



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS

COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL

**OS DESAFIOS, DILEMAS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DO
SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE: a experiência da UFRB.**

LARISSE MIRANDA DE BRITO

CACHOEIRA-BAHIA

2012

LARISSE MIRANDA DE BRITO

**OS DESAFIOS, DILEMAS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DO
SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE: a experiência da UFRB**

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

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

CACHOEIRA-BAHIA

2012

B662 Brito, Larisse Miranda de.

Os desafios, dilemas e possibilidades da atuação do serviço social na universidade: a experiência da UFRB/ .– Cachoeira, 2012.
95f.: Il.; 22 cm.

Orientador: Prof^o Dr^a Georgina Gonçalves dos Santos.
Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012.

1.Prática profissional. 2.Assistência estudantil. 3.Universidade
I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Título.

CDD:361

LARISSE MIRANDA DE BRITO

**OS DESAFIOS, DILEMAS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DO SERVIÇO
SOCIAL NA UNIVERSIDADE: a experiência da UFRB.**

CACHOEIRA-BA, APROVADA EM: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof.^a Ms. Ilzamar Pereira Pereira dos Santos

Prof.^o Ms. Fabrício Fontes de Andrade

CACHOEIRA, 2012.

A todos que me acompanharam na doce aventura da universidade, em especial, ao coletivo #paralisarparamobilizar# e ao colega de militância Washington Andrade, que me ajudou a compreender melhor o universo em que me lanço nas linhas desse trabalho. A Georgina

Gonçalves pelo brilho nos olhos com que conduz a construção de caminhos para a democratização da universidade brasileira.

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer àquelas pessoas que me acompanharam no doce/árduo processo de escrita de uma monografia que, ao contrário do que muitos pensam, não é e nem deve ser um processo solitário... Precisamos daqueles que amamos para nos abraçar/caminhar conosco neste momento!

- Começo agradecendo a Mainha (Leni) e a Painho (Zé do Quincas) que me permitiram a liberdade. Sertanejos que são, entendem a “beleza dura” do nosso lugar e assim me cederam asas para que eu pudesse voar por terras distantes.
- A minhas avós, Dona Maria e “vó neném” por serem mulheres fortes e me ajudarem a compreender “a dor e a delícia de ser mulher”.
- A Maria José Firmino porque plantou meu desejo de caminhar por terras desconhecidas através da leitura.
- A Georgina Gonçalves que sutilmente me deu novas lentes para ver o mundo! Pelo profissionalismo companheiro e encanto com que conduz o processo de ensino.
- As amigas, Mariana Leal e Zenilda Nascimento que me conduziram por caminhos importantes no ambiente acadêmico me apresentando o Observatório da Vida Estudantil, espaço de pesquisa empenhada com sentimento! A todas as demais companheiras/os do OVE.
- A Cristiane Xavier, que desde o dia da matrícula esteve ao meu lado. Amiga, quantas diferenças nos unem hein? Amo-te, “crises”!
- Às amigas, Jamile Campos, Jéssica Nere, Zayne e Débora que releram/revisaram e conversaram comigo sobre as várias maneiras de se viver/fazer uma monografia.
- A Amandinha, minha irmã! Que resignificou as discussões acadêmicas pela sua “branca” presença! Amo-te!
- A todos/todas frequentadores da *República d’ Abarca*, em especial a Fábio Lucas, Elder Ran e Eduardo Rocha, porque ali construí (mos), em meio às madrugadas regadas a vinho e chá as linhas desse trabalho.

- A Sônia Sampaio pela doce e impositiva voz e, sobretudo, pelo encanto com a democracia.
- Ao OVE UFBA e ao pessoal do EISU porque me apresentaram um “novo” ambiente acadêmico.
- A todas as pessoas que participaram da criação da UFRB, porque foi a partir da luta de vocês que o sonho da minha família pode ser realizado, em especial a Naomar Almeida Filho que tive a honra de conhecer e me encantar.
- Ao corpo docente do Serviço Social da UFRB, em especial, a Ilzamar pelo trabalho desempenhado na coordenação do nosso colegiado, a Helení Àvila e Fabrício Fontes, sempre disponíveis para me ajudar na concretização desse trabalho.
- A toda a equipe de assistentes sociais da CAE porque sem vocês esse trabalho não viria a público, afinal é a voz de vocês que dá sentido/significado ao texto!
- A Cachoeira pela poesia resistente das suas ruas e do seu povo!

Como é por dentro outra pessoa

Quem é que o saberá sonhar?

A alma de outrem é outro universo [...]

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho trata da atuação do Serviço Social em uma instituição de ensino superior criada sob a égide da expansão das Instituições Federais de Ensino Superior: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nossa preocupação em discutir os dilemas e possibilidades da atuação profissional no processo de democratização da universidade surge da necessidade de compreender o novo percurso ensaiado pelas universidades brasileiras no sentido de abrir seu espaço para as camadas populares, historicamente destituídas do direito de acessar o nível superior de ensino e, mais especialmente o ambiente universitário. Este processo de abertura/ “democratização” da universidade pública brasileira demanda estruturação de políticas de assistência estudantil que deem conta de um novo público que acessa o espaço universitário. Em 2008, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é apresentado, sua disposição é institucionalizar a prática de assistência estudantil que passa a ser compreendida como instrumento de garantia do acesso e permanência de jovens de origem popular no espaço acadêmico. A necessidade de efetivação das políticas de assistência estudantil amplia a demanda por profissionais aptos a desenhar e efetivar tais dispositivos, os/as assistentes sociais estão entre estes profissionais que podem dar uma contribuição significativa a este processo. O objetivo deste trabalho é dar visibilidade à ação desenvolvida pelos/as profissionais de Serviço Social da instituição com vias a possibilitar a democratização desta universidade. O pano de fundo desta pesquisa é a ação desenvolvida pela PROPAAE, Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis. Interessa-nos a apreensão dos aspectos organizacionais da assistência estudantil nesta universidade, os projetos desenvolvidos no âmbito do serviço social, os instrumentos técnico-operativos utilizados pelas profissionais, para então percorrermos os caminhos e trilhas das estruturas dos serviços, programas e ações desenvolvidas nesta instância da administração central a fim de compreender as contribuições que o Serviço Social pode oferecer na concepção e implementação de desenhos de políticas de acesso e permanência nas universidades inscritas no processo de abertura/ “democratização” do ensino superior para estudantes de origem popular. Deste modo, utilizou-se como método de coleta de dados, a entrevista, o diário de campo e a pesquisa documental como técnicas privilegiadas de compreensão do “objeto” de estudo. Os resultados sinalizam para o grande desafio que se coloca na ordem do dia: lidar com os limites impostos pela própria instituição que acabam por inviabilizar o desenvolvimento de uma prática mais eficaz. E apontam a necessidade de um trabalho interdisciplinar como principal via de contribuição para o debate/implementação de uma política de assistência estudantil mais dinâmica.

Palavras-chave: Universidade, Prática Profissional, Assistência Estudantil.

RESUMÉ:

Cet article traite du rôle du travail social dans un établissement d'enseignement supérieur créé sous l'égide de l'expansion des institutions fédérales de l'enseignement supérieur: l'Université fédérale de Bahia dans le Recôncavo (UFRB). Notre souci à discuter des dilemmes et des possibilités de pratique professionnelle dans le processus de démocratisation de l'université découle de la nécessité de comprendre le nouvel itinéraire testé par les universités brésiliennes à ouvrir leur espace pour le populaire historiquement privés du droit d'accéder au plus haut niveau de l'éducation, et plus particulièrement le milieu universitaire. Ce processus d'ouverture / la «démocratisation» de la structuration du Brésil université publique la demande des politiques d'aide aux étudiants qui donnent compte d'un nouvel espace public qui accède à l'université. En 2008, l'aide financière aux étudiants national (PNAE) est présenté. Sa disposition est d'institutionnaliser la pratique de l'aide aux étudiants qui est considéré comme un moyen d'assurer l'accès et la rétention des jeunes de l'espace populaire académique. La nécessité de politiques efficaces pour l'aide aux étudiants accroît la demande pour des professionnels capables de concevoir et de mettre en œuvre de tels dispositifs, (la) les travailleurs sociaux sont parmi les professionnels qui peuvent apporter une contribution importante à ce processus. L'objectif de ce travail est de donner une visibilité à l'action développée par / l'institution professionnelle du travail social avec des voies pour permettre la démocratisation de l'université. Le fond de cette recherche est développée par le PROPAAE action, Pro-Recteur aux affaires étudiantes et les actions positives. Nous sommes intéressés à la compréhension des aspects organisationnels de cette aide aux étudiants universitaires, les projets développés au sein du service social, les outils techniques et opérationnels utilisés par les professionnels, et ensuite nous promener dans les chemins et sentiers de la structure des services, des programmes et des actions développées dans ce cas gouvernement central pour comprendre les contributions que le travail social peut offrir dans la conception et la mise en œuvre des politiques d'accès dessins et rester inscrits dans les universités dans le processus d'ouverture / la «démocratisation» de l'enseignement supérieur pour les étudiants d'origine populaire. Ainsi, il a été utilisé comme une méthode de collecte de données, interviews, agenda sur le terrain et les techniques de recherche documentaire que la compréhension privilégiée de l'"objet" d'étude. Les résultats montrent le grand défi pour l'ordre du jour: faire face aux limites imposées par l'institution qui en fin de compte faire dérailler le développement de la pratique plus efficace. Et soulignent la nécessité d'un travail interdisciplinaire que la contribution principale voie au débat / la mise en œuvre d'une politique visant à aider étudiante dynamique.

Mots-clés: université, pratique professionnelle, l'aide aux étudiants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01- Organograma Institucional e Acadêmico

FIGURA 02- Organograma PROPAAE

FIGURA 03 – Gráfico: Evolução das Vagas Ofertadas e Inscrições: 2009X2010

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Cursos de Graduação

TABELA 02 – Cursos de Pós-Graduação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABESS: Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
- ABEPSS: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
- AGRUFBA: Escola de Agronomia da UFBA
- ANDES: Associação Nacional dos Dirigentes de Ensino Superior
- ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior
- BI: Bacharelado Interdisciplinar
- BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAE: Coordenação de Assuntos Estudantis
- CAHL: Centro de Artes Humanidades e Letras
- CCAAB: Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas
- CCS: Centro de Ciências da Saúde
- CETEC: Centro de Tecnologia
- CFP: Centro de Formação de Professores
- CONAC: Conselho Acadêmico
- CONCUR: Conselho Curador
- CONSUNI: Conselho Universitário
- CPA: Coordenadoria de Políticas Afirmativas
- FASUBRA: Federação dos Sindicatos das Universidades Brasileiras
- FMI: Fundo Monetário Internacional
- FONAPRACE: Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
- IC: Iniciação Científica
- IFES: Instituições Federais de Ensino Superior
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases
- NAIE: Núcleo de Acompanhamento Integrado ao Estudante

NUEL: Núcleo de Esporte e Lazer

NUGAD: Núcleo de Gestão Administrativa

NUGEDS: Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação (),

NUGIN: Núcleo de Gestão de Infraestrutura

NUPER: Núcleo de Promoção de Permanência e Pós-Permanência

NUPIN: Promoções de Políticas Promocionais para o Ingresso

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional de Educação

PPQ: Programa de Permanência Qualificada

PROAD: Pró-Reitoria de Administração

PROEXT: Pró-Reitoria de Extensão

PROGEP: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal

PROGRAD: Pró-Reitoria de Pós-Graduação

PROPAAE: Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis

PROPLAN: Pró-Reitoria de Planejamento

PROUNI: Programa Universidade para Todos

PRPPG: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

REUNI: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana

UB: Universidade do Brasil

UDF: Universidade do Distrito Federal

UDF: Universidade do Distrito Federal

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UnB: Universidade de Brasília

UNE: União Nacional dos Estudantes

USAID: United States Agency for International Development

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CAPÍTULO I - UNIVERSIDADE: DA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS	21
2.1	‘Universidade: uma invenção ocidental’	22
2.2	Universidade na América Latina e no Brasil.....	29
2.3	A universidade e suas tendências atuais.....	40
2.4	O processo de abertura/“democratização” da universidade pública no Brasil: o surgimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).....	44
3	CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E SUA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	51
3.1	A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.....	53
4	CAPÍTULO III - OS CAMINHOS PERCORRIDOS: APROXIMAÇÃO, COMPREENSAO E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
4.1	Aproximação com o tema: as desventuras e aventuras da militância estudantil	63
4.2	Construindo a pesquisa: entrevista, diário de campo e pesquisa documental. Para quê e como utiliza-los?	65
4.3	Compreendendo o campo: o institucional e o instituinte	67
4.4	A Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE): o Núcleo de Atendimento Integrado ao Estudante como estratégia de garantia de acesso e permanência	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: Limites e Possibilidades do Serviço Social no espaço universitário: os caminhos apontados pelas profissionais da UFRB	87
	REFERÊNCIAS	89
	ANEXOS	95

1 INTRODUÇÃO

A universidade que fora historicamente um espaço de/e para as elites de cada época, vem sendo chamada na contemporaneidade a reconfigurar sua relação com a sociedade. Pressionada, tanto pelo mercado, que exige maior qualificação de mão de obra, quanto pela sociedade civil, que reivindica a ampliação de acesso e responsabilidade social, esta instituição vem sendo desafiada a discutir e implementar dispositivos para sua abertura e democratização do seu espaço. (ALMEIDA-FILHO, 2007; SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008; FERREIRA 2009; SANTOS, 1995).

No Brasil esse debate ganha novos contornos a partir dos anos 2000, quando o governo Fernando Henrique Cardoso inicia a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior. O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) dá continuidade ao processo acirrando esta tendência, com programas como ProUNI, (Universidade para Todos), a UAB (Universidade Aberta do Brasil), o Programa Expandir e o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades). Segundo dados do Ministério da Educação entre 2002 e 2010 cento e vinte e seis (126) novas unidades de ensino superior foram criadas. Entre 2003 e 2010 o número de vagas passa de cento e nove mil (109.000) para duzentos e vinte e dois mil e quatrocentos (222.400). O número de professores no mesmo período passaria de pouco mais de quarenta mil (40.000) para um pouco mais de sessenta mil (60.000). O número de técnicos administrativos aumenta de oitenta e cinco (85) para cento e cinco mil (105.000). Os recursos financeiros atingiram a ordem de 19,7 milhões, diferentemente dos 6,7 milhões que eram gastos no ano de 2003. Também neste período 14 novas universidades foram criadas, dez delas voltadas para interiorização do ensino superior, quatro destinadas para integração regional e internacional.

Reformar e expandir as universidades públicas federais superando seu modelo anacrônico e atendendo à demanda crescente dos setores populares por acesso às instituições universitárias são sustentáculos da proposta do governo. Em que pese à análise que se faça destas ações o fato é que os programas propostos neste período arrastam para o centro da discussão o debate sobre a questão da inclusão de setores que foram historicamente banidos do ensino superior e, mais especialmente, das instituições federais em nosso país.

Este processo de abertura/ “democratização” da universidade pública brasileira demanda estruturação de políticas de assistência estudantil que deem conta de um novo público que acessa o espaço universitário. Em 2008, o Plano Nacional de Assistência

Estudantil (PNAES) é apresentado. Sua disposição é institucionalizar a prática de assistência estudantil que passa a ser compreendida como instrumento de garantia do acesso e permanência de jovens de origem popular no espaço acadêmico.

A necessidade de efetivação das políticas de assistência estudantil amplia a demanda por profissionais aptos a desenhar e efetivar tais dispositivos, os (as) assistentes sociais estão entre estes profissionais que podem dar uma contribuição significativa a este processo.

Este trabalho trata da atuação do serviço social em uma instituição de ensino superior criada sob a égide da expansão: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O objetivo é dá visibilidade à ação desenvolvida pelos/as profissionais de Serviço Social da instituição com vias a possibilitar a democratização desta universidade. O pano de fundo desta pesquisa é a ação desenvolvida pela PROPAAE, Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis.

Através da apreensão de aspectos organizacionais da assistência estudantil na universidade, os projetos desenvolvidos no âmbito do serviço social e dos instrumentos técnico-operativos utilizados pelas profissionais, o estudo proposto busca percorrer os caminhos e trilhas das estruturas dos serviços, programas e ações desenvolvidas nesta instância da administração central a fim de compreender as contribuições que o Serviço Social pode oferecer na concepção e implementação de desenhos de políticas de acesso e permanência nas universidades inscritas no processo de abertura/ “democratização” do ensino superior para estudantes de origem popular.

A ideia de trabalhar o tema surge da minha atuação no Movimento Estudantil e, no Observatório da Vida Estudantil, grupo de pesquisa que opera na UFRB desde 2009 desenvolvendo pesquisas interessadas nas estratégias criadas por estudantes do ensino médio e universitário para a construção de seus percursos estudantis. Deste modo, me interesse pelo discurso profissional acerca dos instrumentos disponibilizados pela instituição para auxiliar os estudantes de origem popular nessas trajetórias.

Para tanto tomo a estrada das pesquisas qualitativas que consideram o conhecimento uma construção social tecido através da constante interpretação/reflexão dos indivíduos acerca da sua ação prática. Portanto, o sujeito pesquisado assume lugar central no processo de pesquisa, **sendo ele próprio o porta-voz das suas experiências e anseios.** (COULON, 1995; JOAS, 1999; HERITAGE, 1999; NOGUEIRA, 2008). Deste modo, adoto como instrumentos de coleta/explicação/compreensão de dados, **levantamento bibliográfico, pesquisa documental, a entrevista e o diário de campo** como técnicas privilegiadas de compreensão

do “objeto” de estudo.

As entrevistas foram realizadas com quatro, das cinco assistentes sociais que atuam na instituição elaborei um roteiro composto por seis “perguntas fundamentais” que nortearam a interlocução. As perguntas foram elaboradas de acordo com os objetivos específicos* presentes no Pré-projeto de monografia, tendo como base o referencial teórico utilizado para a reflexão acerca do tema.

O primeiro capítulo tomando como referência a trajetória histórica da instituição universitária enquanto uma “invenção” da sociedade ocidental buscou explorar como a identidade da Universidade foi se construindo e se autoafirmando ao longo dos séculos. Para tanto demonstro a partir da bibliografia consultada por quais transformações a instituição passou/passa para constituir-se como órgão importante para a sociedade contemporânea. Passeio pela recente história da universidade brasileira, a fim de contornar os trajetos “tortuosos” vivenciados pelo país na efetiva construção dessa instituição. Faço ainda algumas considerações sobre as tendências atuais da universidade a fim de abordar a urgente questão da sua democratização. Para finalizar discorro sobre os passos da sociedade brasileira em seu projeto de abertura/ “democratização” da universidade para os setores populares.

No segundo capítulo descortino a estrutura que se ergue para sustentar a existência da UFRB, universidade que nasce em meio ao processo expansionista referido anteriormente, desvelando seus sustentáculos burocráticos, mas também àqueles que sustentam sua razão de ser. No terceiro capítulo apresento nossas escolhas teórico-metodológicas a fim de refazer os caminhos percorridos para então expor a entrevista com as assistentes sociais. Nosso principal objetivo é contribuir para o amadurecimento da nossa jovem moça: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, mas também para o amadurecimento do debate acerca da relação original entre o Serviço Social e a Educação e, mais especialmente no debate acerca da assistência estudantil, que ainda ensaia seus primeiros passos.

* **Objetivos Específicos:** 1) Conhecer a organização da Assistência Estudantil da UFRB; 2) Conhecer os projetos desenvolvidos pelo Serviço Social na área da assistência estudantil; 3) Identificar os instrumentais técnico-operativos utilizados pelas (os) profissionais da UFRB observando as possibilidades do trabalho desenvolvido na instituição; 4) Perceber as possibilidades de contribuição do Serviço Social no processo de abertura da universidade para estudantes de origem popular. **Perguntas presentes no Roteiro:** Fale-me um pouco sobre a organização do Serviço Social na instituição (quando foi inserido o setor); Como se organiza a assistência estudantil da instituição? Quais as modalidades de auxílios de assistência estudantil estão disponíveis na instituição? Qual a demanda? Avalie a política de assistência estudantil da instituição. Quais os instrumentais técnico-operativos são utilizados por você e como são utilizados?

Quais as facilidades e os entraves do trabalho? Quais os projetos que o Serviço Social desenvolve na instituição? Você acha que a assistente social pode contribuir no processo de democratização da universidade? De que forma?

Assim, as questões que norteiam este trabalho são: como se dá o processo de abertura/ “democratização” das universidades federais brasileiras a partir do REUNI? Como se organiza a assistência estudantil na UFRB? Quais as possibilidades e entraves do trabalho das assistentes sociais na UFRB? De que forma o Serviço Social pode contribuir para o processo de abertura/ “democratização” da universidade?

Os resultados sinalizam para o grande desafio que se coloca na ordem do dia: lidar com os limites impostos pela própria instituição que acabam por inviabilizar o desenvolvimento de uma prática mais eficaz. E apontam a necessidade de um trabalho interdisciplinar como principal via de contribuição para o debate/implementação de uma política de assistência estudantil mais dinâmica.

2 CAPÍTULO I - UNIVERSIDADE: DA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS



Foto: Universidade de Paris

2.1 ‘Universidade: uma invenção ocidental’^{**}

[...] a instituição universitária é uma criação específica da civilização ocidental, que teve, nas suas origens, um importante papel unificador da cultura medieval e que, posteriormente, ao longo do século XIX, redefinida em suas atribuições e em seu escopo, exerceu, também, um papel significativo no processo de consolidação dos Estados nacionais. (Mendonça, 2000, p. 131-132, grifo nosso)

No período medieval o monopólio da educação estava centrado nas mãos da Igreja Católica. Nos centros clericais de ensino eram ministradas aulas de gramática, retórica, dialética e lógica, disciplinas que constituíam o chamado **trivium**, astronomia, aritmética, geometria e música, o **quadrivium**, canto, liturgia e sagrada escritura (ROSSATO, 2005).

As primeiras universidades irão surgir entre os séculos XI e XII na França (Paris), Itália (Bolonha) e, posteriormente na Inglaterra (Oxford). Funcionavam como corporações livres de estudantes e professores¹. Constituindo-se “[...] como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos etc.) aos centros de formação clerical, que formavam a elite pensante da época” (AMLEIDA-FILHO, 2007, p.208).

As primeiras Universidades não dispunham de documento oficial. Seu reconhecimento se dava através da Igreja. De acordo com Rossato (2005, p.19-20),

Geralmente, os estudantes gozavam de certos privilégios negados ao comum dos cidadãos, o que, em inúmeras oportunidades originava conflitos entre a cidade e a universidade [...] Em consequência dos seguidos conflitos entre estudantes e autoridades locais o papado acabava intervindo e estabelecendo direitos especiais aos estudantes (tribunais especiais) para todos os delitos.

Esse procedimento, ao mesmo tempo em que reforçava a autoridade da Igreja, consolidava a autonomia da universidade face ao poder local, fosse dos bispos ou do poder

^{**} O subtítulo é inspirado no texto de MIGUEL, Sylvia. Universidade, Invenção Ocidental. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11047>

¹ Tornava-se professor àqueles que conseguiam obter a “**licença docendi**” (**licença docente**), concedida pelo bispo nas escolas clericais.

civil. “O papa tornou-se árbitro e, por meio das bulas, reforçava o poder da universidade ao mesmo tempo em que ampliava o seu poder, o que **terminou por constituir uma sociedade homogeneia, uma organização universal.**” (ROSSATO, 2005 p. 20, grifo nosso). Aos poucos as universidades² foram substituindo as escolas clericais e se transformando no principal ambiente de disseminação de conhecimento da época.

