

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL**

CRISTIANE DE OLIVEIRA XAVIER MACHADO

**O UNIVERSO DA UNIVERSIDADE: desafios e possibilidades das trajetórias estudantis na
UFRB**

CACHOEIRA

2012

CRISTIANE DE OLIVEIRA XAVIER MACHADO

**O UNIVERSO DA UNIVERSIDADE: desafios e possibilidades das trajetórias estudantis na
UFRB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, como pré-requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Georgina Gonçalves dos Santos

CACHOEIRA

2012

CRISTIANE OLIVEIRA XAVIER MACHADO

**O UNIVERSO DA UNIVERSIDADE: desafios e possibilidades das trajetórias
estudantis na UFRB**

Monografia apresentada ao curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, como pré-requisito para obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos

Prof. Ms. Fabrício Fontes de Andrade

Prof.^a Ms. Ilzamar Silva Pereira

APROVADO EM: ____ / ____ / ____

**CACHOEIRA
2012**

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que me deram a vida e me permitiram sonhar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e por todas as conquistas até aqui alcançadas;

Aos meus pais, João e Maria, por conseguirem transformar o improvável em realizações, pela luta incansável dia após dia. Obrigada pela infinita dedicação e por sempre sustentarem a esperança em dias melhores;

Às minhas irmãs, Tatiane e Denise, pela cumplicidade com que compartilhamos os momentos ao longo desta caminhada;

Ao meu noivo, Ailton, pelo amor, amizade e cumplicidade que dispensou em todos esses anos, acreditando sempre em meus sonhos e cuidando para que eles se tornem realidade.

À minha querida orientadora, Georgina, pelo exemplo de competência, humildade e amizade, por acreditar nos sonhos e por ajudar a construir caminhos. Muito obrigada Gina!

Às minhas amigas Carine e Larisse, que foram as primeiras pessoas que conheci na Universidade e que me estenderam a mão para caminhar ao longo desses anos. Cari, obrigada pela amizade sincera, que o tempo possa conservá-la. Lari, caminhamos juntas até aqui companheira! Que se realizem nossos sonhos e que nossos caminhos sempre se encontrem.

Às companheiras do OVE, Mariana, Zenilda, Kelly e Michele que compartilharam comigo o conhecimento, as frustrações, as descobertas e as conquistas. Somos todas vencedoras!

Ao professor Fabrício, pela competência, atenção e contribuição à minha formação.

Ao Colegiado de Serviço Social, em especial, à professora Ilzamar e à professora Sílvia, pela dedicação e empenho em construir um curso de qualidade diante das adversidades.

Aos colegas que se dispuseram a conversar, a contar suas trajetórias para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Ao Serviço Social da UEFS (Alana, Claudia, Ana Alice, Carina e Angélica), pelos ensinamentos e por me fazerem acreditar em nossa profissão.

À professora Sônia Sampaio e aos colegas do OVE/UFBA pela partilha de suas experiências e saberes;

À Geisyelle, Jacqueline, Elane e Vinícius, pela amizade e cumplicidade. À Sara, Edina, Ramile e Tainara, pela acolhida.

A todos os colegas, amigos, familiares e professores, inclusive aqueles da Educação Básica, que contribuíram para o meu sucesso até aqui, os meus agradecimentos.

EPÍGRAFE

“Caminhante, são teus rastos o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há-de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar”.

Antônio Machado

RESUMO

Na última década a universidade pública brasileira tem assumido uma nova configuração frente à sociedade. Construída historicamente como lugar de “privilegiados”, esta instituição, recentemente, começa a ser espaço possível para as camadas populares. Isto acontece, dentre outros fatores, em decorrência do processo de expansão e interiorização da universidade pública em nosso país. Este momento de “abertura” da instituição aos setores populares tem exigido o enfrentamento de diversas situações que nela emergem, como, por exemplo, a crescente demanda por acesso e a necessidade de construção de ações e políticas voltadas para a permanência do estudante. Este, além de se deparar com as mudanças próprias da juventude, ainda, precisa enfrentar o processo de afiliação estudantil, experiência vivenciada por todos os universitários, independente da condição socioeconômica. Estes processos precisam ser percebidos a partir das múltiplas formas que impactam a vida dos sujeitos, principalmente os estudantes de origem popular, que protagonizam o começo de uma mudança na história da universidade pública em nosso país. A UFRB enquanto instituição recente, inserida nesse contexto, é cenário desses processos de mudança que envolve a entrada de estudantes pobres no ensino superior, a criação de políticas de assistência ao estudante e também, a afiliação estudantil. Nesse sentido, o presente trabalho busca conhecer a trajetória de estudantes desta Universidade, buscando compreender como esses processos são percebidos pelos sujeitos que os vivenciam e como interferem na realização de suas carreiras. Tributário da pesquisa qualitativa, este estudo utiliza como técnicas a *pesquisa bibliográfica*, o *diário de campo*, a *história de vida* e a *autobiografia*. Para o seu desenvolvimento foram tomados os relatos de estudantes do curso de Serviço Social assistidos pelas políticas de permanência da UFRB. As análises aqui apresentadas apontam na direção de que os percursos anteriores à entrada na universidade devem ser considerados como guia para a elaboração de ações e políticas voltadas para o estudante de origem popular, uma vez que estes percursos são a referência para a construção da carreira universitária. Deve-se considerar que acessar a universidade não significa o sucesso acadêmico, contrário, as trajetórias revelam uma série de dificuldades que são comumente desconsideradas como elementos que influenciam neste percurso, assim, o sucesso na universidade é resultado das possibilidades de permanência oferecidas pela instituição. Neste sentido, a política de Assistência Estudantil é compreendida como instrumento de enfrentamento de situações desfavoráveis, sendo, vetor de transformação e elemento fundamental à afiliação estudantil. Pensá-la como direito é refletir sobre a valiosa contribuição na formação dos estudantes e sobre a própria configuração da Universidade pública e de sua responsabilidade social nos dias atuais. O Serviço Social tem um importante papel a ser exercido no âmbito dessa política: contribuir, através da garantia de acesso aos direitos, com a inclusão dos novos sujeitos que adentram a Universidade. Portanto, pensar na construção das trajetórias é compreender como os sujeitos constroem os caminhos rumo ao sucesso na Universidade e, por outro lado, é ter conhecimento acerca de suas reais necessidades e das possibilidades de intervenção.

Palavras-chave: Trajetórias estudantis. Universidade. Assistência estudantil. Serviço Social. Afiliação estudantil.

RESUMÉ

Dans la dernière décennie de l'Université publique brésilienne a pris une nouvelle configuration. Historiquement construit comme un lieu de «privilégiés», cette institution a commencé récemment à disposer des places pour les jeunes de origine populaire. Cela est le résultat entre autres facteurs du processus d'expansion de l'université publique dans notre pays. Le moment de «l'ouverture» de l'institution aux secteurs populaires ont demandé la confrontation des différentes situations comme par exemple: la demande croissante pour l'accès et la nécessité de construire des actions et des politiques visant à la permanence des étudiante. D'autre part les etudiantes doit être confrontés à des changements typiques de la jeunesse, et faire face aussi a des processus de l' affiliation, l'expérience, vécue par tous les élèves, indépendamment de leur statut socio-économique. Ces processus doivent être noté, d'après les multiples façons que l'impact des conditions de vie des sujets, et plus particulièrement pour les étudiants d'origine populaire, qui jouent le début d'un changement dans l'histoire des universités publiques dans notre pays. L'URFB récente en tant qu'institution, inséré dans ce contexte, est le théâtre de ces processus de changement qui implique l'entrée des étudiants pauvres dans l'enseignement supérieur, la création de politiques visant à aider l'élève et aussi le processus d'affiliation. Ainsi cette étude cherche à comprendre la trajectoire des étudiants dans cette université, en essayant de comprendre comment ces processus sont perçues par les sujets qui les vivent et la façon de s'immiscer dans leurs carrières. Cette recherche de caractère qualitative utilise de, le journal de bord, et des récit la vie et de l'autobiographie. Pour son développement ont été prises récits des élèves des Services Sociaux aidés par les politiques assistencialles de l'UFRB. Les analyses présentées indiquent que les parcours des élèves avant l'entrée à l'université doit être considérée comme un guide pour la conception des actions et des politiques pour les étudiants d'origine populaire. Étant donné ces parcours sont des repères pour la construction de la carrière universitaire. Il conviendrait d'envisager que l'accès à l'université ne signifie pas la réussite, car les trajectoires des etudiantes montrent une multitudes de difficultés qui sont souvent négligés comme des facteurs qui jouent un rôle sur les parcours des études. Ainsi le succès à l'université est aussi le résultat des possibilités de politiques d'assistance offertes par l'institution. En ce sens, la politique d'aide aux étudiants est comprise comme un des moyen pour faire face à des situations difficiles, et se continue comme de traitement vectoriel, et élément fondamental de l'adhésion des étudiants. Il faut comprendre sur la contribution précieuse à la formation des étudiants et la configuration réelle de l'université publique et de sa responsabilité sociale aujourd'hui. Le travail social joue un rôle important pour cette politique: assuré l'inclusion et l'accès aux droits à des individus qui rentrent à l'Université. Alors, pensez à la construction des trajectoires des étudiants est aussi comprendre comment les ils construisent des chemins de la réussite à l'université, est aussi de comprendre leurs besoins et des possibilités d'interventions.

Mots-clés: étudiant les trajectoires. Université. L'aide aux étudiants. Service Social. L'adhésion des étudiants.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O UNIVERSO DAS UNIVERSIDADE	14
2.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....	14
2.2 A IMPLANTAÇÃO DA UFRB	23
3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PARA ALÉM DO ACESSO.....	27
3.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO	27
3.2 ANTECEDENTES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL.....	28
3.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRB	32
4 A PRESENÇA DE ESTUDANTES POBRES NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL	36
4.1 OS CAMINHOS DA PROFISSÃO	36
4.2 O ESTUDANTE DE SERVIÇO SOCIAL E SEU PERFIL	38
5 METODOLOGIA	42
5.1 A IMPLICAÇÃO COM O TEMA.....	42
5.2 OS SUJEITOS DE PESQUISA: FALANDO DE SI E FALANDO DO OUTRO.....	43
6 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL.....	47
6.1 FAMÍLIA, ESCOLA E PROJETOS DE FUTURO	47
6.2 A UNIVERSIDADE E A AFILIAÇÃO ESTUDANTIL.....	53
6.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A POSSIBILIDADE DE CONTINUAR.....	56
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso ao ensino superior, ocorrida nos últimos anos, aponta para uma mudança significativa na configuração da universidade pública brasileira. Esta instituição construída historicamente como espaço de/para elites¹, tem passado por um processo de abertura às camadas populares. Um processo que ainda precisa avançar bastante, haja vista que, para os estudantes pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade, a universidade constitui-se um destino preestabelecido desde os primeiros anos do processo educativo, representando uma obrigação a ser cumprida. Já para os estudantes dos setores populares, historicamente destituídos do direito à Educação, a universidade representa uma aspiração, a realização de um sonho que pode não ser concretizado ou muitas vezes, algo inatingível, não se constituindo como possibilidade de projeto de futuro dos jovens. Deste modo, para os estudantes pobres, ingressar numa universidade pública é sofrer com as incertezas e os medos cotidianos, é travar uma luta diária para vencer o desafio imposto pela condição socioeconômica.

Recentemente, este caminho rumo ao ensino superior tem sido possível, dentre outros fatores, em decorrência do processo de expansão e interiorização da universidade pública, o que aponta o ingresso nesta instituição como possibilidade de projeto de vida dos jovens. Inscrita no âmbito dessa expansão, ocorrida no governo Lula, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB criada através da Lei nº 11.151, de 29 de julho 2005 se destaca, aqui, por trazer consigo uma proposta de acesso e permanência de estudantes de origem popular, inovando na prestação de serviços a estes sujeitos através de um órgão específico, a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE.

Dados referentes à pesquisa realizada pela Coordenação de Políticas Afirmativas da UFRB revelam algumas características dos estudantes ingressos na instituição durante o ano de 2010. De acordo com a pesquisa 54% dos dois mil, cento e quarenta e cinco estudantes ingressaram pelo sistema de cotas e 64% estudaram o ensino médio em escolas públicas. Do

¹ O termo **elite** é aqui utilizado para designar os grupos sociais detentores de poder nas diferentes épocas. Trata-se da “minoria que dispõe, em uma sociedade determinada, em um dado momento, de privilégios decorrentes de qualidades naturais valorizadas socialmente (por exemplo, a raça, o sangue etc.) ou de qualidades adquiridas (cultura, méritos, aptidões, etc.). O termo pode designar tanto o conjunto, o meio onde se origina a elite (por exemplo, a elite operária, a elite da nação), quanto os indivíduos que a compõem, ou ainda a área na qual se manifesta sua preeminência. No plural, a palavra “elites” qualifica todos aqueles que compõem o grupo minoritário que ocupa a parte superior da hierarquia social e que se arrogam, em virtude de sua origem, de seus méritos, de sua cultura ou de sua riqueza, o direito de dirigir e negociar as questões de interesse da coletividade” (HEINZ, 2006 *apud* BORGES, 2010, [s/p]).

total de estudantes, 17 % possuem renda de um salário mínimo e 44% possui renda de até três salários mínimos. Estes dados assinalam para o fato de que a Universidade tem possibilitado o acesso de estudantes de origem popular ao ensino superior, e de outro modo, apontam para a necessidade de ampliação de políticas que possam garantir a permanência universitária destes sujeitos.

Para além das dificuldades impostas pela condição socioeconômica, há ainda uma série de transformações que marcam a entrada na universidade. Por um lado têm-se as mudanças próprias da juventude², haja vista que é neste momento que o jovem se depara com uma diversidade de questões que dizem respeito ao seu projeto de futuro e a sua autonomia enquanto sujeito.

De outro modo, a entrada na Universidade demarca um processo de aproximação e reconhecimento do estudante a um novo fato: o de estudante universitário, ou seja, o que Coulon (2008) chama de afiliação estudantil, processo no qual o estudante passará a ser membro de um novo grupo, interagindo com os outros sujeitos e dominando os códigos comuns à nova realidade. Segundo o autor, a afiliação ocorre de duas formas distintas. Por um lado têm-se a afiliação institucional, na qual o estudante precisa aprender os códigos e as normas próprias da universidade. Por outro lado, têm-se a afiliação intelectual, na qual o educando deve adquirir o status de estudante, aprendendo a estabelecer uma dinâmica de estudos, a dominar a escrita, a fala e a lidar com a autonomia própria a instituição universitária.

A URFB enquanto instituição recente, inserida no contexto de abertura das universidades públicas, é cenário desses processos de mudança que envolvem a entrada de estudantes pobres no ensino superior, a criação de políticas de assistência ao estudante e também, a afiliação estudantil, compreendida como experiência que independe da condição social. Nesse sentido, o presente trabalho busca conhecer as trajetórias de estudantes desta Universidade, compreendendo como esses processos são percebidos pelos sujeitos que os vivenciam e como interferem na realização de suas carreiras. Os objetivos específicos

² Aqui o conceito de **juventude** é compreendido como uma construção histórica e social que se difere de uma cultura para outra e também no interior de uma mesma sociedade. No entanto, as ideias discutidas se baseiam nos trabalhos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA, que classifica “juventude” a partir das discussões da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e da proposta do Estatuto da Juventude. Assim a “juventude” é compreendida como grupo constituído por pessoas “[...] de 15 a 29 anos, “com os subgrupos de 15 a 17 (jovem-adolescente), de 18 a 24 anos (jovem-jovem) e de 25 a 29 anos (jovem-adulto). Dois argumentos prevalecem na justificativa desta mudança: maior expectativa de vida para a população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho” (IPEA, 2009).

propostos foram: identificar a nova configuração da Universidade pública e o perfil do estudante de Serviço Social; conhecer os percursos destes estudantes antes e depois da entrada na Universidade e perceber como estes se relacionam com as políticas de Assistência Estudantil existentes na Universidade e quais as estratégias utilizadas por eles no processo de afiliação. Nesse sentido, para o desenvolvimento do trabalho foram tomados os relatos de estudantes do curso de Serviço Social assistidos pelas políticas de permanência da UFRB.

Portanto, o presente estudo põe em relevo a atual conjuntura que tem vivenciado a universidade brasileira em seu processo de abertura aos setores populares da sociedade. Deste modo, contribui com a idéia de que este momento precisa ser percebido a partir das múltiplas formas que impactam a vida desses novos sujeitos. Na área de formação, o trabalho se mostra relevante ao apresentar aspectos da política de Assistência Estudantil, que tem se configurado um espaço importante de trabalho do assistente social há algum tempo. As discussões aqui empreendidas apontam para a reflexão dessa política como vetor de transformação e como direito, apresentando o Serviço Social como profissão capaz de exercer importante papel no processo de consolidação da política no campo dos direitos sociais.

As discussões empreendidas ao longo do trabalho se estruturam da seguinte maneira: o capítulo II, *O Universo da Universidade*, apresenta uma breve abordagem sobre as características e transformações da Universidade ao longo de seu surgimento no Brasil. Segundo Almeida Filho (2007), esta é uma instituição tardia na história do país, haja vista a monopolização do ensino superior por parte de Portugal. Deste modo, apesar de contar com instituições deste nível de ensino desde 1808, somente na década de 1930 é que se instituem as primeiras Universidades brasileiras. Desde sua criação, esta instituição tem passado por diferentes mudanças empreendidas principalmente durante a década de 1960 e mais recentemente, nos anos 2000, com a construção de novos planos e políticas voltadas para a expansão das universidades públicas e abertura aos setores populares.

