., Florianópolis, 2007. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil.** Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Meridional/Sulinas, 2006.

MYRDAL, G. **Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas.** Rio de Janeiro: Saga, 1957.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom: São Paulo, 1997.

NOGUEIRA, R. A. **Parecer e Relatório de Recredenciamento da UNEB.** Salvador: UNEB, 2011.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZÚA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa.** Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, A. B. S. **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2003.

OLIVEIRA, G. B. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista FAE**, Curitiba, v.5, n.2, p. 37-48, maio/ago. 2002.

OLIVEIRA, G. B.; SOUZA-LIMA, J. E. **Desenvolvimento sustentável em foco: uma contribuição multidisciplinar.** Curitiba: São Paulo: Annablume, 2006.

OLIVEIRA, H. R.; LEAL, J. E. C.; ABREU, Y. V. Referencial Teórico sobre o Desenvolvimento Endógeno, Fontes de Energia e Meio Ambiente e do Papel do Estado na Definição de Políticas Energéticas. In: _____. **Biodiesel no Brasil em três hiatos: selo combustível social, empresas e leilões.** 2005 a 2012. Málaga, Espanha: Eumed, 2013. p. 11-41. Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2012b/1224/desenvolvimento-endogeno.html>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

OLIVEIRA, M. R.; ALMEIDA, J. Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação Capes. **RBPB**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 37 – 57, mar. 2011.

OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v.23, n.37, p. 113-129, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752007000100007>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

OLIVEIRA, V. H. V.; PEREIRA, A. C. **Universidade e Sociedade**. Porto Alegre: Lanus, 2010.

OLIVEN, A. C. A marca da origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 125, p. 111-135, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0735125.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PACHECO, R. C. S.; TOSTA, K. C. B. T.; FREIRE, P. S. F. Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento. **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 136-159, jul. 2010.

PERROUX, F. Nota sobre o conceito de polo de crescimento. In: _____. (Org.). **A planificação e os polos de crescimento**. Porto: Edições Rés, 1995.

PINHEIRO, M. Universidades estaduais da Bahia: o silêncio dos inocentes. **Jornal A Tarde**, Salvador, Cad. A3, 20 jun. 2014.

PIQUET, R.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 30-37, 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/75>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Desenvolvimento Territorial**. Goiânia: PUC-GO, 2014. Disponível em: <<http://www2.ucg.br/flash/Flash2011/Out11/111004mestrado.html>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

PORTELA, V. F. A evolução do pensamento: do conceito de desenvolvimento a desenvolvimento sustentável. **Examãpaku**, Boa Vista, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/index.php/examapaku/article/view/1470/1061>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

PRATI NETO, F. **A universidade atual**: papel e importância na formação do cidadão. Vitória: EDUFES, 2008.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH)**. 2010. A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano. Brasília: PNUD, 2011. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/PNUD_HDR_2010.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

RAMOS, E. De que participação estamos falando? In: GRACIANO, M. (Coord.). **O plano de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 56-58.

RATNNER, H. **Planejamento e bem-estar social**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

RAUBER, P. A universidade no Brasil: origens e trajetória. In: _____. **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, 2008. p. 51-74.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Saraiva, 1985.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ROLIM, C. F. C.; SERRA, M. A. **Universidade e desenvolvimento regional: o apoio das instituições de ensino superior ao desenvolvimento regional**. Curitiba: Juruá, 2009.

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. **Ecodesenvolvimento crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 2011.

SANTOS, L. C. **Investimento em educação superior: a experiência do Estado da Bahia com a atividade universitária**. Buenos Aires: UMSA, 2000a.

_____. **Proposta de reorganização geo-política-econômica e universitária para o Estado da Bahia**. Buenos Aires: UMSA, 2000b.

SANTOS, L. C.; SANTOS, E. M. M.; CARVALHO, M. A. P. S. **Projeto pedagógico: um instrumento basilar na elaboração do currículo para o ensino superior**. Salvador: EDUNEB, 2005.

SANTOS, M. J. A. **A Universidade Federal do Maranhão e o Projeto Prata da Casa: as ações e as contradições**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

SANTOS, M. **Para uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, D. **PDE plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SCATOLIN, F. D. **Indicadores de desenvolvimento: um sistema para o estado do Paraná**. 1989. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SERAPION, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 187-192, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100016>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

- SIEGEL, S. **Estatística Não paramétrica Para as Ciências do Comportamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.
- SILVA, A. C. R. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.
- SILVA, M. S.; ALCÂNTARA, P. I. (Coords.). **O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Brasília, DF: UNICEF, 2009. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.
- SMITH, A. **A riqueza das Nações**. Livro 1. São Paulo: Saraiva, 2004.
- SOUZA, A. F. B. **Relatório de Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia**. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 2005.
- SOUZA, N. J. **Desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1993.
- SPÍNOLA, N. D. **A trilha perdida: caminhos e descaminhos do desenvolvimento baiano no século XX**. Salvador: UNIFACS, 2009.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- STOPILHA, A. L. S. A construção do conhecimento mediada pelo ensino superior: uma possibilidade de inclusão e desenvolvimento humano através do Projeto Rede UNEB 2000 no Estado da Bahia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Aracaju, 2007. **Anais...** Aracaju: UFSE, 2007. 01 CD-Rom.
- TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- _____. **Educação no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2011.
- _____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p. 21-82.
- TOLEDO, G. W. **A delinquência juvenil no Estado de São Paulo: características, evolução e tendências observadas entre os anos de 1950, 1960, 1979, 1985, 1995, 2000, 2001 e 2002**. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-05022007-155759/publico/GeorgeWiltonToledo.pdf>>. Acesso: 18 out. 2013.
- TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 120-139, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>>. Acesso: 25 out. 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR. **Portal Institucional**. Salvador: Ucsal, 2014. Disponível em: <<http://www.ucsal.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. **Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social**. Salvador: Ucsal, 2014. Disponível em: <<http://www.ucsal.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. **Programa de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental**. Salvador: Ucsal, 2014. Disponível em: <<http://www.ucsal.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local**. Campo Grande: UCDB, 2014. Disponível em: <<http://www.ucdb.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. Programa Institucional de Bolsas. **Caderno de Iniciação à Pesquisa**. v. 10, Joinville (SC): Eduniville, 2008.

UNIVERSIDADE DE BLUMENAU. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDRU)**. Blumenau, SC: Furb, 2014. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/4392/cursos/programa-pos-graduacao/desenvolvimento-regional>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local**. Brasília: UNB, 2014. Disponível em: <<http://www.unb.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia Ambiental**. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <<http://www1.eesc.usp.br/ppgsea/>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DE SORBONNE. **Declaração de Sorbonne**. Paris: Universidade de Sorbonne, 25 maio 1998. Disponível em: <<http://www.utl.pt/docs/DeclaracaoSorbonne.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

UNIVERSIDADE DO CONTESTADO. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento local Sustentável**. Mafra, SC: UNC, 2014. Disponível em: <http://www.unc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2162>. Acesso em 25 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Planejamento Estratégico da Universidade do Estado da Bahia 2002**. Salvador: UNEB/ASTEC, 2002.