O século XIII³ foi o período de expansão e consolidação das instituições universitárias este momento é conhecido como o “**século das universidades**”. O surgimento de universidades na Espanha extrapolando os limites dos territórios franceses e italianos ilustra bem a expansão das universidades no período. No final do século XIII as universidades já se encontravam em vários países, a exemplo da “[...] Itália (dez ou doze), França (quatro), Espanha (quatro), Inglaterra (duas), Portugal (uma).” (ROSSATO, 2005 p. 33).

Os séculos XIV e XV foram marcados por intensa expansão destas instituições o que ocasionou a **regionalização das universidades**. Este é um importante acontecimento nestes séculos, também marcado pela diminuição do poder da Igreja e posterior laicização da universidade, pela emergência de novos papéis atribuídos a sociedade local e, pelo **crescimento do poder local**. Outro acontecimento importante do século XV foi o surgimento da universidade de Istambul em 1453, primeira instituição universitária não pertencente ao continente europeu. (ROSSATO, 2005)

As Grandes Descobertas permitiram um contato entre as culturas africana e asiática com a cultura europeia. O modelo de universidade medieval já se mostrava incapaz de “lidar” com tamanha variedade cultural e a grande diversidade cultural que os povos do “Novo mundo” traziam consigo abririam as portas para uma necessária transformação da instituição. O pós-Renascimento e as Grandes Descobertas forjaram as bases para o aparecimento de um novo paradigma universitário, ao adotar como critério de verdade, a racionalidade, e não mais os pressupostos divinos prevalentes na Idade Média. (ALMEIDA-FILHO, 2007)

² Neste período as universidades passaram a se constituir como o local para a obtenção da **licença docendi**, que como foi dito no texto, era o papel dos centros clericais de ensino.

³ Segundo Rossato (2005) as universidades surgidas neste momento estão dispostas em três categorias, a saber: **as universidades surgidas das migrações**- quando professores e/ou estudantes migravam por conta das intempéries vividas por eles no lugar onde lecionavam ou estudavam, pois, como fora supramencionado, a autonomia e privilégios concedidos a universitários, sejam professores ou estudantes, causavam desconforto na população onde as instituições estavam alocadas; **as universidades plantadas**- estas estavam diretamente ligadas aos interesses dos papas, reis ou príncipes “[...] para atender a um objetivo específico ou a uma circunstância do momento.” (p.30) e, **as universidades espontâneas**- [...] eram aquelas surgidas duma longa tradição de ensino (ibid.: p.30)

O paradigma inaugurado na era moderna para as universidades, calcado na racionalidade enquanto critério do saber irá ser aprofundado no século XVIII. No século das luzes, quando a universidade é chamada para “[...] dotar a nova elite burguesa das habilidades literárias e artísticas características do iluminismo.” (Ibid.: 187). O currículo central das universidades é reformulado e são inseridas as seguintes disciplinas: “[...] História oral, filosofia, literatura, matemática, direito e artes de governo.” (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008, p. 116), sem haver, contudo, uma preocupação com a produção sistemática de conhecimento. De acordo com Santos; Almeida-Filho (op. cit.: p. 118).

O Renascimento trouxe a novidade da ciência da natureza e do mundo físico, que se apresentava como campo de conhecimento ainda dentro da filosofia, no caso como filosofia natural. Então o ensino de disciplinas científicas começou a se organizar dentro das universidades, na nova Faculdade de Filosofia.

O conhecimento e/ou o movimento do processo do saber será fundamentado na “era moderna” a partir da autonomia do pensamento baseado, sobretudo, em sua racionalidade e, conseqüentemente no despojar de crenças tradicionais. Fazendo do conhecimento científico um conhecimento passível de comprovação, e, portanto, inquestionável na sua veracidade. De acordo com Santos (2008, p.21), “O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente nos domínios das ciências naturais”.

O desenvolvimento desse modelo de racionalidade centrou-se, sobretudo, nos métodos matemáticos de investigação. Para este modelo investigativo “[...] conhecer significa quantificar.” (SANTOS op. cit.: p. 27). Este novo modo de conhecer, baseado na racionalidade e na mensuração, irá romper com o “senso comum” uma vez que, a lógica do conhecimento de senso comum não pode ser quantificável ou mensurável ela se constrói na experiência dos atores sociais na tessitura do seu cotidiano.

No século XIX a universidade vivenciou duas importantes transformações, a primeira delas decorre da supressão da instituição na França, quando em meio a Revolução Francesa a universidade foi vista como instituição representativa da aristocracia e, a Revolução Industrial que desencadeará a emergência de um novo paradigma universitário. (ROSSATO, 2005)

A universidade na França será reestabelecida em 1806 quando Napoleão Bonaparte cria a Universidade Imperial. O modelo impresso por Napoleão Bonaparte nesta universidade

se caracteriza pela utilização da **instituição como instrumento de consolidação do Estado imperial**. Através do monopólio estatal sobre a universidade buscava-se qualificar os estudantes para ocuparem cargos a fim de contribuir para o “bom funcionamento do Império”. **Neste período as universidades tornaram-se local de profissionalização e apenas através da diplomação universitária conseguia-se o acesso aos “melhores” cargos no âmbito tanto civil, como militar**. É importante ressaltar que neste momento, as faculdades de medicina e direito ganharam importante prestígio, pois, formavam profissionais rapidamente absorvidos pelos setores empregatícios, enquanto que faculdades de ciências e letras desempenhavam “papéis confusos e sem prestígio” (ROSSATO, 2005; ALMEIDA-FILHO, 2007).

Até o início do século XIX as formações profissionais e tecnológicas estavam fora das universidades. “Somente após a era napoleônica se estruturaram carreiras equivalentes e sistemas de formação profissional com a implementação das *Écoles Polytechniques*, abrindo à sociedade civil e levando ao estatuto de “ensino superior” o sistema militar de formação tecnológica.” (ALMEIDA-FILHO, op. cit.: 213, grifo do autor).

É ainda no século XIX que, de acordo com Santos; Almeida-Filho (2008), a universidade passa pela sua primeira reforma. Os referidos autores apontam a obra do filósofo Immanuel Kant, **O conflito das faculdades**, como a primeira iniciativa com vias a uma transformação/reforma universitária, nela Kant denuncia os resíduos do estilo “sacro e politicamente dominado” herdados da universidade medieval e pós-renascentista que, segundo o filósofo ainda se faziam presente na instituição no início da Revolução Industrial.

As considerações de Kant ressoaram conferindo grande prestígio político às exposições feitas por filósofos acerca da educação superior, prova disto é que

[...] o Estado germânico, [...] **pretendendo reformar o sistema de formação superior integrando-o ao desenvolvimento nacional** (grifo nosso), encomendou projetos de universidade aos mais renomados filósofos da época [...] foram os irmãos Von Humboldt os vencedores dessa espécie de “edital filosófico” (grifo do autor) da primeira reforma universitária. (ALMEIDA-FILHO, 2007, p.212)

As reformas propostas pelos irmãos Humboldt inauguram um novo caminho para a universidade ao estabelecer **a pesquisa científica como fonte de verdade** para o conhecimento produzido no espaço universitário, ao organizar a instituição baseando-se no

“conceito de cátedras”, discutir e introduzir a “liberdade de cátedra”, trazendo para o interior da instituição, “[...] quase que um mandato institucional e político sobre a produção da ciência.” (Ibid.: 213).

Sob a orientação dos irmãos Humboldt foi fundada neste período a Universidade de Berlim à época a mais importante da Alemanha. Na compreensão dos Humboldt

O professor universitário, então, não é mais professor, e o aluno não é mais aprendiz, mas ele mesmo deve pesquisar, sob a orientação do professor, a quem cabe apoiá-lo nessa atividade. A educação universitária conduz o aluno a se apropriar da unidade da ciência, trazendo-a para frente e estimulando, desta forma, suas habilidades criativas. (VON HUMBOLDT [s. dt.] apud GARCIA, 2010, p.[?], grifo do autor)

Através da reforma Humboldtiana, além de responsável pela disseminação de conhecimento a universidade passa a ser local de produção de seu próprio conhecimento através do processo de pesquisa científica. O ensino e a pesquisa deveriam desta maneira, conduzir para desenvolvimento da ciência, uma ciência baseada nos princípios das ciências naturais, da matemática, da comprovação.

Com a Revolução Industrial a universidade irá novamente passar por uma intensa transformação, neste momento a instituição está intimamente ligada à noção de progresso e desenvolvimento do sistema capitalista servindo para fortalecê-lo através da produção do conhecimento científico voltado para o desenvolvimento tecnológico. A este modelo universitário Almeida-Filho (2007) dá o nome de **universidade científico-tecnológica** que surgida nos Estados Unidos da América e na Europa Ocidental, “[...] trata o conhecimento científico como um subproduto do processo de produção de informação”. (Ibid.: p.188)

As universidades inglesas passaram por um processo diferenciado se comparadas à reestruturação que ocorreu na Alemanha. De acordo com Santos; Almeida-Filho (2008, p.21, grifo do autor), essas instituições tinham a missão de formar “[...] a elite colonial, mantiveram-se as tradicionais universidades de Oxford e Cambridge com o perfil aristocrático e de cultivo de um saber “desinteressado”’, [e para atender ao ensino técnico profissionalizante] [...] criou-se uma imensa rede de escolas superiores e institutos científicos e tecnológicos, formando engenheiros, agrônomos, médicos, contadores e outros profissionais”.

Duas outras importantes reformas ocorreram após as reformas dos irmãos Humboldt: a **Reforma Flexner** e o **Processo de Bolonha**. A Reforma Flexner ocorrida nos Estados

Unidos da América⁴ cem anos após a reforma humboldtiana foi fruto de uma articulação de setores da sociedade, mais especificamente, dos barões de petróleo e das ferrovias, principais representantes do grande capital que se reuniram para organizar instituições de ensino superior que iriam interferir “na organização e estruturação da sociedade” (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

Aqui tem início às fundações filantrópicas que em 1905 “[...] as cinco maiores fundações, lideradas pela *Carnegie Foundation*, instituíram [...] uma comissão que avaliou o estado do ensino superior nos EUA, principalmente na área de saúde” (ibid.: p.124, grifo dos autores) constatando naquele momento,

[...] que das 155 faculdades de medicina existentes, 120 apresentavam condições péssimas de funcionamento. Os alunos eram admitidos sem nenhum preparo, não existiam laboratórios, não havia relação entre a formação científica e o trabalho clínico, e os professores não tinham controle sobre os hospitais universitários. O relatório de Flexner, *Medical Education in the United States and Canada*, teve o efeito de um terremoto, e nos anos seguintes a quase totalidade das instituições por ele criticadas fechou suas portas. (Scwartzman, 1993, p.[?], grifo do autor)

Apesar de centrado na área de Medicina o Relatório Flexner foi considerado importante para a reforma das universidades estadunidenses, sobretudo, no que tange a compreensão quanto à importância do **controle de qualidade e avaliação das universidades**. Flexner propôs uma forma de “[...] arquitetura acadêmica baseado em uma formação básica e flexível antes da graduação [*undergraduate*] levando a mestrados de formação profissional ou mestrados acadêmicos de transição para o doutorado.” (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, op. cit.: 124).

No plano organizativo, implantou-se o sistema departamental, com a separação entre gestão institucional (exercida pelos *Deans* das escolas e faculdades) e governança acadêmica, nesse caso conduzida pelos

⁴ Uma reforma da educação superior, levada a cabo em 1860, dividiu a educação superior norte-americana em modelos bastante distintos: o primeiro, inspirado no modelo universitário alemão, representado pela Universidade de Harvard e a recém-criada Universidade John Hopkins, distanciava-se do utilitarismo para priorizar a investigação científica e o conhecimento humanístico, propiciando educação de alto nível e concessão de títulos doutorais. O segundo modelo, previa dois tipos de instituição, os *junior colleges* (grifo dos autores), com duração de quatro anos, com o objetivo de preparação para o trabalho e elevação do nível de cultura geral, e os *land-grant colleges*, voltados para as ciências, as artes e algumas carreiras profissionais. (SANTOS & ALMEIDA-FILHO, 2008, p.122, grifo dos autores)

departamentos, compostos por todos os professores titulares (*Full Professor*), superando o regime de cátedra vitalícia da universidade humboldtiana. Além disso, a universidade norte-americana resultante da Reforma Flexner fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando grande flexibilidade e autonomia aos pesquisadores individuais ou em grupos. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.125, grifos dos autores)

Este modelo de organização acadêmica prossegue, com algumas alterações na América do Norte. É importante salientar que anos depois do lançamento deste relatório, Flexner lançou um livro no qual compara as universidades americanas às alemãs e inglesas constatando a “superioridade” do modelo alemão fundado nos pressupostos humboldtianos de pesquisa. (SCHWARTZMAN 1993; SANTOS; ALMEIDA-FILHO 2008). Para Flexner as universidades deveriam “[...] evitar a especialização excessiva, e não abrir espaço para a educação secundária, técnica, popular, ou meramente profissional.” (SCHWARTZMAN, op. cit.: p.?).

O processo de Bolonha por sua vez, teve grande importância para os países que compõem a União Europeia, pois, foi através dele que os sistemas de formação tornaram-se padronizados para os países “signatários dos acordos de integração econômica e política”. A Declaração de Bolonha, como ficou conhecido o documento que prevê a padronização, deveria ser assinado por todos os países até 2010⁵. O Processo de Bolonha vem reorganizando os sistemas educacionais universitários baseados em critérios comuns de creditação, avaliação, estruturas curriculares e mobilidade estudantil (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, op. cit.: 126).

Diante do exposto podemos identificar dois modelos de universidade, o primeiro deles baseia-se na profissionalização, ou melhor, na utilização da universidade como espaço de qualificação para o mercado, este é inaugurado por Napoleão. De outro modo temos a universidade baseada na pesquisa, no desenvolvimento da pesquisa para a ampliação das condições de vida humana. Notamos ainda a importância da universidade para a consolidação da cultura ocidental, a instituição ao longo dos anos sofreu transformações com vias a auxiliar/possibilitar o contínuo da caminhada humana que sempre se resignifica sob o prisma de diferentes paradigmas, neste sentido a instituição se transforma “no templo” da cultura e do desenvolvimento de qualquer nação que a abriga.

⁵ Até 2010 quarenta e sete países já haviam aderido ao Processo de Bolonha.

2.2 Universidade na América Latina e no Brasil

Os índios, “ignorantes” (grifo do autor), deviam ser civilizados, isto é, introduzidos na civilização e na cultura européias; civilizar, tornar cidadão, significava no século XVI, tornar os habitantes do Novo Mundo integrantes do Velho Mundo. A educação tornar-se-ia um instrumento dessa civilização. (ROSSATO, 2005, p. 63, grifo nosso)

As instituições universitárias foram instaladas primeiramente nas colônias pertencentes à Espanha, pois, Portugal tardou a implantá-las em suas colônias temendo que os colonos alcançassem certa autonomia intelectual ameaçando o controle da Coroa Portuguesa. A não existência de universidades nas colônias portuguesas era uma forma de manter os laços de dependência. Desta maneira, as primeiras universidades brasileiras irão surgir entre 1920 – 1930, não havendo consenso entre os estudiosos do tema acerca da instituição que possa levar o título de primeira universidade brasileira. (ROSSATO, 2005; ALMEIDA-FILHO, 2007; CUNHA, 2010; SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008)

Ao implantar universidades em suas colônias a Espanha pretendia, para além de cumprir com a disseminação da cultura europeia, formar quadros profissionais para o “bom” funcionamento burocrático colonial. Assim, as instituições das colônias espanholas irão aproximar-se do modelo utilitarista de Napoleão fazendo da universidade um local de profissionalização.

Desta maneira, é fundada em 1538 na cidade de Santo Domingo a Universidade de Santo Domingo, fruto da primeira cátedra de Teologia da América que fora instaurada em 1532, nesta cidade. No século XVI temos ainda a criação de mais duas universidades a de San Marcos, em Lima e a Universidade do México⁶ criada em 1551. Uma informação relevante desta última era a existência de cursos sobre a língua dos nativos. O curso tinha como finalidade preparar o clero para melhor civilizar/catequizar os índios/nativos de acordo com os hábitos/costumes europeus. (ROSSATO, 2005)

A América espanhola chega ao século XVII com um total de 12 instituições universitárias, sendo que duas situavam-se na “América inglesa”. O século que se segue é marcado por lutas em prol da independência das colônias. Este fator irá enfraquecer o domínio europeu sobre suas colônias e acarretará em duas consequências para as universidades das coloniais, a primeira delas é a forte tendência a laicização das instituições

⁶ Esta universidade fora criada por ação do “[...] próprio Rei Carlos V e o seu controle seria entregue à Igreja Católica.” (Rossato, 2005 op. cit.: p. 71)

existentes e a segunda é a expulsão dos Jesuítas, somada à supressão da Companhia de Jesus. (ROSSATO, 2005; SCHUWARTZMAN, 1996).

As universidades latino-americanas passaram por transformações profundas após os movimentos de independência, neste momento essas instituições iram cumprir,

O objetivo [de⁷] transformar as antigas colônias em estados-nações, dotadas de elites profissionais formadas em instituições supervisionadas pelo poder público conforme os conhecimentos jurídicos e técnicos mais atuais, e livres do pensamento religioso tradicional. Haveria que ensinar mais ciências naturais do que filosofia; a engenharia, entronizada na França como a grande profissão dos Estados modernos, passava a disputar a primazia com a medicina e o direito entre as profissões das elites. Em alguns países, como no Chile e na Argentina, as universidades públicas deveriam ter um papel de coordenação de amplos sistemas educacionais. (p.?)

Note-se que a maneira como a universidade é pensada neste momento tem fortes influências da universidade napoleônica, pois, a França influenciava fortemente a cultura espanhola e portuguesa, fazendo refletir nesses países os ideais libertários do iluminismo sendo apontada como modelo pelos intelectuais espanhóis e portugueses. (ROSSATO, 2005)

O exemplo que o modelo francês trouxe para a América Latina foi o estabelecimento de faculdades para cada profissão [...] O importante a ressaltar é que as universidades funcionavam como locais apropriados para a educação das elites dos países desta região e seu conseqüente acesso aos postos políticos e burocráticos. (Vanderley apud ROSSATO, ibd.: ?)

Para Schwartzman (1996, p.?) “Uma característica importante da educação superior latino-americana foi sempre o predomínio das escolas profissionais de direito, medicina, engenharia e das academias militares.” Como veremos adiante o Brasil não fugirá a esta tendência.

Na colônia portuguesa o acesso à universidade era permitido apenas aos filhos de portugueses nascidos no Brasil que iam para Portugal estudar na Universidade de Coimbra

⁷ Não faz parte do texto original

chegando a se graduar, de acordo com Teixeira (1999 apud Mendonça, 2000, p. 133) “mais de 2.500 jovens brasileiros nesta universidade”. A chegada de D. João VI e da família real à colônia em 1808, quando fugiam das guerras napoleônicas, exigiu à criação de condições necessárias que garantisse a sobrevivência da “Corte na colônia” forjando o surgimento das primeiras instituições de educação superior no Brasil⁸.

Essas instituições tinham, portanto, a “missão” de garantir a sobrevivência da família real no país. Assim, em 1808 surge a Escola de Cirurgia do Hospital da Bahia a primeira instituição de ensino superior brasileira. Mais uma vez o que percebemos é a funcionalidade profissionalizante impressa no ensino superior, embora Portugal não optasse pela criação de universidades as Escolas de nível superior criadas neste período atendiam a formação de quadros profissionais necessários para o “bem estar” dos colonizadores na colônia (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

Proclamada a Independência em 1822 algumas instituições de ensino superior foram sendo estabelecidas nas principais cidades brasileiras. Alguns cursos jurídicos foram implantados por D. Pedro I. A Câmara de Santo Amaro, no Recôncavo da Bahia já a esta época reivindicava a criação de uma universidade na região. Reivindicação que será concretizada muitos anos depois, como observaremos adiante.

Com a Proclamação da República, em 1899, as discussões em torno da educação superior ganha novo impulso, mas, perde força com a consolidação da “**política dos governadores**” que se sustentava pelo poderio das oligarquias regionais hegemônicas herdadas do período Imperial. O debate apenas será retomado na década de 1920 quando esta política passa a ser fortemente contestada por diferentes grupos sociais que lutavam pela “**republicanização da República**” (MENDONÇA, 2000).

O debate nos anos 20 apresentava duas perspectivas distintas, expressos em dois documentos, “[...] dois inquéritos promovidos, respectivamente, pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1926, e pela Associação Brasileira de Educação, em 1928.” (Ibid.: p.137, grifo do autor).

⁸ As instituições de ensino superior não se restringem ao formato de universidade, “Atualmente as Instituições de Educação Superior (IES) no país classificam-se, quanto à sua *natureza jurídica*, em públicas e privadas (com ou sem fins lucrativos) e, quanto à sua *organização acadêmica*, em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, instituições superiores ou escolas superiores. Há, ainda, os Centros de Educação Tecnológica e os Institutos Superiores de Educação, criados e destinados pela LDB à formação de professores.” (AZEVEDO, 200?, p. 02-03)

O primeiro grupo, sediado na Seção de Ensino Secundário defendia a instalação de uma Escola Normal Superior que **garantisse a profissionalização dos professores de ensino secundário e normal**, defendendo desta forma uma formação especializada e padronizada. O segundo grupo, sediado na Seção de Ensino Técnico e Superior defendia por sua vez a instalação de "**verdadeiras**" **universidades no Brasil que deveriam se voltar para a pesquisa científica e para o desenvolvimento do país.**

O governo federal neste momento elabora seu projeto universitário. Em 1931, a reforma empreendida pelo Ministro Francisco Campos, insiste em não reduzir as finalidades da Universidade ao propósito didático. Para o ministro a finalidade da Universidade

[...] ‘transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada’. No plano do discurso, caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir à universidade seu ‘caráter propriamente universitário’, o que na prática não irá ocorrer. (FÁVERO, 2006, p.24, grifo do autor).

Para Mendonça (2000, p. 138) a Reforma Campos não atendeu a nenhuma das propostas presentes nos documentos supramencionados, pois, “(...) não se tornou um elemento catalisador dos grupos envolvidos com a discussão sobre a questão da universidade. O próprio governo federal, aliás, não se empenhou na implementação da nova instituição”.

Não há consenso entre os estudiosos do tema no reconhecimento da primeira universidade brasileira. A Universidade do Brasil (UB) – que será posteriormente chamada de Universidade do Rio de Janeiro (1937)– criada em 1920 é identificada por muitos estudiosos como a primeira instituição universitária do país. A instituição surge através da **associação de escolas profissionalizantes já existentes, a exemplo da Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito.** Contudo, essas faculdades mesmo após a junção das escolas funcionavam de maneira isolada, não havendo articulação ou qualquer alteração em seus currículos. (MENDONÇA, 2000; FÁVERO 1999.)