O capítulo III, intitulado “*A Assistência Estudantil: para além do acesso*” se debruça sobre aspectos da construção da Assistência Estudantil como política educacional no Brasil e sua organização no âmbito da UFRB. Costa (2010) e Portes (2006) apontam para as primeiras formas de assistência³ ao estudante pobre, que eram, claramente, baseadas na filantropia e na

³ De acordo com Santos e Sampaio (2010), a categoria assistência está ligada ao atendimento de situações específicas que têm como prerrogativa a utilização critérios de necessidade. No âmbito da Seguridade Social, a Assistência (Social) é uma política de Estado, não contributiva, destinada a atender os sujeitos em situação de vulnerabilidade decorrentes da velhice, de doenças, de desemprego, de violência, etc., tendo seu foco voltado

“ajuda”, se constituindo como ações isoladas. Aos poucos estas ações vão adquirindo respaldo legal na Educação. Com a crescente demanda por acesso e “abertura” da universidade aos setores populares, a assistência ao estudante começa a ser percebida como instrumento importante de permanência e redução da evasão no ensino superior. Deste modo, as instituições surgidas no contexto de expansão deste nível de ensino, do qual a UFRB tem origem, trazem consigo o desenvolvimento de ações que visam garantir a permanência do estudante pobre nos estudos, o que tem se constituído uma importante estratégia de minimização das desigualdades no ensino superior público.

No capítulo IV, *“A presença de estudantes pobres no curso de Serviço Social”* apresento um breve histórico acerca do Serviço Social e da crescente presença de estudantes de origem popular no curso. De acordo com Montañó (2009), o estudante de Serviço Social tem atualmente um perfil socioeconômico diferenciado. Não são mais aqueles estudantes pertencentes às classes privilegiadas, como ocorreu no período de institucionalização da profissão na década de 1930, agora estes estudantes são, em sua maioria⁴, oriundos das camadas populares, o que aponta para novos ordenamentos no campo da profissão.

Na sequência do trabalho, tem-se o capítulo V que se debruça sobre os percursos metodológicos da pesquisa; o capítulo VI, *“Trajetórias de estudantes de Serviço Social”*, no qual apresento as narrativas em que os estudantes contam sobre suas trajetórias e empreendem suas percepções acerca das experiências vivenciadas antes e após o ingresso na universidade e, por último, o capítulo VII que tece as considerações finais sobre o estudo.

para os “incapacitados”. Já a Assistência Estudantil, tem se desenvolvido como política no âmbito educacional, possuindo também critérios ligados à vulnerabilidade econômica e social. “No entanto, [...] *“ainda que guardem pontos de encontro e similaridades é necessário distinguir política de assistência social e assistência estudantil. A primeira garantidora de mínimos sociais tem caráter condicional e está voltada para os que se encontrem em situação de incapacidade. A segunda, ainda que prioritariamente voltada para aqueles em situação de vulnerabilidade econômica, também se caracteriza como conjunto de ações que visa aumentar as chances de permanência e a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Ou seja, enquanto o foco da primeira ação recai e ressalta aspectos relacionados com a impotência, a segunda está pautada na potência [...]”* (SANTOS; SAMPAIO, 2010, p.04).

⁴ Como exemplo deste fato podemos citar a pesquisa realizada pela Universidade Federal Fluminense - UFF, realizado em Campos dos Goytacazes no Rio de Janeiro em março de 2010. De acordo com esta pesquisa sobre o perfil do estudante de Serviço Social da UFF/Campos dos Goytacazes, 54% dos estudantes possuem renda entre 1 e 3 salários mínimos, prevalecendo aqueles com renda de 1 salário mínimo (36%). Para melhor compreensão ver: MORAES, Carlos Antonio de Souza *et al.* QUEM FOMOS? QUEM SOMOS? Uma análise comparativa entre os estudantes de Serviço Social do ano 2000 e 2010 da UFF/Campos dos Goytacazes/RJ. In: Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, 2010.

2 O UNIVERSO DAS UNIVERSIDADE

“A universidade tem um papel permanente: gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade. Esse papel se manifesta de forma diferente, conforme o tipo de sociedade que se deseja”.
(Cristovam Buarque)

2.1 Alguns apontamentos sobre a instituição universitária no Brasil

No Brasil, o surgimento da universidade está atrelado à cultura colonialista que por séculos impôs uma relação de subordinação ao país. Deste modo, a educação superior brasileira deu-se de forma tardia, diferente de outros países da América Latina que tiveram suas primeiras instituições de ensino ainda no período colonial. No século XI a América espanhola já contava com o ensino superior em universidades, estas copiavam o modelo de ensino e a estrutura da metrópole (ALMEIDA FILHO, 2007).

Diferente do que aconteceu com as outras colônias, o Brasil sofreu com a monopolização do ensino superior por parte de Portugal, que “detinha com mão-de-ferro o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar ‘ensino superior’ nas colônias” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.128). Assim:

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos nos reais colégios jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de teologia, direito canônico, direito civil, medicina e filosofia [...] (TEIXEIRA, 2005, p.138).

A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808 e logo após, no Rio de Janeiro, marcando a chegada da família real à colônia portuguesa (ALMEIDA FILHO, 2007). Deste modo:

Depois da Independência em 1822, outras instituições acadêmicas (em Medicina, Leis, Engenharias e Belas Artes) foram estabelecidas nas principais cidades brasileiras durante o Império. Nessa fase, não se fez qualquer esforço para organizar universidades ou instituições similares porque o modelo português de universidade escolástica permaneceu influente, moldando-se à cena ideológica pós-colonial brasileira (ALMEIDA FILHO, 2007, p.218).

Ainda no século XIX, com a Proclamação da Independência, cresce o número de escolas superiores no Brasil, no entanto, não se constituíam unidades sólidas e organizadas para ministrar o ensino universitário (ALMEIDA FILHO, 2007). Ao falar do caráter da Universidade nesse período, Fávero (2006) cita Anísio Teixeira que aponta para uma definição da instituição, destacando a primazia de sua função social, para este intelectual:

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 *apud* FÁVERO, 2006, p.26).

Não podendo afirmar que as instituições surgidas no começo do século XX correspondem às universidades em seu sentido pleno, recorre-se então a história oficial que data de 1934 o surgimento da primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo-USP⁵, criada nos primeiros anos do governo populista. No entanto, neste mesmo ano fora criada a Universidade do Distrito Federal- UDF, fundada por Anísio Teixeira. Neste período Anísio Teixeira era Secretário de Educação do Distrito Federal e, reunindo-se com intelectuais da época, pensou uma universidade baseada nos princípios de Educação Democrática (ALMEIDA FILHO, 2008). Fundada no Rio de Janeiro pelo Decreto Municipal nº 5.513/35, a Universidade do Distrito Federal trazia uma estrutura bastante diferente das instituições até então criadas no Brasil, propunha o desenvolvimento de forma integrada do ensino, pesquisa e extensão, tendo como primazia a produção de conhecimento (FÁVERO, 2006).

A década de 1930 fora marcada pela emergência da industrialização e urbanização no Brasil, tendo em vista o crescimento acelerado das cidades e da população que começava a ocupar maciçamente os centros urbanos. No cenário político emerge uma nova forma de governo, o “Estado Novo”, caracterizado pelo populismo emblemático na figura de Getúlio Vargas. A educação superior começa a despontar na agenda política da época, passando a demandar por maior atenção por parte do governo e também da sociedade, tendo em vista a necessidade de qualificação de mão de obra (VASCONCELOS, 2010).

Ao longo das décadas de 1930 e 1950 as iniciativas por parte do governo para o desenvolvimento do ensino superior foram bastante pontuais, tendo destaque a criação de cursos profissionalizantes para formação de trabalhadores para a indústria através do Serviço Nacional de Aprendizagem industrial- SENAI (SCHWARTZMAN, 1998).

No que concerne à universidade, verifica-se neste período algumas tentativas de elaboração de um projeto universitário por parte do governo, empreendido através da Reforma Campos em 1931, pensada por Francisco Campos, o primeiro a ocupar o cargo de Ministro da

⁵ De acordo com Almeida Filho (2007) há controversa acerca da primazia da USP, pois há quem afirme que a primeira Universidade brasileira fora a UDF por apresentar um modelo inovador de ensino desde a sua fundação.

Educação e Saúde Pública na Primeira República. Esta reforma tinha como principal objetivo modernizar o ensino brasileiro de maneira que atendesse à formação das elites e, por outro lado, capacitar a mão de obra para o trabalho. No que tange à universidade, “[...] Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática. Para o Ministro, ‘sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada’” (FÁVERO, 2006, p.24). Percebe-se aqui, que o ministro aponta para outras dimensões da instituição universitária, que perpassam o ensino e a profissionalização.

De acordo com Schwartzman (1998, p. 4) “o sistema universitário implantado no Estado Novo começou a se expandir aceleradamente nos anos do pós guerra, e chegou a seus limites nos anos 60, quando foi profundamente transformado pela reforma universitária de 1968”. Deste modo, somente a partir da década de 1950 foram criadas universidades federais em todo o Brasil, pelo menos uma em cada estado, ocorrendo também a implantação de diversas universidades em âmbito estadual. Constata-se ainda, nesse período, a existência de um grande número de instituições isoladas e desconexas, grande parte delas de caráter privado. Já as instituições públicas, de acordo com Schwartzman (1998), não dispunham de autonomia administrativa, deixando-se clara uma verdadeira desorganização em sua estrutura.

O começo da década de 1960 é marcado por um novo ordenamento no contexto educacional encadeado pela criação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961). Esta lei foi responsável, dentre outras mudanças, pela criação do Conselho Federal de Educação e pela reorganização dos currículos de ensino médio com vias a facilitar o acesso⁶ ao ensino superior. Entretanto, a crescente demanda por acesso, incentivada pelo amplo processo de urbanização e industrialização, não encontraram no sistema público de ensino oferta de vagas, o que fez acirrar a disputa por oportunidades de ingresso e, de outro modo, as desigualdades educacionais. Deste modo, abriu-se espaço para o setor privado, que passou a ofertar um número muito mais elevado de vagas que o sistema público (NOGUEIRA, 2008).

È também no início da década de 1960 que é instituída, através da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília- UnB. A criação da UnB inflama o debate acerca da reforma universitária, haja vista que esta universidade nasce de forma inovadora,

⁶ Durante o Estado Novo a política educacional apresentava duas formas diferenciadas de diretrizes para o ensino médio. O ensino secundário dava acesso, de maneira direta ou indireta, ao ensino superior, já o ensino profissional impossibilitava aos concluintes o ingresso a este nível educacional (NOGUEIRA, 2008).

rompendo com os padrões das instituições até então existentes no país (ALMEIDA FILHO, 2007).

O debate acerca da reestruturação das universidades não foi apoiado pelo governo militar que tomara o poder em 1964. Deste modo, a recém-criada UnB fora alvo de constantes intervenções repressivas. Na época, Anísio Teixeira que era o reitor da instituição fora destituído do cargo, suas ideias em prol de uma Educação cidadã e democrática não condiziam com a conjuntura política nacional naquele momento, pelo contrário, representavam uma “ameaça” ao poder instituído (MENDONÇA, 2000).

Entretanto, o governo militar não pode conter por muito tempo o debate sobre a “reforma” universitária brasileira. Isto porque, existia uma grande pressão exercida pela classe média que demandava por maiores oportunidades de acesso à educação superior e, de outro modo, o mercado passou a requisitar mão-de-obra qualificada, haja vista o crescente processo de industrialização do país. Colocada em cheque, a reforma aparecia como uma necessidade concreta por conta da pressão dos setores médios e, também como uma oportunidade de desenvolvimento nacional (MENDONÇA, 2000).

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008), em 1967 foi firmado um pacto entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development – USAID com o objetivo de introduzir uma reforma na estrutura da universidade em nosso país. Esta reforma seria financiada por empréstimos do FMI e do BID.

Em 1968 foi instituída a criação de um Grupo de Trabalho encarregado de analisar as universidades brasileiras e apontar novas diretrizes para a resolução de seus problemas. Neste processo de estudo, o movimento estudantil se destaca pela capacidade de mobilização em prol de uma nova configuração da instituição universitária e pela busca, junto à sociedade, da defesa da qualidade do ensino público brasileiro. O relatório elaborado pelo GT orientou a formulação de novas diretrizes, reconhecidas em leis, que seriam a base para a reforma das instituições universitárias (FÁVERO, 2006).

De uma maneira geral, a Reforma Universitária teve como pressupostos o aumento da eficiência e da produtividade da universidade, tendo como principais mudanças a extinção do sistema de cátedra, que deu lugar ao sistema colegiado de departamentos; a criação do vestibular unificado e do ciclo básico; a adoção do sistema de créditos e de matrículas por disciplinas. Ainda, foi responsável pelo atendimento de muitas das reivindicações do corpo docente e do movimento estudantil (SCHWARTZMAN, 1998).

Apesar de apresentar avanços em relação à estruturação das universidades do país, principalmente no que tange à valorização da pesquisa, a reforma de 1968 não pode garantir que a autonomia universitária se efetivasse. De outro modo, a reforma também não conseguiu atender à crescente demanda por acesso à universidade pública, mesmo buscando a racionalização das vagas através da unificação do vestibular (FÁVERO, 2006). A estratégia encontrada foi então o estímulo ao crescimento de vagas do setor privado, o que acarretou um processo de massificação através da criação de diversas instituições privadas de ensino superior (NOGUEIRA, 2008). Assim:

[...] O setor público que até a década de 1960 era majoritário na oferta de ensino superior, perde espaço para o setor privado. Em 1970 o setor privado passa a responder por 50,5% das matrículas, percentual este que, a partir de então, será cada vez mais ampliado, chegando a 64,8% em 1979 (NOGUEIRA, 2008, p.29).

O fim da Ditadura Militar em meados da década de 1980 marca um período de estagnação do crescimento do ensino superior, tanto no âmbito público quanto privado, conseqüência da forte crise econômica vivenciada pelo Brasil com o fim do “milagre econômico”, que também atingira outros países da América Latina. Deste modo:

Em 1980, quando foi registrado o maior crescimento da década, as matrículas ampliaram 5% em relação ao ano anterior. Em 1989, esse percentual foi de 1,0%. Em 1984 e em 1985, pela primeira vez, pelo menos desde o início da década de 1960, as matrículas no ensino superior registraram um crescimento negativo (-2,7% e -2,3%, respectivamente), tanto no setor público (-0,8% e -2,7%) quanto no setor privado (-0,4% e -2,0%) (NOGUEIRA, 2008, p. 30).

Ainda na década de 1980 têm-se uma nova proposta de reforma da universidade encabeçada no governo de José Sarney através da criação da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Esta tentativa, no entanto, não surtiu efeitos concretos, “o trabalho da Comissão foi quase completamente desperdiçado: nenhum projeto de lei foi elaborado nem qualquer de suas propostas encaminhada” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 140).

O final da década de 1980 é marcado pela promulgação da Constituição Federal, a chamada Constituição Cidadã que abre caminhos para a implantação de políticas na perspectiva da garantia dos direitos sociais. Neste novo desenho constitucional, a Educação é reconhecida como política universal, sendo dever do Estado garanti- lá de forma equânime em todos os níveis educacionais. Deste modo:

A educação passa a ser um direito público que deve ser dirigido a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições para que todos tenham acesso de modo igualitário a esse direito (VASCONCELOS, 2010, p.404).

No início da década de 1990, o avanço da política neoliberal e a crescente presença do mercado no âmbito das políticas públicas apontam para o retrocesso dos direitos sociais promulgados no recente texto constitucional. Assim, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) o setor privado de Educação Superior revela um crescimento expansivo concomitante a uma baixa qualidade de ensino:

As análises desse período demonstram que as instituições de ensino superior e a sociedade foram marcadas de forma nociva, pois houve defasagem salarial, falta de verbas para manutenção, para o desenvolvimento de pesquisa, ocorrendo o êxodo dos professores das universidades públicas para as privadas (VASCONCELOS, 2010, p. 404).

Deste modo, a política adotada pelo governo, baseada no aumento exacerbado do número de vagas por meio do setor privado não foi capaz de suprir a demanda por acesso. O que ocorre na verdade é o avanço de um intenso processo de privatização e precarização das instituições públicas.

O contexto da globalização⁷ neoliberal, que teve sua expansão a partir da década de 1990, impôs à universidade uma nova configuração, ela é chamada a cumprir uma nova demanda, uma função qualificadora de mão de obra para o mercado nacional (SANTOS, 2004?), sendo também pressionada a abrir-se aos setores que por muito tempo dela foram excluídos.

Este período é marcado pela redução de investimentos estatais nas universidades e conseqüentemente, pelo agravamento da precarização das mesmas. Deste modo, o que surge como alternativa é a abertura da instituição ao setor privado, que aparece como o mais interessado investidor através da comercialização dos “*serviços universitários*”. De acordo com Santos (2004?):

Os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2004?, p.11).

⁷ “A globalização ocorre em paralelo a poderosos processos macroeconômicos: avanços em tecnologia de informação, transnacionalização de empresas, migração da força de trabalho, entre outros. Ao mesmo tempo, e talvez paradoxalmente, a globalização vincula-se a severas reduções no bem estar social de populações humanas [...]” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.185).