_____. **Planejamento Estratégico da Universidade do Estado da Bahia 2006**. Salvador: UNEB/ASTEC, 2006.

_____. **Plano de Ação para a Pós-Graduação na Universidade do Estado da Bahia: abril/maio/junho de 2012**. Salvador: EDUNEB, 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Salvador: UNEB/PROPLAN, 2008.

_____. **Plano Estratégico da UNEB, 2008-2011**. 2. ed. Salvador: UNEB/ASTEC, 2007.

_____. **Plano Estratégico**. 2. ed. Salvador: UNEB/PROPLAN, 2013.

- _____. **Plano Plurianual: 2008-2011.** Salvador: UNEB/PROPLAN, 2009.
- _____. **Plano Plurianual: 2012-2015.** Salvador: UNEB/PROPLAN, 2012.
- _____. **Programa de Pós-Graduação – Doutorado Multi-Institucional Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento – Doutorado Acadêmico.** Salvador; Camaçari: IFBA; LNCC; SENAI-CIMATEC; UFBA; UEFS; UNEB, 2009.
- _____. **Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional.** Salvador: UNEB/DCH-I, 2005.
- _____. **Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Agronomia: horticultura Irrigada.** Juazeiro, BA: DTCS, 2005.
- _____. **Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em História Regional e Local (Ppghi).** Santo Antônio de Jesus, BA: UNEB/DCH-V, 2005.
- _____. **Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental.** Paulo Afonso, BA: UNEB/DEDC-VIII, 2006.
- _____. **Programa de Pós-Graduação (PPGBV) – Mestrado Acadêmico em Biodiversidade Vegetal.** Paulo Afonso, BA: UNEB/DEDC-VIII, 2008.
- _____. **Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Poscrítica) – Mestrado Acadêmico.** Alagoinhas, BA: UNEB/DEDC-II, 2006.
- _____. **Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional.** Salvador: UNEB/DEDC-I, 2010.
- _____. **Programa de Pós-Graduação em Educação – Especialização, Mestrado e Doutorado (PPGEDUC).** Salvador: UNEB/DEDC-I, 1998.
- _____. **Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) – Mestrado Acadêmico.** Salvador: UNEB/DCH-I, 2006.
- _____. **Programa de Pós-Graduação em Química Aplicada (PGQA) – Mestrado Acadêmico.** Salvador: UNEB/DCET-I, 2004.
- _____. **Projeto de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec).** Salvador: UNEB/DEDC-I, 2010.
- _____. **Regimento Geral da UNEB.** Salvador: EDUNEB, 2012.
- _____. **Relatório de atividades: 1998-2005.** Salvador: UNEB/PROPLAN, 2005.
- _____. **Relatório de Atividades: 2006-2013.** Salvador: Soulislina Design e Editora, 2013.
- _____. **Relatório de Gestão: 2006-2009.** Salvador: UNEB/ASTECC, 2010.
- _____. **Relatório Técnico: perfil institucional e atuação.** Salvador: UNEB/Gabinete da Reitoria, 2006.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento socioeconômico**. Criciúma-SC: Unesc, 2014. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/221/6871/>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. **Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional**. São José dos Campos, SP: Univap, 2014. Disponível em: <http://www.ipd.univap.br/prog_doutorado.php>. Acesso em: 19 maio 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional**. São Luís: UEM, 2014. Disponível em: <<http://www.ppdsr.uema.br/site/>>. Acesso em: 28 maio 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Teresina: Unioeste, 2014. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). **O departamento na organização universitária**. Salvador: Edufba, 1997.

_____. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Gestão Social**. Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/pt-br/pos-graduacao/>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

_____. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico**. João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/>>. Acesso em 13 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Recife: UFPE, 2014. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/prodema/>>. Acesso em: 31 maio 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente**. Porto Velho: UFRO, 2014. Disponível em: <<http://www.pgdra.unir.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento da Amazônia**. Boa Vista: UFRR, 2014. Disponível em: <<http://ufrr.br/index.php/guia-telefonico/84-ppdra-mestrado-em-desenvolvimento-regional-da-amazonia>>. Acesso em: 21 maio 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana**. São Carlos, SP: Ufscar, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgeu.ufscar.br/>>. Acesso em: 16 maio 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional**. Aracaju: UFS, 2014. Disponível em: <<http://www.ufs.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Gestão do Território**. Bangu, SP: Ufabc, 2014. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Urbano**. Juazeiro do Norte, CE: UFCA, 2014. Disponível em: <<http://www.ufca.edu.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Fortaleza: UFC, 2014. Disponível em: <<http://www.ufc.br/ensino/programas-de-pos-graduacao-stricto-sensu/596-desenvolvimento-e-meio-ambiente-doutorado>>. Acesso: 01 jun. 2104.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico**. São Luís: UFMA, 2014. Disponível em: <<http://www.ufma.be/ppgdse>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável**. Londrina: UFPR, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgdts.ufpr.br/>>. Acesso em 15 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Gestão**. Teresina: UFPI, 2014. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Disponível em: <<http://www.pr2.ufrj.br/>>. Acesso em: 21 maio 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais**. Natal: UFRN, 2014. Disponível em: <http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt_BR&id=5254>. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Natal: UFRN, 2014. Disponível em: <<http://www.posgraduacao.ufrn.br/ddma>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural**. Porto Alegre: UFRS, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/pos-graduacao/mestrado/exibeStrictu?cod_curso=24>. Acesso em: 17 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Projeto institucional e político-pedagógico 2012**. Itabuna, BA: UFSB, 2012.

_____. **Projeto institucional e político-pedagógico 2013**. Itabuna, BA: UFSB, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional**. Palmas: UFTO, 2014. Disponível em: <<http://ww1.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/10724-mba-em-agronegocio>>. Acesso em: 6 jul. 2014.

UNIVERSIDADE SALVADOR. **Portal Institucional**. Salvador: Unifacs, 2014. Disponível em: <<http://www.unifacs.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. **Programa de pós-graduação em desenvolvimento regional e urbano (PPDRU)**. Salvador: Unifacs, 2014. Disponível em <<http://www.unifacs.br>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

VASCONCELOS, M. A.; GARCIA, M. E. **Fundamentos de economia**. São Paulo: Saraiva, 1998.

VELLOSO, J. et al. (Orgs.). **Universidade pública: política, desempenho, perspectivas**. Campinas, (SP): Papyrus, 1991.

VERGARA, C. G. Ciência e modernidade no Brasil: a constituição de duas vertentes historiográficas da ciência no século XX. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 22-31, jan./jun. 2004.

VILLANOVA, J. (Org.). **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948.

VILLAR, E. L. T.; ANDA, R. N. **Metodología de la investigación bibliográfica, archivista y documental**. México: MacGraw-Hill, 1982.

VON THÜNEN, J. H. **Isolated State**. Oxford (USA): Pergamon Press, 1996.

WEBER, A. **Theory of the location of industries**. Chicago: Chicago University Press, 1967.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

GLOSSÁRIO

ACESSIBILIDADE UNIVERSITÁRIA

Condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por uma pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. O conceito tem a dimensão de garantir o direito à educação, em situação de igualdade de oportunidades, nos seis tipos de acessibilidade: atitudinal; arquitetônica ou física; metodológica, também conhecida como pedagógica; programática; instrumental; nos transportes, nas comunicações; e, digital.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO

Expressa a vocação inicial e/ou histórica do Programa/curso. Nesta perspectiva, a área de concentração deve indicar, de maneira clara, concisa e objetiva, a área do conhecimento à qual pertence o programa/curso, os contornos gerais de sua especialidade na produção do conhecimento e na formação esperada.