Santos; Almeida-Filho (2008, p. 130) refletem, entretanto, que “O simples ajuntamento de faculdades isoladas pré-existentes sem, articulação funcional, institucional, pedagógica e científica de algum modo concretizada, em princípio não definiria uma universidade no seu sentido pleno”. Além do quê essa universidade fora criada especialmente para conceder o título de **Doctor honoris causa** ao Rei Balduíno da Bélgica que ao participar

dos festejos do centenário da independência impôs esta condição. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

Criada em 1934 a Universidade de São Paulo⁹ (USP) é considerada por muitos autores como a primeira universidade brasileira. Pensada a partir de um paradigma europeu, para estes autores a USP inaugura no país um “paradigma de instituição universitária” até então inexistente. A organização e consolidação da instituição fora pensada com a ajuda de acadêmicos franceses dentre os quais, Fernand Braudel, Roger Bastide e Claude Lévi-Strauss. (MENDONÇA, 2000; ALMEIDA-FILHO, 2007).

De acordo com Cardoso (1982 apud Mendonça, op. cit.: p.138).

[...] a criação da USP teve como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria pela ciência em vez das armas, conforme as próprias palavras de Júlio de Mesquita Filho, presidente da Comissão Organizadora da Universidade.

Alguns autores se contrapõem a ideia de ter sido a USP a primeira instituição universitária do Brasil, salientando o fato de a instituição ter sido criada através da junção de Faculdades, neste caso das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, tal quais outras instituições “que se pretendiam” universidades e foram criadas anteriormente a esta, como é o caso da Universidade do Amazonas (1909) e da Universidade do Paraná (1912). Esses autores irão sustentar que a primeira instituição universitária brasileira fora a Universidade do Distrito Federal (UDF) fundada por Anísio Teixeira, pedagogo baiano. Esses autores argumentam que a Universidade do Distrito Federal era uma proposta nacional enquanto que a USP era um modelo transplantado que trazia como novidade apenas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008; MENDONÇA, 2000).

Tanto a Universidade de São Paulo (USP) quanto a Universidade do Distrito Federal (UDF) apresentam em suas proposições a preocupação central com a pesquisa e os altos estudos científicos voltados para o desenvolvimento do país. Entretanto, diferem quanto às propostas organizacionais e em certa medida ideológicas, pois, enquanto a criação da USP esteve intimamente ligada com a “reconquista da hegemonia paulista”, o projeto de Anísio Teixeira representava uma estratégia de “criação” de um paradigma universitário coerente com a realidade nacional.

⁹ É importante ressaltar que a USP é uma instituição Estadual.

Na década de 1930, marcada pelo Estado Novo, o clima era de inquietação. A ditadura populista de Vargas incide decisivamente no “projeto” de universidade daquele momento. Neste contexto tenso e hostil de forte controle político, Anísio Teixeira, principal idealizador da Universidade do Distrito Federal, é perseguido e exonerado refugiando-se no interior da Bahia. A UDF ficou sob o controle de um intelectual pertencente à direita católica, Alceu Amoroso Lima. Ao empossá-lo a intenção de Getúlio Vargas era desmontar a criação inovadora de Anísio Teixeira (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

A UDF foi extinta e suas ideias foram aplicadas mais tarde à Universidade de Brasília (UnB). A “Era Vargas” é considerada por muitos estudiosos como um período de modernização do país, contudo, ela representa no âmbito educacional superior, como podemos observar um anacronismo. Apenas em 1945 com o fim do governo de Getúlio Vargas começa a surgir “uma rede de universidades federais” no Brasil. Neste período o mercado começa a demandar por mão de obra qualificada e a população começa a perceber a importância de acesso ao nível superior de ensino. (ALMEIDA-FILHO, 2007)

Com o fim do Estado Novo (1945) e o processo de "redemocratização" do país, o número de universidades cresce **baseadas no processo de agregação de faculdades particulares e estaduais com destaque para formação profissionalizante**. Note-se a semelhança com o modelo proposto na reforma empreendida por Napoleão no século XIX que, aliás, perdura até os dias atuais, fazendo de nossas instituições um verdadeiro anacronismo quando comparadas às universidades do resto do mundo. (MENDONÇA, 2000; ALMEIDA-FILHO, 2007).

Ainda na década de 1945 a discussão em torno da autonomia universitária ganha impulso, como nos demonstra Fávero (2006, p. 27)

[..] ainda no Governo Provisório instalado após a queda do Estado Novo, sendo Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, o Presidente José Linhares sanciona o Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que ‘concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB’.

Entretanto essa previsão de “autonomia, financeira, didática e disciplinar” não foi concretizada. O modelo de universidade adotado no país parece não dar espaço para o desempenho pleno da autonomia universitária, uma vez que, em sua maioria estas funcionam apenas com fundo financeiro público, atualmente esta questão vem sendo colocada frequentemente nos debates em torno da necessária reforma das IFES no Brasil. Longe de

defender a mercadorização da universidade pública é necessário pensar em outras formas de capitalização de recursos para que a instituição não se veja presa as teias do mercado e mesmo aos interesses estatais que caminham cada vez mais para a defesa do modelo neoliberal¹⁰.

A década de cinquenta é marcada por intenso desenvolvimento do país, decorrente da crescente industrialização e do desenvolvimento econômico do período. Neste momento são intensos os debates acerca do ensino superior, sobretudo, acerca das instituições universitárias, constatando-se a precariedade em que essas instituições se encontravam.

Inicia-se então um movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, a criação da Universidade de Brasília (UnB) é fruto desse processo. A UnB é resultado do convite do presidente Juscelino Kubitschek, em 1960, a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (FÁVERO, 2006; SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

A UnB foi desenhada sob o modelo “melhorado” das universidades norte-americanas que por sua vez baseavam-se no modelo flexneriano¹¹ que dispunha de uma organização departamental separando gestão institucional e acadêmica e ainda “(...) fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando grande flexibilidade e autonomia aos pesquisadores individuais ou em grupos.” (Ibid.: 125).

É importante destacar a participação do Movimento Estudantil no debate em torno da transformação da universidade neste período, que

[...] se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação. Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. (Ibid.: 29)

Nos anos que se seguem, a repressão ao movimento estudantil, o expurgo de docentes foram estratégias utilizadas pelos militares em um primeiro momento na tentativa de conter o debate acerca da reestruturação das universidades brasileiras. A UnB que houvera

¹⁰ O ideário neoliberal preconiza a redução de participação do Estado no provimento dos direitos sociais e consequentemente a despriorização, por parte deste, em prover a universidade como um bem público.

¹¹ “A principal atualização desse modelo, após a crise institucional produzida pelos movimentos dos direitos civis dos anos 1960, consistiu na multiplicação de *community colleges* por todo o território norte-americano, massificando o acesso à universidade de segmentos sociais anteriormente excluídos do ensino superior.” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, Ibid.: 125-126)

sido recentemente estruturada foi ocupada pelos militares que destituíram Anísio Teixeira da posição de Reitor e afastaram a maioria de seus pesquisadores. (MENDONÇA, 2000)

As tentativas dos militares em conter o debate sobre a “reforma” universitária não duraram muito e a Reforma Universitária de 1968 foi instituída para ao mesmo tempo, responder à pressão exercida pela classe média que reclamava acesso à educação superior, e a uma demanda do mercado ávido por mão de obra qualificada, mas também para atender ao próprio projeto de país, que vislumbrava maior desenvolvimento econômico.

Para Nogueira (2008) a partir da década de 1960 se observa uma evolução da ampliação de acesso ao ensino superior no Brasil que, entretanto, não representa a abertura da universidade pública, pois, a ampliação de acesso ao ensino superior neste período se faz pela via do setor privado e, sobretudo, por instituições não universitárias de ensino, como veremos adiante. A expansão do setor privado fora incentivada ainda pela promulgação da Lei nº 4024 da Lei de Diretrizes de Bases de 20 de Dezembro de 1961, mais especificamente, os artigos 2º, 4º e 5º abrem brecha para esta compreensão.

Em 1966, o Governo emite decretos lei que tratavam da reestruturação das universidades federais e renunciava a reforma global de todo sistema. De cima para baixo, a Reforma foi marcada pela intervenção de organismos internacionais. Em 1967 foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID) que previa que a “reforma universitária” brasileira fosse financiada através de empréstimos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

Em 1968 é instituído um Grupo de Trabalho composto por membros dos Ministérios do Planejamento, Educação, parlamentares e Conselho Federal de Educação que encarregados de apresentar uma proposta da reforma reconheceram a Universidade como forma ideal de ensino superior, e o tripé indissociável **ensino, pesquisa e extensão como distintivo da instituição universitária**. Este grupo acentua o caráter desenvolvimentista da Reforma, o Relatório elaborado por eles será, posteriormente, transformado em lei. (MENDONÇA, 2000)

Alguns pontos previstos pela Reforma tinham por finalidade o aumento da produtividade e eficiência das universidades. Os departamentos, o vestibular¹² unificado como forma de acesso, o ciclo básico, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, bem como a

¹² “Criado em 1911, num movimento de contenção do acesso [às Escolas de nível superior existentes no período], o vestibular tinha como objetivo selecionar candidatos “aptos” para o ensino superior [...] Nesse sentido, o vestibular cumpre historicamente o papel de limitar o acesso.” (AZEVEDO; et. al, [200?]p.08)

carreira de magistério e a pós-graduação são marcas da reforma implementada. Contudo, as questões em torno da autonomia universitária que vinham sendo discutidas desde a década de quarenta são negligenciadas na Reforma de 1968. (FÁVERO, 2006)

Para Santos; Almeida-Filho (2008) a Reforma de 1968 foi nociva, pois, agregou o que havia de pior tanto no velho regime Francês como no modelo flexneriano estaduniense, criando em “[...] em sua curta história [...] uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional” (Ibid.: 137, grifo nosso). Do mesmo modo, segundo os autores, a ditadura militar e seu autoritarismo teria empanado os pontos positivos da reforma fazendo com que perdessem seu volume de reação.

Dentre os pontos positivos desta reforma os autores destacam a implementação de uma “rede institucional de pós-graduação” que por sua vez viabilizou programas de treinamento e pesquisa e ainda,

[...] o Ministério de Educação estabeleceu um comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à CAPES que se tornou um sistema bastante eficiente de avaliação pública da educação universitária. Em paralelo, algumas agências de apoio patrocinadas pelo governo federal foram preparadas para apoiar a recém-nascida rede universitária de laboratórios de pesquisa. Estas agências –sendo a mais proeminente o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) – também concediam bolsas de estudo, treinamento e pesquisa, permitindo a estudantes e pesquisadores levarem a cabo seus projetos, junto com um sistema permanente de avaliação de desempenho.(Ibid.: 137-140)

Podemos observar que a ampliação de acesso no final da década de 1960 se dá por via do setor privado uma vez que, após 1968 há a expansão/criação de faculdades isoladas em regiões metropolitanas e cidades de grande e médio porte de Estados mais desenvolvidos. Entre o período de 1968 e 1974, as matrículas nestas instituições cresceu de cento e vinte mil (120.000) para mais quinhentos mil (500.000), enquanto as matrículas nas universidades passaram de pouco mais de cento e cinquenta mil (150.000) para quase, quatrocentos mil (400.000), pouco mais que o seu dobro. (OLIVEN, 2002; MENDONÇA, 2000)

O fim da Ditadura Militar acontece paralelamente a uma forte crise econômica vivida pela América Latina. Em que pese o avanço do processo democrático este período não incitou discussões em torno da universidade no Brasil. As instituições federais experimentam um

processo duradouro de subfinanciamento, desvalorização social, caos administrativos, greves de docentes e servidores e do corpo estudantil. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

Em 1985 o Governo Sarney encabeça nova tentativa no sentido de reformar a universidade incorporando na Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior diversos setores que durante a ditadura estiveram afastados “do debate político- institucional”, a exemplo da União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional dos Dirigentes de Ensino Superior (ANDES) e Federação dos Sindicatos das Universidades Brasileiras – FASUBRA. Essa comissão tinha como finalidade apresentar propostas de execução imediatas para a implantação “de uma nova política” para a educação superior. Entretanto, esta tentativa não se efetivou e, durante o Governo Itamar Franco a constituição do Conselho Federal de Educação foi substancialmente alterada. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008)

Durante a década de 1990, já no Governo de Fernando Henrique Cardoso o setor privado de Educação Superior continua seu processo expansivo acarretando uma ampliação de matrículas que desencadeia uma intensa massificação do ensino superior de baixa qualidade. Os dados trazidos por Sguissardi (2009) apontam que as matrículas no ensino superior em 1998 somavam 2.123 milhões, sendo que 1.442.384 estavam matriculados em instituições privadas e 683.574 em instituições públicas, as universidades federais atendiam a 408.640 desses estudantes. Essa política de “massificação” do ensino superior através das vagas em instituições privadas não possibilitou ao país aproximar-se dos países industrializados quanto ao nível de ensino. Se mostrando, portanto, como uma política “irresponsável” e ineficaz. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO 2008).

É preciso pontuar que foi a partir desta década que se difundiu com maior força no Brasil o ideário neoliberal que prevê a redução do papel do Estado na resolução dos problemas sociais, devendo ser solucionados a partir da autorregulação do Estado e da economia. Ao Estado cabe atuar como parceiro do mercado na prestação de alguns serviços básicos, como, por exemplo, a educação e a saúde vão aos poucos experimentando um amplo processo de mercadorização/privatização.

Também na década de 1990 é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A lei 9.394/96 que versa sobre as finalidades da instituição universitária e identifica a universidade como local de pesquisa e investigação científica, que contribui para o desenvolvimento tecnológico e científico do país, mas que é também espaço de “difusão” cultural, e, portanto, ambiente de desenvolvimento humano e das condições de vida em sociedade.

É, portanto perceptível à preocupação da LDB com a tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como, com o desenvolvimento do país assentado no desenvolvimento do saber universitário. Entretanto, efetivar essa proposta tem sido um processo lento de regressões e progressões. Apesar de atribuir a universidade um caráter investigativo/crítico com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento humano e, portanto, societário o que observamos da universidade brasileira é um grande conservadorismo. As nossas instituições em sua maioria resistem às reformas e transformações necessárias para seu desenvolvimento frente às novas exigências da sociedade, guardando para si um perfil anacrônico/isolado.

Diante do exposto percebemos duas tendências primordiais das universidades federais brasileiras, o forte caráter “profissionalista” e seu acentuado elitismo. Ofertando um ensino de melhor qualidade nossas universidades se consolidaram como espaço marcado pela exclusão de amplos setores da população, seja pelo uso do vestibular¹³ como método de entrada, seja pelo parco número de instituições existentes. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 previa em uma de suas versões a ampliação da oferta de ensino público, e a “expansão” de novos estabelecimentos de ensino superior, entretanto, teve esta proposta vetada pelo governo FHC sem alterar-se durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva¹⁴. (AZEVEDO; et. al, [200?])

Os vetos de artigos do PNE (2001) representam grande retrocesso no debate acerca da responsabilidade do Estado com a educação do país, essa postura reitera a política de mercadorização da educação, favorecendo sobremaneira o crescimento do setor privado, pois, à medida que cresce o número de aspirantes ao nível superior de ensino alargam-se as possibilidades de abertura de instituições privadas, haja vista o número reduzido de instituições públicas para receber esta demanda.

Ao mesmo tempo em que podemos afirmar que o país experimentou o aumento de acesso ao ensino superior desde os anos sessenta, podemos também confirmar que este processo foi/vem sendo “atendido” até os anos 2007 essencialmente pelo setor privado¹⁵. É importante elucidar que a maioria das Instituições de Ensino Superior que são incentivadas pelo governo não são consideradas Universidades, pois, não desenvolvem pesquisa, nem

¹³ “(...) o vestibular não é um meio democrático de recrutamento, pois os cursos preparatórios para o vestibular são caros, as provas privilegiam a memorização e os locais de realização dos exames ficam nos centros metropolitanos – longe de grandes populações do interior” (Relatório do Banco Mundial, 2000, apud Azevedo & t. al, [200?], p. 07)

¹⁴ Apesar dos vetos no PNE, a política de expansão é iniciada em 2000, ainda que timidamente, sendo ampliada nos anos posteriores.

¹⁵ Esse quadro começará mudar a partir de 2000 e, mais especialmente de 2007 como veremos no próximo tópico.

tampouco, ofertam programas de pós-graduação credenciados. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO 2008; OLIVEN, 2002).

Com o fim do governo Fernando Henrique Cardoso¹⁶ (2002) e início do governo Lula o debate acerca da democratização do ensino superior ganha novo contorno, que será fruto de nossa análise no decorrer do trabalho. É importante reiterar que a nossa análise centra-se no processo de abertura/ “democratização”, especialmente, das universidades públicas, com breves considerações sobre o ensino superior no geral.

2.3 A universidade e suas tendências atuais

Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhes feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas actividades por parte do Estado. (SANTOS, 1995, p. 187, grifo nosso)

Observamos desde o início do século XX até os dias atuais um amplo processo de interconexão mundial¹⁷. (SANTOS 2009; SANTOS, 2008; ALMEIDA-FILHO, 2007) Intensificado pelo “[...] desenvolvimento tecnológico, o acirramento da competição econômica entre os Estados-nação por novos mercados em âmbito mundial. [Este processo de globalização] vem ampliando e diversificando os interesses da sociedade civil e política sobre a universidade.” (FERREIRA, 2009, p.81).

Neste sentido a universidade que fora historicamente um espaço de/e para as elites de cada época, vem sendo chamada na contemporaneidade a reconfigurar sua relação com a sociedade, pressionada, tanto pelo mercado que exige maior qualificação de mão de obra, quanto pela sociedade civil, que reivindica a ampliação de acesso e a responsabilidade social da instituição.

¹⁶ No final do governo FHC temos a criação de duas Universidades Federais, a saber, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e a Universidade Federal de Tocantins (UFT).

¹⁷ A interconexão mundial experimentada desde o século XX é acompanhada pela reorganização do mundo do trabalho. Para as empresas interessa elevar os níveis de *produtividade* aperfeiçoando a *qualidade* dos produtos (IAMAMOTO, 2008, p. 176, grifos do autor), e assim o conhecimento ganha um novo espaço. Este quadro vai exigir de um profissional com capacidades flexíveis de atuação, rompendo com um modelo de produção organizado a partir das especializações. Se, por um lado isto pode acarretar na expansão das possibilidades de “refinamento” do processo do saber, por outro acarreta a precarização do emprego, o aumento das taxas de desemprego. A pobreza vai se ampliando e a organização do trabalho fica dividida em dois blocos, de um lado temos os indivíduos aptos a competirem no mercado e os inaptos ou incapazes de entrarem nesta disputa. (UGÁ, 2004)

É a partir deste quadro que a universidade assiste ao alargamento das funções que lhe são atribuídas. Se na época do seu surgimento ela se constituiu como espaço de disseminação e, produção de conhecimentos de alto nível destinado para uma pequena parcela da população, na atualidade soma-se a estas funções uma multiplicidade de outras. Segundo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1987, as funções da universidade devem ser:

[...] educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da **competitividade da economia**; mecanismo de selecção para empregos de alto nível através da credencialização; **mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias**; prestação de serviços à região e comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais [...] preparação para os papéis de liderança social. (OCDE 1987 apud SANTOS, 1995, p.189, grifos nosso)

Essas funções atribuem três fins principais à universidade: de **investigação, de ensino e da prestação de serviços**. Fundada sobre a perenidade de suas funções e objetivos históricos, a universidade tem respondido de forma reativa às novas funções que lhes vem sendo atribuídas, desencadeando as crises de **hegemonia, legitimidade e institucional**¹⁸ que a instituição atravessa desde o século XIX. (SANTOS, 1995)

A primeira crise, de hegemonia, é desencadeada ainda no século XIX, momento no qual “[...] a sociedade liberal começa a exigir formas de conhecimentos técnicos que a universidade tem dificuldade em incorporar.” (Ibid.: p. 192). A concepção de universidade enquanto espaço de produção/disseminação de conhecimentos de alto nível encontrava-se em “dissonância” com as demandas da sociedade liberal. Naquele momento a sociedade começava a exigir da instituição a produção de conhecimentos instrumentais para atender as demandas do mercado e por melhor qualificação de mão de obra. Estas demandas confrontam os valores da “cultura alta” até então hegemônicos, e os valores “culturais médios”,

¹⁸ Para discutir as crises de hegemonia, legitimidade e institucional, pelas quais a universidade contemporânea vem passando Santos (1995) divide o capitalismo em três momentos, a saber: o **capitalismo liberal** (século XIX), o **capitalismo organizado** (final do século XIX até a década de 1960) e o **capitalismo desorganizado** (da década de 1960 aos dias atuais). Esses três períodos são fundamentais para compreendermos a situação atual da universidade, uma vez que, esses momentos históricos imprimem um novo caráter à instituição universitária. Para maiores esclarecimentos acerca do assunto ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. O social e o político na transição pós-moderna. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 75-114.

importantes para a qualificação da mão de obra aspirante a uma vaga no mercado de trabalho. (SANTOS, op. cit., p.5)

A crise de hegemonia se agrava nos anos sessenta quando a universidade inicia um processo de massificação representada pelo expressivo aumento da população estudantil e consequente **“alteração significativa das classes”** as quais pertencem estes estudantes e, ainda o aumento “dos quadros docentes e investigadores” (SANTOS, 1995). **A massificação do espaço universitário apenas contribuiu para a estratificação e diferenciação entre as instituições universitárias**, pois, enquanto

[...] A produção de alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais prestigiadas [...] as universidades de massas se limitaram à distribuição da alta-cultura ou, quando a produziram, baixaram o nível de exigência e degradaram a qualidade. (Ibid.: p. 194)

O sucesso das lutas pelos direitos sociais e econômicos e os direitos humanos de segunda geração dentre os quais o direito à educação, tece o pano de fundo para a crise de legitimidade que se instaura a partir de finais do século XIX. É quando se fortalecem os princípios democráticos de igualdade, liberdade e solidariedade, nas sociedades modernas que esta crise se constitui. “Na sociedade moderna o caráter consensual de uma dada condição social tende a ser medido pelo seu conteúdo democrático; o consenso a seu respeito será tanto maior quanto maior for a sua consonância com os princípios filosófico-políticos que regem a sociedade democrática”. (SANTOS, op. cit., p.210)

A partir deste momento a educação passa a ser um anseio legitimado socialmente. A legitimidade da universidade apenas poderá firmar-se, com o atendimento a esta reivindicação. Desta maneira a universidade, que sempre se configurou pelo seu elitismo, passa a ser questionada quanto ao seu acesso restrito pondo em risco sua legitimidade face aos ideais democráticos fortemente presentes nas sociedades modernas. Desta forma a crise de legitimidade consiste na contestação da postura elitista e distante que caracteriza a instituição. (SANTOS, 1995)

A crise de legitimidade está intimamente ligada à crise de hegemonia uma vez que, no momento no qual ocorre o processo de massificação como resposta a segunda crise, o conhecimento produzido na universidade – conhecimento de alto nível – é confrontado com outros tipos de conhecimentos (o conhecimento técnico e o conhecimento de senso comum

são bons exemplos). **A universidade responde a esta crise através da diferenciação e estratificação das instituições sobrepondo os tipos dos conhecimentos produzidos, a origem social do corpo estudantil, gerando desta forma maior prestígio para as instituições que produzem “conhecimentos de alto nível” daquelas que diferentemente produzem conhecimentos técnicos/instrumentais para atender a demanda por qualificação de mão de obra e, geralmente destinadas aos setores populares.** (SANTOS, 1995)

Na crise institucional o que está no centro é a “[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.” (SANTOS, [2004?], p.6). Isto ocorre pelo dismantelamento do estado de bem-estar social e da disseminação ideológica do neoliberalismo que desencadeia reestruturações no Estado as quais tendem a reduzir o orçamento social atingindo diretamente a educação.