Este processo indicado pelo autor supracitado pode ser verificado exatamente a partir do governo FHC, quando o processo de reforma do Estado é intensificado através da abertura do mercado aos organismos estrangeiros e a política de privatização é posta na ordem do dia como principal instrumento para a chamada modernização conservadora do país⁸ (FERREIRA, 2009). Deste modo, estes processos “mercantis” ocorrem com vias a destituir a Universidade enquanto bem público, tendo ao longo dos últimos anos, influenciado de forma contundente na política de educacional brasileira.

Ao explicitar sobre a configuração da Educação brasileira no governo FHC, Ferreira (2009) coloca que:

[...] Suas diretrizes políticas passaram pela tentativa de caracterização da educação superior como um serviço público não-estatal; diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das IFES; mudança do papel do estado de financiador para regulador; privatização; incentivo a fontes alternativas de financiamento; parcerias público-privadas; diferenciação e competitividade entre instituições; expansão a baixo custo; ensino a distância; sistema de avaliação; mudanças no trabalho docente; formação para atender o mercado (FERREIRA, 2009, p. 186).

Pode-se afirmar, portanto, que o governo FHC buscou promover um novo desenho da política educacional e, no que concerne à Educação superior, procurou ajustá-la aos moldes do mercado nacional e internacional. Destarte, a universidade foi submetida a um processo de desresponsabilização por parte do Estado, que buscou transformá-la em um serviço público não-estatal através da redução significativa de financiamento e do estímulo ao empresariado, transformando-a numa mercadoria rentável para o capital (FERREIRA, 2009).

Partindo para a conjuntura política do Brasil nos anos 2000, temos uma nova configuração de governo, o Partido dos Trabalhadores assume, em 2002, o poder na figura do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Já nos primeiros anos de governo têm-se articuladas as ações na área educacional, da qual a Universidade se constituía uma das prioridades na agenda governamental. De acordo com Ferreira (2009, p.187), “o governo Lula recebeu do governo anterior desafios que se constituem na necessidade urgente da tomada decisão e opção para assegurar a consolidação democrática do sistema universitário”.

A reforma da universidade se tornou um dos principais objetivos da primeira gestão, sendo iniciada com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho

⁸ Este processo está ligado ao projeto de governo neoliberal em que as ações foram orientadas para os ajustes fiscais, reformas dirigidas ao mercado, visando a integração do país às economias mundiais e, de outro modo, retirada do Estado frente à oferta de serviços sociais (FERREIRA, 2009).

Interministerial (GTI)⁹ que foi encarregado de analisar a situação da Educação superior brasileira e propor um plano de atividades com vistas a iniciar um processo de reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

A partir do ano de 2004 o debate acerca da reforma da universidade foi intensificado. “Na época, ocorreram intensos debates entre dirigentes da rede federal de educação superior, que culminou com um documento intitulado Proposta da ANDIFES¹⁰ para a reestruturação da educação superior no Brasil” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 174). Este documento apontava para a necessidade de mudanças nas graduações e pós-graduações que proporcionassem uma formação cidadã de qualidade e, de outro modo, assinalava para a revisão dos currículos e projetos acadêmicos dos diferentes cursos.

Em agosto de 2006 o Governo Federal apresentou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior (PL 7.200/2006):

Vários temas nele incluídos, tecnicamente, configuram mais uma proposta de reestruturação administrativa de IES e do marco jurídico do MEC. Entre eles, destacam-se: ente jurídico especial chamado “universidade”; estrutura institucional garantindo a primazia do âmbito acadêmico; marco regulatório, em especial para o setor privado; sistema de financiamento, com a subvinculação das verbas de custeio das universidades federais (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 186).

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008), esta proposta de reforma universitária trazida pelo governo não tinha clara as diretrizes de seu processo e não privilegiava a instituição pública como locus central da reforma. O documento apresentado pelo governo apesar de avançar nas propostas de reforma, não trazia elementos importantes como a “[...] efetiva integração entre Graduação e Pós-Graduação, clareza nas regras de controle da qualidade acadêmica, autonomia administrativa e financeira, estrutura de títulos e currículos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.186)”.

Depois de muitas discussões em torno da reforma da universidade, finalmente em 2007, através do Decreto Presidencial nº. 6.096, foi instituído o REUNI¹¹, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. O Programa foi lançado

⁹ Em sua composição o GTI contava com a participação de diversos ministérios e órgãos do governo: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda, dentre outros (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

¹⁰ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

¹¹ Para melhor compreensão do Programa e suas diretrizes ver: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Desenvolvimento da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. Agosto de 2007.

pelo Ministério da Educação e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, tendo como objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (Ministério da Educação, 2007).

Para cumprimento deste objetivo, o REUNI abrange diversas diretrizes, dentre elas: a expansão de matrículas, em particular em cursos noturnos; a articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; a revisão da estrutura acadêmica; a articulação entre a graduação e a pós-graduação; os programas de inclusão social e assistência estudantil (MEC, 2007).

No âmbito das diretrizes supramencionadas, o REUNI apresenta algumas dimensões fundamentais, a saber: Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; Reestruturação Acadêmico-Curricular; Renovação Pedagógica da Educação Superior; Mobilidade Intra e Inter-Institucional; Compromisso Social da Instituição; Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação (MEC, 2007).

Com a instituição do REUNI o número de vagas nas universidades federais cresceu significativamente. Uma das metas do programa estabelece que, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, ocupem vagas no ensino superior até o final da década, o que aponta o acesso como uma das prioridades do programa. Percebe-se ainda, notadamente a preocupação com a abertura ao ensino superior, que vem ocorrendo a partir do acesso das camadas populares à instituição universitária:

A oferta de uma formação para a cidadania exige diversidade nos quadros acadêmicos. São, por conseguinte, desejáveis processos seletivos que evitem a busca de conhecimento memorizado. Eles deverão ser estruturados de forma a não discriminar estudantes das camadas menos favorecidas da população ou egressos de escolas públicas. Caso necessário, mecanismos efetivos de ação afirmativa poderão ser utilizados para garantir o acesso equânime da população (MEC, 2007).

De outro modo, a demanda por acesso vem acompanhada da necessidade de implantação de políticas voltadas para essa população de baixo poder econômico. Deste modo, o REUNI traz como uma de suas diretrizes a “*ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil*”, assim:

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização

do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação (MEC, 2007).

A diretriz supramencionada deve ser considerada como uma das mais importantes do REUNI, haja vista que ela preconiza o acesso de estudantes pobres à universidade apresentando a necessidade de implantação de *políticas de inclusão e assistência estudantil*. De tal modo, é exatamente a partir da instituição do REUNI e, levando em consideração o caráter urgente de implantação de políticas inclusivas, que foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Fruto de intensas reivindicações por parte de estudantes e instituições, este documento aponta diretrizes para a implantação de ações voltadas a Assistência Estudantil no âmbito das IFES.

Podemos notar que a demanda pelo ensino superior reclamada pelo mercado e pela sociedade colocou para a Universidade a necessidade de transformar-se. Assim, o REUNI também é parte desta mudança que impôs uma nova configuração à universidade, inclusive, ao perfil dos estudantes ingressos.

Em relação ao ano de 2007, as universidades federais aumentaram em 49% a oferta de vagas nos cursos de graduação, o que representa 65.306 novas vagas até 2010 nestas instituições. Se considerado o Programa de Expansão para o Interior, que é anterior ao Reuni, são 77.279 novas vagas na rede. O número de cursos aumentou de 2.190 em 2006 para 3.225 em 2010. Em consonância com as diretrizes gerais estabelecidas no projeto do Reuni, destaca-se a expansão dos cursos noturnos, que em 2006 eram 645 e até 2010 somarão 1.129, configurando um crescimento de 75% e das licenciaturas, cujo aumento da oferta chega a 43%, pois eram 767 cursos em 2006 e até este ano serão oferecidos 1.099 (VIEIRA, 2010).

Percebe-se, portanto, que a Universidade pública vem permitindo, ainda que de maneira tímida, o acesso e a permanência de estudantes pobres, jovens em sua maioria, antes excluídos do ensino superior público.

2.2 A implantação da UFRB

Lugar de terras férteis, de grandes rios, de mulheres e homens guerreiros e de uma cultura riquíssima, o Recôncavo da Bahia foi a primeira região da América Portuguesa a ser colonizada de forma sistemática. A região fica situada aos redores da Baía de Todos os Santos, e teve por muito tempo, as cidades de Cachoeira e São Félix, herdeiras de um patrimônio cultural diverso, como importante entreposto comercial que ligava Salvador, através do rio Paraguaçu, às comunidades do interior (UFRB, 2010).

O Recôncavo foi ocupado por povos indígenas e posteriormente, pelos escravos negros trazidos de diferentes lugares da África para trabalhar na construção da capital da nova colônia e nas lavouras (UFRB, 2010). Este encontro de povos promoveu a diversidade cultural da região, marcada pelo sincretismo religioso, pela dança, pela musicalidade e pela culinária.

A região se desenvolveu e conseguiu firmar sua importância para o Estado, inclusive politicamente, com a participação decisiva nas lutas contra a escravidão e a favor da independência do Estado no famoso dois de julho. No início do século XX, pouco a pouco as atividades ligadas à agricultura cederam espaço para as atividades da indústria. O Recôncavo Baiano experimentou o progresso tecnológico, de outro modo, a navegação e o transporte ferroviário perderam espaço para o avanço do sistema rodoviário. Em meados do século, o descobrimento de petróleo na região marcou definitivamente a decadência das atividades ligadas à agricultura, uma vez que a riqueza¹² foi concentrada nas cidades que estavam diretamente ligadas a estas atividades (UFRB, 2010).

Este processo implicou diretamente no desenvolvimento da região, que ficou praticamente estagnada durante décadas, inclusive no aspecto educacional:

A partir da década de quarenta do século XX, a criação de universidades ganhou grande impulso no Brasil, mas a Bahia manteve-se apenas com uma única universidade federal, criada em 1946. Como resultado, o estado chegou ao século XXI com o menor número de matrículas no ensino federal superior no nordeste e o segundo pior do Brasil. A relação de 1,49 matrículas para cada mil habitantes, apresentada pela Bahia, corresponde à metade da apresentada por Pernambuco (UFRB/CPA, 2012, p.63).

Caracterizado pelo forte elitismo, o ensino superior federal da capital estava muito longe de atender às necessidades do interior do Estado, só sendo possível para aqueles que detinham algum privilégio econômico.

Em 2003, o ensino superior na Bahia toma novos rumos, apontando para uma nova realidade na região do Recôncavo. É neste ano que o governo anuncia a criação de um Plano de Expansão das Universidades Federais, o que mais tarde resultaria no que conhecemos hoje como REUNI. O programa apontou para a possibilidade de um novo arranjo da instituição universitária e abriu as portas para a construção de uma Universidade no Recôncavo da Bahia.

¹² Esta riqueza não pode ser considerada como elemento catalisador de desenvolvimento social. Um exemplo desta contradição é o município baiano de São Francisco do Conde que é a cidade brasileira com maior PIB (Produto Interno Bruto) per capita, R\$ 283 mil, segundo o IBGE, isto porque sua receita maior advém dos royalties da Petrobrás pela produção e refino do petróleo. Entretanto, o município possui elevado índice de pobreza e de pessoas pouco instruídas.

Esta nova instituição começa a ganhar concretude a partir de um forte movimento político liderado pelo então Reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Naomar Monteiro e também pelo diretor da AGRUFBA, professor Paulo Gabriel Nacif, que em maio de 2003 era o então diretor da Escola de Agronomia em Cruz das Almas e que é atualmente reitor da UFRB (UFRB, 2010).

Ainda no ano de 2003, é apresentada a proposta de criação da nova Universidade, que seria construída a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, uma vez que esta já contava com uma relativa estrutura acadêmica, o que facilitaria bastante a construção da nova instituição. “A partir deste momento iniciou-se a tarefa de elaborar o projeto de criação da nova universidade, bem como de mobilizar a comunidade regional em torno desse objetivo” (UFRB, 2010, [s/p]).

Depois de realizar dezenas de reuniões e audiências públicas em diversos municípios do Recôncavo, que contaram com a participação de representantes de movimentos sociais, sindicatos, prefeitos, dentre outros, em 2005 foi aprovado pelo Congresso Nacional o projeto de criação da Universidade. Em julho do mesmo ano o presidente Lula sancionou a lei nº 11.151 que institui a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB, 2010). Neste sentido, a UFRB é fruto de uma intensa mobilização da sociedade baiana na luta pela garantia da Educação, e se destaca por trazer consigo uma proposta de acesso e permanência dos setores populares no ensino superior público.

Idealizada como universidade multicampi, a UFRB está presente em quatro municípios do Recôncavo Baiano: Cachoeira, Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus e Amargosa. Possui atualmente 38 cursos de graduação e 14 cursos de pós-graduação subdivididos em: mestrado *latu e strictu sensu* e um doutorado. Conta ainda com sete Pró-Reitorias¹³, 463 funcionários, 528 docentes e 8200 estudantes. Pensada como instrumento de transformação da realidade educacional do Recôncavo Baiano, a UFRB nestes seis anos já conseguiu dar largos passos para a concretização deste objetivo, entretanto, para minimizar os atrasos do passado precisamos ainda percorrer uma longa estrada. Assim, espera-se que sua infância promissora revele os caminhos para uma adolescência de rebeldia contra as desigualdades e, de outro modo, para seu amadurecimento enquanto instituição de

¹³ As sete Pró-reitorias da UFRB são: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG); Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT); Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN); Pró-Reitoria de Administração (PROAD); Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP) e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

conhecimento comprometida com os projetos a que se propõe, principalmente, aquele que se refere à promoção da equidade social através da criação de estruturas e dispositivos que subsidiem o acesso e a permanência do estudante de origem popular, discussão que será apresentada no próximo capítulo.

3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PARA ALÉM DO ACESSO

*Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de que?
Você tem fome de que?
A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
[...]
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer inteiro e não pela metade.*

(Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto)

3. 1 Alguns apontamentos sobre juventude e educação

Compreendida como possibilidade de um futuro promissor, a Universidade é a aspiração de muitos dos jovens brasileiros. Segundo o relatório da ANDIFES apresentado em 2011, setenta e cinco por cento dos estudantes das universidades federais têm até 24 anos, ou seja, pertencem à população jovem de nosso país. Por isto, discutir sobre universidade é também falar em juventude e, portanto, discutir sobre as diversas experiências vivenciadas por estes sujeitos e sobre as políticas desenvolvidas em prol dos mesmos.

O período que compreende a juventude pode ser considerado como um momento de transitoriedade, pois “está marcado exatamente pelo que **não** é, pois ser jovem não é ser adolescente, e também não é ser adulto” (grifo do autor) (CARNEIRO, 2010, p.8). È nesta fase da vida que o jovem se depara com uma série de questões que dizem respeito ao seu projeto de futuro e a sua autonomia enquanto sujeito, assim, a entrada na universidade se inscreve como um desses projetos. De acordo com Carneiro (2010):

A entrada na vida universitária é considerada como uma das transições fundamentais para os jovens e que pode estar associada ou não a outras transições típicas deste período, como a saída da casa dos pais, e, eventualmente, o casamento, a maternidade/paternidade etc. (CARNEIRO, 2010, p. 08).

Apesar de se constituir um momento importante na vida dos jovens, a entrada na universidade ainda não é um destino comum para todos aqueles que a desejam. Em países como o nosso, onde as desigualdades sociais atingem números alarmantes, a Educação superior ainda carrega a marca do privilégio e do mérito.

Até pouco tempo, a universidade enquanto instituição de ensino voltada para a produção de conhecimento científico manteve-se distante das classes populares, se

constituindo, assim, um espaço das classes privilegiadas, de formação da elite “pensante” de nosso país. De acordo com Gadotti (1981) “as classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, as aspirações populares, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular” (GADOTTI, 1981, p. 5).

Com o processo de “abertura” das universidades públicas, o perfil dos ingressos nesta instituição tem mudado gradativamente. No entanto, a demanda por acesso e o aumento do número de vagas não resolvem o problema da grande parcela de jovens estudantes que sequer têm a oportunidade de concluir o ensino médio. Deste modo, a educação dos jovens brasileiros tem sido uma variável reveladora da desigualdade social que contrasta, por exemplo, com as riquezas de nosso país. De acordo com Carneiro (2010):

[...] Quanto mais elevado o estrato social ao qual o sujeito pertence, maior as suas chances de ter sua trajetória escolar e vida estudantil alongada, o que, conseqüentemente, levaria a um prolongamento da juventude. Esta é uma clara demonstração da reciprocidade entre juventude e educação (CARNEIRO, 2010, p.09).

Esta reciprocidade entre juventude e educação também é perceptível se pensarmos, por exemplo, nas diferentes trajetórias dos estudantes na vida universitária, principalmente no que se refere à situação socioeconômica. Assim, a vivência da juventude e as experiências do processo educativo ocorrem de forma diversa para as diferentes camadas sociais. Esta compreensão aponta para a necessidade de se pensar na trajetória dos jovens estudantes universitários de origem popular que, aos poucos, começam a mudar o perfil das universidades e, de outro modo, impulsionam uma nova configuração de espaços e políticas que atendam às suas emergentes necessidades. Neste sentido, a Assistência Estudantil é exemplo importante deste novo ordenamento.