CAMPUS

É um espaço dotado de instalações prediais, infraestrutura, organização administrativa e didático-pedagógica, com a finalidade de desenvolver as atividades finalísticas de uma universidade, principalmente voltada à interiorização da educação superior, de forma a contribuir, também, para o Desenvolvimento Local e Regional do Estado, em particular; e, em nível geral, antenado com as transformações estaduais, nacionais e internacional.

COLEGIADO DE CURSO

É o órgão setorial deliberativo, específico da administração acadêmica universitária, responsável pela coordenação didático-pedagógica de curso de graduação ou de programas de pós-graduação.

COMPETÊNCIAS

Caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimento, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações.

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO (CONSAD)

Órgão colegiado de administração e fiscalização econômico-financeira da Universidade, incumbido de assegurar o regular funcionamento da entidade.

CONSELHO DE DEPARTAMENTO

De caráter acadêmico, administrativo e didático-científico, é o Colegiado de deliberação no âmbito do respectivo Departamento. Sua composição abrange: o diretor do departamento, coordenadores de Colegiados de Curso; coordenadores de Órgãos Suplementares vinculados ao Departamento; coordenadores de Órgãos de Apoio Acadêmico-Administrativo, vinculados ao Departamento; coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPES); representantes do segmento docente; representante do corpo discente de cada curso de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, oferecido

	<p>pelo Departamento; e, representante do corpo técnico-administrativo.</p>
<p>CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE)</p>	<p>Órgão consultivo e deliberativo, que tem a competência de definir a organização e funcionamento da área acadêmica nos aspectos técnicos, didáticos e científicos, com funções indissociáveis nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, em conjunto com os órgãos da administração superior e setorial da universidade.</p>
<p>CONSELHO SUPERIOR (CONSU)</p>	<p>Conselho Universitário é o órgão máximo de deliberação, ao qual compete formular, com prioridade, a política universitária, definir as práticas gerais da área acadêmica e administrativa, e funcionar como instância revisora, em grau de recurso, das deliberações relativas ao âmbito da sua competência. É o órgão colegiado da mais alta posição da universidade.</p>
<p>DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO</p>	<p>É entendido como um processo de crescimento econômico, o qual implica em uma contínua ampliação da capacidade de geração e agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região, na retenção do excedente econômico gerado na economia local e na atração de excedentes provenientes de outras regiões. Esse processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda local/regional gerada por uma determinada atividade econômica.</p>
<p>DESENVOLVIMENTO LOCAL</p>	<p>É um processo que visa à concepção, implantação e implementação de ações que propiciem a ativa participação do cidadão, o efetivo controle social sobre a gestão pública por meio do fortalecimento da sociedade civil, o empoderamento de grupos sociais antes marginalizados nas esferas de tomada de decisão, o engajamento de vários atores, instituições públicas (inclusive universidades), organizações privadas e entidades do terceiro setor, tendo como premissas: o fortalecimento e a diversificação da economia local; a inclusão social; proteção ambiental e o uso racional de recursos naturais; a inovação na gestão pública e privada; a mobilização social, rumo ao desenvolvimento sustentável.</p>
<p>DESENVOLVIMENTO REGIONAL</p>	<p>É uma necessidade real, uma forma de gerir mais eficazmente os fatores de desenvolvimento, tanto no melhor uso dos recursos como na garantia de uma maior participação dos diferentes atores. Apesar da expressão “regional”, devem ser identificadas soluções para os problemas criados pela dinâmica da economia global, especialmente no que respeita à atenuação dos, cada vez mais, evidentes desequilíbrios espaciais.</p>
<p>DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL</p>	<p>É um modelo de desenvolvimento global que incorpora componentes de sustentabilidade ambiental, sustentabilidade econômica, sustentabilidade territorial e sustentabilidade sócio-política, enfim, uma alternativa para a promoção da inclusão social, o bem-estar econômico e a preservação dos recursos naturais.</p>

DISCIPLINAR	É a abordagem ancorada nos saberes produzido por cada disciplina, por exemplo, de um programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> – mestrado e doutorado em ciência da computação. Significa um conjunto de conhecimentos produzidos por comunidades científicas, calcados em paradigmas e metodologias específicas e padronizadas.
DOCTORADO ACADÊMICO	Curso voltado para a formação de pesquisadores, dedicado exclusivamente à vida acadêmica, inclusive docência, e que busca o aprofundamento intenso em determinado campo do saber ou área de conhecimento. Para obtenção do título é obrigatória defesa de tese. São considerados os títulos de doutorado, os obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, por meio da Capes, ou os obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
DOCTORADO PROFISSIONAL	Já previsto no terceiro ciclo de formação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), constitui-se uma modalidade de pós-graduação <i>stricto sensu</i> à semelhança de prática consagrada no contexto universitário norte-americano.
EXTENSÃO	Processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que promove a interação transformadora entre a faculdade, centro universitário ou universidade e outros setores da sociedade.
ÍNDICE DE MONOTONICIDADE	Um índice de monotonicidade, como é o Coeficiente de Spearman, quantifica o nível de correlação existente num conjunto de pares ordenados. A interpretação dos níveis de relação, deriva do comportamento das funções monótonas. Define-se a monotonia de uma função pela manutenção da relação de ordem entre os pares ordenados, em qualquer intervalo. Observa-se, por exemplo, tal característica em $f(x) = x^3$. Num esboço da função citada é fácil verificar que, para qualquer intervalo, se X cresce, Y também cresce e que seu inverso é válido. No caso do índice, não há necessidade de X indicar incrementos lineares ou exponenciais em Y.
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	É uma modalidade de pesquisa acadêmica, desenvolvida por alunos de graduação em diversas áreas do conhecimento. Constitui-se como indutora da formação de pesquisador.
INOVAÇÃO	No sentido <i>lato</i> , inovação significa novidade ou renovação, aplicada aos inúmeros aspectos relacionados à criatividade humana. Na dimensão restrita, a inovação tem sido empregada no contexto de ideias e invenções que possam gerar produtos ou processos que tenham algum valor econômico e/ou social. Em suma, a inovação é o processo que inclui as atividades técnicas, concepção, desenvolvimento, gestão e que resulta na comercialização de novos ou melhorados produtos, ou na primeira utilização de novos ou melhorados processos.