A universidade deste modo vem sendo impulsionada a procurar fora do Estado financiamento para o exercício de suas funções e alcance de seus objetivos. Sendo submetida a avaliações¹⁹ que medem a responsabilidade social da instituição, bem como, sua eficácia em face de competitividade empresarial que se assenta cada vez mais nos processos de inovação. (ALMEIDA FILHO; SANTOS 2008, ALMEIDA-FILHO, 2007).

É urgente que a universidade atual reflita sobre si mesma, uma vez que partir da disseminação da ideologia neoliberal²⁰ há na contemporaneidade uma forte pressão para a mercadorização do ensino superior, sobretudo, das universidades que tendo no Estado seu maior responsável financeiro vem atravessando sérios problemas para manter a qualidade de seus serviços. Portanto, é o momento das instituições públicas caminharem em busca de novas formas de capitalização de recursos para que possam garantir o seu padrão de qualidade. A urgência da abertura da universidade para segmentos sociais historicamente

¹⁹ “[...] convém assinalar o papel essencial que as avaliações internacionais desempenham na crescente pressão sofrida pelas universidades. A mais importante é a classificação publicada anualmente pela Universidade de Xangai (Academic Ranking of World University), que interfere bastante no que ela avalia: tendo em vista que essa classificação valoriza as universidades com muitos estudantes, ela desencadeou, em vários países, em particular na Europa, um movimento de agrupamento das universidades, a fim de melhorar o lugar dos estabelecimentos nacionais no ranking de Xangai.” (CHARLOT, 2010, p. 52)

²⁰ A disseminação de ideia de redução do papel do Estado na economia é uma característica que marca os dias atuais, fazendo com que as políticas sociais em desenvolvimento no Estado de bem-estar social, vivenciado por alguns países da Europa entre as décadas de 1940 até a década de sessenta, cedam lugar ao pensamento neoliberal. Já discutido anteriormente.

excluídos é outro elemento que vem demandando a reorganização desta instituição a partir de novos paradigmas epistemológicos e estruturais.

2.4 O processo de abertura/“democratização” da universidade pública no Brasil: o surgimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

De tudo que foi tratado até aqui é perceptível à falta de protagonismo das universidades, especialmente as públicas, no que tange a ampliação de acesso ao nível superior de ensino. Este quadro começa a ser modificado apenas em 2000, ainda de maneira tímida, com a criação de duas universidades, sendo intensificado em 2003 quando Luis Inácio Lula da Silva implementa o Programa Expandir, o ProUNI, (Universidade para todos,), a UAB (Universidade Aberta do Brasil) e, o programa de Cotas, responsável pelo início da reparação das desigualdades raciais e sociais no nível superior de ensino. (NOGUEIRA, 2008). Contudo, é preciso salientar que os primeiros esforços ainda foram tímidos, pois, analisadas as décadas de 1990 até 2006 observa-se, com algumas diferenças nas políticas governamentais do período, o contínuo da tendência de abertura/ “democratização” via setor privado²¹, dando especial destaque as instituições não universitárias de ensino superior.

No que tange a expansão das instituições federais iniciada nos anos 2000 estendendo-se até 2007 foram criadas, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e a Universidade Federal de Tocantins (UFT) (2000-2002), seguidas da Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UNIFERSA), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal da Grande dourados, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSPA) e, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que será o objeto de análise deste estudo. Em 2009 é criada a Universidade Federal do Oeste do Pará e a Universidade Fronteira do Sul e em 2010 é criada a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA)²². (NOGUEIRA, 2008)

²¹ Podemos citar o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES), como estratégias de acesso a partir do setor privado.

²² As três últimas tiveram seus Projetos de Lei encaminhados para o Congresso Nacional para sua criação em 2007 e 2008.

Segundo dados do Ministério da Educação entre 2002 e 2010 cento e vinte e seis novas (126) unidades de ensino superior foram criadas. Entre 2003 e 2010 o número de vagas passa de cento e nove mil (109.000) para duzentos e vinte e dois mil e quatrocentos (222.400). O número de professores no mesmo período passaria de pouco mais de quarenta mil (40.000) para um pouco mais de sessenta mil (60.000). O número de técnicos administrativos aumenta de oitenta e cinco (85) para cento e cinco mil (105.000). Os recursos financeiros atingiram a ordem de 19,7 milhões, diferentemente dos 6,7 milhões que eram gastos no ano de 2003. Também neste período 14 novas universidades foram criadas, dez delas voltadas para interiorização do ensino superior, quatro destinadas para integração regional e internacional, que é o caso da UNILA.

O programa de cotas, lançado em 2004 prevê reservas de vagas para alunos com identificação étnico-raciais afrodescendentes e indígenas, ampliando, posteriormente para todos os estudantes da rede pública de ensino básico. Em 2007 o governo Lula lança sua proposta de Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior: o REUNI instituído pela lei nº 6.096 que propõe expandir as Universidades Federais, através do aumento da oferta de vagas e da criação de novas instituições, preferencialmente organizada sob o modelo multicampi, possibilitando maior inserção de jovens, sobretudo, àqueles pertencentes às camadas populares, no ensino superior, o que representa a possibilidade de longevidade escolar desses jovens, que conseqüentemente incide em uma provável melhor inserção no mercado de trabalho abrindo possibilidades de mobilidade social.

O programa de Reestruturação das Universidades Federais é aqui analisado, como a principal estratégia para a abertura/ “democratização” das universidades federais brasileiras. O REUNI apresenta seis dimensões: Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; Reestruturação Acadêmico-Curricular; Renovação Pedagógica da Educação Superior; Mobilidade Intra e Interinstitucional; Compromisso Social da Instituição; Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação²³.

A **ampliação da oferta** – destaca-se nesta dimensão a previsão de abertura de cursos noturnos que, funcionando nas mesmas condições dos cursos diurnos – ainda que seja perceptível os obstáculos enfrentados pelas instituições no atendimento a este pressuposto –

²³ Para compreender melhor as dimensões propostas no programa ver: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Plano de Desenvolvimento da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais.** Brasília, 2007. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

abre a possibilidade da inserção de estudantes trabalhadores²⁴ no ensino superior, que tem um perfil diferenciado dos demais estudantes.

Outra maneira de atender a esta dimensão é através da expansão das universidades federais por meio do modelo **multicampi**, tendência entre as instituições criadas através do processo de expansão das IFES já referido neste trabalho. A multicampia dá início a um amplo processo de interiorização das universidades federais o que possibilita a quebra de hegemonia das grandes cidades no que tange a localização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) contribuindo para o desenvolvimento da comunidade local e “facilitando” o acesso de estudantes de origem popular ao espaço acadêmico.

O processo de interiorização abre importante possibilidade para que os jovens que residem em cidades de pequeno porte possam ter como horizonte possível a mobilidade social através do acesso ao nível superior de ensino público. A entrada na universidade para esses jovens em alguns Estados, como é o caso da Bahia, restringia-se a possibilidade de morar na capital, uma vez que o Estado dispunha até 2006, de apenas uma única universidade federal localizada na capital do Estado: a Universidade Federal da Bahia (UFBA). O programa busca através dessas medidas alcançar a meta geral estabelecida pelo PNE (2001) que prevê a cobertura de 30% da população universitária a partir de 2010. Reservando de “(...) 2008 a 2011 2 bilhões de reais.” (BRASIL, 2007) para o alcance das metas.

No âmbito da **reestruturação acadêmico-curricular e renovação pedagógica** o REUNI propõe uma formação de graduação menos especializada e mais flexível, articulando formação acadêmica com desenvolvimento local/regional/nacional, para tanto parece haver uma tendência na adoção dos Bacharelados interdisciplinares (BI's). O BI corresponde a uma proposta de formação propedêutico/generalista.

A renovação pedagógica – centra sua atenção na articulação entre ensino básico e ensino superior, esta é uma importante dimensão, pois, no que toca as escolas públicas de ensino básico é perceptível a inexistência do acompanhamento da instituição escolar quanto aos itinerários de seus estudantes, em sua maioria de origem popular, que não visualizam a universidade como projeto de futuro, ou melhor, a escola não apresenta a educação superior

²⁴ Romanelli (1995) inspirada em Forracchi (1965) propõe a categorização dos estudantes universitários em: *estudantes em tempo integral; estudante-trabalhador e trabalhador-estudante*. Este último corresponde ao estudante que deposita no trabalho seu foco principal, fazendo do processo de aprendizagem escolar uma espécie de complemento que pode contribuir para uma melhor inserção no mercado de trabalho, entretanto, suas atividades escolares estão subordinadas às atividades referentes ao trabalho. Para saber das outras categorias e para o aprofundamento do assunto ver: Romanelli (1995).

como possibilidade de futuro e de mobilidade social, estes por sua vez veem o ensino médio como o percurso final da vida estudantil.

A **mobilidade intra e interinstitucional** prevê a “[...] mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.” (BRASIL, 2007.), possibilitando ao estudante a ampliação de seu processo de conhecimento através da vivência em outras instituições de ensino superior que trazem consigo características singulares com relação à instituição de origem. O **Compromisso Institucional**, por sua vez, está calcado no desenvolvimento de políticas de inclusão, assistência estudantil e extensão universitária. Esses três eixos versam sobre a responsabilidade social das instituições federais que aderiram ao programa e sua contribuição no processo de diminuição das desigualdades sociais persistentes em nosso país.

Mas o REUNI opera no sentido de beneficiar variados atores sociais. Ao tempo que “atende” a demanda dos movimentos sociais na busca por maior acesso e permanência às universidades federais, atende também ao interesse dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A abertura de cursos noturnos, por exemplo, está previsto na Seção 3 do Relatório do Banco Mundial que versa sobre as “Estratégias e recomendações para a educação superior no Brasil”. Podemos, portanto afirmar que o programa “agrada” a dois lados distintos, pois, a demanda por acesso ao ensino superior, apesar de ser um anseio dos movimentos sociais e, sobretudo das camadas médias e populares é também almejada por órgãos internacionais e pelo mercado, sob o pretexto de maior qualificação da mão de obra que nele será inserida. (AZEVEDO; et. al., [200?])

As considerações dos intelectuais brasileiros acerca do REUNI são muito divergentes. Léda; et al (2009, p.55), consideram que “(...) o processo de reforma em curso para as IFES implica, regredir ou, no mínimo, congelar, o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a”. Para a autora a omissão da palavra pesquisa nas diretrizes gerais do programa sinalizaria uma tendência tecnicista e reducionista do processo de produção de conhecimentos nas Academias²⁵.

Tomando as considerações de Léda; et al (2009) vale pontuar que o programa prevê,

²⁵ Contudo, se torna interessante elucidar que embora a palavra pesquisa não apareça explicitamente nas diretrizes gerais do programa, ela é a todo o momento chamada no texto, uma vez que este salienta de forma incisiva a preocupação com o “conhecimento pleno” que agregue tanto a formação profissionalizante quanto a ampliação do pensamento crítico, este último apenas pode ser adquirido por um intenso trabalho que articule ensino e investigação científica.

(...) a expansão do sistema público federal de educação superior deve estar associada a reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais. (BRASIL, 2007, p. 09)

Em contrapartida a reflexão feita por LÉDA; et al (2009), AZEVEDO ([200?], p.05) salienta acerca do programa que,

No caso específico da reforma da educação superior, proposta pelo Governo de Luís Inácio Lula da Silva, nota-se que houve a sinalização de benefícios para os estudantes provenientes de escolas públicas, para as etnias sub-representadas nas universidades (negros e índios) e para os jovens pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas.

Apesar dos posicionamentos contrários é preciso considerar que o programa vem, articulando ações eficazes no que tange a proposta de democratização do ensino superior brasileiro, sendo a primeira proposta reformista que dá destaque as universidades públicas neste processo.

Esta abertura/ “democratização” das instituições universitárias, tencionada pelo sistema de cotas e, posteriormente pelo REUNI, implica na mudança do perfil discente²⁶, demandando das universidades medidas que atendam a este novo público que adentra o espaço acadêmico, desta forma as políticas de assistência estudantil devem atuar como instrumento que possibilitem para além do ingresso a permanência desses estudantes. Neste sentido, a assistência estudantil é institucionalizada em 2008 através do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que prevê que,

(...) as dificuldades socioeconômicas de uma parcela significativa do segmento estudantil como uma das causas da evasão e da retenção. Questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde tornam-se demandas primordiais para garantir a permanência desses estudantes nas IFES. (BRASIL, 2007-2008, p.?).

É preciso salientar, entretanto, que a assistência estudantil percorreu um longo e difícil caminho até o momento de sua institucionalização. A primeira aproximação com o que

²⁶ De acordo com os dados do FONAPRACE, divulgados em 2011, atualmente 44% dos jovens que ingressam nas universidades federais, pertencem às Classes C, D e E.

podemos denominar de assistência estudantil ocorre em 1928, com a criação da Casa do Estudante Brasileiro localizada em Paris buscando auxiliar estudantes brasileiros no alojamento na capital francesa, uma vez que alguns deles apresentavam dificuldades em fixar residência no país, obstando o prosseguimento dos estudos.

Ainda em 1930 é criada a Casa de Estudantes do Brasil no Rio de Janeiro com o intuito de auxiliar os estudantes pobres. No Governo de Getúlio a Casa passou a receber grandes apoios financeiros, o presidente buscava com isto obter apoio político dos estudantes, em face disto Ministério da Educação e Cultura (MEC) apoia a criação da UNE através da reunião do Conselho Nacional de estudantes, a Casa do Estudante Brasileiro passa a ser a partir de então a sede administrativa da UNE. Em 1938 a UNE rompe com a Casa de Estudantes por divergências de opiniões, durante o II Congresso Nacional de estudantes. (COSTA, 2010; ALVES [200?]; LIMA [200?])

A primeira tentativa de institucionalização da assistência estudantil ocorre em 1931, no marco da Reforma Campos, quando fora instituída a Lei Orgânica de Ensino Superior e, posteriormente em 1934 quando a lei é incorporada ao texto constitucional que previa em seu artigo 157 o repasse verbas para estudantes “necessitados” através do fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar e dentária. Na Constituição de 1946 através do artigo 172 a assistência estudantil tornar-se-á obrigatória para todos os níveis de ensino, destinada à todos os estudantes necessitados de condições para possibilitar o sucesso no percurso escolar (COSTA, 2010; ALVES [200?]; LIMA [200?])

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 a concepção de assistência estudantil é ampliada passando a ser entendida como parte do direito à educação, no texto, portanto, a assistência estudantil deixa de ser focada para os “grupos que dela necessitar” devendo estar a serviço de todos os estudantes que acessarem os sistemas de ensino. Em 1970 o Departamento de Assistência Estudantil (DAE) é criado pelo Governo Federal vinculado ao MEC. O DAE que preconiza assistência estudantil para estudantes em período de graduação nas universidades públicas, tem uma abrangência nacional e preocupa-se, sobretudo, com questões relacionadas à moradia e alimentação dos estudantes. É preciso lembrar que neste período a pressão da classe média para acessar o nível superior de ensino está crescendo.

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a assistência estudantil desaparece do texto como medida para garantia de direitos dos/as estudantes prevendo No Título VII, Art. 71, Inciso IV, que questões relacionadas a “programas suplementares de alimentação, assistência

médica-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de **assistência social**” não devem constituir-se como despesas de “manutenção e desenvolvimento do ensino”.

A partir desse breve histórico percebe-se o caráter pontual e paternalista que predominou na concepção de assistência estudantil ao longo dos anos. Entretanto, este quadro começa a mudar quando em 2008 o MEC adota O Plano de Assistência Estudantil (PNAES). O documento elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários Estudantis (FONAPRACE) a partir de longa pesquisa acerca do perfil sociocultural e econômico dos estudantes das IFES aponta para um novo caminho na concepção de assistência e preconiza a necessidade de associar acesso e permanência, como importante estratégia de desmonte da velha concepção assistencialista/paternalista que predominava em torno da assistência estudantil.

As IFES têm autonomia de definir suas políticas/programas de assistência estudantil, em consonância, com as diretrizes previstas no PNAES. O documento associa a assistência estudantil ao ensino, a pesquisa e a extensão, ampliando assim a concepção de assistência estudantil que por vezes é vista apenas como canal de construção das condições materiais necessárias para o alcance do sucesso no percurso acadêmico dos estudantes.

Considerando os exorbitantes índices de desigualdades no Brasil²⁶, as políticas de acesso e permanência podem possibilitar, ainda que timidamente, a redução dessas desigualdades na medida em que permitem “sonhar” com a mobilidade social através do diploma de nível superior. Contudo, a compreensão de assistência estudantil não deve ser confundida com assistência social. Enquanto a primeira está historicamente direcionada aos indivíduos necessitados ou em “situação de incapacidade”, a segunda, apesar de voltar-se para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, opera no sentido de melhor desenvolver as potencialidades do indivíduo que a acessa. (SANTOS; SAMPAIO, 2010)

É preciso considerar que a criação de novas Universidades Federais empenhada no Governo Lula transformou a história dessas instituições em alguns Estados brasileiros, como é o caso da Bahia que contou durante mais de meio século com apenas uma única universidade federal, situada na capital: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que abrigava a Escola de Agronomia desde 1967, situada em Cruz das Almas desde 1943 a Escola será o “embrião” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como veremos adiante.

²⁶ “Os dez por cento mais ricos da população têm uma renda quase trinta vezes maior do que a renda média dos 40% mais pobres, enquanto que, na maior parte dos países, os mais ricos percebem em média, dez vezes mais que os mais pobres.” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Plano Nacional de Assistência Estudantil 2007-2008, p.?)

Permita-nos o/a leitor/a fazer um importante destaque acerca da política de expansão do governo Lula, pois, embora seja um processo louvável da perspectiva de avançar quanto à “democratização” da universidade brasileira, as possibilidades de sucateamento das universidades surgidas através do processo de expansão iniciado em 2000 são grandes.

Tomando como exemplo dessa possibilidade a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que ainda carece, de uma condição infraestrutural adequada para o seu bom funcionamento. Note-se que nos primeiros anos dessa universidade, concebida pelo modelo multicampi, alguns de seus campi não dispunham sequer de prédio apropriado para seu funcionamento, a exemplo do Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL), que localizado na cidade de Cachoeira – BA funcionou cerca de 2 anos e meio em um prédio cedido pelo Colégio Estadual da Cachoeira e no Colégio Sacramentinas, instituição privada de caráter confessional. Não estamos com isso a negar a importância que o programa assume nos dias atuais, apenas reconhecendo que expandir para posteriormente estruturar é um caminho muito arriscado.

Ainda tomando como exemplo a UFRB, podemos citar a falta de acessibilidade dos campi às com deficiência, este fator é um tanto contraditório com a própria missão institucional qual seja: democratizar o acesso. A falta de acessibilidade tem sido centro de calorosos debates na instituição sem haver até o presente momento qualquer posicionamento eficaz na resolução do problema que além ferir a missão institucional, apresenta-se como grave problema constitucional por não atender as normas previstas na Lei nº 5.296 de 2004 que versa sobre a obrigatoriedade de acessibilidade às pessoas com necessidades especiais nos prédios públicos. Essas discussões serão detalhadas no capítulo IV no qual apresentamos estrutura organizacional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

3 CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E SUA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Foto: Rúínas da Escola de Agronomia em São Bento das Lages



Foto: Reitoria da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

3.1 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Os movimentos em prol da criação de uma universidade no Recôncavo nos remota a 1822, como fora dito anteriormente. Entretanto, apenas em 2003, quando o governo Lula anunciou a criação de um Plano de Expansão das Universidades Federais a discussão fora retomada. Os principais protagonistas da proposta neste momento foram Naomar Almeida Filho, à época Reitor da UFBA, e, também o atual Reitor da UFRB, Paulo Gabriel Soledad Nacif, na época Diretor da Escola de Agronomia da UFBA (AGRUFBA). O projeto consistia em construir uma universidade no Recôncavo a partir do desmembramento da Escola de Agronomia, uma vez que esta já contava com uma relativa estrutura acadêmica, o que facilitaria a construção da nova instituição. (UFRB, 2010a)

Depois da realização de mais de 50 reuniões e audiências públicas que contaram com a participação de representantes de movimentos sociais, sindicatos, prefeitos, dentre outros, em diversos municípios do Recôncavo o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.15, em Julho de 2005, que institui a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desta forma, a construção da UFRB é fruto de uma intensa mobilização da sociedade baiana, especialmente, do “povo do Recôncavo”, na luta pela garantia da Educação superior.

Concentrada no Recôncavo Sul a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) localiza seus cursos em diversas cidades do Recôncavo: Cruz das Almas, – onde está localizada sua sede e os Centros de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Cachoeira, – Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL); Amargosa – Centro de Formação de Professores (CFP) – e, Santo Antônio de Jesus, com o Centro de Ciências da Saúde (CCS).