3.2 Antecedentes da Assistência Estudantil no Brasil

Os estudos realizados por Portes (2006) “confirmam a existência de estudantes pobres no ensino superior desde a implantação deste, mesmo que pouco representativa” (PORTES 2006, p. 220). Entretanto, estes estudantes eram considerados exceções em um universo eminentemente elitista, muitos deles eram vistos como “gênios”, sujeitos excepcionais que galgaram sucesso apesar das dificuldades a eles impostas. Assim, a princípio, as ações em benefício dos estudantes universitários pobres eram oferecidas, inicialmente, pela Igreja e por

particulares, configuravam-se como filantropia e atuações individuais, não podendo, deste modo, ser consideradas como garantia ou direito, já que por ser exceção, o estudante pobre não era percebido em suas necessidades, assim, a pobreza não era admitida no espaço acadêmico (PORTES, 2006).

Com o passar dos anos e com aumento, mesmo que limitado, de estudantes pobres nas universidades, passa-se a buscar oportunidades mais igualitárias de permanência, revelando-se a própria condição desfavorável de pobreza. “Hoje, ela é assumida pelo próprio universitário. Agora, a ajuda é reivindicada. Neste caso, receber ajuda é um direito fundamental” (PORTES, 2006, p. 227) que passa a ser cobrado.

No Brasil, desde 1928 que se têm iniciativas para apoiar estudantes universitários. Estas ações estão relacionadas com a criação de um estabelecimento em Paris que buscava atender aos estudantes brasileiros que tinham dificuldades de se acomodarem na cidade (ARAÚJO, 2007). Esta forma de assistência aponta uma característica que por muito tempo perdurou em nosso país: a assistência ao estudante não era considerada uma ferramenta de garantia de direito daqueles que não podiam manter-se nos estudos, pois este nível de educação era reservado a uma ínfima parcela de sujeitos, obviamente aqueles que eram dotados de privilégios. Logo, a assistência estudantil não passava de ações clientelistas e caridosas, muito longe de ser considerada uma política educacional.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos trouxe para a Educação algumas novas diretrizes, dentre elas, ações voltadas para garantir a distribuição de bolsas de estudos, assistência alimentar e à saúde (LIMA, 2002 *apud* COSTA, 2010). Entretanto, este é também o período no qual as universidades começam a ser criadas, o que coloca como foco das ações a organização institucional, com a construção das “cidades universitárias”¹⁴, que segundo Costa (2010), tinham influência francesa - derivadas da chamada *Cité Internationale Universitaire de Paris* que se destinava à moradia estudantil - e constituíam-se em um espaço diverso, com recursos que possibilitavam a união entre ensino e pesquisa, fundamentais à produção de conhecimento e de novas tecnologias demandadas pelo país.

¹⁴ A partir de 1960 as cidades universitárias, que tiveram sua construção iniciada com a Universidade do Rio de Janeiro, se expandiram pelo país, sendo também modelo para outras instituições (COSTA, 2010).

Um momento marcante na história da Assistência Estudantil brasileira é, segundo Araújo (2007), o início do funcionamento da Casa do estudante do Brasil- CEB¹⁵, na década de 1930. Esta era mais uma instituição beneficente¹⁶, fundada por estudantes do Rio de Janeiro, que logo se transformara “num instrumento de troca entre o Estado, distribuidor de empregos e recursos financeiros, e estudantes pobres, fornecedores de apoio político ou, pelo menos, complacência diante do poder” (CUNHA, 1980, p.283).

Apesar de ser uma entidade beneficente, a CEB recebia do Estado recursos para sua manutenção, tendo ainda, intervenção política direta do governo na criação do Conselho Nacional de Estudantes. De acordo com Cunha (1980), no ano de 1938 foi realizado, com o apoio do governo, o segundo Congresso Nacional de estudantes, que apresentou ideias bastante animadoras para a Educação brasileira. Uma destas ideias foi a criação da União Nacional dos Estudantes- UNE, formada por muitos estudantes de origens diversas. A partir da proposta de criação da UNE, a “Casa do estudante do Brasil seria uma espécie de departamento administrativo e assistencial, promovendo assistência jurídica, médica, dentária e hospitalar, bolsas de empregos, biblioteca, residência [...]” (CUNHA, 1980, p.285). Entretanto, esta aliança seria logo desfeita uma vez que os interesses da CEB, de clara intervenção do governo, convergiam com as pretensões da UNE que começava a manifestar-se contra o Estado.

No âmbito dos direitos educacionais, de acordo com Costa (2009), a Constituição de 1946 faz referência em seu artigo 172, à necessidade de garantia a serviços de assistência estudantil e educacional destinados a alunos necessitados. Esta diretriz é apontada pela LDB de 1961 que “colocava a assistência estudantil como um direito que deveria ser garantido de forma igual a todos os estudantes” (COSTA, 2009, p. 7), posição que também é mantida na Constituição de 1967. Deste modo, tem-se em 1970 a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) que estava vinculado ao MEC e buscava construir uma política de atenção ao estudante no âmbito da Educação superior. Entretanto, o DAE não pode concretizar esses objetivos, pois foi extinto pouco tempo depois (COSTA, 2009).

¹⁵ “A CEB mantinha residência para estudantes de fora do Rio de Janeiro e promovia torneios esportivos, bailes e a eleição anual da ‘rainha dos estudantes’” (CUNHA, 1980, p.283).

¹⁶ “Esse espaço correspondia a um casarão com três andares, um restaurante popular, que era freqüentado por estudantes carentes e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes para utilizar o benefício” (COSTA, p.57, 2010).

Como se pode perceber, as ações empreendidas pelo Estado em torno da assistência ao estudante não passaram de manifestações pontuais, pouco articuladas que não conseguiram atingir resultados mais amplos e consistentes. E, apesar da legislação apontar para ordenamentos referentes ao assunto, pouco se fez para seu cumprimento. Esta falta de compromisso revela a real face da Educação superior em nosso país, onde o elitismo é ainda predominante e a política de Assistência Estudantil aparece como uma promessa.

É no contexto de emergência pela abertura do acesso ao ensino superior demandada pela sociedade civil, que se tem a ampliação da discussão acerca da política de Assistência Estudantil no país. Já no final da década de 1980, em meio à opressão do sistema político, são formuladas as primeiras iniciativas com objetivo de encabeçar uma política de Assistência Estudantil como direito legalmente reconhecido.

Destacam-se como atores desta discussão, o FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e a ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Estes propunham promover o acesso das condições básicas de permanência dos estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis. Considerando a educação como direito social que deve ser garantido, buscava-se prevenir e erradicar a evasão daqueles estudantes impossibilitados de continuar os estudos, tendo o sucesso acadêmico comprometido (VASCONCELOS, 2010). Deste modo, compreendendo-se que:

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (VASCONCELOS, 2010, p. 406).

Com a Constituição de 1988, foi estabelecido no âmbito educacional o Plano Nacional de Educação- PNE, mas no que tange à assistência estudantil ao ensino superior, as ações voltadas para este nível de ensino só são articuladas com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE. “O PDE foi criado, paralelamente ao PNE, com o objetivo de executar algumas ações, que visam atender as demandas e articular os diferentes graus de ensino” (COSTA, 2009, p.10). Entretanto, somente no final da década de 1990 é que se têm as primeiras iniciativas articuladas nacionalmente, de forma a efetivar ações voltadas para a garantia da permanência de estudantes pobres no ensino superior. Deste modo, foram criados o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) em 1999, o

Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004, ambos voltados para o financiamento de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior.

No âmbito do ensino público superior, o grande destaque é para o REUNI, apresentado anteriormente no Capítulo II, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Este último, criado em 2008, é fruto de diversas discussões e intensa mobilização de estudantes, professores e dirigentes em prol do desenvolvimento da política de Assistência Estudantil e da democratização do ensino superior público. Assim:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

Representando uma conquista histórica no âmbito dos direitos sociais, o PNAES visa à possibilidade de ingresso e permanência de estudantes de origem popular na universidade pública, espaço recente para estes sujeitos. Deste modo, o programa prevê ações em diversas áreas, dentre elas destacam-se: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, creche e apoio pedagógico.

3.3 A Assistência Estudantil na UFRB

Pode-se compreender que o perfil dos estudantes da UFRB tende a se diferenciar daquele historicamente estabelecido no âmbito do ensino superior. Agora, a Universidade que se abre às classes populares, busca estratégias para promover o ingresso e a permanência dos estudantes pobres. Dados referentes à pesquisa realizada pela Coordenação de Políticas Afirmativas revelam algumas características do corpo discente ingresso na UFRB durante 2010. De acordo com a pesquisa 54% dos dois mil, cento e quarenta e cinco estudantes ingressaram pelo sistema de cotas, 64% estudaram o ensino médio em escolas públicas. Do total de estudantes, 17 % possuem renda de um salário mínimo e 44% possui renda de até três salários mínimos. Estes dados apontam para o fato de que a Universidade tem possibilitado o acesso de estudantes de origem popular ao ensino superior, no entanto, apenas o acesso não é o suficiente, é preciso construir políticas que possam garantir a permanência universitária destes sujeitos.

Com vias a desenvolver a política de Assistência Estudantil e garantir o direito à Educação Superior, a UFRB nasce com um órgão específico, a Pró-Reitoria de Políticas

Afirmativas e Assuntos Estudantis, que desenvolve suas ações articulando ensino, pesquisa e extensão no contexto de sua atuação em prol da garantia dos direitos. Assim, além de ser a primeira Universidade Federal do interior da Bahia, a UFRB é também precursora na construção de uma Pró-Reitoria que se funda a partir da preocupação em reconhecer e garantir a Educação Superior como direito de todos os grupos sociais, tendo como objetivo a promoção da equidade ao acesso deste direito:

A PROPAAE foi criada com o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, pondo em prática uma ação de co-responsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica (JESUS, 2011, p. 119).

A união entre ensino, pesquisa e extensão é estabelecida através dos programas desenvolvidos pela Pró-Reitoria, dentre eles podemos destacar o PPQ- Programa de Permanência Qualificada, que atrela o acesso a condições materiais de permanência à possibilidade de vivenciar as experiências universitárias por meio “[...] de pesquisa, monitoria e ensino orientados por docentes da UFRB” (JESUS, 2011, p. 119).

No âmbito do PPQ são oferecidas diferentes modalidades de auxílios¹⁷, a saber: *Auxílio Alimentação* - assegura a oferta de duas refeições no restaurante universitário (apenas no campus de Cruz das Almas); *Auxílio Moradia* (Residência Universitária) - assegura a moradia aos estudantes beneficiários nas residências universitárias e três refeições principais no Restaurante Universitário; *Auxílio Pecuniário vinculado a projetos institucionais* - objetiva o apoio financeiro na participação de pesquisa e extensão; *Auxílio Pecuniário à Moradia* - garante o apoio financeiro para suprir necessidades mínimas vinculadas à moradia; *Auxílio Deslocamento* - assegura o transporte de ida e volta do estudante que reside em cidades circunvizinhas aos campi da UFRB; *Auxílio Creche* - auxílio financeiro para estudantes com filhos em idade de 0 a 03 anos.

Além das modalidades supracitadas, há ainda outras que se destinam, mediante análise de requerimento, aos estudantes como um todo, são elas: *Auxílios acadêmicos* - destinado a cobrir gastos em participação em eventos acadêmicos; *Auxílio à promoção da saúde* - recurso para a compra de óculos, medicamentos, etc. e *Auxílio para material didático*

¹⁷ A descrição dos auxílios é parte do texto do Relatório de Autoavaliação Institucional (Relatório Final do Primeiro Ciclo Avaliativo 2009-2011, UFRB).

- destinado à compra de material didático. A tabela abaixo ilustra o total de estudantes atendidos pelo PPQ entre 2010 e 2011:

AUXÍLIO	TOTAL DE ESTUDANTES ASSISTIDOS/ANO	
	2010	2011
Aux. Moradia/ Residência	167	256
Aux. Alimentação (RU)	271	168
Aux. Pec. À Moradia	133	186
Aux. Pec. à Alimentação	84	121
Aux. Vinculado a Projetos Institucionais	230	353
Aux. Deslocamento	88	182
Aux. Creche	06	22
TOTAL	987	1288

Fonte: PROPAAE, 2011.

A tabela aponta para o aumento da oferta de auxílios e conseqüentemente, para o crescimento do número de estudantes atendidos pela UFRB durante 2010 e 2011. Esses números revelam a importância que a política de Assistência Estudantil tem assumido no âmbito da Educação. Entretanto, é preciso assinalar que essa oferta ainda não é o suficiente para suprir as necessidades do corpo discente, que já chega a 8.200 estudantes matriculados na instituição. A Universidade tem expandido suas ações na direção da garantia da assistência ao estudante. Contudo, há uma crescente demanda por benefícios que não se equipara a oferta institucional. Assim, os processos de seleção apresentam cada vez mais candidatos e, por conseguinte, critérios mais rígidos de escolha, deixando ainda de fora potenciais sujeitos da política, situação comum às políticas sociais em nosso país na atualidade.

Ao tomar a política de assistência estudantil como direito, compreende-se sua importância no desenvolvimento acadêmico dos estudantes pobres, uma vez que garantir a permanência do estudante na universidade é permitir trajetórias educacionais prolongadas, trajetórias que não se encerram no ensino médio. Portanto, estas políticas são fundamentais à permanência universitária, por isto, pensá-las como direito é refletir sobre seu papel transformador, sobre a valiosa contribuição na formação dos estudantes e sobre a própria configuração da Universidade no cenário atual, inclusive, sobre o perfil dos sujeitos que

passam a ocupar este espaço. É sobre este aspecto, que envolve a mudança do perfil do estudante de Serviço Social, que o capítulo seguinte discute.

4 A PRESENÇA DE ESTUDANTES POBRES NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

A profissão é tanto um dado histórico, indissociável das particularidades assumidas pela formação e desenvolvimento a sociedade brasileira quanto resultante dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e redirecionam seus rumos.
(Marilda Yamamoto)

4.1 Os caminhos da profissão

O Serviço Social¹⁸ no Brasil, enquanto profissão, tem origem na década de 1930. Momento de intensa movimentação política e econômica do país, que vivia o furor da expansão capitalista intensificada pela urbanização, que transformou de forma muito veloz a dinâmica de vida nas grandes cidades. São Paulo, efervescente em meio aos novos ordenamentos, caracteriza este momento. Por um lado, tinha-se prosperidade e luxo, enquanto de outro, via-se decadência e miséria. O capitalismo começara a mostrar sua face traiçoeira, nutrindo assim, sentimentos de revolta e descontentamento por parte dos trabalhadores. Esta insatisfação era respondida através de medidas repressivas e punitivas, que só faziam contribuir para o adensamento das lutas dos trabalhadores em prol da liberdade e da sobrevivência.

Atônita com a realidade que se apresentara, a burguesia paulista alia-se à Igreja Católica para fundar uma instituição, o Centro de Estudos e Ação Social - CEAS, responsável pela capacitação de agentes sociais através de um curso. Estes agentes sociais teriam a incumbência de elaborar e executar ações que estabelecessem a ordem nacional. O curso foi ministrado a moças católicas de origem burguesa, algumas já envolvidas com ações de caráter assistencial (MARTINELLI, 2009). Deste modo, pode-se considerar que “o surgimento e desenvolvimento do Serviço Social como profissão é resultado das demandas da sociedade

¹⁸ MONTAÑO (2009) apresenta duas teses acerca da origem do Serviço Social. A primeira delas “sustenta a origem do Serviço Social na evolução, organização e profissionalização das formas “anteriores” de ajuda, da caridade e da filantropia [...] (p.19-20). Deste modo, a base da profissão seria resultado de um processo evolutivo, dividido em diferentes etapas que hoje teriam resultado na “questão social”. A segunda tese, sustentada pelo autor, é de que o Serviço Social tem na sociedade capitalista sua gênese, sendo “produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas á questão social (p.30). Esta última posição é a que predomina no âmbito da profissão e é elemento importante quando o assunto é a prática do profissional, uma vez que não sendo o Serviço Social uma sistematização da caridade e da ajuda, não pode este ser desenvolvido por qualquer outro sujeito que não tenha a adequada formação.

capitalista e suas estratégias e mecanismos de opressão social e reprodução da ideologia dominante” (PIANA, 2008, p.85).

Apoiado pelo Estado, interessado em levar à frente sua política autoritária e repressiva, e ditado pela Igreja, preocupada com moral e com a sua imagem enquanto instituição “salvadora” diante do caos social, o Serviço Social é chamado a exercer uma função controladora, baseado no poder conservador, “impregnado pela concepção de política e de ação social produzidas pela visão de mundo da burguesia” (MARTINELLI, 2009, p.123-4).

Com a ascensão do chamado “Estado Novo”, no final da década de 1930, tem-se uma ênfase na elaboração de estratégias para conter o avanço das chamadas “expressões da questão social”, caracterizada, de maneira geral, como resultado das desigualdades promovidas pelo capitalismo, que neste momento encontrava-se em pleno desenvolvimento. Como pontua Martinelli (2009), as estratégias propostas pelo assistente social tinham sempre um caráter de imediaticidade:

Os benefícios, concessões e serviços oferecidos procuravam recobrir a dominação e a exploração burguesa, situando-se como formas ideológicas de preservar o domínio de classe. A “ação cristianizadora do capitalismo”, uma das principais bandeiras de luta do Serviço Social ao longo das décadas de 30 a 40, era, portanto, uma forma peculiar de ação política, estrategicamente concebida pela sociedade burguesa constituída para consolidar sua hegemonia de classe, para garantir o controle social e político do proletariado e dos segmentos sociais mais pauperizados (MARTINELLI, 2009, p. 127).