<p>INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, INOVAÇÃO SOCIAL, PROPRIEDADE INTELECTUAL</p>	<p>Derivada da pesquisa relaciona-se ao gênero inovação, compreendendo a propriedade intelectual, patentes, e produtos, arranjos produtivos, nas diversas áreas de conhecimento; incluem também as incubadoras.</p>
<p>INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (IES)</p>	<p>Existem três <i>status</i> – Faculdades, Escolas, Centros os Institutos Isolados; Centros Universitários; e Universidade. São instituições públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas, incluindo-se nestas, as confessionais, que oferecem cursos de nível de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), sequenciais, pós-graduação e extensão.</p>
<p>INTERDISCIPLINAR</p>	<p>É uma abordagem que reside na tentativa de extrapolar a mera justaposição de contribuições disciplinares, estabelecendo-se um intercâmbio de saberes de diversas áreas do conhecimento científico, uma vez que se reconhece a insuficiência de contribuições que se mantêm restritas à dimensão disciplinar. A interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento.</p>
<p>LINHA DE PESQUISA</p>	<p>Evidencia a especificidade/peculiaridade da produção do conhecimento dentro de uma área de concentração, sendo ancoradas, fundamentalmente, por docentes/pesquisadores do corpo permanente do programa.</p>
<p>MATRIZ REFERENCIAL</p>	<p>Ilustração do autor, que relaciona quatro fatores: a) elementos constitutivos/características/categorias de programas <i>stricto sensu</i> em desenvolvimento local/regional ou terminologias assemelhadas, no país, credenciados pela Capes (38); b) programas <i>stricto sensu</i> da UNEB (2002-2013); c) elementos constitutivos/características/categorias dos programas de pós-graduação em desenvolvimento no país, detectados nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UNEB (quadros 39 a 44) que, em uma análise sistêmica e global, identifica os itens encontrados em cada programa da UNEB, tendo como referência os elementos constitutivos/características/categorias da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no país; e, d) pontuação apurada em cada programa, representando a variável peso.</p>
<p>MESTRADO ACADÊMICO</p>	<p>É uma tipologia de pós-graduação <i>stricto sensu</i> voltada para o ensino e a pesquisa. Oferece o título de mestre em determinado campo do saber. Na maioria das vezes serve como ingresso na vida docente. Para obtenção do título é necessária a preparação e defesa de dissertação. São considerados os títulos de mestrado acadêmico, os obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>, avaliados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, por meio da Capes, ou os obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.</p>
<p>MESTRADO PROFISSIONAL</p>	<p>O Mestrado Profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional, mais diretamente vinculada ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo voltado, prioritariamente, às instituições públicas, organizações privadas e entidades do terceiro setor, com vistas</p>

a potencializar a atuação local e regional. Confere prerrogativas, também, ao exercício da docência. Para obtenção do título existem vários formatos de trabalho de conclusão de curso, regulados pela Capes, inclusive dissertação. São considerados os títulos de mestrado profissional, os obtidos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, avaliados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, por meio da Capes, ou os obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.

MULTIDISCIPLINAR

Trata-se da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina, porém sem nenhuma preocupação de seus temas comuns sob sua própria ótica, articulando algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação de conteúdos. Na multidisciplinaridade, recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si. Neste caso, cada matéria contribui com informações pertinentes ao seu campo de conhecimento, sem que haja uma real articulação entre elas. Assim, a abordagem multidisciplinar constrói a explicação do fenômeno a partir das contribuições que cada disciplina pode fornecer para o entendimento daquele fenômeno específico, mas sem que haja um ponto de vista integrador, havendo, então, um movimento centrífugo.

NATUREZA ECONÔMICA E SOCIAL DA REGIÃO

No seu sentido macro, são as características / especificidades que definem as questões socioeconômicas, tecnológicas, ambientais, culturais, artísticas e literárias da região; e, na dimensão micro, as mesmas peculiaridades do município e na área de abrangência, onde está instalado o Departamento da UNEB.

NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO (NUPES)

Órgão consultivo vinculado ao Departamento. Tem por finalidade incentivar, estruturar, coordenar, sistematizar e divulgar as atividades técnicas, didáticas e científicas, nas áreas de pesquisa e extensão.

OBJETIVOS DE UM PROGRAMA/CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Constituem-se no conjunto de propósitos – geral (alcance amplo) e específicos (detalhamento) de um programa ou curso de pós-graduação *stricto sensu*, vinculado a uma especialidade, subárea, área, dentro de uma das grandes áreas do conhecimento.

ÓRGÃOS DE APOIO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVOS

Vinculados à Administração Superior ou aos Departamentos, são instâncias que apoiam a instituição, quer na vertente acadêmica, quer sob a ótica administrativa, objetivando o alcance pleno da missão, das diretrizes e objetivos institucionais.

ÓRGÃOS SUPLEMENTARES

De natureza interdisciplinar são unidades que desenvolvem, subsidiariamente, atividades finalísticas e meio necessárias ao alcance pleno da missão, das diretrizes e objetivos institucionais.

PERFIL DO EGRESSO	É o rol de competências, incluindo-se habilidades e atitudes esperadas, por exemplo, de um portador de determinada titulação pós-graduada <i>stricto sensu</i> (mestrado e/ou doutorado).
PESQUISA	A pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual a pesquisa se desenvolve. A pesquisa como atividade regular também pode ser definida como o conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento.
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	O PDI é o instrumento de planejamento e gestão. Ele considera a identidade da IES no âmbito da sua filosofia de trabalho, da missão a que se propõe, das estratégias para atingir suas metas e objetivos, da sua estrutura organizacional, do Projeto Político Institucional, com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as suas atividades acadêmicas e científicas que desenvolve (ou visa desenvolver).
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO	É o documento orientador de um curso que traz as políticas acadêmicas institucionais com base nas diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.
REGIÃO	É um fenômeno geográfico, campo de atuação multidisciplinar, onde se operam complexas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, educacionais, entre outras, fazendo emergir estudos que propiciam a compreensão da estrutura, da dinâmica e da organização da sociedade sobre o espaço, contribuindo para a identificação das fragilidades e potencialidades de determinada região, num constante processo de evolução, principalmente num período em que as influências do meio técnico-científico-informacional sobre o espaço geográfico tendem a criar relações cada vez mais intrínsecas entre os diversos pontos do globo.
RELAÇÃO	Conjunto de pares ordenados. Um par ordenado são dois objetos (KERLINGER, 2009). Neste trabalho, têm-se os elementos constitutivos dos programas/cursos de mestrados e doutorado da UNEB, identificados a partir dos elementos constitutivos/características/categorias dos programas <i>stricto sensu</i> voltados ao Desenvolvimento Local e Regional e/ou terminologias congêneres, oferecidos em Instituições de Educação Superior (Faculdades, Centros Universitários e Universidades) do país para apurar a variável peso. Diz-se que há relação entre os programas <i>stricto sensu</i> da UNEB e os programas de pós-graduação em desenvolvimento local e regional, no país, quando a variável peso e a variável índice de