A estrutura organizacional da UFRB esta definida no Estatuto e no Regimento Geral da instituição. A disposição da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia está centrada em três órgãos: **Órgãos da Administração Superior** (Reitoria, Conselho Universitário – CONSUNI, Conselho Acadêmico – CONAC, e Conselho Curador – CONCUR) e os **Órgãos da Administração Setorial** (Conselhos de Centro, Centros, Colegiados de Cursos) e **Órgãos**

complementares²⁸ que fazem parte dos Órgãos da Administração Setorial. Os órgãos deliberativos da Administração Superior são, respectivamente, o Conselho Universitário (CONSUNI), o Conselho Acadêmico (CONAC) e o Conselho Curador (CONCUR), na Administração Setorial apenas o Conselho Diretor de Centro cumpre esta função. (UFRB, 2009)

Os órgãos executivos são distribuídos da seguinte maneira: na Administração Superior, a Reitoria²⁹ cumpre a função executiva tendo por finalidade administrar, coordenar, fiscalizar e superentender todas as suas atividades, na Administração Setorial, os órgãos executivos compreendem a Diretoria dos Centros de Ensino, que tem por finalidade administrar, coordenar e superintender todas as atividades da unidade, e a Coordenação dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação. (UFRB, 2009)

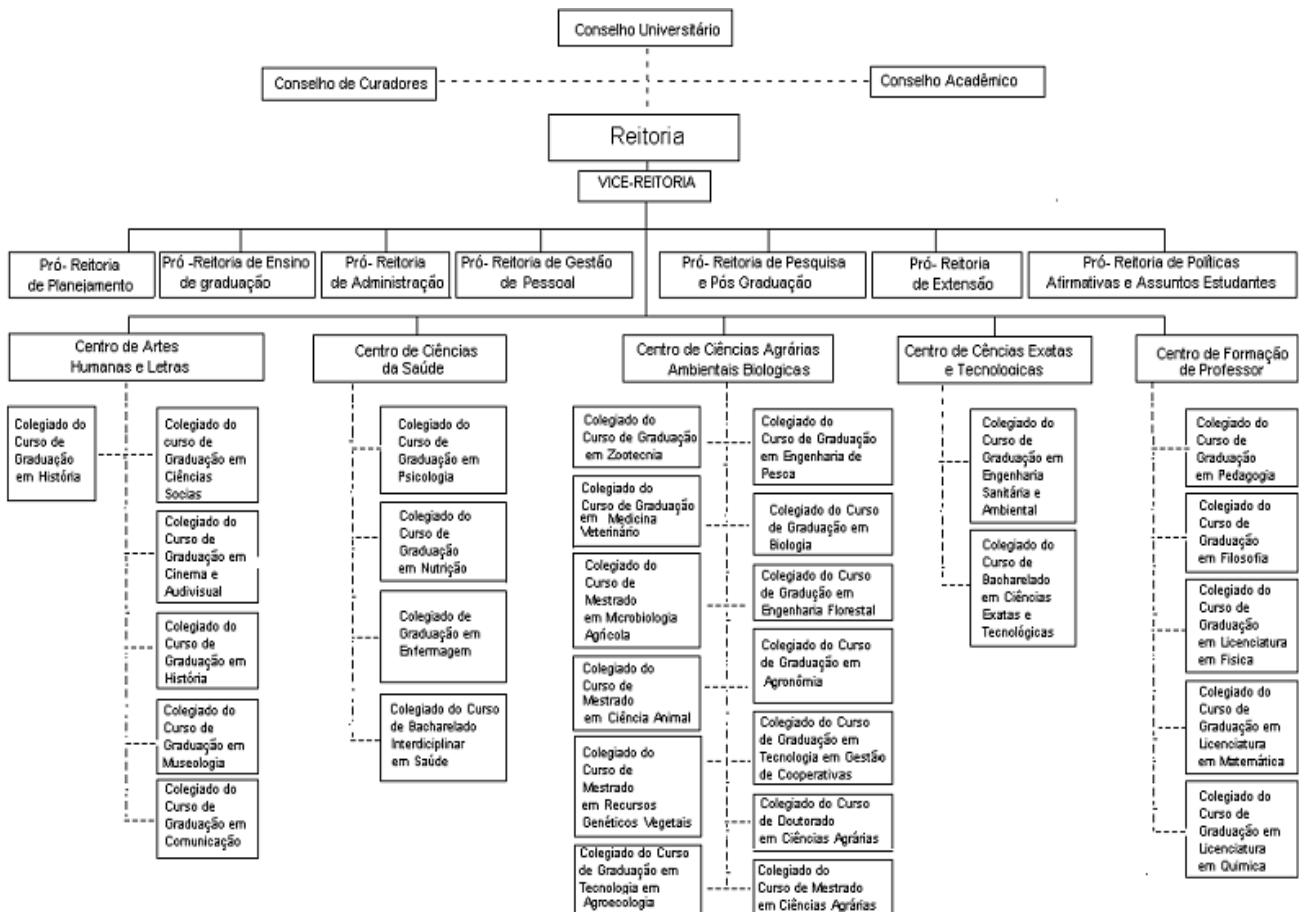
A organização hierárquica caracteriza-se pela submissão dos órgãos executivos aos órgãos colegiados, representados no organograma da instituição, respectivamente, pelas linhas cheias e tracejadas (Figura 1.). Como foi supramencionado a Direção dos Centros é um órgão executivo, esta instância administrativa é assessorada pela Coordenação de Gestão Acadêmica³⁰ e uma Gerência Técnica Administrativa com a finalidade de “[...] acompanhar, apoiar e subsidiar o diretor do Centro na oferta de cursos, na realização das pesquisas e das atividades de extensão [...] a Coordenação de Gestão Acadêmica dá o suporte pedagógico e administrativo aos Colegiados de Curso”. (UFRB, 2009).

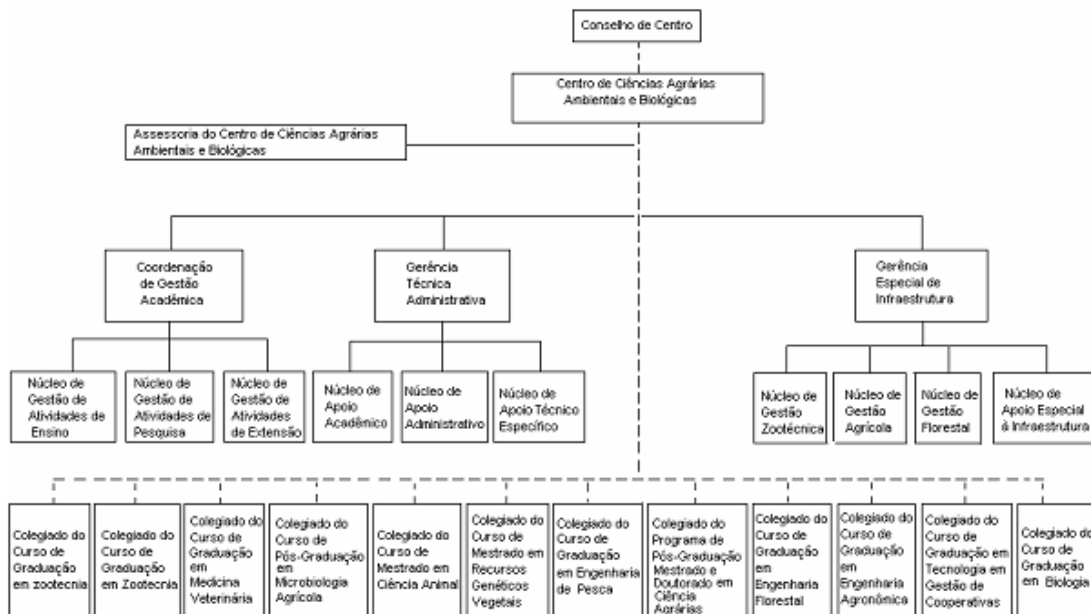
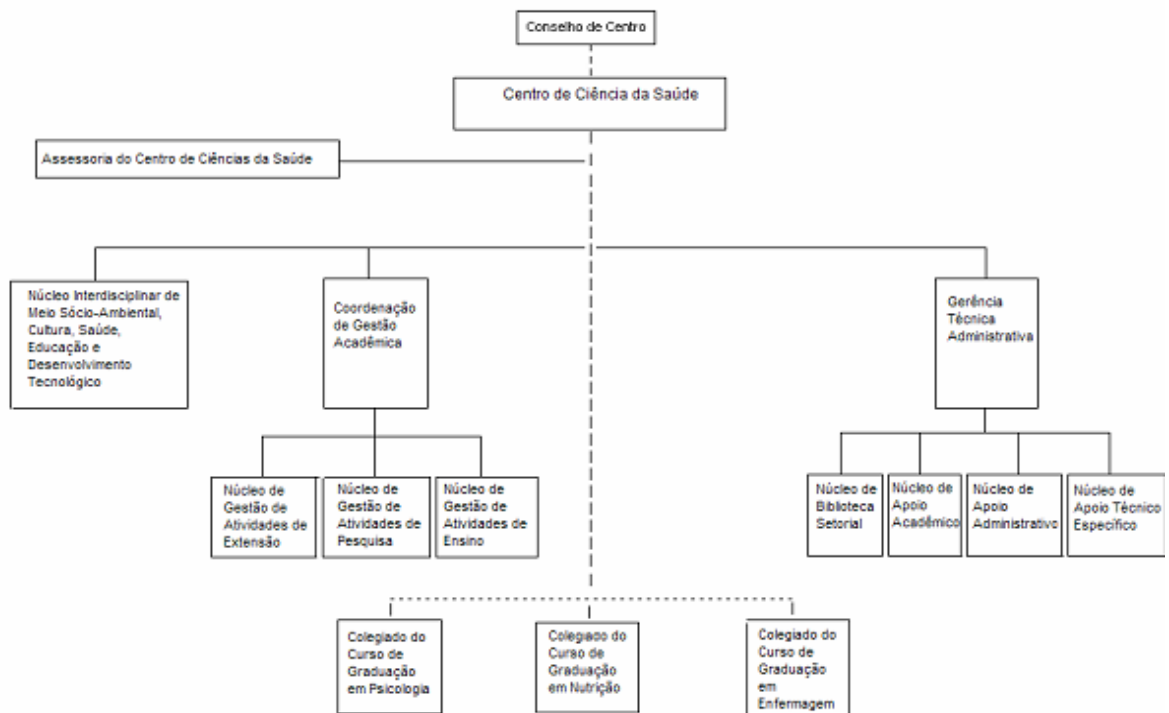
²⁸ Estes Órgãos são criados a partir da necessidade dos Centros, desde que sejam aprovados pelo Conselho Universitário.

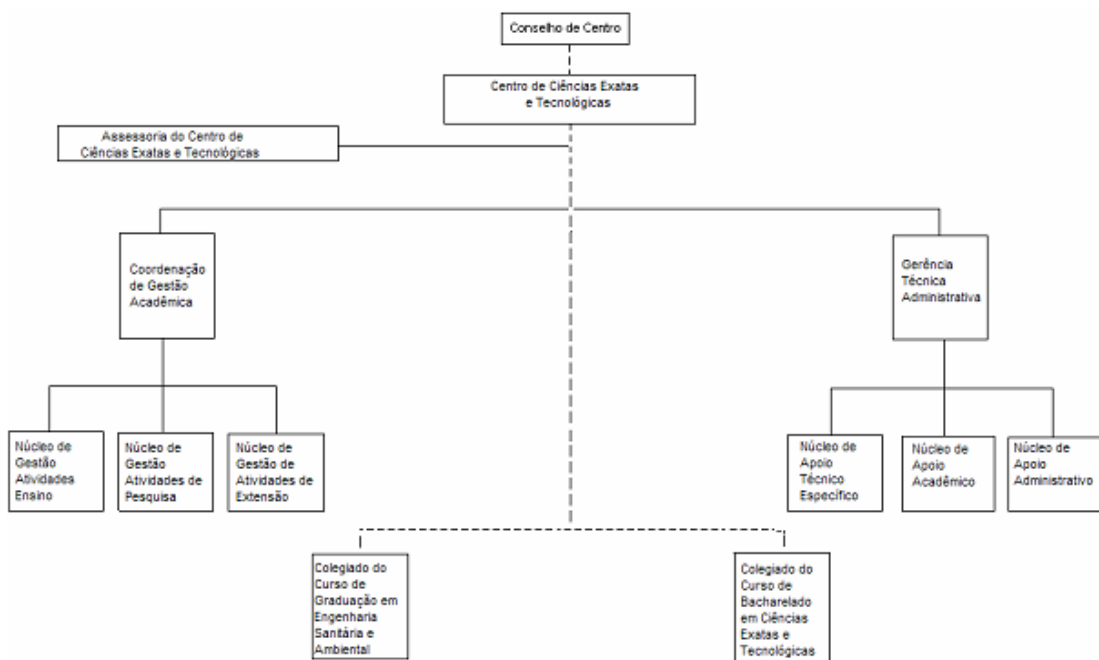
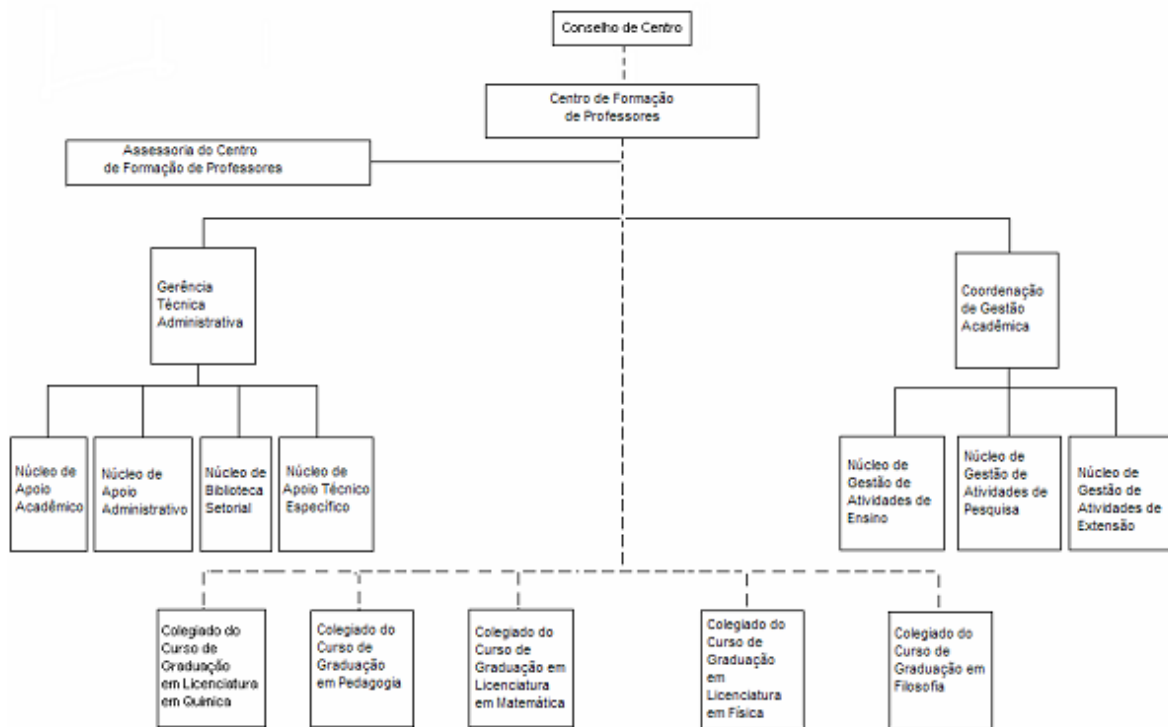
²⁹ A Reitoria compreende: Gabinete do Reitor; Pró-Reitorias; Superintendências; Assessorias Especiais; Órgãos Administrativos.

³⁰ A Coordenação de Gestão Acadêmica constitui-se dos seguintes núcleos: Núcleo de Gestão de Atividades de Ensino, Núcleo de Gestão de Atividades de Pesquisa, Núcleo de Gestão de Atividades de Extensão.

Figura 1. Organograma Institucional e Acadêmico:







Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014.

É importante destacar o trabalho dos órgãos de apoio às atividades acadêmicas, desenvolvem importantes mecanismos no que tange ao acesso, permanência e pós-permanência dos estudantes da UFRB. Atualmente estes órgãos estão alocados na 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, finalmente a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) que será foco de uma análise mais aprofundada neste trabalho.

Atualmente a instituição conta com aproximadamente 528 docentes, 463 técnico-administrativos, 8.200 estudantes distribuídos entre seus **campi**. A UFRB oferta 39 cursos de graduação e 14 cursos de pós-graduação subdivididos em: mestrado **latu e strictu sensu** e um doutorado. Observe as tabelas abaixo com a disposição dos cursos:

Cursos de Graduação:

Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas- CCAAB			
Curso	Formação	Turno	Duração
Agronomia	Bacharelado	Diurno	5 anos
Biologia (Bacharelado)	Bacharelado	Diurno	4 anos
Biologia (Licenciatura)	Licenciatura	Noturno	4 anos
Engenharia Florestal	Bacharelado	Diurno	5 anos
Engenharia de Pesca	Bacharelado	Diurno	5 anos
Medicina Veterinária	Bacharelado	Diurno	5 anos
Tecnologia em Gestão de Cooperativas	Tecnológico	Noturno	2 anos e meio
Tecnologia em Agroecologia	Tecnológico	Diurno	2 anos e meio
Zootecnia	Bacharelado	Diurno	5 anos

Centro de Ciências Exatas e Tecnologias – CETEC			
Curso	Formação	Turno	Duração
Engenharia Sanitária e Ambiental	Bacharelado	Diurno	5 anos
Ciências Exatas e Tecnológicas (Interdisciplinar)	Bacharelado	Diurno	3 anos
Formação Profissional Pós-Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e Tecnológicas			
Curso	Formação	Turno	Duração
Engenharia Civil	Bacharelado	Diurno	2 anos
Engenharia Mecânica	Bacharelado	Diurno	2 anos
Engenharia da Computação	Bacharelado	Noturno	2 anos

Centro de Artes Humanidades e Letras- CAHL			
Curso	Formação	Turno	Duração

Artes Visuais	Bacharelado	Noturno	4 anos
Ciências Sociais	Bacharelado	Diurno	4 anos
Cinema e Audiovisual	Bacharelado	Diurno	4 anos
Comunicação Social (Jornalismo)	Bacharelado	Diurno	4 anos
Gestão Pública	Tecnológico	Noturno	3 anos
História	Licenciatura	Diurno	4 anos
História	Licenciatura	Noturno	4 anos
Museologia	Bacharelado	Diurno	4 anos
Serviço Social	Bacharelado	Noturno	4 anos
Serviço Social	Bacharelado	Diurno	4 anos

Centro de Formação de Professores- CFP			
Curso	Formação	Turno	Duração
Educação Física	Licenciatura	Noturno	4 anos
Filosofia	Licenciatura	Noturno	4 anos
Física	Licenciatura	Diurno	4 anos
Letras (LIBRAS/Língua Estrangeira)	Licenciatura	Noturno	4 anos
Matemática	Licenciatura	Diurno	4 anos
Pedagogia	Licenciatura	Diurno	4 anos
Pedagogia	Licenciatura	Noturno	4 anos
Química	Licenciatura	Diurno	4 anos

Centro de Ciências da Saúde – CCS			
Curso	Formação	Turno	Duração
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	Bacharelado	Diurno	3 anos
Enfermagem	Bacharelado	Diurno	4 anos e meio
Nutrição	Bacharelado	Diurno	4 anos
Psicologia	Bacharelado	Diurno	5 anos
Medicina*	-		-
Plano de Formação de Professores (PARFOR)			
Curso	Formação	Turno	Duração
Matemática	Licenciatura	Diurno	3 anos
Ciências Naturais	Licenciatura	Diurno	3 anos
Pedagogia	Licenciatura	Noturno	3 anos

Cursos de Pós-Graduação:

Campus Cruz das Almas	
Ciência Animal	Mestrado
Ciências Agrárias	Mestrado
Ciências Agrárias	Doutorado
Defesa Agropecuária	Mestrado
Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social	Mestrado
Microbiologia Agrícola	Mestrado
Recursos Genéticos Vegetais	Mestrado
Sociedade, Inovação e Tecnologia Social	Especialização
Solos e Qualidade de Ecossistemas	Mestrado

Campus em Cachoeira	
Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento	Mestrado
História da África	Especialização
Teorias e Métodos de História	Especialização

Campos em Amargosa	
Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido	Especialização
Educação e Interdisciplinaridades	Especialização

Fonte: Manual do Aluno- Pró- Reitoria de Graduação (PROGRAD)

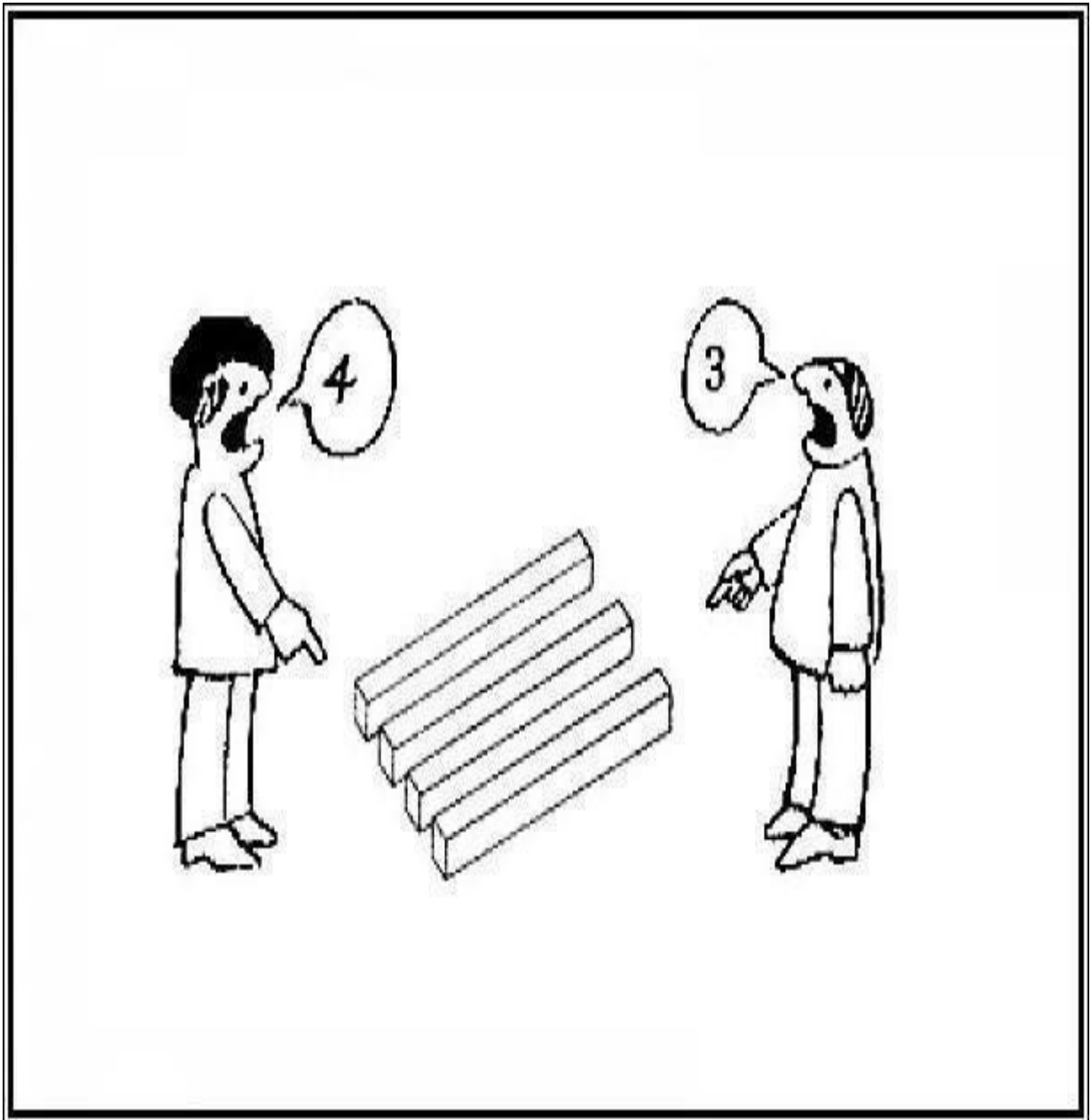
No que tange a sua responsabilidade social a instituição compromete-se com a articulação e o desenvolvimento pleno da pesquisa, ensino e extensão, responsabiliza-se socialmente pela democratização do ensino superior promovendo o acesso de estudantes de origens popular e pela repartição dos conhecimentos ali produzidos a fim de contribuir de forma dialógica, para o desenvolvimento da região do Recôncavo. Neste sentido a UFRB tem empreendido importantes esforços na construção de políticas eficazes na garantia, além do acesso, da permanência de jovens de origem popular em seu espaço. (UFRB, 2009)

As pesquisas realizadas pela PROPAAE sobre o perfil socioeconômico dos estudantes ingressos após a adoção do ENEM em 2010 apontam que 177 dos 2146 alunos revelaram ter renda familiar até um salário mínimo, 560 maior que um, até três salários

mínimo, 362 de três até cinco salários mínimo, 145 maior que cinco até dez salários mínimos, 67 maior que dez até quarenta salários mínimo, 27 alunos não informaram. No que tange a definição étnico-racial o estudo revela que, 1.073 estudantes declaram-se pardos, 672 pretos, 325 brancos, 22 amarelos/asiáticos, 16 indígenas e 37 não informaram.

A partir desses dados podemos entender o grande desafio que se coloca para a UFRB no que tange a estruturação de políticas/programas de assistência estudantil eficazes para garantir o sucesso das trajetórias de seus estudantes, é no sentido de compreender as ações desempenhadas por esta instituição a fim de garantir o sucesso acadêmico de seus discentes que nos lançamos nas linhas deste trabalho.