No período que compreende os anos de 1940 e 1950, o Serviço Social brasileiro começa a sistematizar sua prática, “buscando a profissionalização da assistência, que, mesmo ainda estreitamente ligada a sua origem católica, com as idéias e princípios da “caridade”, da “benevolência” e da “filantropia” [...]” (PIANA, 2008, p. 87), passa a ocupar um espaço importante nas novas instituições criadas pelo Estado. Deste modo, a profissão começa a se afastar da Igreja, enquanto centro de desenvolvimento das ações, e passa a ter o Estado como principal gerenciador da prática profissional, o que passou a demandar também pela sistematização de sua técnica. Assim, se iniciam as práticas de Organização e Desenvolvimento de Comunidade, além do desenvolvimento de abordagens individuais e grupais bastante tecnicistas, que constituíram a base para o Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, importados dos Estados Unidos.

Nos anos de 1960 os assistentes sociais começam a questionar as próprias ações frente ao projeto de Estado. O projeto desenvolvimentista começa a apresentar sinais de fracasso. “O mundo passa por grandes transformações, especialmente na América Latina, com a Revolução

Cubana que, criticando as estruturas capitalistas, mostra-se ao continente como alternativa de desenvolvimento, libertando-se dos Estados Unidos” (PIANA, 2008, p.91). O Serviço Social, que neste momento vive uma crise interna “aguçada por uma “crise” estrutural e conjuntural da realidade brasileira” (MARTINELLI, 2009, p.144), ao repensar sua prática, deflagra um movimento no âmbito da profissão, o Movimento de Reconceituação¹⁹ que tem início a partir de 1965.

É a partir deste movimento que o Serviço Social busca as bases para a construção de um novo projeto de profissão, não mais aquele guiado pelas ideologias burguesas e pela manutenção da ordem capitalista, mas outro, um projeto que se coloca em favor daqueles que por muito tempo foram considerados objetos de adequação e regulação, que se propõe à defesa dos direitos dos trabalhadores em oposição aos interesses do capital. Para tanto, a profissão busca uma nova visão de mundo e encontra na teoria marxista, principalmente na década de 1990²⁰, a base para seu reordenamento ético, político e técnico.

4.2 O estudante de Serviço Social e seu perfil

A breve apresentação da história do Serviço Social ilustra aqui como a profissão passou por diversos momentos importantes ao longo de sua institucionalização. Entretanto a análise que se busca empreender aqui é sobre o perfil do estudante de Serviço Social que, como reflexo da profissão também passa por um processo de mudança bastante significativo ao longo das décadas.

O Serviço Social foi inicialmente uma categoria profissional predominantemente feminina, oriunda de estratos burgueses. De acordo com Martinelli (2009, p.123), “de certa forma com este curso, abria-se a possibilidade de a mulher paulista marcar sua presença no

¹⁹ O Movimento de Reconceituação é compreendido por Netto (2001), em três diferentes momentos, a saber: a tendência modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. Para melhor compreensão ver: NETTO, J.P. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.5* ed. São Paulo: Cortez, 2001.

²⁰ As Reformas do Estado nos moldes da acumulação capitalista, o cenário de flexibilização e transformação do trabalho e da economia que se iniciou na década de 90 podem ser indicados como elementos responsáveis pelo anacronismo no âmbito das políticas sociais e da garantia dos direitos sociais no Brasil. Os direitos recém-conquistados através da Constituição Federal de 1988 sofreram os efeitos perversos impostos pelo neoliberalismo, o que colocou novos desafios e limites para a atuação do Serviço social.

processo político que se desenrolava em seu próprio Estado” (p.123). A imagem feminina era, pois, a representação do cuidado, da organização e da caridade que a própria Igreja Católica sustentava como imagem modelo numa sociedade conservadora e dogmática. Entretanto, com o desenvolvimento da profissão e o adensamento das demandas que se colocavam na ordem do dia:

O Serviço Social viu aderirem às suas fileiras novos segmentos sociais [...], o resultado imediato foi o ingresso de pessoas provenientes da pequena burguesia e, especialmente, daquelas que já vinham atuando em instituições sociais. Essa ampliação do contingente profissional e a diversificação de seus integrantes produziram alterações significativas no contexto da categoria (MARTINELLI, 2009, p. 134).

Esta nova composição da profissão pode ser compreendida a partir do distanciamento aos preceitos religiosos, que apesar de continuarem exercendo influência sobre as ações profissionais, já não eram centrais. Assim, ao legitimar-se enquanto profissão, não sendo mais baseada na caridade e na filantropia católica e, tendo o Estado como catalisador desta mudança, o Serviço Social passa a mobilizar novos sujeitos na direção da qualificação profissional e da conquista do mercado de trabalho.

Esta mudança é interessante do ponto de vista de seus significados e rebatimentos para o Serviço Social. Uma discussão importante neste sentido é realizada por Montaño (2009). Este autor aponta para uma mudança no perfil dos estudantes e dos profissionais de Serviço Social, que já não têm as mesmas características daqueles do início do século XX que pertenciam às camadas privilegiadas da sociedade. Agora, estes são, em sua grande maioria, oriundos dos setores populares, fato que aponta para as novas configurações do Serviço Social e dos profissionais, “outrora mulheres de classes média-alta, vinculadas a instituições filantrópicas ou caritativas e cuja prática era mais voluntarista, sem contribuir significadamente no orçamento familiar [...]” (MONTAÑO, 2009, p.103).

De acordo com o autor supracitado, este processo de “*empobrecimento do estudante/profissional de Serviço Social*” (MONTAÑO, 2009) tem sua gênese no processo de expansão da profissão, acompanhada também pelo aumento da oferta de vagas nas Universidades, que possibilitou a entrada das camadas médias e baixas nos cursos. É claro que, não se quer dizer com isto, que o empobrecimento é consequência da abertura da instituição, pelo contrário, pode-se considerar que este processo de expansão da Universidade contribui para a construção de um novo perfil de estudante, acompanhado de um novo desenho de formação e concepção da profissão.

Montaño (2009) traz como um dos elementos centrais ao que chama de “*empobrecimento*”, o fato de a profissão perder o caráter voluntarista e demandar por assalariamento. Assim:

O voluntarismo de mulheres que não precisam do seu salário para manter seus padrões de vida é substituído por trabalhadores (as) com uma profissão determinada, com uma relação de emprego e um salário, necessário para este novo perfil profissional (MONTAÑO, 2009, p. 103-4).

Ao receber um salário, pago pelo trabalho efetivado, o profissional passa a ter uma nova “identidade”, pois, se antes fazer o “bem” representava um lugar ao paraíso, agora fazer o “bem” representa a própria condição de sobrevivência.

Este ordenamento que coloca o assistente social como trabalhador assalariado revela uma importante dimensão do significado da profissão: o profissional passa a se identificar com os setores aos quais empreende suas ações:

[...] Ele aparece como funcionário que, por suas condições sociolaborativas, encontra-se muitas vezes, mais próximo da realidade socioeconômica dos setores com os quais trabalha- também por isso mesmo é recrutado, por aparecer como necessário para dar esse vínculo empático, essa ponte, essa mediação, entre as políticas sociais e seus destinatários (MONTAÑO, 2009, p. 104).

O assistente social aparece aqui, como mediador, fio condutor entre as deliberações do Estado enquanto gerenciador das políticas sociais e o (não) cidadão que apresenta suas demandas. Deste modo, diferente do que ocorre no início das ações realizadas pela profissão, que eram claramente reconhecidas como instrumentos de regulação da ordem social, têm-se agora uma dualidade de interesses, assim, escuta-se a quem demanda- o usuário- e responde-se de acordo com quem paga- o empregador.

Retomando ao ponto que se menciona a questão da abertura da universidade, uma consideração se faz válida. Como já mencionado, a expansão do ensino superior contribui para a construção de novos desenhos no âmbito da profissão. Assim, se num primeiro momento o Serviço Social é protagonizado pela burguesia com vias à manutenção da ordem e, num segundo momento, pelos setores médios e baixos que se identificam com seu público, diria que agora o Serviço Social entra num terceiro momento no qual os estudantes, futuros profissionais, são também sujeitos de políticas inclusivas, como as cotas raciais e sociais, e também daquelas voltadas à assistência em decorrência da vulnerabilidade socioeconômica, como o Programa Bolsa-Família e também a política de Assistência Estudantil . Oriundos das camadas populares são assistidos pelo Estado e têm nessas políticas a garantia de sua formação.

Esta nova situação deve ser considerada não apenas do ponto de vista da construção do perfil da profissão, mas também da formação, das novas formas de relações que este profissional passa a estabelecer com os seus pares, sujeitos de políticas sociais e, com o Estado, administrador destas políticas. Este novo perfil de estudante e futuro profissional tende a representar um novo ordenamento para o curso de Serviço Social, uma vez que, o desenvolvimento da prática profissional no que tange ao campo das políticas sociais, deixa de ser uma relação verticalizada, meramente executora.

Agora, as relações se dão numa estreita proximidade e interação entre os sujeitos, o que pode representar uma nova relação entre o profissional e Estado, do ponto de vista dos conflitos que aí se estabelecem. De outro modo, este pode ser um momento importante para se repensar a construção das políticas, pois sendo *sujeitos de dentro*, os profissionais têm a possibilidade de planejar e executar, ainda que de maneira limitada, políticas mais horizontais e participativas, pensadas *com o outro* e não apenas *para o outro*.

A breve discussão levantada neste capítulo é ainda muito parca, não sendo objeto de estudos mais aprofundados. Entretanto, se pensada a partir das novas configurações assumidas pela Universidade nos últimos anos, deverá se constituir uma importante abordagem no âmbito do Serviço Social. Assim, fica evidenciada a mudança do perfil dos estudantes do curso, que sendo oriundos das camadas populares e não dispondo das condições mínimas para a permanência nos estudos, tornam-se sujeitos da política de assistência estudantil. São sobre os aspectos da vida destes sujeitos, estudantes de origem popular do curso Serviço Social, que o Capítulo VI busca se debruçar.

5 METODOLOGIA

5.1 A implicação com o tema

Este trabalho se inspira no projeto “Itinerários de estudantes universitários no Recôncavo da Bahia”, pesquisa realizada no âmbito do Observatório da Vida Estudantil, grupo do qual eu faço parte desde 2010. Mas, como todo itinerário, este trabalho tem em seu desenvolvimento uma série de implicações. Diria que a primeira delas é o fato de eu ser estudante de origem popular, sujeito protagonista da mudança que tem ocorrido no perfil dos estudantes das universidades públicas. Estudante de Serviço Social, eu sou assistida²¹ pelos programas de permanência da Universidade, o que me faz sujeito de política social²².

Durante estes quatro anos de formação tive a oportunidade de refletir sobre uma série de questões acerca das trajetórias estudantis e dos processos que nela se estabelecem, tendo construído questionamentos a partir contato com a assistência estudantil enquanto política de Educação. Assim, dois momentos foram importantes para o amadurecimento das ideias discutidas neste trabalho. O primeiro deles foi minha entrada no Observatório da Vida Estudantil- OVE. Atuando na UFRB desde 2009, o Observatório desenvolve, atualmente, duas pesquisas no sentido de mapear e compreender a trajetória de jovens estudantes do ensino médio e da educação superior. Meu ingresso no grupo se deu por conta de uma demanda prática, já que até então era assistida pelo Programa de Permanência Qualificada-PPQ da UFRB que tem como uma de suas condicionalidades a participação em projetos de pesquisas desenvolvidos no âmbito da instituição. Por outro lado, a entrada no grupo se deu também pelo fato de ter afinidade com as discussões em torno da vida universitária. Concluo, neste momento, sob supervisão, a pesquisa “*Itinerários de jovens estudantes universitários no Recôncavo da Bahia*”, que busca se debruçar sobre aspectos do cotidiano que marcam a vida de jovens estudantes. “O propósito é compreender os modos e procedimentos, através dos quais, jovens beneficiados pelas ações afirmativas e assistidos pelas políticas de permanência,

²¹ Por conta das condicionalidades de Pibic deixei, em outubro de 2011, de ser beneficiária da modalidade de bolsa auxílio moradia da qual fazia parte desde 2009, entretanto, continuo sendo assistida por outras modalidades de assistência estudantil disponibilizadas pela UFRB.

²² Digo que sou sujeito de política social não apenas por ser assistida pela Universidade, mas também pelo fato de ser membro de uma família de baixa renda assistida pelo Programa Bolsa-Família desde 2001. Programa que contribuiu imensamente durante o período em que estive na Escola, se constituindo a única renda fixa de minha família até pouco tempo.

disponibilizadas pela universidade, realizam suas carreiras e estabelecem uma relação com o saber”²³.

Já o segundo momento que considero importante para o desenvolvimento deste trabalho, foi a realização do estágio supervisionado, durante um ano e meio, no Serviço Social da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Este setor atende às demandas de toda a comunidade universitária (estudantes, professores e demais servidores) da UEFS. Atua nas áreas de Educação, Assistência Estudantil e Saúde, buscando a socialização das informações, a viabilização e a garantia dos direitos de seus usuários. No âmbito da Assistência Estudantil, que representa a maior demanda institucional, o Serviço Social realiza o processo de seleção socioeconômica dos estudantes que se candidatam às vagas da Residência Estudantil, da Bolsa-alimentação, das Bolsas de auxílio especial e da creche, benefícios que visam à permanência do estudante na Instituição.

A aproximação a estes espaços formativos fomentaram minhas inquietações acerca da política de Assistencial Estudantil, dos novos ordenamentos da universidade pública e dos “novos” estudantes que começam a adentrar neste espaço. Com o desenvolvimento do projeto “*Itinerários*” tive a oportunidade de me aproximar desses sujeitos, jovens estudantes universitários que trazem em suas trajetórias elementos importantes para se refletir sobre as ações e sobre as situações vivenciadas por estes na universidade. Ações e situações com as quais eu me identifico, pois compartilho com estes jovens as experiências cotidianas que marcam a entrada e a permanência na universidade pública.

5.2 Os sujeitos de pesquisa: Falando de si e falando do outro

Como já dito, o presente trabalho tem como inspiração o desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Entretanto, busquei fazer um recorte. O projeto mencionado se debruça sobre aspectos da vida de estudantes universitários de cursos diferenciados, mas para o presente trabalho escolhi como sujeitos, estudantes de Serviço Social, concluintes da graduação que são assistidos pelos programas de permanência da UFRB. Assim, ao apresentar as narrativas sobre os aspectos que marcam a vida de estudantes do curso de Serviço Social, corroboro com a idéia de que o perfil destes sujeitos tem mudado de forma bastante significativa ao longo dos anos.

²³ O trecho foi retirado do projeto de pesquisa “*Itinerários de estudantes Universitários no Recôncavo da Bahia*”, UFRB/ CNPq 2011/2012.

Na análise aqui empreendida, me coloco como *ator/autor* das múltiplas experiências vivenciadas ao longo da trajetória estudantil. Assim, no que tange ao processo investigativo, ao observar e interpretar o outro, passamos a ser co-autores de suas vivências, de suas experiências no mundo social. Entretanto, ao julgarmos as situações e atribuirmos significados a elas nos tornamos também atores. Ao compreender os sujeitos compreendemos a nós mesmos. Assim, as narrativas deixam de falar do outro e passam a falar de si, denunciando os processos de interação e a partilha de experiências entre sujeitos.

É importante salientar que o foco do trabalho não é a apresentação de resultados de caráter generalizado ou ampliado. O que se busca, é na verdade, apresentar “[...] *a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), tomando, estes sujeitos como porta-vozes das experiências vivenciadas por outros, o que não significa, entretanto, que essas experiências sejam as mesmas, na verdade elas se aproximam e se distanciam no movimento da multiplicidade das “juventudes”.

5.3 As técnicas de pesquisa

No que concerne à metodologia, este trabalho é tributário da pesquisa qualitativa, que tem como pressupostos a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, uma relação indissociável entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Este tipo de pesquisa centra-se na concepção de que o conhecimento não pode se reduzir apenas ao volume de dados explicados teoricamente. Isto porque, o objeto de pesquisa apresenta-se como um sujeito ativo que estabelece relações e, portanto carrega significados (CHIZOTTI, 2008).

A pesquisa qualitativa, enquanto orientação investigativa compreende uma série de técnicas que são utilizadas de acordo com os objetivos propostos pelo pesquisador. Dentre estas técnicas destacam-se aqui a *pesquisa bibliográfica, a história de vida, o diário de campo e a autobiografia*.

A pesquisa bibliográfica é um tipo de estudo que busca analisar documentos científicos, como livros, periódicos, artigos, enciclopédias, dentre outros. Estes materiais possibilitam o contato com diferentes discussões acerca do tema que se deseja pesquisar, “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as

fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007. p. 69).

Aqui, outra técnica de pesquisa que merece destaque é o diário de campo. A opção por este instrumento se justifica pela sua capacidade de apreensão dos fenômenos subjetivos e objetivos do processo investigativo. Isto, porque, além de captar o movimento cotidiano vivenciado no decorrer da pesquisa, capta-se também o fazer dos atores sociais e o significado que estes atribuem às suas ações. Por outro lado, o diário permite ainda, a materialização do “fazer pesquisa” e da atuação do pesquisador, possibilitando a análise de sua prática cotidiana no âmbito da investigação.