	Desenvolvimento Municipal (IDHM) do município, onde abriga o programa, submetidos aos coeficientes não paramétricos de Spearman e Kendall, por exemplo, guardam relação entre os programas.
RESPONSABILIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE	Refere-se às ações da instituição que contribuem para uma sociedade mais justa e sustentável. Assim, abrangem programas, projetos, atividades, ações desenvolvidas com e para a comunidade, objetivando a inclusão social, o desenvolvimento econômico, a melhoria da qualidade de vida, da infraestrutura local e regional, bem assim a inovação social.
SISTEMA BINÁRIO	No topo da hierarquia institucional situa-se a Reitoria, a qual integra pró-reitorias ou denominações congêneres; na base, os departamentos, porém os seus titulares assumem encargos administrativos e de gestão acadêmica local.
SISTEMA TERNÁRIO	Tem no topo da hierarquia institucional a reitoria, a qual integra pró-reitorias e órgãos assemelhados; no nível intermediário as Faculdades, Institutos, Escolas ou Centros; e, no nível setorial, a base universitária – os departamentos agrupados por subáreas e/ou áreas do saber.
<i>STRICTO SENSU</i>	Expressão em latim refere-se aos cursos de pós-graduação de mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico e doutorado profissional. Um programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , normalmente é concebido para ofertar, inicialmente, o nível de mestrado, a partir do resultado das avaliações trienais da Capes e do interesse da IES, esta poderá oferecer o doutorado, sempre com o aval da referida Coordenação.
SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DA UNIVERSIDADE	Desenvolvimento de ações voltadas ao ensino, pesquisa, inovação, extensão e gestão, destinadas à conservação, recuperação e melhoria das condições ambientais, sociais e existenciais, promovendo a participação de toda a universidade, no delineamento, implantação e avaliação das atividades, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade local e regional.
TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	São recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, <i>blogs</i> , <i>chats</i> , tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (<i>softwares</i>), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos.
TRANSDISCIPLINARIDADE	É uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e por meio das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. A transdisciplinaridade não

pretende constituir-se como uma ciência das ciências – a expressão – e a práxis que dela poderia surgir – indica a assunção de posturas cooperativas, ficando, inclusive, implícitas as possibilidades de construção de conhecimentos sem a necessidade de se excluir e desvalorizar mitos, religiões e outros sistemas interpretativos. A abordagem transdisciplinar ocorre quando há a transferência de conceitos de uma disciplina para outra ou entre áreas diferentes da mesma disciplina.

TRANSVERSALIDADE

É a abordagem de temas transversais, os quais devem orientar processos de vivência da sociedade, pelas comunidades, estudantes e professores em seu dia-a-dia. Os objetivos e conteúdos dos temas transversais devem estar inseridos em diferentes cenários de cada uma das disciplinas. A transversalidade só tem significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada, contínua, em todas as áreas do conhecimento. A transversalidade e interdisciplinaridade têm como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania, conforme defendem os parâmetros curriculares. Enfim, transversalidade nada mais é do que temáticas que atravessam e perpassam os diferentes campos do conhecimento; não trata de qualquer temática, mas àquelas relacionadas a conceitos ético-político-sociais, atrelados para melhoria da sociedade e da humanidade. Os temas transversais dos novos parâmetros curriculares, por exemplo, incluem ética, meio ambiente, sustentabilidade, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, entre outros. Eles expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira, presentes sob várias formas na vida cotidiana.

UNIVERSIDADE *MULTICAMPI*

Locus da produção, difusão e socialização do conhecimento, estruturada por *campus*, sob sistema binário ou ternário, pulverizada em uma ou diferentes regiões administrativas, econômicas ou Territórios de Identidade em determinado Estado. Há uma organização descentralização acadêmico-administrativa e uma dispersão físico-territorial.

UNIVERSIDADE MULTIRREGIONAL

Locus da produção, difusão e socialização do conhecimento, cuja estrutura acadêmico-administrativa situa-se em várias regiões administrativas e/ou econômicas de um Estado.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista estruturada (MODELO A)

ENTREVISTADO: Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

ABERTURA: Sou professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lotado no Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus I* e, no momento, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A UNEB E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL: o caso dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – uma análise de 2002 a 2013”. Peço sua valiosa colaboração, na condição de ex-Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da mencionada Instituição de Educação Superior (IES), para posicionar acerca dos referidos programas. As respostas podem ser digitalizadas nos respectivos espaços deste instrumento que, ao finalizar a entrevista, deverá ser enviada ao entrevistado, ou gravadas, situação na qual o respondente entrará em contato com o entrevistador, por meio do e-mail lcsantos@superig.com.br, a fim de marcar o dia, local e hora da referida entrevista.

Antecipadamente, agradeço sua presteza.

Atenciosamente,

Salvador, 03 de abril de 2015.

Prof. Luiz Carlos dos Santos

1. Qual a sua titulação acadêmica máxima?

2. Qual o seu enquadramento funcional na UNEB?

3. Qual o seu regime de trabalho?

4. Na sua percepção, os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB guardam relação com o desenvolvimento local/regional e/ou terminologias assemelhadas?

Todos ()

Alguns ()

Quais? _____

Por quê? _____

5. Caso a sua alternativa não tenha sido “Todos”, por obséquio, justifique-a:

6. Elementos, características, categorias de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, incluindo-se áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, justificativa, perfil do egresso constituem-se atributos para análise de um determinado programa de pós-graduação?

Sim Não

Justifique:

7. Longevidade, renda e educação são componentes que fazem parte do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM). Você adotaria tal índice enquanto variável para evidenciar a existência ou não de relação entre um programa de pós-graduação *stricto sensu* e desenvolvimento local/regional?

Sim Não

Justifique:

8. A Universidade do Estado da Bahia vem contribuindo com os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento do Estado da Bahia?

Sim

Não

Por que? _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista estruturada (MODELO B)

ENTREVISTADO: Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional (CPEDR/UNEB)

ABERTURA: Sou professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lotado no Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus I* e, no momento, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A UNEB E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL: o caso dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – uma análise de 2002 a 2013”. Peço sua valiosa colaboração, na condição de Diretora do Centro de Pesquisas Educacionais e Desenvolvimento Regional da mencionada Instituição de Educação Superior (IES), para posicionar acerca do papel do CPEDR e sua inter-relação com os programas *stricto sensu* da supramencionada universidade. As respostas podem ser digitalizadas nos respectivos espaços deste instrumento que, ao finalizar a entrevista, deverá ser enviada ao entrevistado, ou gravadas, situação na qual o respondente entrará em contato com o entrevistador, por meio do e-mail lcsantos@superig.com.br, a fim de marcar o dia, local e hora da referida entrevista.

Antecipadamente, agradeço sua presteza.

Atenciosamente,

Salvador, 03 de abril de 2015.

Prof. Luiz Carlos dos Santos

1. Qual a sua titulação acadêmica máxima?

2. Qual o seu enquadramento funcional na UNEB?

3. Qual o seu regime de trabalho?

4. Atua ou já atuou enquanto docente-pesquisadora em programa (s) de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB?

() Sim () Não

Qual (is): _____

5. Qual o papel do CPEDR, enquanto Órgão Suplementar de natureza Interdisciplinar, na estrutura da UNEB?

Sim Não

Justifique: _____

10. Longevidade, renda e educação são componentes que fazem parte do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM). Você adotaria tal índice enquanto variável para evidenciar a existência ou não de relação entre um programa de pós-graduação *lato sensu* e desenvolvimento local/regional?

Sim Não

Justifique: _____

11. Na sua percepção, a Universidade do Estado da Bahia vem contribuindo com os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento do Estado da Bahia?

Sim Não

Por que? _____

12. Considerando a natureza multirregional e *multicampi* da UNEB, existem regiões ou Territórios de Identidade ainda não assistidos pela pós-graduação *stricto sensu*?