4 CAPÍTULO III - OS CAMINHOS PERCORRIDOS: APROXIMAÇÃO, COMPREENSAO E DISCUSSÃO DOS DADOS



Fonte: Google Imagens

4.1 Aproximação com o tema: as desventuras e aventuras da militância estudantil

Militante do movimento estudantil desde os primeiros anos da graduação, participei de duas ocupações da Reitoria da UFRB, a primeira acontecida em 2008 quando ainda estava iniciando o curso de Serviço Social e a segunda em 2011, quando já estava no período final. Em 2008 minha participação se deu de maneira tímida, porque recém-chegada àquele universo. Estive presente nas discussões em torno da precária infraestrutura da nossa universidade que na época funcionava num dos prédios do Colégio Estadual da Cachoeira e no Colégio Sacramentinas. Naquele momento me juntei “aos veteranos” de diversos cursos na luta pela conclusão da obra do quarteirão Leite & Alves, prédio destinado ao Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL e por tantas outras demandas que vislumbravam a melhoria das condições infraestruturais da universidade.

Lembro-me das discussões acaloradas em torno do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, ao qual a UFRB aderiu em 2007. Em todas as falas surgia o ressentimento e o repúdio àquele programa que na nossa compreensão servia para sucatear as universidades públicas através da massificação do acesso e da precarização da infraestrutura das instituições federais.

Durante o meu percurso acadêmico ingressei no Observatório da Vida Estudantil – OVE. O objetivo do grupo de pesquisa era compreender as estratégias utilizadas estudantes do ensino médio e universitário nas suas trajetórias estudantis. As discussões em torno da instituição universitária dentro do grupo me encantaram/inquietaram, especialmente, àquelas ligadas à universidade brasileira e seu processo de abertura/ “democratização”. No primeiro momento desconfiei insistentemente dos argumentos nos quais o REUNI aparecia como importante dispositivo de “democratização” do espaço acadêmico, presentes, sobretudo em ALMEIDA-FILHO (2007); AZEVEDO & et al. ([200?]); SANTOS; ALMEIDA-FILHO (2008); SANTOS (1995), este último sem, necessariamente, analisar o programa, mas antes como intelectual que defende a democratização das universidades públicas, me trouxe a importante desconfiança do repúdio de outrora.

Fiquei perplexa com a metamorfose pela qual passei ao ler esses autores e agora desconfiava da minha insistente negação da importância do REUNI para o processo de consolidação da abertura/ “democratização” instituições federais de ensino superior, sobretudo, das universidades, mesmo observadas suas contradições. Descobri que não necessariamente as coisas precisam estar do lado bom ou mau, mas, ao contrário elas

transitam entre essas esferas. Ratifico assim as considerações feitas por Azevedo; et al. ([200?]) para quem as aspirações dos movimentos sociais às vezes são também aspirações do mercado e dos tão “temidos” organismos internacionais. Nas palavras do autor,

[...] falar sobre a democratização do acesso e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que beneficiam variados atores sociais. Além disso, deve-se notar que a inspiração de uma política de matiz popular pode ser uma preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais postos, paradoxalmente, sob suspeição pelos próprios movimentos sociais. (AZEVEDO & et. al., ([200?]), p. 07)

Assim, comecei a refletir em que lugar estava o REUNI dentro desta compreensão. Percebi que para além de atender as preocupações da elite, representada pelo interesse do mercado na qualificação de mão de obra, o programa também atende ao antigo anseio das camadas populares pela “democratização” do espaço acadêmico dando privilégio às instituições públicas, historicamente lugar de excelência de ensino e pesquisa, mas, também de características marcadamente elitistas, mesmo em tempos de crescente interesse pela mercadorização/privatização do ensino superior e da tendência no desmonte do modelo universitário como nos alerta Santos ([2004?]).

Neste processo de amadurecimento do meu aprendizado vivenciei a ocupação de 2011, em meio as nossas fatigantes assembleias ressurgiu a discussão em torno do REUNI, estávamos “ocupados” fazia alguns dias, era uma noite chuvosa e algumas pessoas utilizavam “as mesmas” palavras de ordem de outrora. Naquelas assembleias não me coloquei em momento algum, pois, precisava novamente pensar no que eu acreditava, por que os argumentos apresentados por meus colegas eram/são legítimos e apontavam para as contradições do programa. Lembro-me que enquanto participava de uma roda conversei com um amigo do curso de história, Washigton, que havia participado da ocupação de 2008, e lhe apresentei os a discussão feita pelos autores supramencionados, perguntei se ele achava que eu poderia estar sendo cooptada **pelo tão temido pensamento de “direita”**.

Para meu alívio meu amigo entendeu o que eu dizia e, para minha surpresa, concordava com minhas conclusões me mostrando que o argumento dos intelectuais em nada refutava o argumento dos (as) colegas, eles se encontravam e mesmo se complementavam em uma compreensão razoável do programa. Fui então chamada para discutir minhas ideias juntamente com outro estudante que se opunha veementemente ao REUNI. Ao final da discussão, percebemos a convergência das nossas argumentações e estávamos agora a pensar caminhos para discutir a partir do programa as ações de melhoria que os administradores da

nossa universidade poderiam delinear para melhor implementá-lo.

A ocupação acabou, e era chegada a hora de definir meu tema de monografia. Travei longas conversas com minha orientadora sobre as inúmeras possibilidades que me ocorriam. Eu tinha certeza, entretanto, que gostaria de me debruçar sobre os caminhos percorridos para a implantação da Universidade no Brasil, especialmente àqueles que delineavam o processo de abertura/ “democratização” desta instituição. Depois desse longo processo decidi trabalhar com a política de assistência estudantil da UFRB utilizando para isso a “voz” das profissionais de serviço social que trabalham diretamente com a gestão/implantação destas.

Assim, o trabalho aqui apresentado percorreu o caminho das pesquisas qualitativas que consideram o conhecimento uma construção social tecido através da constante interpretação/reflexão dos indivíduos acerca da sua ação prática, portanto, o sujeito pesquisado assume lugar central no processo de pesquisa, sendo ele próprio o porta-voz das suas experiências e anseios. (COULON, 1995; JOAS, 1999; HERITAGE, 1999; NOGUEIRA, 2008). Deste modo, adoto como instrumentos de coleta e compreensão de dados, a entrevista, o diário de campo e a pesquisa documental como técnicas privilegiadas de compreensão do “objeto” de estudo.

4.2 Construindo a pesquisa: entrevista, diário de campo e pesquisa documental. Para quê e como utiliza-los?

Corroboro da compreensão de Mendes ([200?]) para quem a divisão entre entrevista estruturada e semiestruturada, perde parte de seu sentido, pois, a utilização deste recurso, tanto de uma quanto da outra, nos permite uma interação – ainda que de maneira rápida e pontual – que pode se estruturar de variadas formas, sem necessariamente nos prendermos às perguntas presentes no roteiro elaborado, pois, a interlocução entre as partes é permeada de **situações inusitadas** que inscrevem a entrevista como um método que permite uma troca mútua, afinal, “Ninguém, para o bem ou para o mal, sai incólume de uma entrevista.” (Ibid.: p.10).

A entrevista possibilita maior liberdade na condução da pesquisa enriquecendo o processo investigativo, uma vez que, através do foco delineado pelo investigador, o sujeito pesquisado ao descrever suas experiências, percorre uma linha de pensamento própria, suscitando elementos importantes para a investigação que podem não ter sido anteriormente pensados pelo investigador na elaboração de seu roteiro. Distinguindo nossos pesquisados

como “atores-autoras” que são reconhecidos e destacados no discurso utilizado no produto da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2007; FERRAÇO, 2007)

Para que a entrevista assuma esse caminho espontâneo possibilitando o alargamento das nossas compreensões ela precisa está abalizada por “perguntas fundamentais”, que versem e conduzam o processo investigativo em torno dos objetivos pretendidos pelo pesquisador, sem, contudo, engessar as inúmeras possibilidades de resposta que o sujeito pesquisado possa permear. (TRIVIÑOS, 2007)

O diário de campo, por sua vez funciona como um depositário das reflexões feitas pelo pesquisador sobre a interlocução com o sujeito pesquisado, permitindo ainda que o primeiro reflita sobre sua postura enquanto investigador. O diário de campo visa, portanto, “[...] apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica” (MACEDO, 2010, p.133). De acordo ainda com este autor “ao elaborar seu diário, o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se, ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar” (Ibid.: p.134).

Neste sentido, a confecção do diário de campo nos permite a liberdade de reatualizar às reflexões articulando teoria e prática, assumindo, portanto, função incontornável do processo investigativo de caráter qualitativo, não podendo ser confundido com simples e esparsos relatos, mas, como dispositivo de rememoração/reatualização das experiências vivenciadas no campo.

A análise de documentos por sua vez, “[...] tem a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas.” (MACEDO, op. cit., p. 108). Desta forma, os documentos devem ser analisados observando o contexto sócio-histórico de sua confecção, ou seja, é necessário analisar o documento a partir da conjuntura circunscrita, identificado os elementos políticos e sociais que permeiam seu “texto³¹”.

Primeiro elaborei um roteiro³² composto por seis “perguntas fundamentais” que nortearam a interlocução. As perguntas foram elaboradas de acordo com os objetivos específicos presentes no Pré-projeto de monografia tendo como base o referencial teórico utilizado para a reflexão em torno do tema.

O diário de campo de campo foi utilizado para descrever as dificuldades e facilidades

³¹ Esclareço que as fontes documentais não se restringem apenas aos documentos escritos, mas, podem ser ainda fotografias, pinturas, vídeos, dentre outros.

³² O roteiro está disponível nos Anexos do trabalho

no processo de realização das entrevistas, desde a incompatibilidade de horários entre pesquisador e pesquisados, passando pelas impressões quando da realização concreta das entrevistas, este dispositivo possibilitou que refletíssemos sobre o trabalho investigativo permitindo um importante amadurecimento acadêmico.

A pesquisa documental, por sua vez, nos auxiliou na importante discussão acerca do tema, bem como, na confecção do roteiro de entrevista, contribuindo sobremaneira para a “conclusão” do trabalho empreendido. Ela também sustenta o contexto em que as situações institucionais cotejam atores e autores deste estudo, sendo, os documentos oficiais ferramenta e artifício da metodologia apresentada aqui com grande vantagem no processo investigativo empreendido.

Realizei a pesquisa com quatro, das cinco assistentes sociais que trabalham na UFRB mais especificamente, na Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) no Núcleo de Acompanhamento Integrado ao Estudante (NAIE) onde estão lotadas as profissionais de Serviço Social da instituição foram entrevistadas. O processo foi difícil, afinal, estávamos interessadas no discurso de profissionais acerca da qualidade do serviço prestado pela instituição à qual estas estão vinculadas. Após inúmeras tentativas consegui realizar as entrevistas no dia treze de março do ano corrente. Alguns contratempos ainda foram encontrados neste dia, haja vista a falta de estrutura física para o trabalho das assistentes sociais, como poderemos ver adiante.

4.3 Compreendendo o campo: o institucional e o instituinte

Desde sua criação a UFRB dispõe de uma Pró-Reitoria específica para tratar de ações afirmativas e assuntos estudantis (PROPAAE), experimentando um pioneirismo ao assumir um importante posicionamento político face às desigualdades observadas no espaço acadêmico e, contribuindo positivamente para a redução das desigualdades raciais e sociais persistentes em nosso país, representando desta maneira um notável avanço para a democratização da universidade brasileira. (SANTOS; SAMPAIO, 2010; NASCIMENTO & DIAS, 2010)

A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE – criada em 2006, com o protagonismo do então Reitor Paulo Gabriel e da professora Rita Dias, será a primeira Pró-Reitoria numa universidade pública que articula ações voltadas para o acesso, permanência e a pós-permanência dos estudantes oriundos de escola pública e pertencentes a

minorias étnico-raciais, promovendo, desta maneira, políticas que vislumbram maior igualdade racial e inclusão social, numa região abandonada e esquecida desde o período pós-abolicionista.

Sophia, uma das assistentes sociais da UFRB revela que a criação da PROPAAE é fruto das discussões empenhadas no

[...] fórum de Pró-Reitores, FONAPRACE [...] [que] Passou a ser um balizador dessas ações, porque era Pró-Reitores dessa categoria, discutindo em todo o Brasil [...] então **a Pró-Reitora na época ela foi mudando a política afirmativa com esses referenciais desse evento FONAPRACE que é um evento que discute as questões estudantis, ligada as ações afirmativas num território de universidades públicas, né? E com o decreto nacional da política de assistência também passou a dar outro formato. Então foi gradativamente mesmo, assim, conquistas, com a formação da gente atrelado a essa política então ela foi surgindo com essa formação...** (Sophia).

Sophia faz uma importante reflexão ao explicitar que a reorientação da assistência estudantil em nível institucional apenas foi permitida a partir das discussões empenhadas pelo FONAPRACE sobre a necessidade de institucionalização da assistência estudantil. É importante destacar que o protagonismo assumido pela UFRB na preocupação com institucionalização da assistência estudantil é anterior à institucionalização do PNAES. Em outro trecho da nossa conversa ela vai dizer do avanço que foi a criação da PROPAAE:

[...] com a equipe já da UFRB, começou a se pensar na criação de uma **Pró-Reitoria. De um setor mais amplo que pudesse tratar da política e não apenas de meros assuntos estudantis**, e aí a Pró-reitora da época, né? **Criou esse setor chamado Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis**, e aí já não passava mais ser aquela coordenação pontual onde se lidava só com assuntos estudantis e sim com uma **política de assistência estudantil** [...] (Sophia).

Sophia sinaliza a criação da PROPAAE como um importante avanço das discussões acerca da assistência ao estudante, preocupando-se com a institucionalização de uma política efetiva de assistência estudantil já em seu nascedouro. Entretanto, é preciso ponderar que ao tratar do avanço que foi/é a criação/existência da PROPAAE há um equívoco em sua narrativa, pois, a partir de suas considerações parece haver uma compreensão descontínua entre política e sujeito que acessa a política, é como se “os meros” assuntos estudantis não fossem o norte para a construção de uma política comprometida com a efetividade/excelência dos serviços prestados. Entretanto, a Pró-Reitoria, criada com o apoio do Serviço Social,

utiliza em seu nome a designação “assuntos estudantis”, sinalizando, como a assistente social pondera, para ampliação da compreensão das políticas de assistência dentro da UFRB. A tímida produção teórica do Serviço Social na área da educação superior, talvez seja uma causa do equívoco observado na narrativa da profissional.

A gestão da PROPAAE constitui-se a partir de dois eixos norteadores; o eixo ético-político e o eixo formativo. O primeiro eixo baseia-se em princípios ético-protagonistas buscando contribuir para a realização de “[...] ações cooperativas, participativas, mutualistas entre os sujeitos, nas suas relações de trabalho e aprendizagem.” (NASCIMENTO; DIAS, 2010, p.127). Auxiliando desta maneira na necessária articulação entre prática e teoria que poderá subsidiar uma formação mais comprometida com a realidade social.

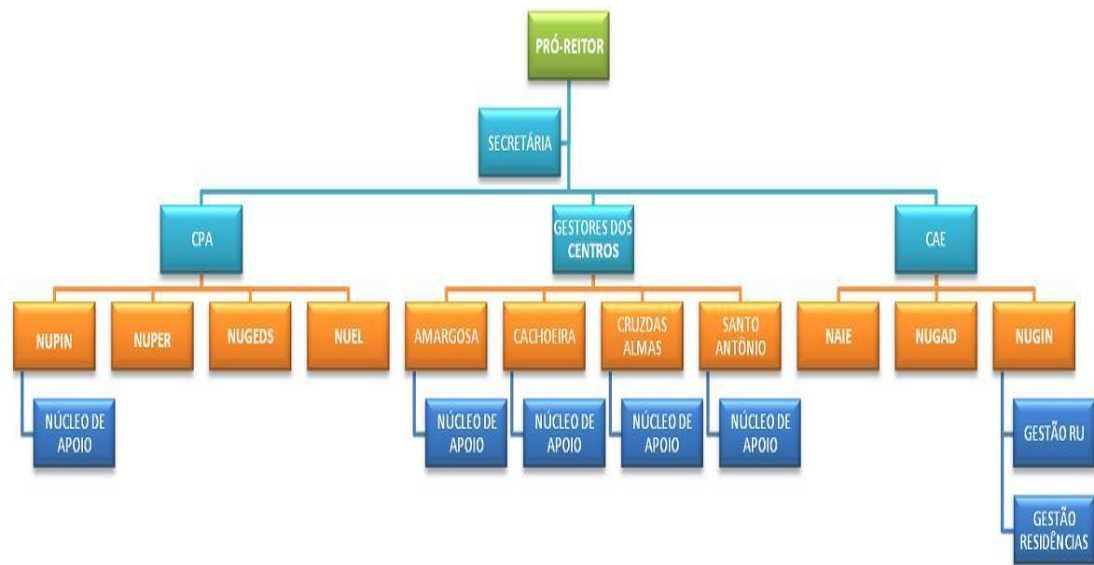
O segundo eixo, está diretamente relacionado ao contexto local/regional tencionando articular, ações conjuntas, entre comunidade acadêmica e local, comprometendo-se, desta maneira, com o desenvolvimento do Recôncavo. (NASCIMENTO; DIAS, 2010). Este eixo de atuação é de suma importância no que tange a responsabilidade social da instituição para com a sociedade que, parafraseando Ribeiro (2003) a “abriga e sustenta”. Desta maneira, podemos inferir que a UFRB vem tentando atender a uma das funções atribuídas a universidade nestes últimos anos: o auxílio no desenvolvimento do país, a partir da atuação em seu próprio território.

Integra a Pró-Reitora a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE³⁰), composta pelos núcleos de Acompanhamento Integrado ao Estudante (NAIE), Núcleo de Gestão Administrativa (NUGAD) e o Núcleo de Gestão de Infraestrutura (NUGIN), e a Coordenadoria de Políticas Afirmativas (CPA), composta pelos seguintes núcleos: Núcleo de Promoções de Políticas Promocionais para o Ingresso (NUPIN), Núcleo de Promoção de Permanência e Pós-Permanência (NUPER), Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação (NUGEDS), Núcleo de Esporte e Lazer (NUEL).

A organização da Pró-Reitoria pode ser percebida através do organograma abaixo:

Figura 2 – Organograma PROPAAE:

³⁰ A Coordenadoria será foco de nossa análise no próximo tópico



Fonte: <<<http://www.ufrb.edu.br/propaae/propaae>>>

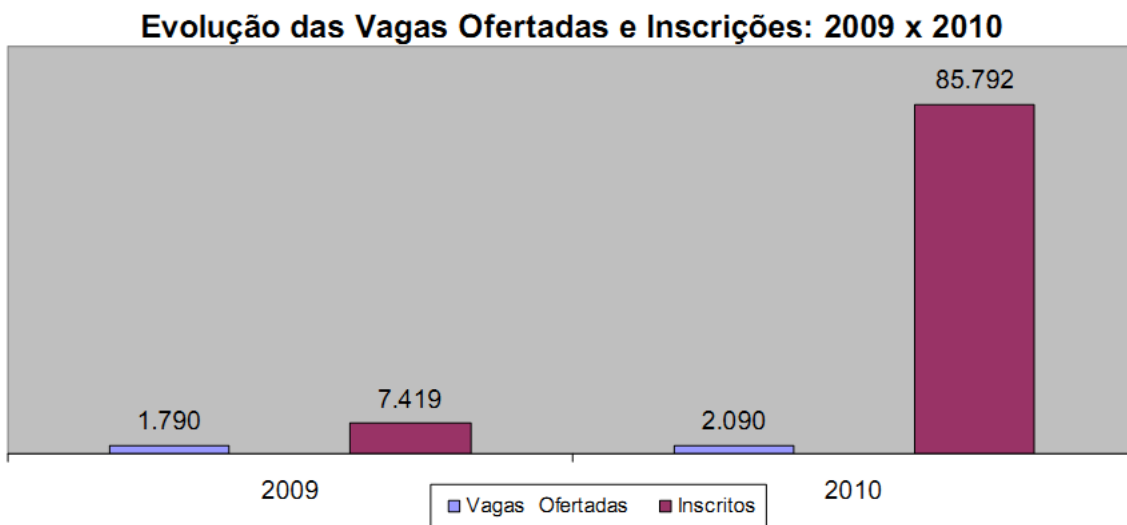
[...] do segundo ano da UFRB em diante, já começou a ingressar estudantes de origem popular porque a universidade ela tá localizada no Recôncavo baiano, então ela começou a receber estudantes dos interiores da Bahia, né? Diferente da UFBA, por exemplo, que recebe mais estudantes de capital, né? Então é outra análise de nível salarial, é outra análise de classe social (Sophia).

A constatação de Sophia deve-se ao fato de já em seu primeiro processo seletivo, à época o vestibular, a instituição adotou a reserva de vagas para estudantes de escola públicas e para os de etnia negra e indígena, em 2007 a UFRB aderiu ao programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI); e, em 2010 a instituição aderiu ao Novo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso, abandonando os antigos e excludentes vestibulares. É, portanto, notável o empenho da instituição em buscar soluções que possibilitem o alargamento do acesso de estudantes de origem popular ao seu espaço.

Ao aderir ao Novo ENEM à instituição reiterou sua missão com a ampliação de acesso. O novo exame caracteriza-se pela centralização de sua realização pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela mudança no conteúdo da prova que articula, de acordo, com o MEC os conteúdos aprendidos na Escola com a experiência cotidiana dos estudantes submetidos à prova, sendo, portanto, um exame interdisciplinar e contextualizado. É preciso

salientar, entretanto, que a adoção do exame não rompe com a antiga tradição dos vestibulares, qual seja: a avaliação por competências e habilidades, entretanto, representa um grande avanço no que tange a articulação entre o conteúdo escolar e a realidade vivenciada pelo sujeito. (NASCIMENTO; DIAS, 2010; SANTOS 2011; NOGUEIRA, 2008). Os dados abaixo indicam a mudança no que tange a oferta e o número de inscritos na instituição entre os períodos anteriores à adesão ao ENEM:

Figura 3 –



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD.

Ainda no que se refere ao acesso, a UFRB em parceria com a Secretaria de Educação da Bahia (SECAD) desenvolve o Programa Universidade Para Todos (UPT), através de ações que vislumbram a preparação do estudante para a realização dos processos seletivos das IFES, e as Rodas de Formação no Ensino Médio em parceria com o Programa Conexões de Saberes que articula maior aproximação da UFRB com a comunidade local desenvolvendo ações de produção literária, extensão, pesquisa e rodas de formação em conjunto com os estudantes de escolas públicas de educação básica, considerando ações que fomentem o protagonismo juvenil. (NASCIMENTO; DIAS, 2010; UFRB, 2009).