O diário de campo permite ao pesquisador situar-se nos meandros e nuances da pesquisa. É através de sua elaboração que nos colocamos diante do fato observado, julgamos as situações, falamos dos sujeitos e falamos de nós mesmos, assim:

Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica [...] (MACEDO, 2010, p.133).

Pode-se considerar que os diários de campo, parafraseando Macedo (2010), constituem “*notas de itinerâncias e errâncias*”. Deste modo, ele pode ser compreendido como dispositivo privilegiado de interpretação da realidade observada no cotidiano da pesquisa.

Já a *história de vida* aparece como a principal abordagem orientadora da coleta de dados. Esta abordagem, caracterizada pela busca da interpretação da realidade dos sujeitos pesquisados através dos relatos de suas vivências, se ocupa com a perspectiva dos atores sociais, ou seja, com a visão de mundo e os significados que estes conferem às experiências cotidianas. Aqui, tomo emprestada a concepção de Bogdan e Biklen (1994), que consideram que a técnica está inserida no âmbito do *estudo de caso*. Esta idéia também é compartilhada por Triviños (2008) que traz a história de vida de forma mais ampla, como estudo que permite a utilização de algumas técnicas de pesquisa, dentre elas a entrevista semi-estruturada.

O fato de compartilhar de experiências e afinidades com os sujeitos de pesquisas me faz muito próxima de suas histórias e de suas vivências. Assim, me apoio nas ideias de Bogdan e Biklen (1994), ao considerarem que na história de vida os pesquisadores encontram os sujeitos de pesquisa no decorrer do processo, assim:

Não decidem qual o tipo de sujeito que desejam entrevistar partindo, em seguida, em busca de alguém que corresponda ao modelo. Pelo contrário, encontram uma pessoa que os impressiona como sendo um objecto interessante e resolvem, depois, prosseguir um estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 93).

Deste modo, o presente estudo é fruto do interesse pelas trajetórias dos sujeitos, trajetórias apreendidas sem ter, inicialmente, interesse de pesquisa, uma vez que o que me faz apresentar as narrativas é exatamente o fato de ter me encantado por elas desde o primeiro ano na universidade. Assim, considero ser este um “estudo ensaio”, pois apesar de a história de vida não ser apreendida como técnica desde os primeiros contatos com os sujeitos de pesquisa, ela foi, como esclarece Bogdan e Biklen (1994, p.93), fundamental na “[...] tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influencia significativas comprovada na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas de vida”.

Ao lado da história de vida, tem-se a *autobiografia*. Esta técnica de pesquisa em muito se assemelha com a história de vida, mas, nesse caso ela se debruça sobre aspectos da vida do sujeito autor/ator, narrador de seus próprios percursos, assim:

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta a minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida (BAKHTIN, 1992 *apud* REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006, p.275).

Neste trabalho, história de vida e autobiografia se complementam, colocando em interação ator e autor na produção das narrativas, fazendo emergir os sujeitos das ações, mas:

Há algo curioso em relação à autobiografia. Ela é um relato apresentado ‘aqui e agora’ por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu ‘lá então’; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador [...] (BRUNER 2007, *apud* REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006, p.272).

Portanto, a temporalidade dos acontecimentos narrados põe em relevo as significações que os sujeitos lhes atribuem, assim, o tempo da narrativa é também o tempo dos atores em sua relação com o mundo e com os outros.

6 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL

"Eu tropeço no possível, mas não desisto de fazer a descoberta que tem dentro da casca do impossível"
(Carlos Drummond de Andrade)

Oriundos dos setores populares, os jovens pesquisados neste trabalho trazem uma série de situações importantes para a compreensão de suas trajetórias no curso Serviço Social e na Universidade. As narrativas²⁴, às vezes carregadas de emoção, revelam situações cotidianas referentes à escola, à relação com a família, às dificuldades financeiras, às problemáticas encontradas para ingressar na Universidade e para permanecer nela. Assim, os sujeitos pesquisados são porta-vozes de tantos outros jovens que, para estar na Universidade travam uma luta incansável, dia após dia.

6.1 Família, escola e projetos de futuro

A família²⁵ e a escola²⁶ são juntas, as instituições mais importantes no processo de socialização dos indivíduos, sendo responsáveis pela transmissão de valores e saberes que constituem a base para a formação dos sujeitos. A família é o espaço no qual os indivíduos recebem as primeiras noções a cerca da vida. Estas noções ganham novas dimensões quando o sujeito entra em contato com a Escola, que pode ser considerada uma ponte entre a família e a sociedade, uma vez que é nela que se aprendem as primeiras e mais importantes regras da convivência em grupo, estabelecendo-se diferentes relações com as pessoas e com as situações cotidianas.

Não por acaso, estas duas instituições aparecem nas narrativas como elementos importantes para a escolha dos projetos de futuros dos estudantes. Apresentadas, muitas vezes, numa relação tão estreita que chegam a se complementar. Deste modo, escola e família aparecem como reflexos uma da outra, o que aponta para a compreensão de que as relações familiares influenciam a história escolar e que, por outro lado, a escola também contribui para

²⁴ Os nomes dos lugares e dos sujeitos de pesquisa que aparecem neste capítulo são todos fictícios.

²⁵ Há que se considerar que a **família** já não é aquela constituída por pai/mãe/filho(s), a chamada família nuclear, hoje existem novos arranjos familiares, como, por exemplo, as famílias monoparentais, formada por mãe ou pai e filho (s), homoafetivas com filhos provenientes de união anterior de um dos membros ou adotados durante a relação pelo casal.

²⁶ A **Escola** é aqui compreendida como espaço formal de Educação e socialização dos indivíduos.

a construção dos sujeitos e das relações que estes estabelecem com a família e com o mundo a sua volta (CHARLOT, 2009).

Nos relatos dos estudantes percebe-se a mobilização da família em torno da possibilidade de assegurar uma educação de qualidade para os filhos, de projetar um futuro melhor. Isto, no imaginário das famílias pobres, significa, por exemplo, matricular os filhos em escolas da cidade (quando se mora na zona rural) consideradas de “melhor ensino” ou mais próximas de casa para permitir a assiduidade, como se observa nas falas a seguir,

Para estudar minha mãe fez questão para a gente ir para a cidade, porque na zona rural eram, é ainda, salas mistas, com vários alunos. Tem alunos de 1ª, 3ª, 4ª série... Ela achava que o ensino não era de qualidade. Às vezes era criticada, como se quisesse ser melhor do que os outros [...]. Ela via a realização do sonho dela em ver a gente poder continuar estudando, ela queria que a gente tivesse essa oportunidade [...](Ana Flor).

Por conta da distância da creche, meu pai resolveu vender a casa onde morávamos e construir outra, que era bastante simples, mas era bem pertinho... Assim em pouco tempo passamos a morar a duzentos metros da creche. Então quase nunca faltávamos (Sofia).

O empenho das famílias durante o processo de escolarização dos filhos é bastante claro. Deste modo, “o desejo de melhoria ou garantia da posição social por parte dos filhos é um elemento intrínseco às famílias, populares ou não. Desejo que é social e não natural, provocado pela inserção das famílias nas redes sociais (SILVA, 2003, p.130-1). A escola apresenta-se, deste modo, como uma instituição legítima, tanto para as camadas privilegiadas quanto para os setores populares, ela é um lugar para onde os filhos devem ir.

Os estudos de Zago (2010) apontam para dois sentidos principais que as famílias pobres atribuem ao processo de escolarização dos filhos:

O que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e o outro voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização (ZAGO, 2010, p. 24).

Deste modo, para as famílias pobres, a escola funciona como o lugar onde os filhos devem buscar posições melhores de vida, “[...] a necessidade maior é de que os filhos adquiram identidade com o trabalho, valores morais rigorosos, respeito à propriedade e aos mais velhos, dentre outros” (SILVA, 2003, p.135). Ainda no que se refere ao processo de escolarização nos meios populares, as narrativas revelam as dificuldades financeiras, apontadas como verdadeiros obstáculos nas trajetórias,

A questão da alimentação era difícil, às vezes a gente tinha que ficar até tarde sem chegar em casa... [emoção]. Minha mãe ficava preocupada, porque eu com cinco

anos já tava indo para a cidade, era perigoso [...]. As pessoas diziam que minha mãe era uma louca, meus irmãos mais velhos cuidavam de mim, às vezes a gente tinha que ficar na casa de amigos para não perder aula [...]. A gente tinha o necessário mesmo de material, livro às vezes não podia comprar, comprava usado quando tinha possibilidade, a farda escolar trocava quando era necessário, quando não tinha mais jeito (Ana Flor).

A questão financeira sempre foi muito presente em minha vida estudantil. Lembro das dificuldades enfrentadas pelo meu pai para comprar o fardamento e o material para a escola, a comida em casa era pouca, mas ele fazia um esforço tremendo para a gente poder ir para a escola todo dia (Sofia).

Como se percebe, o fator financeiro aparece como elemento importante para se pensar no sucesso ou fracasso dos estudantes pobres, “ele limita o campo de possibilidades para a formulação de estratégias escolares de longo prazo, para a *invenção do futuro* (grifos do autor)” (SILVA, 2003, p. 127). Assim, prolongar as trajetórias escolares dos filhos significa para as famílias pobres tornar isto um objetivo de vida, o que implica empreender todos os esforços para alcançá-lo.

O trabalho junto à família é algo comum nas trajetórias de jovens da zona rural, como revela a fala a seguir:

O pessoal da região ficava criticando... Porque quem mora na roça costuma utilizar a mão de obra dos filhos no trabalho, é a cultura do local mesmo- mas eles [os pais] não queriam deixar a gente trabalhando na roça. A gente tinha tempo para estudar, ele dava conta de tudo sozinho, ele e minha mãe. A gente ia para a escola de manhã e a tarde ficava em casa para estudar. Às vezes a gente fazia uma coisa ou outra, mas que não afetasse o estudo (Ana Flor).

Entretanto, para as famílias que elegem os estudos como atividade principal para os filhos, há um esforço em garantir o desenvolvimento das atividades escolares. Essa posição dos pais mostra a priorização da escolarização, como revela a narrativa, a centralidade é da escola e não do trabalho.

Durante o ensino médio o estudante se depara com novas situações referentes aos projetos de futuro, descobre que o que pensava ser o fim da trajetória, é apenas o começo de um novo caminho. Ao refletir sobre esta questão “Sofia” revela: “*descobri que a estrada era muito maior do que imaginava e que os estudos não terminavam com a escola. Então comecei a pensar no que fazer depois, o trabalho era o principal, precisava de dinheiro para ajudar em casa*”. O trabalho aparece nas narrativas como um dos objetivos do jovem conculinte do ensino médio:

Minha família passou por uma, uma dificuldade financeira... Eu senti uma necessidade de trabalhar... Sempre tive né? Mas aquela coisa... Agora foi um problema sério, minha mãe ficou muito mal. Ai... se eu conseguisse novamente um trabalho em Felicidade, eu iria ficar e... por causa dos meus pais. O que eu queria

era garantir uma qualidade de vida para eles, se não fosse naquele momento pelo menos no futuro [...] (Ana Flor).

Deste modo, há uma necessidade de contribuir financeiramente com os gastos de casa e de certa forma, retribuir os esforços da família durante o período em que se esteve na escola.

Mas, além do trabalho, a Universidade também se apresenta como possibilidade de projeto de futuro para os estudantes, entretanto, esta aproximação ocorre, nas narrativas, através da motivação da família e dos amigos. Aqui a família se destaca pelo fato de ser referência a partir do “*não vivido*”, ou seja, diferente do que ocorre com as famílias das camadas médias e altas, em que os filhos aspiram, muitas vezes, as carreiras de sucesso dos pais, seguindo a mesma profissão, por exemplo, as famílias pobres projetam nos filhos o sucesso que não se pode ter, o sonho não realizado ou talvez não sonhado:

[...] A minha mãe que mesmo sem saber, ela alimentava o desejo de a gente ir para a faculdade, sem saber o quê. Ela sabia que era um estudo a mais e se era uma qualificação a mais ela queria para os filhos dela (Ana Flor).

Ouvia com frequência de meu pai: “minhas filhas vão ser doutoras”, e dizia isto porque já trabalhara como motorista de uma médica cujo nome ele deu para minha irmã mais nova [...]. Uma doutora era alguém “importante” e por isso ele desejava esse caminho para nós (Sofia).

Mesmo não tendo vivenciado experiências no ensino superior, não conhecendo os detalhes deste nível de ensino, as famílias agregam significados ao mesmo, como se o “*não vivido*” servisse de experiência para os projetos de futuro dos filhos. Este processo de significações se funda nas relações estabelecidas entre os indivíduos em contato com mundo. Assim, essa produção de sentido não é prática individual, mas antes, fruto de uma “*consciência compartilhada*”, produzida nas relações inter-sujeitos (SPINK, 1994).

Ainda no que tange à motivação para continuação da carreira estudantil, as narrativas apresentam a escola pública de duas maneiras. Na primeira ela aparece enquanto instituição formal de aprendizagem que não trata a Universidade como um espaço possível para seus alunos. Já na segunda, a escola é compreendida como espaço de socialização, no qual emergem discussões ligadas ao futuro. Os relatos elucidam este fato:

Na época que eu fazia ensino médio eu não tinha um conceito formado, uma ideia formada sobre o que era a universidade. Tudo começou [...] ²⁷ eu tinha colegas que ficavam falando... Falavam de pessoas que faziam faculdade, tinha um colega meu que queria fazer Direito. Aí tinham pessoas próximas de mim que faziam faculdade... Aí a gente falava... Vamos fazer porque o ensino médio não dá, tem que ter nível superior (Ana Flor).

²⁷ Trecho inaudível.

[...] Não tinha informação sobre o que era a Universidade, a escola dizia só que era muito de difícil. Ouvia muito pouco sobre o assunto através de minhas colegas de turma, que pareciam estar mais “antenas” do que eu, elas conheciam pessoas formadas e outras que ainda estavam cursando. Foi aí que comecei a ouvir falar sobre vestibular, que era uma meta de minhas colegas, então achei que poderia ser a minha também (Sofia).

Assim, é no âmbito das relações escolares, estabelecidas entre amigos e conhecidos, que se tem contato com as discussões acerca deste “universo” chamado Universidade. A escola enquanto instituição responsável pelo delineamento dos projetos de futuro de seus alunos isenta-se deste debate. Os alunos que conseguem estabelecer relações diferenciadas que possibilitam o acesso à discussão, conseguem, “na clandestinidade”, ambicionar o ingresso na Universidade, já para aqueles que não tiveram essa oportunidade, a instituição continua sendo um universo desconhecido e inatingível.

O que se pode compreender é que as escolas públicas, em sua grande maioria, não pensam a universidade como uma possibilidade de carreira para seus alunos, vistos quase sempre como incapazes de galgarem sucesso frente às exigências dos exames de ingresso e dos concorrentes, estudantes de escolas particulares. O trecho abaixo revela o fato mencionado:

[...] um professor, ao saber que eu estava inscrita no vestibular, me disse que eu “estava louca”, ainda não tinha terminado o terceiro ano e queria prestar vestibular para uma Universidade Federal (Sofia).

Parece que a escola pública nega que seus alunos possam ser capazes de conquistar o sucesso, de ter uma vida melhor, e mais ainda, nega a possibilidade de sonhar. Assim:

[...] Os alunos dos setores populares continuaram, em geral, sendo representados como seres incapazes de assimilarem os conhecimentos veiculados pela escola. De forma concomitante, a instituição vai sendo progressivamente representada, de forma particular entre os profissionais dos ensinos fundamental e médio, como uma instituição incapaz de cumprir seu papel social (SILVA, 2003, p.158).

Deste modo, se por um lado a escola se mostra incapaz de cumprir suas obrigações no que se refere à transmissão do conhecimento, de outro, os estudantes sentem-se desacreditados, antes mesmo da realização das provas, perdem a confiança em relação às próprias habilidades:

Quando peguei as provas do vestibular para ver como era, achei tudo muito difícil, assuntos que jamais ouvi falar na escola. Tudo muito difícil. Em Física, História e Química eu estava bastante defasada, quase nunca tinham professores e sempre se improvisava para não ficarmos sem aulas (Sofia).

A incompletude dos conteúdos é reflexo, exatamente, do fato de a escola não vislumbrar a inserção de seus alunos na universidade. Mas, nem sempre foi assim. A escola

pública outrora fora referência em Educação - poucas ainda são. A escola construída para receber os filhos das camadas privilegiadas era sinônimo de qualidade, isto muda quando há a ampliação da instituição. Como atenta Dayrell (2006):

As escolas públicas de ensino médio no Brasil até recentemente eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros” segundo Bourdieu (2003) com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. Passam então a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência [...] (DAYRELL, 2006, [s/p]).

Deste modo, ao abrir-se aos setores populares, a instituição passa por um processo de precarização, pois não sendo mais de interesse das elites, sendo agora destinada aos pobres, ela é desqualificada, na lógica dos “*serviços pobres para os pobres*”. Assim, para manter o padrão elitista, criam-se novas instituições, agora privadas, mantendo-se também, a separação social e a (re) produção das desigualdades.

Oriundos de um ensino deficitário, os estudantes revelam os sentimentos de angústia e as dificuldades enfrentadas para passar nos exames de ingresso do ensino superior. Falam da disparidade em relação ao conteúdo aprendido na escola e o exigido no vestibular, o que faz com que, na maioria das vezes, os estudantes retardem o ingresso na universidade, buscando como alternativas aprofundar os estudos, ingressar em cursinhos públicos, ainda escassos, ou particulares, pagos com o dinheiro do próprio trabalho, como revela o trecho que segue:

Eu fui morar em Felicidade, aí o intuito lá era trabalhar e fazer cursinho. Para mim eu só ficaria lá se eu pudesse estudar também, uma coisa tinha que tá ligada à outra. Aí fazia cursinho... O cursinho ficava muito longe de casa [...] (Ana Flor).