Sim Não

Em caso positivo, relacione as regiões/territórios: _____

13. Espaço para livre expressão, considerando título e subtítulo da pesquisa, bem assim outra relacionada à pós-graduação *stricto sensu* na UNEB, no seu sentido macro, que ainda não tenha sido contemplada neste roteiro.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista estruturada (MODELO C)**ENTREVISTADO:** Ex-Reitor da Universidade do Estado da Bahia

ABERTURA: Sou professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lotado no Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus I* e, no momento, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A UNEB E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL: o caso dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – uma análise de 2002 a 2013”. Peço sua valiosa colaboração, na condição de ex-Reitor da mencionada Instituição de Educação Superior (IES), para posicionar acerca dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no período citado e a relação com o desenvolvimento local/regional e terminologias análogas. As respostas podem ser digitalizadas nos respectivos espaços deste instrumento que, ao finalizar o preenchimento, deverá ser enviada ao entrevistado, ou gravadas, situação na qual o respondente entrará em contato com o entrevistador, por meio do e-mail lcsantos@superig.com.br, a fim de marcar o dia, local e hora da referida entrevista.

Antecipadamente, agradeço sua presteza.

Atenciosamente,

Salvador, 03 de abril de 2015.

Prof. Luiz Carlos dos Santos

1. Qual a sua titulação acadêmica máxima?

2. Qual o seu enquadramento funcional na UNEB?

3. Qual o seu regime de trabalho?

4. Qual o período que esteve investido no cargo de reitor da UNEB?

5. Na sua percepção, os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB guardam relação com o desenvolvimento local/regional e/ou terminologias assemelhadas?

Todos ()

Alguns ()

Quais? _____

Por quê? _____

6. Caso a sua alternativa não tenha sido “Todos”, por obséquio, justifique-a:

7. Elementos, características, categorias de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, incluindo-se áreas de concentração, linhas de pesquisa, objetivos, justificativa, perfil do egresso constituem-se atributos para análise de um determinado programa de pós-graduação?

Sim Não

Justifique: _____

8. Longevidade, renda e educação são componentes que fazem parte do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM). Você adotaria tal índice enquanto variável para evidenciar a existência ou não de relação entre um programa de pós-graduação *lato sensu* e desenvolvimento local/regional?

Sim Não

Justifique: _____

9. Na sua percepção, a Universidade do Estado da Bahia vem contribuindo com os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento do Estado da Bahia?

Sim Não

Por quê? _____

10. Considerando a natureza multirregional e *multicampi* da UNEB, existem regiões ou Territórios de Identidade ainda não assistidos pela pós-graduação *stricto sensu*?

Sim Não

Em caso positivo, relacione as regiões/territórios: _____

11. Durante o período em que esteve como Dirigente máximo da Autarquia Universidade do Estado da Bahia, o Governo Estadual, mantenedor da Instituição, convidou/convocou a UNEB para participar da formulação de políticas públicas voltadas ao Desenvolvimento local e regional no Estado?

Sim Não

Em caso positivo, explicita a participação da UNEB? _____

12. Espaço para livre expressão, considerando título e subtítulo da pesquisa, bem assim outra relacionada à pós-graduação *stricto sensu* na UNEB, no seu sentido macro, que ainda não tenha sido contemplada neste roteiro.

APÊNDICE D – Tabela 33 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'peso' e 'geral' – Bahia – 2015

Tabela 33 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Geral'¹ – Bahia – 2015

Método	Variável	Peso	Geral
Tau de Kendall	Peso	1,000	0,324
	Geral	0,324	1,000
Rô de Spearman	Peso	1,000	0,400
	Geral	0,400	1,000

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

⁽¹⁾ IDHM Geral, 2010.

APÊNDICE E – Tabela 34 – coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Renda' – Bahia – 2015

Tabela 34 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Renda' – Bahia – 2015

Método	Variável	Peso	Geral
Tau de Kendall	Peso	1,000	0,041
	Geral	0,041	1,000
Rô de Spearman	Peso	1,000	0,047
	Geral	0,047	1,000

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

⁽¹⁾ IDHM Renda, 2010.

APÊNDICE F – Tabela 35 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'peso' e 'longevidade' – Bahia – 2015

Tabela 35 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Longevidade'¹⁾ – Bahia – 2015

Método	Variável	Peso	Geral
Tau de Kendall	Peso	1,000	0,405
	Geral	0,405	1,000
Rô de Spearman	Peso	1,000	0,504
	Geral	0,504	1,000

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

⁽¹⁾IDHM Longevidade, 2010.

APÊNDICE G – Tabela 36 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'peso' e 'educação' – Bahia – 2015

Tabela 36 – Coeficiente de correlação não paramétrica, das variáveis 'Peso' e 'Educação'¹ – Bahia – 2015

Método	Variável	Peso	Geral
Tau de Kendall	Peso	1,000	0,405
	Geral	0,405	1,000
Rô de Spearman	Peso	1,000	0,504
	Geral	0,504	1,000

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

⁽¹⁾ IDHM Educação, 2010.

ANEXO A – Marcos legais dos Departamentos/Campi da UNEB

DEDC – *Campus I* – Salvador

O Departamento de Educação do *Campus I*, um dos 22 (vinte e dois) departamentos da UNEB, é oriundo da Faculdade de Educação do Estado da Bahia, FAEEBA, **criada pelo Art. 3º, da Lei Delegada 66/83 e vigente até setembro de 1997**. Constituída sob modelo ternário, a FAEEBA era uma unidade universitária e dispunha de dois Departamentos e um Colegiado de Curso. Pela Lei Estadual 7.176/97, que reestruturou as Universidades Estaduais da Bahia, o modelo organizacional passou a ser binário, tendo sido supressos os departamentos anteriores, ratificados pelo Decreto nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998, e transformada a unidade universitária, FAEEBA, em Departamento.

DCV – *Campus I* – Salvador

O Departamento de Ciências da Vida, inicialmente denominado de Centro de Ciências da Saúde e dos Alimentos (CENCISA), criado pelo **Decreto Estadual nº. 31669**, de 10 de maio de 1985, é uma das células básicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), situado no *Campus I*, Salvador/BA. Com o advento da Lei Estadual 7.176/97, que reestruturou as Universidades Estaduais da Bahia, regulamentado pelo Decreto nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998, a unidade universitária CENCISA, passou a denominar-se DCV.

DCET – *Campus I* – Salvador

As áreas de conhecimento, integrantes do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, *Campus I*, originaram-se do CETEBA, que fora extinto por meio da Lei Delegada nº. 66/83, a qual criou a UNEB. Em 1988, com o Decreto nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998 que regulamentou a Lei nº. 7176/97, nasce o referido DCET.

DCH – *Campus I* – Salvador

Em 1968 vários centros de educação técnica foram criados no Brasil e entre eles o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), concebido a 12 de outubro desse ano para atender à filosofia expressa na Lei nº. 5.692/71. Em 1974, através do **Decreto nº. 24.039/74**, o centro é transformado na Fundação Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA). Permaneceu nessa condição até a promulgação da lei Delegada nº. 12/80, que extinguiu a Fundação e criou a Superintendência de Ensino Superior da Bahia (SESEB). Em 1983 a lei Delegada nº. 66/83 criou a Autarquia Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da qual o CETEBA chegou a ser a maior das suas Unidades Universitárias. **O Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da Lei nº. 7176/97 extinguiu o CETEBA, que desmembrado originou o Departamento de Ciências Humanas (DCH I) e o Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET I), localizados no *Campus I* em Salvador.

DEDC – *Campus II* – Alagoinhas

Originário da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, passou a integrar a SESEB ancorado na Lei Delegada nº. 12/1980 e, com a Lei Delegada nº. 66/1983, integra a UNEB. **O Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei nº. 7176/97** extinguiu a referida Faculdade, a desmembrando em dois departamentos: o DEDC e o DCET.