No tocante a permanência a instituição dispõe do Programa de Permanência Qualificada (PPQ),

[...] que é uma ação que visa assegurar a permanência do estudante em condição de vulnerabilidade socioeconômica, né? Ele possui um perfil

definido que tá posto lá, nas normas, né? Então assim: eu diria pra você que é na verdade a principal ação de assistência que é desenvolvida hoje na assistência estudantil [da] PROPAAE. Então assim, a gente tem as diversas modalidades de auxílio: temos o auxílio moradia, quer dizer são várias áreas de assistência, né? Então, é a moradia estudantil, é alimentação, é o transporte, a creche, seria o auxílio creche na verdade... (Margarida)

Interessante, a assistente social ao se referir ao PPQ não salientarem a articulação que o programa faz entre ensino, pesquisa e extensão, pois, a finalidade deste programa é articular apoio financeiro juntamente com a inserção dos estudantes, em projetos acadêmicos de pesquisa, extensão e ensino, talvez isso se dê pelo fato de, mesmo empenhadas em atuar de maneira interdisciplinar, muitas vezes as assistentes sociais ficam limitadas a seleção de bolsas vinculadas ao PPQ através da análise socioeconômica, por conta do perfil celetista do programa.

No âmbito da pós-permanência a UFRB desenvolve o Projeto de Acompanhamento de seus egressos concretizado através do Portal do Egresso que busca identificar o perfil do estudante e criar mecanismos de avaliação de seu desempenho trabalhista, construir canais de convivência com o egresso, investir na educação continuada, dentre outros objetivos. (NASCIMENTO; DIAS, 2010; UFRB, 2009).

Apesar da criação da UFRB representar um grande avanço para a história do ensino superior brasileiro – caracterizada pelo forte elitismo das Universidades Federais – uma vez que há um notável comprometimento com a democratização do ensino superior e a redução das desigualdades sociais persistentes no país e sem desconsiderar os esforços empreendidos por esta universidade a fim de consolidar uma política qualificada de acesso e permanência no espaço acadêmico. Não se pode, contudo, deixar de pensar nos problemas enfrentados pela instituição no alcance de suas metas, sobretudo na área dos assuntos estudantis, pano de fundo e contexto de nossa atenção neste estudo.

Assim, vale destaque a inexistência de Restaurante Universitário em alguns campi ou a tardia implantação da Residência Estudantil do Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL). Desde a sua criação o Centro somente passou a dispor de uma Residência Estudantil em 2012 –, substituindo estas modalidades de assistência pelo auxílio pecuniário moradia e alimentação. É preciso também ressaltar os atrasos frequentes das bolsas/auxílios pecuniários que é forte dificultador da implantação de uma política de permanência eficaz.

Situações como estas desencadearam ao longo desses seis anos de existência da UFRB duas ocupações da sua Reitoria. O movimento estudantil reivindicando melhorias das condições de ensino e permanência na universidade ocuparam os prédios da reitoria e os

Centros, respectivamente, em 2008 e 2011. O corpo estudantil busca desta maneira, manifestar a sua insatisfação com os dispositivos de assistência estudantil operados pela universidade.

4.4 A Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE): o Núcleo de Atendimento Integrado ao Estudante como estratégia de garantia de acesso e permanência

A criação da Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) surge como parte constitutiva da PROPRAAE

[...] funcionava com uma pedagoga e um coordenador de assuntos estudantis. A formação dele era professor, ele não tinha formação ligada a área técnica e as assistentes sociais da UFBA elas vinham de 6 em 6 meses apenas para fazer a seleção das bolsas, de residência universitária que tinha, e auxílio a moradia (Sophia).

É importante resaltar que a reflexão feita por Sophia quanto ao primeiro coordenador da CAE nos leva a refletir sobre os caminhos percorridos pelo Serviço Social na sua trajetória histórica marcada por uma atuação pragmático-executora a função do/a profissional da área era a de executar políticas desenhadas pelos mais diversos profissionais. Dois acontecimentos podem ser tomados como importantes elementos para a ruptura com este tipo de prática profissional, o primeiro deles é Movimento de Reconceituação³³, ocorrido na América Latina na década de 1960. O Brasil, entretanto, experienciou-o um pouco mais tarde por conta da ditadura instaurada nesta década, o movimento propunha “renovar” a prática profissional e as bases teórico-metodológicas do Serviço Social e, caracteriza-se, sobretudo, por aproximar o Serviço Social às teorias marxistas/marxianas, romper com a tradição caritativa da profissão, e aliar os interesses profissionais aos anseios das classes trabalhadoras e não mais das elites.

O segundo acontecimento foi à institucionalização da pesquisa no Serviço Social, ocorrida na década de 1970, quando foram criados os primeiros cursos de Pós-graduação³⁴ *strictu sensu* na área. Os trabalhos da época traziam como tema central a prática profissional, esta temática ganha ainda mais centralidade na década de 1980, a esta época a produção

³³ Para aprofundamento do tema ver: IAMAMOTO, Marilda. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 14 ed. São Paulo. Cortez, 2008.

³⁴ A criação desses cursos está ligada a reforma de 1968, quando é institucionalizada uma rede de pós-graduação no país, como fora dito no capítulo I.

apresenta um caráter interdisciplinar, especialmente com os saberes das Ciências Sociais. A ruptura com o pensamento caritativo/pragmático/elitista permite a emergência de um Serviço Social crítico e comprometido com a realidade em sua essência, trazendo como valor central para os profissionais, a *democracia, liberdade, justiça social e dignidade humana*. (BOURGUIGNON, 2007).

Estes dois processos interligados desembocam na promulgação do Código de Ética de 1993 o qual prevê que uma das competências profissionais é para além de executar; elaborar, planejar, fiscalizar programas e projetos que estejam no âmbito do Serviço Social e que esta elaboração/execução/fiscalização deve ser construída de forma conjunta com a sociedade civil. (KIRSCHBAUM; SANTOS, 2008).

É claro que precisamos compreender o contexto de criação da UFRB, que como Sophia nos fala, em outro trecho de sua narrativa guardava “[...] **alguns vínculos com a UFBA [...] O próprio Serviço Social daqui ele surgiu de forma remanescente à UFBA**” (Sophia). Diante desta constatação, entendemos que ao surgir atrelada a UFBA a UFRB ainda está dando os primeiros passos em busca da construção de sua identidade institucional.

Atualmente a CAE está organizada em núcleos, dentre os quais os núcleos de Acompanhamento Integrado ao Estudante (NAIE), de Gestão Administrativa (NUGAD) e de Gestão de Infraestrutura (NUGIN). O núcleo que mais interessa ao desenvolvimento deste trabalho é o Núcleo de Acompanhamento Integrado ao Estudante (NAIE). Neste núcleo estão lotados os profissionais de Serviço Social – foco do nosso estudo – tem dentre suas atribuições principais: gestar as estratégias de assistência sócio-educacional aos estudantes, especialmente àqueles “sob-risco de vulnerabilidade social”. **O NAIE busca também provisionar apoio psicossocial e pedagógico atrelado à compreensão da realidade social vivenciada pelo sujeito alvo da ação.** Desta forma busca possibilitar sua melhor inserção na comunidade local contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e científico.

A Coordenação de Assistência Estudantil tem desenvolvido ações que estimulam os docentes pesquisadores “acolher” alunos de graduação em seus grupos de pesquisa/extensão. Uma das finalidades da coordenadoria é diminuir o tempo médio de permanência dos estudantes na graduação. Possibilitando assim, uma linearidade na construção dos seus projetos de futuro. A coordenação conta atualmente com

[...] cinco (05) assistentes sociais, uma (01) psicóloga que tinha duas mais uma precisou se afastar [...] três (03) pedagogos, além dos diretores, tem dois **(02) assistentes sociais que estão no cargo de gestão.** Então é uma equipe

que trabalha muito numa visão interdisciplinar também, a gente tem muitas ações voltadas pra discussão da equipe... (Frida)

A partir da distribuição dos profissionais percebemos uma reorientação no que tange a gestão dos programas de assistência na instituição, pois, há uma ruptura quanto às atribuições meramente técnicas legadas aos assistentes sociais. Contudo, é preciso considerar o número reduzido de profissionais na instituição haja vista que atualmente a UFRB dispõe de um corpo docente que totaliza o número de 8.200 estudantes.

As ações desenvolvidas na CAE estão diretamente relacionadas à oferta de diferentes auxílios, chamadas bolsas auxílio: **auxílio moradia** – vaga nas Residências Universitárias, **auxílio pecuniário moradia, auxílio deslocamento** – oferecido a estudantes que moram “próximo” ao centro de ensino ao qual está vinculado; **auxílio alimentação** – que permite o acesso diário ao Restaurante Universitário (R.U), no caso de Cruz das Almas, único local que dispõe de R.U. (para os alunos dos demais centros é oferecido um auxílio pecuniário destinado à alimentação), **auxílio creche** – atendendo à determinação da LDB 9394/96 este auxílio volta-se para estudantes que tenham despesas comprovadas com a matrícula de filhos em creches ou Núcleo de Recreação Infantil³⁵.

A Coordenação de Assuntos Estudantis tenciona promover ações dialógicas com os segmentos contemplados, de inclusão sócio-racial dos estudantes de origem popular e de descendentes negos e indígenas à instituição, articulando práticas ligadas as mais variadas áreas de assistência estudantil, dentre as quais podemos destacar: moradia, alimentação, esporte e lazer. O principal programa ligado a esta coordenadoria e, mais especificamente ao NAIE é o Programa de Permanência Qualificada (PPQ)³⁶,

[...] dentro do programa de permanência qualificada a gente tem os auxílios, de modalidades: residência, moradia, deslocamento, alimentação e fora disso tem os auxílios eventuais pra participar de algum tipo de evento de iniciação científica, pra óculos, pra algum tipo de prótese, é, auxílio à saúde, sempre que necessário. [...] Uma dentro do PPQ que é a permanência qualificada dentro dessas modalidades e, a outra essa assistência eventual sempre que há demanda (Frida).

³⁵ No tocante a este último auxílio o ideal é que cada centro dispusesse de uma unidade de Creche e/ou Núcleo de Recreação Infantil, pois, em cidades como Cachoeira, por exemplo, esses serviços são oferecidos por uma única instituição. Como fora mencionado no tópico anterior, a UFRB ainda não dispõe de Restaurantes Universitários em todos os campi, se mostrando urgente a efetivação desta política.

³⁶ Este é o projeto onde se desenrola a atuação do Serviço Social na instituição.

A definição do PPQ trazida pelas assistentes sociais, como disse anteriormente, não traz a definição do programa quanto à possibilidade que este abre para a implementação da permanência associada a projetos de pesquisa, extensão e atividades de ensino. A assistência eventual a qual Frida se refere são as chamadas **demandas espontâneas**, que são auxílios do tipo eventuais, quando um estudante se reporta a coordenadoria, a fim de participar de eventos de Iniciação Científica, ou compra de aparelhos corretivos, neste caso os estudantes podem ou não participar de alguma seleção a depender da disponibilidade de recursos financeiros da instituição.

A CAE, através do NAIE articula ainda ações de acompanhamento psicossocial e pedagógico representando importante estratégia para lidar com os assuntos estudantis.

[...] porque o estudante como a gente sabe não é só a necessidade da bolsa, não é só! Ele tem inúmeras necessidades: ele vem, ele sai de suas casas, de suas cidades, eles perdem o vínculo familiar diário pra criar um outro vínculo aqui na universidade, tudo isso tem que ser acompanhado pra que o estudante ele tenha aquela condição psicossocial de permanecer até o final de seu curso. Então a gente faz o acompanhamento interdisciplinar, intervenções interdisciplinares porque a gente precisa do aparato da pedagogia, da psicologia e do serviço social pra entender esse estudante... (Sophia)

A constatação de que o estudante “não é só a necessidade de bolsa” e da perda dos vínculos diários com a família e, com o local de origem são fatores que irão marcar profundamente o processo de afiliação estudantil, descrito por COULON (2008), sobretudo, nos primeiros anos da entrada na universidade, quando as possibilidades de evasão são maiores.

As principais atividades desenvolvidas pelas assistentes sociais na coordenadoria atualmente são:

[...] avaliação do auxílio emergencial no momento em que ele entra no processo seletivo, mas não dá pra esperar até o final dele [...] A gente faz avaliação, seleciona [...] a aquisição de aparelhos corretivo, óculos... Enfim todos aqueles auxílios eventuais que sejam de análise do serviço e, aqueles que são de análise pedagógica são feito pelo pessoal da pedagogia que é a participação em eventos acadêmicos, enfim... (Sophia)

Os instrumentais técnico-operativos utilizados pelas profissionais são relatados por Frida como sendo,

[...] entrevista social, ela pode ser estruturada, semiestruturada, aberta. Vai depender de cada caso, os relatórios sociais, pareceres técnicos, **visitas domiciliares**, todos esses instrumentos aí, análise de dados, é, levantamento socioeconômico (Frida).

A prática profissional e os instrumentais técnicos que possibilitam esta ação se constituem num objeto privilegiado de estudos para o Serviço Social, por conta de seu caráter prático-interventivo “[...] no e sobre o cotidiano das populações menos favorecidas...” (KIRSCHBAUM; SANTOS, 2008 p. 123,). Neste sentido, gostaríamos de fazer uma reflexão acerca da **visita domiciliar**. O fato de centrar nossa reflexão neste instrumental decorre da possibilidade de reorientação de seu uso.

A visita domiciliar em seu nascedouro cumpria a função de coerção/fiscalização/moralização dos indivíduos, neste sentido, os/as profissionais se dirigiam ao domicílio do sujeito alvo de uma determinada política/programa, a fim de observar/constatar as condições sócio-material, as quais o indivíduo estava submetido, buscando deste modo, introduzir práticas de vivência pertencentes às classes hegemônicas nos indivíduos da classe subalterna, abrindo caminho para ações preconceituosas.

Alguns autores, entretanto, estão pontuando a possibilidade de reinventar/recriar/innovar “velhas técnicas” de atuação profissional. Sob esta perspectiva a visita domiciliar aparece como instrumento potencializador da maior aproximação entre profissional e usuário do serviço, para que o instrumental seja utilizado de forma eficaz é preciso que a/o Assistente Social compreenda que o espaço domiciliar é um espaço privado e que não produza preconceitos a partir do imediato.

Ao efetuar uma visita domiciliar geralmente o profissional do Serviço Social chega ao ambiente familiar a fim de perceber visivelmente o que foi dito sobre as condições socioeconômicas e culturais da família, desta maneira ela/e chega ao espaço domiciliar como quem procura algo, não dando importância ou centralidade a conversa com o sujeito visitado sobre os significados que ele atribui à sua experiência de vida, ao chegar ao domicílio o interesse é saber se os dados passados em uma entrevista condizem com as condições materiais do sujeito, rejeita-se desta forma, a experiência subjetiva, além de imprimir um determinado modelo para as famílias pobres. (RIBEIRO, 2010)

Sendo assim, a visita domiciliar muitas vezes requer do sujeito visitado que ele atenda ao nível de pobreza desenhada nos parâmetros de elegibilidade dos programas sociais, além do quê, os problemas familiares, analisados a partir dessa forma de visita, poderão ser reduzida “ao que os olhos do estrangeiro veem”, sem atribuir qualquer significado à forma

como a família visitada fala sobre si, como interpreta a realidade em que está inscrita, os problemas pelos quais atravessam e as possibilidades que elegem para enfrentá-los. Reproduzimos a negação do sujeito enquanto autor/ator de sua própria história negamos a eles o lugar de interprete/construtor da sua realidade e o horizonte de garantia de direitos sociais e justiça social vai se perdendo no horizonte do olhar estranhado/inquisidor e produtor/reprodutor de modelos. (RIBEIRO, 2010)

Contudo, a visita domiciliar pode assumir outra postura se atentarmos para a subjetividade do indivíduo e ouvirmos o que ele tem a nos dizer da sua própria realidade. É preciso desenvolver “[...] uma escuta sensível, um olhar atento, um despertar curioso para a vida que se manifesta cotidianamente nos diferentes mundos das multidões que encontramos” (RIBEIRO 2007 apud RIBEIRO, op. cit., p. 216). Ribeiro (2010) salienta ainda a questão do lugar em que se realiza a visita e questiona: Porque a visita é feita no domicílio? Porque não optamos por outros locais de encontros? O espaço de moradia é um espaço imbuído de significados para os que ali residem. Talvez uma conversa distraída numa praça deixe o sujeito mais à vontade para falar sobre si, sobre seu cotidiano, sem questionar-se ou enquadrar-se sobre/no o olhar inquisidor da/o profissional que olha “disfarçadamente” para a organização e as condições materiais da sua residência. De outro modo, a autora sustenta a necessidade abandonarmos o lugar de “porta-voz”, é preciso que o sujeito assuma o seu lugar de sujeito, e se empenhe na descrição/reflexão de sua realidade. (RIBEIRO, 2010)

Apesar de desempenharem funções específicas, as profissionais salientam que,

[...] a gente tá sempre se articulando, discutindo, reunindo pra fazer discussão de casos, porque **uma coisa tá penetrando na outra né? Uma coisa não é só social, e quando vem uma demanda social ela tá ali respingando numa vulnerabilidade mais emocional e, tá lidando com estudantes que deixaram suas famílias, seus vínculos pra construir novos vínculos aqui... Então, esse acolhimento psicossocial é o que a gente busca fazer, tá interagindo com as outras demandas mesmo com as outras áreas de conhecimento.** (Frida)

[...] desenvolver um trabalho interdisciplinar no sentido do apoio psicossocial do estudante né? Por que **o estudante como a gente sabe, não é só a necessidade da bolsa, né, não é só! Ele tem inúmeras necessidades, ele vem, ele sai de suas casas, de suas cidades, eles perdem o vínculo familiar diário pra criar um outro vínculo aqui na universidade. Tudo isso tem que ser acompanhado pra que o estudante ele tenha aquela condição psicossocial de permanecer até o final de seu curso.** Então a gente faz o acompanhamento interdisciplinar, intervenções interdisciplinares porque a gente precisa do aparato da pedagogia, da psicologia e do serviço social pra entender esse estudante... (Sophia)

A gente tem muita abertura como técnico pra tá pontuando as coisas, pra tá construindo propostas novas e isso é muito bom! Dentro da universidade não tem aquela coisa engessada do saber absoluto, **a gente tá construindo saberes coletivos.** (Frida)

A reflexão feita pelas assistentes sociais remonta-nos a uma importante discussão acerca da interdisciplinaridade, empenhada a partir da década de 1960. A contestação da organização disciplinar do conhecimento baseia-se no anacronismo que esta tendência apresenta – inaugurada pela modernidade – face ao amplo processo de globalização vivido na contemporaneidade. A proposição que nasce tenciona promover a convergência disciplinar, ou em outras palavras, a conexão entre as áreas do conhecimento para, a partir disto nascer um saber mais crítico que possa olhar um mesmo fenômeno sobre várias perspectivas. Entre as décadas de 1970 e 1980 pode ser observado um retrocesso nas discussões, sendo resgatadas a partir da década de 1990. (ELY, 2003)

Colocando-se em posição oposta a postura neoliberal adota pelo Brasil a partir de finais dos anos 1980, onde o Estado tende a reduzir cada vez mais sua participação/intervenção na resolução dos problemas sociais enfrentados pelo país, o Serviço Social irá centrar a formação profissional na defesa da universalização/ampliação dos direitos sociais, desta forma, o currículo de formação profissional deverá formar pessoas que trabalhando de forma interdisciplinar estejam capacitadas para trabalhar com múltiplos referenciais teóricos para compreender a realidade social de maneira holística, como um complexo, formado por outros pequenos complexos que se encontram interligados. Na década de 1990 o Serviço Social já vinha discutindo através do Código de Ética de 1993 a questão da multiplicidade de referenciais teóricos no desenvolvimento da prática profissional.

O trabalho interdisciplinar requer respeito ao pluralismo, deste modo, como afirma Coutinho (1991 apud VASCONCELOS, 1997, p. 134), interdisciplinaridade “[...] é sinônimo de abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, ao nos advertir para os nossos erros e limites e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento de nossa posição e, de modo geral, da ciência”.

Sobre a possibilidade de poderem os (as) assistentes sociais trabalharem através de uma **multiplicidade** de referencial teórico Iamamoto (2008, p.187) salienta que, para não cair nos erros do ecletismo teórico a profissão deve “[...] explicitar a compreensão que se tem da perspectiva teórico-metodológica marxiana, como baliza para elucidar o diálogo possível com as contribuições no campo do conhecimento, produzidas a partir de outras matrizes [...] que enriquecem o acervo científico.” (ELY, 2003).

A postura da autora quanto à adoção da teoria marxiana como balizadora para estabelecer o diálogo com outros referenciais, pode ser fruto do que Vasconcelos (1997) chama de “cultura e identidades profissionais”, neste processo,

As categorias e grupos profissionais constroem identidades que, como outras formas de identidade social relativamente compactas, “filtram” os estímulos que recebem do ambiente, estabelecem os rituais de verdade e padrões de competência, organizam os dispositivos de ação, e, de forma, dão segurança e *status* aos profissionais. (Ibid.: p.147)

Observando este processo podemos considerar que as transformações no interior de uma profissão se configuram muitas vezes, para os (as) profissionais da área, como uma ameaça a identidade construída e reconhecida socialmente, levando-os a adotar uma postura “desconfiada” face às mudanças em curso. Essa postura, entretanto pode desfavorecer a reatualização profissional transformando-a em um “dispositivo” anacrônico frente à movimentação histórica da vida humana. (VASCONCELOS, 1997).

De outro modo, estabelecer uma orientação teórica que sirva como “baliza” para o diálogo pode nos levar ao erro de sobrepor conhecimentos, ratificando as relações hierarquizantes decorrente do ensino profissional/especializado. Consideramos, portanto que esta conversa deve ocorrer a partir da valorização do diferente, não a partir da balança de um ou outro profissional de área específica.

A atuação das profissionais aparece de uma maneira mais autônoma e contributiva, apontando para uma maior liberdade profissional. Ao mesmo tempo parece haver sérias dificuldades institucionais para o “bom desenvolvimento desse trabalho” os limitadores institucionais aparecem a todo o momento no decorrer da nossa conversa:

Pra se realizar entrevista a gente tem esse entrave, entendeu? Tem que procurar sala. Então assim, procurar uma sala, isso é um desgaste, eu fico... Realmente, **eu peço sempre desculpas aos colegas: “- por favor, me desculpe, mas, eu vou precisar usar a sala.” E peço desculpas ao estudante porque eu acho assim: você tem que ter um ambiente que preserve o estudante.** Você não sabe o meu humor, hoje eu to aqui to bem, mas eu posso chegar aqui e tá mal, entendeu? Tá precisando conversar, mas, já tá naquela... E passar por toda uma situação de ter que procurar sala, isso é horrível! Tanto pra equipe que tem uma compreensão, graças a Deus até hoje quando eu precisei olhar a sala nenhum colega olhou pra mim “de cara feia” e disse “-não, eu não vou sair!” Compreende porque ele passa pela mesma situação que a gente... Então eu acho que um entrave pra utilizar esse instrumento é essa questão, também pra preservar o sigilo do atendimento, eu acho que entrave é esse a questão física. (Maria)

A gente tem um problema de desenvolver as entrevistas porque elas ocorrem no processo seletivo pra algumas avaliações [inaudível] que a

gente faz no dia-a-dia, a gente tem problema por causa de espaço, condições pra preservar o sigilo profissional, então durante o processo seletivo mesmo, a gente, se posiciona pra universidade: ou consegue sala, ou a gente não tem processo seletivo, vai travar! A gente coloca isso e aí é quando a universidade ela tenta um pouco mais, porque ela tem esse compromisso para com o estudante no processo seletivo, aí ela se esforça um pouco mais e aí quando acaba o processo seletivo o quê que ela faz, diminui esse incentivo. **A gente tem avaliado no nosso dia-a-dia profissional que a gente não tem mais como aceitar principalmente com a equipe que agora se firmou uma equipe de serviço social porque antes era “equipe” era uma só, né? Então assim, a gente tem feito, tomado posições de não atender, e explicar pra população usuária os motivos disso, então a cada estudante que chega – até você mesmo que é uma estudante que tá fazendo pesquisa a gente ressaltou pra você que a gente tem dificuldade de sala.** Olha onde a gente tá atendendo? No auditório! Por que a gente não tem um lugar reservado pra o trabalho, aí como é que a gente vai avaliar ou trabalhar com estagiário, a gente não tem nem local pra onde ele ficar. Então são esses limitadores, **a visita domiciliar é o limitador de carro que a universidade não disponibiliza! O tempo hábil pra fazer o processo de visita domiciliar ele choca com o tempo hábil que a universidade precisa pra concluir um processo seletivo, né? E o quê que a gente faz? A gente vai registrando isso, colocando os limitadores porque isso tá aumentando as falhas no processo seletivo, porque a gente sabe que existe falhas em qualquer processo seletivo, mas, esses limitadores que a universidade traz pra um processo seletivo como esse, gera ainda mais falhas, então a gente vai pontuando isso, a gente vai se respaldando em nosso código de ética por que aí já entra nos instrumentos teórico-metodológicos que é os embargos teóricos que a gente tem, que são as legislações que é o nosso código de ética, né? Que são os argumentos de legislação que a gente utiliza até nos nossos relatórios sociais, nos pareceres sociais que a gente esclarece deixa bem claro que não foi feita a visita que aquilo pode fragilizar o perfil do estudante né? E isso vai, inclusive, gerando até denúncias depois do processo seletivo, a gente tem que apurar algumas denúncias em virtude dessas falhas, né? Que muitas são inverídicas que a gente percebe na apuração, mas, algumas sim são reais, fruto dessas limitações durante o processo seletivo** (Sophia).