A escolha dos cursos e a realização dos exames é um momento marcado por insegurança. O que se percebe é que os estudantes escolhem as carreiras não somente por conta das afinidades, mas também de forma estratégica, elegendo elementos que consideram importantes para a construção da nova trajetória:

Eu antes pensava em fazer Biologia ou Odonto, mas o que me fez escolher o curso foi o fato de escolher a UFRB para estudar, e mais especificamente a cidade de Cachoeira. Sabia que se eu passasse para a UFBA ou para os outros campi da UFRB não poderia cursar, pois jamais meus pais teriam condições de me manter. Então quando vi os cursos de Cachoeira eu delimito a minha escolha [...] Descartei História, mas não sabia de que se tratavam os outros dois cursos. Perguntei a um professor e ele dissera que Ciências Sociais não tinha campo de emprego, então me restou Serviço Social. Não sabia nada sobre o curso, mas estava mais preocupada em fazer a prova. Se eu passasse descobriria do que se tratava (Sofia).

Para chegar a UFRB... [...] eu nunca tinha feito prova da UFBA, eu queria fazer pra ver como é que era. Eu queria fazer Direito, eu fiz todos os vestibulares, eu fiz a Uefs, a Uneb, a Uesc e Uesb, todas as eu fiz para Direito e a UFBA que eu ai fazer

pra conhecer a prova que eu nunca tinha feito... Ah! Eu fiz a UFBA porque eu ganhei isenção, consegui também isenção da Uefs, porque senão eu não ia fazer porque é muito difícil, e a UFBA também ganhei isenção... aí eu peguei e fiz pra ver como era a prova, só que eu não sabia que curso colocar... um professor de História me falou de Serviço Social, disse: porque eu não fazia Serviço Social? Que era muito bom, “não sei o que”, aí eu fiz... Não sabia nem o que tava fazendo [...] Eu tive que tomar uma decisão entre vir fazer um curso (serviço Social) que era completamente desconhecido pra mim, ou continuar estudando para conseguir o que queria que era Direito [...](Ana Flor).

A aprovação no vestibular é considerada um momento bastante significativo, marcado por uma conquista pessoal e também familiar.

A felicidade por ter sido aprovada no vestibular foi imensa! Meu primeiro vestibular! Eu tinha passado para uma Federal, não me continha de alegria! Meu pai nem sabia direito o que era isso, mas contava para todo mundo como se tivesse ganhado um prêmio da mega sena!(Sofia)

[...] Quando minha mãe soube que eu tinha passado na federal... Nossa Senhora! Para ela eram os doutores que passavam, aqueles que tinham todo o status social e econômico (Ana Flor).

Este momento, que para os jovens das camadas privilegiadas, representa algo pré-estabelecido desde os primeiros anos do processo de escolarização, significa para os estudantes de origem popular, a realização de um sonho, a realização de um feito que representa a possibilidade de mobilidade social e melhores condições de vida.

6.2 A Universidade e a afiliação estudantil

O ingresso na Universidade é marcado por uma série de mudanças. Ao caracterizar este momento, Coulon (2008) traz uma discussão que contribui para a compreensão das trajetórias estudantis. O autor coloca que a entrada na Universidade é “*como uma passagem*”. Para ele, a primeira tarefa do “calouro” nesse processo é aprender o ofício de estudante. Aprender esse ofício significa dizer que é indispensável aprender a tornar-se um “*membro*”²⁸ para não ser eliminado e fracassar em seu novo ofício. Esse é o processo que Coulon chama de afiliação - aquisição de um status social novo: o status de estudante universitário.

²⁸ A noção de membro é uma terminologia etnometodológica que designa o domínio da linguagem natural. Para Coulon (1995, p.48) “*tornar-se membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum.*” A noção de membro não significa, portanto pertença ao grupo é antes de tudo, a forma como os indivíduos se inserem neste grupo. Ser membro implica dominar os códigos, as regras implícitas, saber contornar situações através de métodos, inventar e reinventar alternativas. O membro, segundo Coulon (1995, p. 48) “*é aquele que tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe “naturalidade” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar*”. Deste modo, o conceito de membro considera não o fato da inserção no grupo, mas sim o processo pelo qual os indivíduos forjam suas ações para constitui-se enquanto tal.

Este processo de aprendizagem envolve três principais momentos segundo o autor. O primeiro momento seria aquele referente ao “*estranhamento*”, às dificuldades encontradas pelos estudantes recém-chegados à universidade. Por não estarem familiarizados com o funcionamento da instituição, com a burocratização dos procedimentos internos, os estudantes sentem-se impotentes diante da nova situação, o que gera um conflito interno e um contínuo desconforto em relação à dinâmica da universidade. Na verdade o que se tem aqui é uma transição importante entre *escola* e *universidade*, momento no qual o estudante começa a diferenciar estes dois mundos. As narrativas explicitam este momento:

Eu cheguei aqui, nossa! A primeira semana foi horrível! Chorei, fiquei desesperada! Algo... Um negócio estranho, de gente do interior... Não sabe o que é realmente, não tem acesso à informação além daquela do ensino médio. [...] O ambiente da faculdade e a cidade em si... Foi muito difícil nas primeiras semanas... Pensei em voltar para casa [...] (Ana Flor).

O primeiro ano na universidade foi um momento não muito fácil. No primeiro semestre eu tinha medo de não acompanhar as disciplinas, volta e meia tinha um assunto que a maioria das pessoas sabia discutir e eu não, eram principalmente questões de História. Tudo era muito novo, a dinâmica de estudar, as apresentações orais, cada trabalho gerava uma grande expectativa (Sofia).

Se você não aprende a base do ensino médio, você não consegue avançar [...] foi traumatizante! [...] tem professores que exigem do aluno, querem que o aluno tenha determinado nível... que... a gente fica assim realmente desesperado porque não sabe o que fazer para acompanhar... o que é que eu faço?(Ana Flor).

O meu segundo semestre eu quase desisto do curso porque eu não conseguia acompanhar o ritmo dos meus colegas, aí eu senti que o problema era em mim, eu me senti incompetente {emoção}, como se eu não pertencesse àquele universo, eu acho que eu não desisti por causa de meus pais, por causa de meus pais e de meus irmãos, por causa de minha família (Ana Flor).

A cobrança é muito grande, você não consegue ter uma aula de apoio tem que acompanhar o ritmo e você não consegue, e o professor começa a tecer comparações: ah... mas, seus colegas estão conseguindo! Aí você se sente minúsculo [...] um nada perto daqueles alunos.

Até o segundo semestre eu me sentia incapaz, é como se dissessem: volta para onde tu veio porque tu não vai conseguir...é como se fosse o determinismo de Darwin, sei lá da espécie... Aqueles que não conseguissem iam ficar sei lá, na ralé... Subalternos [...] (Ana Flor).

O segundo momento do processo de afiliação é aquele referente ao *aprendizado*. Neste momento o estudante inicia seu processo de afiliação, é uma etapa decisiva, pois aquele que não consegue se aproximar dos códigos de forma a compreendê-los e a dominá-los, acaba abandonando a universidade. Este é o momento no qual os estudantes passam a compreender os etnométodos locais, tanto no que se refere à instituição, quanto no que diz respeito ao aprendizado intelectual e às relações engendradas no novo espaço;

Considero o que o segundo semestre foi o mais difícil para mim. Foi nele que tive que aprender a estudar, as disciplinas exigiam muita leitura, eram trabalhos e mais trabalhos a fazer. Tentava antecipar as leituras e as atividades, mas parecia que não adiantava nada (Sofia).

Às vezes ficava observando o povo da sala... As discussões... Coisas que eu não conseguia acompanhar por não ter noção na escola [...]. Tive que voltar a estudar nos livros de ensino fundamental para poder acompanhar as discussões. Em História, éramos (na escola) “copiadores, decorebas”, não tivemos uma História crítica até o segundo ano do ensino médio. Sinto por isto até hoje, porque só na Universidade descobri coisas que devia ter aprendido antes [...]. (Sofia).

No terceiro semestre eu comecei a me valorizar, não que eu não me valorizasse antes, mas no 1º semestre e no 2º semestre é como se tivesse uma cultura de desvalorização, aí eu comecei a me “revalorizar”, e vê que eu tinha potencial tanto quanto qualquer outra pessoa [...].

[...] eu fui melhorando, me centrando... vendo que eu tinha que focar em mim, esquecer os demais, saber que todo mundo tem dificuldades, todo mundo erra e que realmente a vida é feita de aprendizados e de erros e são eles que vão incentivar a gente a aprender... e fui realmente começando a ficar mais tranqüila...aí vem os laços afetivos da relação da faculdade...você vai se relacionando por afinidades né? [...] E você vai formando o seu universo e aquele é seu mundo e o que está à parte já não te afeta mais tanto... (Ana Flor)

Percebe-se, aqui, que o sentimento de impotência e fracasso é recorrente nas falas. Se os estudantes sentiam-se despreparados para serem aprovados no vestibular, depois que conquistam a vaga, sente-se despreparados para realizar as atividades e acompanhar a dinâmica dos estudos. Claro que isto é parte deste processo de aprendizagem e reconhecimento da nova realidade, no entanto, é parte também da deficiência do ensino que tiveram na escola, de tal modo que se busca suprir esta deficiência procurando aprender assuntos que foram negligenciados no passado. Esta iniciativa aparece como um etnométodo utilizado pelo estudante durante o processo de afiliação para não fracassar.

A última etapa do processo de afiliação seria, segundo Coulon (2008) a *afiliação* propriamente dita. Este é o momento no qual o estudante se torna um membro no novo espaço social. Ele domina as regras e conhece a dinâmica institucional. A Universidade deixa de ser estranha e passa a se constituir parte da vida destes estudantes:

Acredito que foi a partir do segundo semestre que aprendi a estudar... Fazia os horários das aulas, anotava todas as atividades que tinha para a semana, estudava na biblioteca sempre nos mesmos horários e, como não tinha computador ficava ainda mais tempo quando chegava o fim do semestre para digitar os trabalhos. Lia os textos com antecedência e fichava-os (Sofia).

Aqui, destacam-se os etnométodos utilizados por estes estudantes ao longo do curso. Trata-se de estratégias para vencer as situações desfavoráveis impostas pela condição socioeconômica:

[...] A falta de dinheiro também prejudicou meu aprendizado. Para economizar eu não tirava todas as cópias de textos para as aulas. Escolhia as que considerava mais importantes e que era assunto de prova. Teve um tempo que comecei a dividir com Aninha, ela tirava umas e eu outras e aí trocávamos depois. Taninha era quem tinha todos os textos, então eu também pegava emprestado dela para ler [...] Quase que não tenho material do primeiro semestre por conta disto. Acredito que fui prejudicada um pouco nas disciplinas, principalmente em antropologia e filosofia que sempre tinham muitos textos para ler. Depois de algum tempo, já quando a estrutura da biblioteca melhorou e chegaram mais livros eu passei a ler mais, para economizar nas xérox eu passei a fichar no caderno tudo que lia, isto foi uma ótima técnica de estudo, pois, acabava apreendendo mais facilmente os conteúdos (Sofia).

A narrativa revela algumas minúcias do cotidiano do estudante de origem popular em seu processo de afiliação à Universidade. Criam-se métodos para organizar os estudos e adquirir os conteúdos, elegem-se espaços estratégicos para a elaboração de atividades, como também se constrói relações de solidariedade e ajuda mútua. De outro modo, têm-se claras as reflexões que o sujeito faz acerca de suas próprias ações e das situações vivenciadas no dia-a-dia da instituição.

Como se percebe nos relatos, a afiliação estudantil é um processo muito complexo, que envolve uma série de situações decisivas vivenciadas pelos estudantes. Assim, não é somente o domínio dos códigos da instituição e dos processos que ali se instauram que definem o sucesso ou fracasso do estudante na Universidade. Há, para, além disto, a influência de fatores afetivos, marcantes nos relatos dos sujeitos pesquisados, que dizem respeito à vivência de experiências e à construção de laços e relações neste novo espaço.

Se pensarmos, por exemplo, na dinâmica que cerca as relações e também os códigos, podemos compreender que a afiliação será sempre um processo contínuo, uma vez que a todo o tempo se aprende algo novo e, também, se cria novas estratégias para enfrentar as situações vivenciadas no cotidiano.

6.3 A Assistência Estudantil e a possibilidade de continuar

Como vimos, ser estudante universitário constitui-se um processo de aprendizagem que marca as trajetórias individuais dos sujeitos. Entretanto, para os estudantes de origem popular este processo é diferenciado, os caminhos parecem ser mais complexos, pois, além de descobrir a Universidade precisam descobrir também, como permanecer nela e esta descoberta se constitui em um dos momentos mais difíceis desta caminhada.

É no âmbito deste processo de aprendizagem dos estudantes oriundos das camadas populares que podemos destacar a política de Assistência Estudantil como elemento

fundamental à afiliação, uma vez que ela permitirá aos estudantes pobres, maiores oportunidades de desenvolvimento e, portanto, contribuirá de forma decisiva para aquisição do novo status de estudante universitário, para sua formação e sucesso acadêmico.

Nas narrativas os estudantes revelam conhecer as políticas de permanência da Universidade através das informações disponibilizadas pela instituição e pelos estudantes “veteranos”:

[...] eu não tinha possibilidade nenhuma de ficar fora da cidade sem trabalhar e não tinha possibilidade de outro emprego... Não dava para ficar indo e vindo, estudar e trabalhar... Eu tinha que largar o emprego, ir para outra cidade desempregada... Então uma amiga minha falou: vai fazer (o curso) [...] Não desiste não... Porque eu descobri que a universidade dá bolsa e você vai conseguir. Nisso ela passou por todo processo seletivo... e ela sempre passando para mim a visão do que era a Universidade e quanto as tais das bolsas... e aí ela conseguiu essa bolsa... aí ela falava: se eu consegui tu vai conseguir também... aí sempre incentivando... (Ana Flor).

O primeiro contato que tive com as políticas de Assistência Estudantil da universidade foi ainda no primeiro semestre, acho que no mês de outubro quando vi no mural o edital sobre as bolsas da PROPAAE. Lembro-me que fiquei feliz somente pelo fato de ter surgido aquela oportunidade (Sofia).

Os programas de permanência existentes na Universidade aparecem nas falas dos estudantes como a única possibilidade de continuação dos estudos:

Fui a busca de todos os documentos, escolhi concorrer pelo auxílio à moradia que era de R\$ 200,00 na época. Por coincidência a entrevista foi no dia de meu aniversário, e eu comentei com a assistente social que a bolsa seria meu grande presente (Sofia).

Eu vim fazer a matrícula para fazer a faculdade, aí já tinha decidido vir pra Cachoeira, vim pensando... Quase com a certeza de ter que conseguir uma bolsa, se não conseguisse uma bolsa teria que voltar para Felicidade, aí vim e fiquei justamente vivendo com o seguro desemprego durante quatro meses (Ana Flor).

Ao conquistarem os benefícios, os sujeitos encontram uma “segurança financeira” que antes era a maior dificuldade no que se refere à permanência. A opção pela continuação da carreira estudantil e a impossibilidade de ajudar financeiramente a família fazem os estudantes perceberem o benefício como possibilidade de autonomia. O fato de ter que buscar ajuda na família, quando, por exemplo, os benefícios atrasam, causa constrangimento nos estudantes:

Quando eu estou desesperada é que eu ligo para casa. E não ligo, não ousa ligar para meus pais, não por orgulho, é para não incomodar porque se não eles vão tirar de onde não têm... Quando a bolsa atrasa é um desespero, aí tenho que ligar para meu irmão, aí ele dá um jeito... manda o dinheiro, empresta (Ana Flor).

Para além do recurso financeiro, a política de Assistência me permite ter autonomia. O fato de não ser uma preocupação para meus pais, de poder ajudar minimamente em casa me faz sentir bem, mais tranqüila e mais motivada a continuar meus estudos. Hoje, tenho a possibilidade de comprar coisas que tenho vontade, claro que coisas não tão caras [...] mas roupas, livros, lanches, coisas que antes não poderia nem pensar em querer. Na verdade a bolsa se tornou uma renda fixa. Compro no cartão de crédito e confio que terei dinheiro para pagar no próximo mês (Sofia).

O valor das bolsas e os atrasos contínuos são apontados como elementos que dificultam a permanência na Universidade, no entanto, os sujeitos enfatizam a necessidade e a dependência em relação às mesmas, afirmando que a permanência na universidade é condicionada aos programas de Assistência Estudantil, como revelam:

No primeiro semestre eu consegui a bolsa da Propaae já no último momento. Acabou o meu seguro desemprego e saí da lista da Propaae... Aí foi assim... Aquela certeza que eu estaria aqui no segundo semestre, se não fosse isso eu voltaria para casa, isso aí sim teria feito eu voltar para casa, sem sombra de dúvidas porque minha família não tinha possibilidade nenhuma, nenhuma, nenhuma de me ajudar financeiramente[...].