DCET – *Campus II* – Alagoinhas

Originário da Faculdade de Formação de Professores (FFPA) de Alagoinhas, passou a integrar a SESEB ancorado na Lei Delegada nº. 12/1980 e, com a Lei Delegada nº. 66/1983, integra a UNEB. **O Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei nº. 7176/97** extinguiu a referida Faculdade, a desmembrando em dois departamentos: DCET e DEDC.

DTCS – *Campus III* – Juazeiro

A interiorização do Ensino Superior no Estado da Bahia, surgiu na década de 60, através da criação e funcionamento das unidades universitárias, situadas em Salvador (Centro de Educação Técnico da Bahia – CETEBA), Juazeiro (Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco-FAMESF e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro – FFCLJ), Alagoinhas (Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas – FFPA), Caetitê (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caetitê – FFCLC), Santo Antônio de Jesus (Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus – FFPSAJ) e Jacobina (Faculdade de Formação de Professores de Jacobina – FFPJ). Buscando adequar o ensino público superior ao seu desenvolvimento socioeconômico, o Governo de Estado criou a Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB, através da **Lei Delegada nº. 12, de 30 de dezembro de 1980**, autarquia que absorveu estas unidades universitárias. A SESEB teve a sua condição modificada em 1983, pela Lei Delegada nº. 66, passando a denominar-se Universidade do Estado da Bahia. **O Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei nº. 7176/97** extinguiu a referida Faculdade, passando a denominar-se DCST.

DCH – *Campus III* – Juazeiro

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro – FFCLJ, foi criada por meio do **Decreto nº. 92.928/1985**, integrada à Universidade do Estado da Bahia. Com o **Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei nº. 7176/97**, extinguiu-se a referida Faculdade, passando a denominar-se DCH.

DCH – *Campus IV* – Jacobina

A faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ) foi criada pela **Lei Estadual 3.825, de 19 de setembro de 1980**, publicada no Diário Oficial do Estado de 23 de setembro de 1980. Nasceu como entidade autárquica, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Mas, ainda em 1980, a **Lei Delegada Nº. 12, de 30/12/1980**, publicada no D.O. de 31 de dezembro de 1980, extinguiu várias autarquias, dentre elas a autarquia FFPJ, e criou a Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB, como autarquia mantenedora. Com **Lei Delegada Nº. 66/83**, publicada no Diário Oficial de 2 de junho de 1983, extinguiu-se a SESEB e criou a Universidade do Estado da Bahia – autarquia de ensino superior ligada à Secretaria de Educação e Cultura. Já o **Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei Estadual nº. 7176/97**, extinguiu a referida Faculdade, passando a denominar-se DCH.

DCH – *Campus V* – Santo Antônio de Jesus

O Departamento originou-se da Faculdade do Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus (FFPSAJ). A Lei Delegada Nº. 12, de 30/12/1980, publicada no D.O. de 31 de dezembro de 1980, extinguiu várias autarquias, dentre elas a autarquia FFPSAJ, e criou a Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB, como autarquia mantenedora. Com Lei Delegada de Nº.

66/83, publicada no Diário Oficial de 2 de junho de 1983, extinguiu-se a SESEB e criou a Universidade do Estado da Bahia – autarquia de ensino superior ligada à Secretaria de Educação e Cultura. Já o **Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei Estadual nº. 7176/97**, extinguiu a referida Faculdade, passando a denominar-se DCH.

DCH – *Campus VI – Caetité*

Em 1962 é criada a Escola de Nível Superior de Caetité, através da Lei nº. 1082 de 25/10/1962. A Lei Delegada Nº. 12, de 30/12/1980, publicada no D.O. de 31 de dezembro de 1980, extinguiu várias autarquias, dentre elas a autarquia FCLC, e criou a Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), como autarquia mantenedora. Foi incorporada à UNEB pela Lei Delegada nº. 66 de 01/06/1983 com a denominação de **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC)**. Já o **Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei Estadual nº. 7176/97**, extinguiu a referida Faculdade, passando a denominar-se DCH.

DEDC – *Campus VII – Senhor do Bonfim*

Inicialmente criado como **Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim (FESB)**, através do **Decreto nº. 31.574/1985**, passando a integrar a Universidade do Estado da Bahia. o Departamento de Educação-*Campus VII*, recebeu essa denominação a partir da vigência da Lei nº 7176/1997, que redimensionou a estrutura administrativa da Universidade, passando do sistema ternário para o binário e conseqüentemente alterou a concepção de Departamento. Já o **Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei Estadual nº. 7176/97**, extinguiu a referida Faculdade, passando a denominar-se DEDC.

DEDC – *Campus VIII – Paulo Afonso*

O Departamento originou-se do Centro de Educação Superior de Paulo Afonso (CESPA), que passou a integrar à Universidade do Estado da Bahia. Com a vigência da Lei Estadual nº. 7176/96, regulamentado pelo Decreto Governamental nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998, o CESPA passou a denominar-se DEDC.

DCH – *Campus IX – Barreiras*

O Departamento de Ciências Humanas (DCH) do *Campus IX* localiza-se no município de Barreiras, a uma distância de 898 km da capital do Estado da Bahia. Inicialmente, este Departamento foi denominado de **Núcleo de Ensino Superior de Barreiras, criado pela Lei Estadual nº. 85.718 de 1981, integrado ao Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), situado em Salvador, em consonância com o Parecer CEE/BA nº. 1.260/1980**. Consoante com o crescimento e desenvolvimento da região, o Núcleo de Ensino Superior de Barreiras transforma-se no **Centro de Ensino Superior de Barreiras (CESB), através do Decreto Estadual nº. 32.830, de 26 de junho de 1985**, integrado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos termos do Parágrafo Único, artigo 3º, da Lei Delegada nº. 66, de 1983. Já o **Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I, decorrente da **Lei Estadual nº. 7176/97**, extinguiu a referido Centro, passando a denominar-se DCH.

DEDC – *Campus X – Teixeira de Freitas*

A história do Departamento começa em 1990 com a criação do Centro de Educação Superior (CESB), de Teixeira de Freitas, integrado à Universidade do Estado da Bahia; atualmente

denomina-se Departamento de Educação, tendo em vista as alterações da Lei 7176/97 e do Decreto nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998.

DEDC – *Campus XI* – Serrinha

A história deste Departamento começa em 1988 quando foi criada neste município a FES/UNEB – **Faculdade Estadual de Serrinha**, ligada a Universidade do Estado da Bahia. A partir de 1997 com a formulação da Lei Estadual 7.176/97, bem assim do seu Decreto nº. 7.223/98, que regulamentou a mencionada lei, cujo teor consta a reorganização das universidades estaduais, adotando a partir daí a estrutura de departamentos. A FES foi transformada no Departamento de Educação *Campus XI* – Serrinha.

DEDC – *Campus XII* – Guanambi

O Departamento de Educação de Guanambi – *Campus XII* da UNEB foi criado inicialmente, como **Faculdade de Educação de Guanambi** (FAEG) pelo Decreto nº. **2.636, em 04 de agosto de 1989**, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia de 05 e 06 de junho de 1989, integrando à Universidade do Estado da Bahia. Em 1997, em função da Lei de nº. 7.176, bem assim do seu Decreto regulamentador nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998, que dispõe sobre a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, a UNEB adotou a estrutura de Departamento de Educação (DEDC), *Campus XII*.

DEDC – *Campus XIII* – Itaberaba

O *Campus XIII* da Universidade do Estado da Bahia, pertencente à Chapada Diamantina, foi inaugurado em 23 de dezembro de 1989. A partir de 1997 com a formulação da Lei Estadual 7.176/97, bem assim do seu Decreto nº. 7.223/98, que regulamentou a mencionada lei, cujo teor consta a reorganização das universidades estaduais, adotando a partir daí a estrutura de departamentos. A Unidade em sistema ternário transformou-se em binário, ficando denominado Departamento de Educação *Campus XI* – Serrinha.

DEDC – *Campus XIV* – Conceição do Coité

A educação superior em Conceição do Coité surgiu em 1992, vinculada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em 1997, em função da Lei de nº. 7.176, bem assim do seu Decreto regulamentador nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998, que dispõe sobre a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, a UNEB adotou o sistema binário, com a denominação de Departamento de Educação (DEDC).

DEDC – *Campus XV* – Valença

O Departamento de Educação (*Campus XV*) teve suas atividades acadêmicas e administrativas iniciadas em abril de 1997, ainda como **Centro de Ensino Superior de Valença (CESVA)**, oferecendo através do Concurso Vestibular daquele ano (1997.1), 40 (quarenta) vagas (turno noturno), para o Curso de PEDAGOGIA, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Escola / Empresa. Durante os oito anos, o *Campus XV* funcionou nas instalações do CEFET/UNED/VALENÇA, por força de Convênio Tripartite firmado entre a UNEB, o CEFET e a PREFEITURA DE VALENÇA e no ano de 2006 passou a funcionar no prédio do antigo Colégio Paulo Freire, situado na Rua Cecília Meireles, s/n, Centro. No ano de 1999, foi firmada a parceria denominada REDE UNEB, onde ocorria o Programa de Licenciatura Plena em Pedagogia que previa a graduação superior para os profissionais que atuavam na área da educação. Já o **Decreto Governamental nº. 7.223, de 20.01.98**, art. 36, Anexo I,

decorrente da **Lei Estadual nº. 7176/97**, extinguiu o referido Centro, passando a denominar-se DEDC.

DCHT – *Campus XVI* – Ciências Humanas e Tecnologias – Irecê

Originalmente criado como **Núcleo de Irecê – NESIR**, através da **Lei Estadual nº. 6.601/94**, vinculado ao **Centro de Educação Superior de Paulo Afonso (CESPA)** da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O *Campus XVI* iniciou suas atividades com o Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau, para atender à demanda da região, esse já devidamente reconhecido e extinto. O CESPA, a partir da vigência da Lei nº. 7.176/1997, bem assim do Decreto nº. 7.223/1998 que redimensionou a estrutura administrativa da Universidade, passando do sistema ternário para o binário, recebeu a denominação de Departamento de Educação – *Campus VIII*.

DCHT – *Campus XVII* – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Bom Jesus da Lapa

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT *Campus XVII*, originou-se do Núcleo Avançado de Ensino Superior de Bom Jesus da Lapa – NESLA, implantado neste município em 1997, após o redimensionamento da oferta de vagas do curso de Pedagogia, Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, proveniente do Centro Superior de Barreiras – CESB, que ocorreu em 18 de outubro de 1996, mediante a Resolução Nº. 104, emitida pelo Conselho Universitário – CONSU/UNEB. O CESB, por sua vez, teve alterada a sua condição estrutural ainda em 1997 quando a UNEB adotou a estrutura de Departamento para identificar as suas unidades universitárias, utilizando como critério a área de conhecimento, em atendimento à Lei nº. 7.176, de 10 de setembro de 1997, a qual dispõe sobre a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia. Com esta nova organização, aprovada pelo Decreto Estadual nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998, este Centro transformou-se no Departamento de Ciências Humanas do *Campus IX*, mantendo o Núcleo de Bom Jesus da Lapa sob sua direção.

DCHT – *Campus XVIII* – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Eunápolis.

O DCHT, de início, era o **Núcleo de Ensino Superior de Eunápolis (NESE) vinculado** ao Departamento de Educação (DEDC) – *Campus X* –, localizado em Teixeira de Freitas, através da Lei nº 5.975, do Governo do Estado, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia do dia 21 de setembro de 1990, vinculado à Universidade do Estado da Bahia. Considerando a projeção de desenvolvimento da comunidade eunapolitana, o NESE desvinculou-se do *Campus X*, tornando-se um Departamento autônomo, o *Campus XVIII*, por força da Resolução **CONSAD 005/2000**, de 29 de agosto de 2000.

DCHT – *Campus XIX* – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Camaçari

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), *Campus XIX*, originou-se do **Núcleo de Ensino Superior de Camaçari (NESE)**, implantado neste município em 1998. Este núcleo foi criado a partir da oferta de vagas do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Departamento de Ciências humanas, localizado no *Campus I*, Salvador, ex-CETEBA – Centro de Educação Técnica da Bahia. Com o **Decreto Estadual nº. 7.223, de 20 de janeiro de 1998**, decorrente da Lei Estadual nº. 7176/97, **passou à condição de Departamento autônomo**. O DCHT funciona nas instalações do antigo COPEC totalmente reestruturado, dispendo de 11 salas de Aula.

DCHT – *Campus XX* – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Brumado

Foi criado através da Resolução CONSAD nº. 09/200, Órgão colegiado da estrutura da Universidade do Estado da Bahia, publicada no Diário Oficial do dia 02/11/2001.

DCHT – *Campus XXI* – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Ipiaú

Também criado através da Resolução Conselho de Administração (CONSAD) nº. 09/2001, publicada no Diário Oficial do dia 02/11/2001.

DCHT – *Campus XXII* – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Euclides da Cunha

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus XXII* da UNEB em Euclides da Cunha foi criado por meio do Decreto nº. 8.354, de 31 de outubro de 2002. Após um grande período de expectativas e muita ansiedade, finalmente no dia 02 de junho de 2003, a UNEB inaugura seu *Campus* no município de Euclides da Cunha, abrindo as portas para a comunidade.

DCHT – *Campus XXIII* – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Seabra

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *campus XXIII* – Seabra foi criado em 2002 através do Decreto nº. 8.354, de 31 de outubro de 2002 e incorporado à UNEB pela Resolução nº. 03/2002 e iniciou suas atividades em 2003, funcionando no Centro de Treinamento de Líderes (CTL), situado na Rua Padre Justiniano Costa, s/n, Bairro Boa Vista, onde funciona até hoje.

DCHT – *Campus XXIV* – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Xique-Xique

Criado por meio do Decreto nº. 8.354, de 31 de outubro de 2002 e incorporado à UNEB mediante Resolução do Conselho de Administração (CONSAD) nº 03/2002, publicada no Diário Oficial em 01.11.2002.

OBSERVAÇÃO:

Existem Faculdades aprovadas pela Assembleia Legislativa, porém, não foram implantadas, a exemplo da Faculdade de Educação de Ribeira do Pombal, Faculdade de Agronomia, em Guanambi, dentre outras.