A bolsa foi crucial para minha permanência na universidade, como eu falei se não fosse a bolsa eu não estaria aqui, apesar de a bolsa ter um valor irrisório, e aí se tem uma discussão de política por trás disso né? Foi o que me possibilitou tá aqui, era a única fonte de renda que eu sempre tive e que eu tenho ainda (Ana Flor).

Ao reconhecerem o quanto os benefícios são imprescindíveis, os universitários apontam para as suas limitações, falam dos valores considerados “*irrisórios*” e ressaltam que os programas ainda precisam avançar no sentido de garantir os direitos estudantis. Não deixam, entretanto, de pensar a partir das lentes do curso - Serviço Social - refletem sobre as questões que envolvem os benefícios, como bem coloca a estudante: “*aí se tem uma discussão de política por trás disso né?*”. Verdade! E a política tem se expandido nos últimos anos, no entanto, ainda não consegue acompanhar o crescimento da Universidade e de seu novo público que tem demandado por maior oferta de benefícios, expansão e consolidação dos programas.

Os relatos apontam ainda, para a percepção dos sujeitos acerca da política de Assistência Estudantil da Universidade:

O número de bolsas é irrisório pela quantidade de aluno que entram anualmente na universidade... Precisa ser algo maior né? Assim... Sem a exigência de ter que participar de projeto de pesquisa. Acho muito louvável, é a contrapartida que a universidade exige do aluno, contudo é... é como se... essa política de permanência fosse voltada apenas para a quantificação, eles querem saber quantos alunos estão inseridos nos grupos de pesquisa, se todos os alunos que são bolsistas estão realmente inseridos, para cumprir as metas [...] ele (o programa) não tá preocupado com a efetividade, se o aluno está realmente aprendendo... Quem são realmente estes grupos de pesquisa? Pesquisam de fato, ou fazem de conta? É fachada. Então, não há um se debruçar, para ver até que ponto o aluno está evoluindo, e aí eu falo não apenas investigar o aluno, em termos de produção, mas os professores, qual a postura do professor no grupo de pesquisa? Ele se posiciona

como pesquisador de fato? Ele está transmitindo conhecimento para seus orientandos? Ou é de faz de conta? Um faz de conta que você vive no ensino público, médio, no fundamental... No universitário nem tanto [...] (Ana Flor).

O primeiro elemento que considero fundamental na Assistência Estudantil da UFRB é a atrelação entre ensino, pesquisa e extensão através do PPQ. Motivo de intensas discussões entre os estudantes, o programa é criticado por “obrigá-los” a desenvolver pesquisas. Enquanto leiga, também não entendia o motivo desta contrapartida. Hoje, exatamente por estar inserida num projeto do PPQ, sei que a Universidade não se resume ao ensino, e que uma formação de qualidade precisa ir além da sala de aula. Talvez este seja o problema de muitos estudantes: pensar a Universidade apenas como sala de aula, desconhecendo suas outras dimensões que são fundamentais a construção do saber. De outro modo, a contrapartida cobrada pelo PPQ, de participação nos projetos, acaba que criando situações desconfortáveis para o estudante. O fato de precisar entrar num projeto, o faz escolher o que encontrar pela frente, muitas vezes sem ter a menor afinidade com os temas. Diz-se sempre que há várias opções de grupos de pesquisas, mas na verdade nem todos estão disponíveis, já estão cheios de mais (Sofia).

Os relatos apontam para as condicionalidades dos programas como elementos importantes ao desenvolvimento da política, entretanto ressaltam as fragilidades, as lacunas deixadas pela instituição na operacionalização de suas ações, o que aponta para a necessidade de construção de instrumentos mais eficazes, construídos de maneira participativa, de forma a promover de fato uma formação de qualidade.

Prestes a concluir a graduação, os estudantes dizem-se satisfeitos no que se refere à formação que tiveram:

Acho que ao fazer Serviço Social ninguém sai tão igual como entrou. Hoje eu vejo o mundo com outros olhos, não são mais os olhos inocentes! Hoje eu sei reclamar, brigo pelos meus direitos quando sei que posso brigar, e assumo mesmo quem eu sou, não tenho mais vergonha de ser pobre não, antes eu tinha... ficava constrangida as vezes... sei que sozinha eu não posso mudar o mundo, mas acredito que cada um faz a diferença, então também sou também sou parte disso (Sofia).

Assim, revelam ter expectativas positivas em relação ao futuro, seja através da continuação da carreira estudantil ou da inserção no mercado de trabalho:

A caminhada até aqui não foi fácil e não seria possível se eu não tivesse encontrado apoio de minha família que com muita luta tem enfrentado as dificuldades do dia-a-dia, de alguns professores que me mostraram que eu era capaz de seguir em frente e, da própria universidade que, mesmo com todas as limitações, me permitiu permanecer nos estudos. Sei que ainda há um longo caminho a percorrer e que também não será fácil. No entanto, o desejo de aprender continua a me inspirar e a vida tem me ensinado que o futuro se constrói dia após dia [...] (Sofia).

A partir das narrativas apresentadas há uma importante compreensão a ser feita: o fato de acessar a universidade não significa o sucesso acadêmico, pelo contrário, as trajetórias revelam uma série de dificuldades que são comumente desconsideradas como elementos que influenciam neste percurso. Aqui, o que se tentou mostrar foram exatamente alguns destes

eventos, destas minúcias que permeiam o cotidiano do estudante desde a Escola até a construção da carreira universitária.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo põe em relevo a relação de interação entre os diferentes processos vivenciados ao longo da vida dos atores sociais. Assim, compreende-se que ingressar na Universidade não pode ser considerado o ponto de partida para a construção da trajetória estudantil. Há de se perceber que o caminho para o ingresso na instituição é um caminho construído através de diversas experiências anteriores, vivenciadas pelos sujeitos no âmbito da escola, da família e da sociedade, por isso, a necessidade de conhecer os seus percursos.

Durante muito tempo a Universidade manteve-se fechada, percebendo os estudantes como meros usuários de serviços educacionais (SAMPAIO; SANTOS, 2011), não se interessando pela vida estudantil, pelas relações e transições que aí se estabelecem. Entretanto, o atual momento de “abertura” dessa instituição aos setores populares tem demandado o enfrentamento de diversas situações que nela emergem. Neste sentido, esta conjuntura precisa ser percebida a partir das múltiplas formas que impactam a vida desses novos sujeitos, sujeitos que protagonizam o começo de uma mudança na história da universidade pública em nosso país.

A UFRB enquanto cenário dessas mudanças precisa assumir a postura de um olhar mais aprofundado e cuidadoso sobre seus estudantes. Os percursos anteriores à entrada na universidade devem ser considerados como guia para a elaboração de ações e políticas voltadas para este público, uma vez que estes percursos são a referência para a construção da carreira universitária, que surge como uma nova vivência, imbuída de novos significados e desafios.

Nesta nova etapa da trajetória, o estudante irá se deparar com novos espaços, sujeitos e regras diferentes daquelas aprendidas na Escola. Este momento marca o início de seu processo de afiliação estudantil, momento que será vivenciado de diversas formas pelos diferentes atores, mas será comum a todos eles o enfrentamento do novo, a busca de estratégias para vencer as dificuldades e construir o sucesso na instituição universitária.

No que tange à realidade da UFRB, é preciso considerar que este processo de aprendizagem é fundamental ao sucesso da própria instituição, uma vez que esta ao se constituir como segunda Universidade Federal do estado, também experimenta a construção do novo e o enfrentamento de inúmeros desafios. Desse modo, o sucesso na Universidade pode ainda ser considerado reflexo do tratamento dispensado por ela aos seus estudantes, uma

vez que a afiliação é um processo que engloba diversos atores nas diferentes situações do cotidiano universitário.

Aqui, destacamos a política de assistência estudantil disponibilizada pela Universidade. Ela aparece como instrumento de enfrentamento de situações desfavoráveis, situações que permeiam o cotidiano do estudante de origem popular. Deste modo, as ações que têm como centralidade a garantia da permanência deste público na instituição aparecem como vetor de transformação, como elemento fundamental à afiliação estudantil.

O que se percebe é que a condição primordial do sucesso do estudante pobre, como já indicado, não é sua entrada na Universidade, na verdade este sucesso é resultado das possibilidades de permanência oferecidas pela instituição. Assim, é possível concluir que, “a constituição do que poderíamos chamar de sucesso se vincula à implementação de políticas efetivas de permanência desses jovens na universidade” (TEIXEIRA, 2011, p.37). Estas políticas são fundamentais à construção de trajetórias mais duradouras, por isto, pensá-las como direito é refletir sobre seu papel transformador, sobre a valiosa contribuição na formação dos estudantes e sobre a própria configuração da Universidade pública e de sua responsabilidade social nos dias atuais.

Essa política ainda precisa avançar bastante em suas ações. Isso é evidenciado pelo crescente ingresso de estudantes de origem popular na Universidade, fato que precisa ser acompanhado de um concomitante crescimento das ofertas de benefícios, haja vista, que estes se constituem, na maioria das vezes, como a única possibilidade de permanência nos estudos. De outro modo, é preciso pensar em ações inovadoras que levem em consideração os percursos desse mais recente público da instituição.

É claro que ações na direção da construção de uma política de assistência estudantil mais sólida têm sido empreendidas ao longo dos últimos anos, principalmente se se pensa na criação de estruturas e dispositivos específicos para tal, como é o caso da PROPAAE, entretanto, há de se pensar em políticas que garantam a efetiva permanência destes dos estudantes, e isso se fará através da construção de uma rede de serviços que englobem moradia, alimentação, saúde, transporte, apoio pedagógico, creche, cultura, lazer, dentre outros direitos que já fazem parte das diretrizes do PNAES, por exemplo, mas que ainda estão longe de ser executados em sua plenitude.

O Serviço Social tem um importante papel a exercer no campo da Assistência Estudantil. Trata-se da construção de mecanismos que possibilitem o acesso aos direitos

através da atuação do profissional nas diferentes etapas que constituem a política. Sua presença nos processos que a envolvem contribui para a ruptura com a cultura do “*auxílio*” e da “*ajuda*”, que muitas vezes, descaracteriza as ações e o compromisso com a efetivação dos direitos. Assim, a ação profissional deve contribuir com a inclusão dos novos sujeitos que adentram a Universidade, sujeitos historicamente destituídos do direito à Educação. De outro modo, sendo o Serviço Social cenário de mudanças no que tange ao perfil de seu alunado, que também aparece como sujeito de política social, é relevante pensar como este novo ordenamento impacta na formação e atuação profissional e nas relações aí engendradas.

Aqui, podemos destacar a valiosa contribuição da pesquisa na construção das carreiras e na compreensão dos processos que constituem o estar na Universidade em sua atual conjuntura. Ela aparece como ferramenta fundamental de formação, capaz de suscitar a elaboração de um conhecimento muito mais amplo do que aquele transmitido em sala de aula. Este tipo de pesquisa se constitui como espaço de envolvimento com o outro, de aprendizagem, de criação e interação com o conhecimento, espaço de possibilidades de construção de caminhos.

Esses caminhos dizem respeito à formação de sujeitos, à continuação da carreira estudantil, à produção de conhecimento, à aproximação com os atores sociais e suas experiências cotidianas, e mais ainda, no campo de atuação do Serviço Social, dizem da forma de conduzir os processos de trabalho. Nesse sentido, corroboro com as considerações de Yamamoto (2004), quando coloca que:

É de suma importância impulsionar pesquisas e projetos que favoreçam o conhecimento do modo de vida e de trabalho - e correspondentes expressões culturais - dos segmentos populacionais atendidos, criando um acervo de dados sobre as expressões da questão social nos diferentes espaços ocupacionais do assistente social. O conhecimento criterioso dos processos sociais e de sua vivência pelos indivíduos sociais poderá alimentar ações inovadoras, capazes de propiciar o atendimento às efetivas necessidades sociais dos segmentos subalternizados, alvos das ações institucionais (IAMAMOTO, 2004, p. 28).

Pensar na construção das trajetórias estudantis e na diversidade de situações e experiências que as constituem, é compreender como os sujeitos constroem os caminhos rumo ao sucesso na Universidade e, por outro lado, é ter conhecimento acerca de suas reais necessidades e das possibilidades de intervenção.

Portanto, faz-se imprescindível a consolidação de políticas mais participativas, construídas coletivamente e pensadas a partir de seus sujeitos, não como mera estratégia de governança, mas como mecanismo de transformação social e de garantia de direitos. Esse

processo deve se constituir terreno fértil para a atuação do profissional de Serviço Social, como também de outros profissionais. Destarte, devem-se buscar estratégias para reduzir as desigualdades educacionais em todos os níveis, contribuindo, assim, para a verdadeira democratização da Universidade pública em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Luiz Adriano Gonçalves. *Notas sobre o conceito de elite para Brasil do oitocentos*. In: Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Cd-Rom.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DECRETO Nº 7.234, Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010. Disponível em http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:nacional&Itemid=102. Acesso em 13 de agosto de 2012.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho. *Caminhos universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio*. (Dissertação de mestrado), Salvador, 2010.

CHARLOT, Bernard. *A Relação com o Saber nos Meios Populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Livpsic, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Simone Gomes. *A equidade no ensino superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil no Brasil*. (Dissertação de mestrado). Porto Alegre, 2010.

_____. *A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil*. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009.

COULON, Alain. *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: O ensino superior da colônia à era de Vargas*. Editora Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 1980.

DAYRELL, Juarez. *A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. 2006. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/cespeb/juarez_dayrell.pdf>>. Acesso em 21 de setembro de 2011. Não paginado.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, Curitiba, 2006.

FERREIRA, Suely. *A Universidade no século XXI: concepções, finalidades e concepções*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília - 2011.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea*. IN Educação e Sociedade. CEDES, nº8. São Paulo: Cortez, 1981.

HUMEREZ, Dorisdaia Carvalho de. *História de vida: instrumento para captação de dados na pesquisa qualitativa*. Acta Paul. Enf., São Paulo, v11, n.2, p.32-37, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo*. In: XVIII Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. San José, Costa Rica, 12 de julho de 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA). Organizadores: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. *Juventude e políticas sociais no Brasil / organizadores: – Brasília: IPEA, 2009. 303 p.*

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando. *A 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na universidade federal do Recôncavo da Bahia- UFRB*. In: POLÍTICA & TRABALHO Revista de Ciências Sociais n. 33. Outubro de 2010 - p. 117-129.

LEAL, Flávio Felipe de Castro (Org.). *Manual de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, monografias, dissertações e teses.*/ Flávio Felipe de Castro Leal (Org.) -- Teófilo Otoni: UFVJM, 2011. 79 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa- Formação*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. *Serviço Social: identidade e alienação*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA; Ana Waleska P.C. *A universidade no Brasil*. In: Revista brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano de Desenvolvimento da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. Agosto de 2007. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81> Acesso em 21 de maio de 2012.

MORAES, Carlos Antonio de Souza *et al.* *Quem fomos? Quem Somos?* Uma análise comparativa entre os estudantes de Serviço Social do ano 2000 e 2010 da UFF/Campos dos Goytacazes/RJ. In: Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, 2010.

MONTAÑO, Carlos. *A natureza do Serviço Social: um estudo sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução.* São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.5 ed.* São Paulo: Cortez, 2001.

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. *Reforma da Educação no Governo Lula: Debate sobre ampliação e democratização do acesso.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis, Vozes, 2007.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional.* (Tese de Doutorado) – Franca: UNESP, 2008.

PORTES, Écio Antônio. *Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG.* In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

_____. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos.* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: Relatório Final do Primeiro Ciclo Avaliativo 2009-2011 / Comissão Própria de Avaliação – CPA / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Cruz das Almas – BA: UFRB. Disponível em (endereço eletrônico da UFRB).

REGO; Teresa Cristina. AQUINO; Julio Groppa. OLIVEIRA; Marta Kohl de. *Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades.* IN: *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.* Elizeu Clementino de Souza (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SAMAPIO, Sônia; SANTOS, Georgina Gonçalves. *Estudos sobre a Vida Estudantil como Suporte para a Gestão Universitária na Área Acadêmica e da Assistência.* Disponível em: http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/04/ggs_smrs.pdf. Acessado em agosto de 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.* Coimbra, outubro de 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.* [s. ed.] [s. l. ed] [2004?]. Disponível em:

<<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> Acesso em: 20 de Agosto 2011.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria. *Políticas de Assistência, Assistência Estudantil e Ações Afirmativas: apontamentos para uma discussão sobre o Serviço Social na educação superior*. In: III Seminário Políticas Sociais e Cidadania, [s/l], 2010.

SCHWARTZMAN; Simon. *Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior*, 1998. (Publicado originalmente como "Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education", *Higher Education*), 1988.

SILVA, Jailson de Souza. *"Por que uns e não outros?": caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2003.

SPINK, Mary Jane Paris; GIMENES, Maria da Glória G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. *Saude soc.*, São Paulo, v.3, n. 2, 1994. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412901994000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Aug. 2012.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. *Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular*. In: SAMPAIO, S. M.R (org). Observatório da Vida Estudantil-primeiros estudos. Edufba, Salvador, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (COL. Anísio Teixeira; v. 10).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. UFRB 5 Anos: Caminhos, Histórias e Memórias. Cruz das Almas, 2010.

VASCONCELOS, Natalia Batista. *Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma Análise da Evolução da Assistência Estudantil do Longo da História da Educação Superior no Brasil*: Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VIEIRA, Ana Paula. *Andifes lança relatório de acompanhamento do REUNI durante a conferência Nacional de Educação*. 2010. 2p.

ZAGO, Nadir. *Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar*. In: *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.