Então assim, os avanços durante esses 5 anos foram assim em passos bem lentos por conta, principalmente dessa limitação institucional de fornecer os recursos humanos e os recursos materiais como você vê hoje... Até hoje a gente não tem uma sala de atendimento, né? Que consiga preservar o nosso sigilo profissional! Então a gente tem inclusive se limitado a fazer **atendimentos mais de cunhos urgentes**, e tendo de pedir pra uma sala ser desocupada pra o setor, pra poder a gente atender garantindo ainda o nosso código de ética... (Sophia)

Percebe-se a partir das falas que apesar de toda dificuldade encontrada as profissionais tem articulado maneiras de “cobrar” da instituição uma postura mais preocupada com suas condições de trabalho o que é uma importante iniciativa do setor para o aprimoramento da política de assistência estudantil da universidade. Podemos perceber ainda um grande respeito com os colegas de outras áreas, bem como no trato com o estudante, o que

nos leva a crer num ambiente de respeito mútuo e de consciência tanto do espaço profissional dos demais colegas, sem aquela velha sobreposição de competências e, também da compreensão do direito do estudante que deve ser respeitado, fazendo do programa comprometido com o bem-estar do seu usuário.

Em meio aos limites de ordem institucional, sejam eles de espaço físico, e, portanto, estruturais sejam do reduzido número de profissionais que se constituem em limites de recursos humanos, outro limite apontado pelas assistentes sociais precisa ser visualizado de uma maneira mais atenciosa, a saber: [...] **a área de serviço social na educação é uma área nova e, falta os elementos teóricos pra respaldar nossa prática...** (Sophia)

Na verdade, não podemos considerar a educação como uma área de atuação nova para o Serviço Social, afinal a inserção do (a) Assistente Social nesta área data de 1906 quando nos Estados Unidos da América os Centros Sociais demandavam de “visitadoras” desempenhassem a função de estabelecer laços entre a escola e os bairros em que viviam seus alunos, para, a partir de então identificar o processo adaptativo dos seus estudantes ao ambiente escolar, as causas da falta de interesse dos pais em fazer seus filhos frequentarem a escola e os motivos dos abandonos dos estudos. O trabalho envolvia não só profissionais do Serviço Social, mas também, psicólogos e professores, compondo uma equipe multidisciplinar. (SOUZA, 2005, PIANA, 2008)

Na América Latina a inserção do Serviço Social na Educação acontece depois da Segunda Guerra Mundial. No âmbito escolar, o profissional deveria desenvolver um trabalho conjunto com os demais profissionais da escola a fim de estabelecer uma relação ente escola e família e agregar os alunos com dificuldade de adaptação ao ambiente escolar. Na universidade os profissionais eram solicitados a trabalhar com a organização de refeições e residências universitárias, sensibilizar a comunidade estudantil acerca dos problemas da comunidade que os cercava e, desenvolver “atividades em bairros marginalizados.” (SOUZA, 2005, PIANA, 2008)

No Brasil a atuação profissional de serviço social na área da educação não fugia a tônica do contexto latino-americano. Algumas experiências relatadas nos Estados de Pernambuco e no Rio Grande do Sul, esta última ocorrida em 1946, explicitam que a relação do Serviço Social com a Educação se dava com a finalidade de “ajustar os desajustados”, integrar os estudantes à sociedade e ofertar ajuda aos necessitados. Neste sentido, a atuação do Serviço Social se efetivava com vias a reforçar as estruturas de poder, contribuindo para o controle social e domínio ideológico importantes dimensões políticas no fortalecimento do

*status quo*³⁷. Baseado na preparação dos indivíduos a fim de que estes servissem a lógica capitalista, em consonância com a lógica escolar da época que se conformava na legitimação deste sistema produtivo. Neste momento ao Serviço Social era demandada a identificação socioeconômica da família e dos estudantes, bem como os “casos de desajuste social” para que os pais e professores fossem orientados a oferta-lhes tratamento adequado. (SOUZA, 2005)

Entretanto, o que observamos no decorrer da nossa investigação é uma produção teórica recente sobre essas experiências profissionais, pois, parece haver no Serviço Social uma tendência descontínua entre prática profissional e produção científica, talvez esta descontinuidade seja fruto do caráter pragmático que permeou a profissão nos seus primórdios e, que só “recentemente” vem sendo questionada.

A/o Assistente Social ao trabalhar com as variadas expressões da questão social³⁸ acumula em todas as áreas de atuação vasto campo de dados que podem possibilitar uma importante expansão para o conhecimento científico. Esse diagnóstico não é recente, a emergência da Escola de Chicago nos Estados Unidos da América é fruto, sobretudo, do trabalho das assistentes sociais naquele momento de intenso fluxo migratório. Nos dias atuais o alargamento das funções deste profissional atualiza a cada dia um rico banco de dados que pode contribuir sobremaneira para o conhecimento científico a partir de uma perspectiva interconexa entre prática e teoria. Entretanto, parece que esse rico arsenal tem ficado adormecido (ELY, 2003; PIANA 2008; COULON 1995).

Em outro momento Sophia inscreve a assistência estudantil como parte da assistência social: “[...] **a assistência social ainda tem muito como crescer do ponto da vista da assistência estudantil...** (Sophia)”. Entretanto, como salientam Santos; Sampaio (2010, p. 4) 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

³⁷ Essa forma de atuação reporta ainda para as décadas de 50/60. Como pode ser visto em SOUZA, 2005.

³⁸ A questão social esta centrada, de acordo com Castel (2004 apud BLATT, 2006, p. 5) nas “extremas desigualdades e injustiças que reinam na estrutura social dos países latino-americanos, resultante dos modos de produção e reprodução social, dos modos de desenvolvimento, aqui impostos”

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: suas ações devem contribuir para o estabelecimento de uma situação que potencialize e garanta o sucesso do estudante ao longo de sua carreira universitária

Ponderamos, entretanto, que os debates nessa área são poucos, como bem pontua nossa entrevistada, enfraquecendo as possibilidades de compreensão em torno do tema.

Reconhecemos a contínua ação das (os) profissionais envolvidos na criação/consolidação/execução da assistência estudantil da UFRB, com vias a melhoria da política institucional. Achamos então importante perceber como elas lidavam com o repasse da informação para o corpo estudantil, pois, sendo o assistente social um profissional implicado com a garantia dos direitos, ele deve ter o repasse de informação como um importante suporte para o desenvolvimento de seu trabalho

[...] de certo modo eu acho que a informação hoje, independente da universidade, mas, hoje a gente tá vivenciando um momento em que a informação tá disponível pra todos. Então assim, geralmente no momento da matrícula a PROPAAE ela informa aos estudantes sobre a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas, os auxílios que são disponibilizados, então assim, é o primeiro contato do estudante com a universidade e nesse momento ele já está tendo essa informação! Então eu diria pra você assim, que não é essa informação não tá indisponível, ele tem esse primeiro contato porque todo o estudante que a gente faz a matrícula é fornecido um folder, tem pessoas de apoio da PROPAAE que estão lá pra isso e assim, se através daquele informe eles ainda não tem satisfeito as suas dúvidas eles são direcionados pra nos procurar e a gente tá aqui disponível pra fornecer todas as informações que ele necessite. Então assim, fora esses, **os outros que já estão que já são veteranos, eles... Assim é o próprio contato com os colegas que são do programa ou que vieram que não são do programa, mas que vieram solicitar algum tipo específico de auxílio acabam de certo modo repassando a informação que é o que a gente ouve muito eles comentarem: -“ meu colega falou que estava recebendo tal auxílio e eu poderia procurar”**. Então assim, há a informação talvez a informação, às vezes não chegue da maneira que deveria, que as vezes a gente observa assim, que o colega passa a informação, mas as vezes é a compreensão dele não é exatamente, o que é aquele auxílio que tipo de assistência ele pode requerer... (Margarida).

Na explicação de Margarida aparecem dois importantes caminhos, o primeiro deles diz respeito à estratégia institucional/profissional, que ela considera bem sucedida, dentro de seus limites, o segundo caminho é o contato do estudante com seus pares para melhor compreender a universidade, mais uma vez o processo de afiliação universitária aparece aqui

como uma importante dimensão para melhor imersão do estudante na Universidade, pois, de acordo com Coulon (2008, p.81) “Entrar na Universidade é explorar e querer voluntariamente mergulhar nos códigos que definem esta organização, códigos estes, frequentemente, opacos ou ilegíveis”. Deste modo, os manuais elaborados pela instituição apenas será compreensível a partir da interpretação “correta” de quem acessa estes códigos, entretanto, Coulon (2008) irá concluir em seu estudo sobre afiliação estudantil na Universidade de Paris 8 – França – que o contato entre “calouros” e “veteranos” é, por vezes mais eficaz do que os manuais institucionais para o deciframento dos códigos.

Ao analisar a política de assistência estudantil da instituição as profissionais fazem as seguintes ponderações:

[...] eu acho que pelo fato da universidade ser nova, né? A gente ainda precisa **ir aprimorando as coisas, ir ampliando as ações**, como a gente... Como você perguntou antes, existem ainda alguns limitadores por conta justamente disso, acho que é a universidade tem muito pouco tempo, as coisas tão se organizando, se **consolidando, mas, assim há essa necessidade da assistência ir... Eu diria assim, se qualificando cada vez mais, ampliando suas ações, a disponibilidade de auxílios, eu vejo dessa forma...** (Margarida)

Como uma pessoa que chegou há pouco tempo eu avalio com alguns avanços, como eu te falei, essa questão de interiorizar, de democratizar o acesso isso é muito importante! Essa **preocupação com a política afirmativa, de discriminar positivamente, eu acho que isso é muito importante, pra um país agora que quer ser grande, que quer ser desenvolvido! Agora, ainda tem vários entraves burocráticos por conta de ser uma universidade nova, são caminhos que estão em construção, não tem nada já arrumadinho... Tudo tem que ser construído, refeito, revisto, reavaliado com acertos e erros ainda nesse processo.**

[...]

Olha: a gente tem alguma dificuldade sim, porque **na verdade dentro do critério da política nacional de assistência estudantil é praticamente todos os estudantes nosso se contemplam nisso porque são estudantes que tão na faixa de renda e de vulnerabilidade social, pelo menos 80% tá dentro! Então a gente tem que fazer uma classificação em cima do vulnerável do vulnerável, não é uma coisa fácil não! A gente fica muito preocupada em tá usando os instrumentos adequados em tá sendo mais justo possível o mais próximo possível dessa realidade...** (Frida)

Olha: agora eu vou te falar como Maria cidadã! Todos os lugares tem seus entraves, tem suas questões, mas eu vou te falar como uma pessoa que saiu da universidade tem uns três há quatro anos, eu participava assim do movimento estudantil sempre tava atenta as coisas. Eu vou te dizer, a política daqui de assistência estudantil não vou dizer assim: é excelente! Acho que estamos no caminho da excelência, mas, em forma de ser aplicada ela tá num grau bom porque tem instituições de ensino que não tem essa... Quando eu cheguei aqui eu fiz assim e existe isso aqui? Gente na minha

época não existia, tem esse auxílio aqui? Onde eu cursei serviço social era uma universidade particular, mas, eu tinha colegas de universidade que tavam na UFBA, por exemplo, não tinha essa dinâmica essa estrutura esse trabalho, entendeu? Tem um diferencial! Pode não ter uma estrutura que a gente queira, mas, é algo que se vem buscando, mas, não é uma estrutura tão ruim assim, tem um grau um pouco de excelência... Eu saí da universidade tem uns quatro anos quando eu cheguei aqui eu me surpreendi! Gente aqui tem auxílio? Assim, a gente na UFBA não tinha! Meu primo foi aluno da UFBA, entendeu? Pra conseguir um auxílio de uma bolsa foi um sacrifício! Aqui ainda pode existir isso, a oferta não tá de acordo com a demanda, mas a estrutura em si, do projeto em si, do PPQ é uma boa estrutura... (Maria)

[...] a política de assistência estudantil da universidade ela ainda não é a política de assistência nos moldes da assistência plena e universal [...] então assim, eu avalio a assistência estudantil como ainda em amadurecimento na universidade, em processo de amadurecimento, né? Com um dificultador de qualquer outra instituição, de qualquer outra universidade que é assim, a troca das coordenações e das Pró-Reitorias muitas vezes faz com que a política avance, mas muitas vezes ela faz com que retroceda por que existe visões de coordenadores embutidos na política! A gente vai, a equipe técnica que fica sempre ela vai de novo mostrando... Tendo que conquistar espaço, mostrando o que é o trabalho da equipe técnica nessa polític. Então é como se ela começasse a cada vez que entrasse uma nova gestão, mas é como a Pró-Reitoria já se firmou enquanto política o viés a matriz da política ela permanece, pelo menos isso eu entendo como avanço... Por que antes como era mera coordenação sem o viés de política, um setor, é voltado pra política era um setor voltado pra gestões, agora não! Qualquer gestor que entre, a política tá lá, ninguém pode tirar a política, isso é um avanço, eu entendo como avanço! [...] Então ainda [entendo/em tempo] como processo da política está em amadurecimento na universidade. (Sophia)

Ainda que reconheçam a necessidade de melhoria da política, as profissionais avaliam-na como um importante instrumento de garantia de direitos e, em certa medida eficaz no cumprimento de suas promessas. A tão famigerada excelência aparece como uma possibilidade não muito distante na narrativa das profissionais, apontando para uma compreensão positiva das ações por elas desenvolvidas. Do mesmo modo, elas pontuam de maneira contundente o quanto em pouco tempo de existência a UFRB já conseguiu avançar na sua política de assistência ao estudante, contudo, reconhecem que a assistência estudantil deve ser efetivada como uma política universal, sem os critérios de elegibilidade inscrevendo-a no campo dos direitos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Limites e Possibilidades do Serviço Social no espaço universitário: os caminhos apontados pelas profissionais da UFRB

Neste momento quando imprimimos no texto nossas ponderações sobre o assunto tratado gostaríamos de esclarecer que nossas conclusões surgem das observações feitas pelas assistentes sociais quando perguntadas sobre as possibilidades de contribuição do Serviço Social no processo de abertura/ “democratização” da universidade brasileira. Portanto, os apontamentos finais foram construídos a partir da voz das profissionais. Estamos nos autorizando a pensar juntas, os possíveis caminhos para a nossa profissão no espaço universitário.

Em que pese às limitações impostas pela própria instituição, é preciso (re) reorientar os dispositivos técnico-operativos para um uso comprometido com a autonomia do sujeito. Como nos alerta Ribeiro (2010) precisamos abandonar o lugar de “porta voz” para conceder aos sujeitos sociais seu verdadeiro lugar: de construtores de caminhos. Pois, como diria Garfinkel os indivíduos não são “idiotas culturais”, constroem as trilhas para alcançar seus objetivos, seus sonhos. Precisamos ocupar o lugar de “possibilitadores” desses sonhos através do uso dos dispositivos legais que subsidiam nossa prática.

Tomando como fundamento a necessidade do processo investigativo acompanhado da prática profissional, é preciso amadurecer a ideia da assistência estudantil como direito, rompendo com a concepção assistencialista que ronda os programas voltados para inclusão e pós-inclusão de setores historicamente desfavorecidos em políticas/programas sociais. Desta maneira, as/os profissionais precisam ter como horizonte que a assistência estudantil funciona como um dispositivo de fundamental importância para o sucesso na carreira estudantil desses estudantes que vindo de uma cultura da negação de seus direitos enfrentam inúmeros obstáculos para desenvolver estratégias de contínuo do seu percurso.

O contato direto com o estudante permite aos/as assistentes sociais o “privilegio” de estarem mais próximos dos sujeitos que acessam a política, um olhar atento, portanto, consegue decifrar os inúmeros caminhos que podem ser percorridos a partir da compreensão das experimentações cotidianas destes sujeitos que sendo “alvo” dos programas precisam ser ouvidos/compreendidos como protagonistas de sua própria história.

Tendo em vista o caráter elitista das nossas instituições universitárias e sua recente “disponibilidade” em abrir-se para os setores populares da sociedade brasileira bem como, a

recente história da institucionalização da assistência estudantil o processo de investigação científica atrelada à prática profissional é de suma importância para o amadurecimento e contribuição das/os assistentes sociais neste contexto de garantia da permanência para estudantes de origem popular na universidade.

Deste modo, o grande desafio que se coloca para as profissionais do Serviço Social no espaço universitário é a atenção dada à prática profissional e a discussão/divulgação desta prática no meio científico para que os valiosos dados não “durmam tranquilos”, mas, antes sirvam como “pedras” não imóveis, mas, resistentes para construir caminhos seguros e lapidáveis.

Por último é preciso amadurecer uma postura interdisciplinar para que possamos construir formas de intervenção/contribuição deste/a profissional no desenho de políticas que atendam com eficácia as demandas estudantis, pois, o saber profissional disciplinar por vezes não dá conta dos variados processos com os quais se deparam os jovens universitários.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Jolinda de Moraes. A Assistência Estudantil no âmbito da Educação Superior Pública. [s. l. ed.] [s. ed.] 200? Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br/c_v5n1_Jo.htm>> Não Paginado. Acesso em: Dezembro, 2011.

ANDIFES, Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES.** 2011. Disponível em: <<<http://www.andifes.org.br>>> Acesso em: Janeiro, 2012.

ARAÚJO, Nilton de Almeida. **Da cadeira de agricultura ao anel de engenheiro agrônomo: ciência, civilização e estado imperial na produção açucareira baiana.** In: Associação Nacional de História – ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/memorial/index.php?option=com...task...>> Acesso em: 03 de Março 2012.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de & et al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil.** 200? Disponível em: <<http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8Ao%20do%20acesso.pdf>> Acesso em: 20 de Outubro 2011

BLATT, Ivo. **A universidade do século XXI: lugar de exclusão ou de inclusão social?** In: UNIrevista. Vol. , nº 2, 2006

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. “A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social”. In: Revista Katálysis, V.10, n. esp. , 2007, p.46-54.

BRASIL, Criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Lei nº 11.151. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e dá outras providências, de 29 de Julho de 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11151.htm>> Acesso em: Setembro de 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Lei. nº 4024.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: << <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezemb.html>>> Acesso em: Setembro de 2011.

BRASIL, **Lei 5.296.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, de 02 de Dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>> Acesso em: Setembro de 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Assistência Estudantil 2007-2008.** Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>> Acesso em: Setembro de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional.** Lei nº Fixas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. 5 ed. 2010. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>> Acesso em: Setembro de 2011.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).** Lei nº 6.096. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, de 24 de Abril de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>>.

CHARLOT, Bernard. & et. al. **De Abelardo até a Classificação de Xangai:** as universidades e a formação dos docentes. In: Revista, Educar, núm. 37, 2010, pp. 39-58 Sociedade Brasileira de Zootecnia Curitiba, Brasil.

COSTA, Simone Gomes. **A Equidade na Educação Superior:** uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. Porto Alegre: UFRGS, 2010, Tese (Mestrado) p. 47-70. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago.** Tradução: Tomás R. Bruno. São Paulo, Papirus, 1995.

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

CUNHA. Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. & et. al. (org.) 500 anos de Educação no Brasil. 4 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010, p. 151-204.

ELY, Fabiana Regina. **Serviço Social e Interdisciplinaridade.** In: Revista Katálysis, v.6, n. 1, Florianópolis, 2003, p. 113-117

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

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>> Acesso em: 20 de Outubro de 2011.

_____. **A universidade do Brasil:** um itinerário marcado de Lutas. In: Revista Brasileira de Educação, nº 10, 1999, p. 16-32. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a03.pdf>> Acesso em: 20 de Outubro de 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 de Outubro de 2011

FERREIRA, Suely. **A Universidade do Século XXI:** Concepções, Finalidades e Contradições. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Perfil Socioeconômico e cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.

FRAGA, Walter. **A UFRB e o Recôncavo da Bahia.** In: UFRB 5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias. Universidade Federal do recôncavo da Bahia. 2010

GARCIA, Maurício. **Humboldt:** 200 anos da universidade de pesquisa. [s.l.ed]; [s. ed.], 2010
HERITAGE. John C. Etnometodologia. In: Giddens, Antony & et. al. Teoria Social Hoje. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999 p. 321-392.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 14ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JOAS, Hans. **Interacionismo Simbólico.** In: Giddens, Antony & et. al. Teoria Social Hoje. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.

LÉDA, Denise Bessa & et. al. **REUNI:** heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. In: Educação e Realidade, 2009, p. 40-64. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8457/4922>> Acesso em: 23 de Outubro 2011.

LIMA, Carla Patrícia Neves. **A Arte pela Participação e a Participação pela Arte:** uma experiência na Casa de Estudantes Universitárias na UFPE. [s. l. ed.] [s. ed.] 200? Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_carla.htm>> Acesso em: Junho, 2012

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

MENDES, José Manuel de Oliveira. **Perguntar e observar não basta, é preciso analisar:** algumas reflexões metodológicas. [s. ed.], Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, [?]. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf>> Acesso em: 11 de Novembro 2011

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. **A Universidade no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação. Nº 14, 2000, p. 131-150.

MIGUEL, Sylvia. **Universidade, Invenção Ocidental.** [s. ed.] [s. l. ed] [200?]. Disponível em: << <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11047>>> Acesso em: Outubro, 2011

NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do; DIAS, Rita. **A 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na UFRB.** POLÍTICA & TRABALHO. Revista de Ciências Sociais n. 33 Outubro de 2010 - p. 117-129. Disponível em:

NOGUEIRA, Jana Flávia Fernandes. **Reforma da Educação Superior no Governo Lula: Debate sobre Ampliação e Democratização do Acesso.** Brasília: UnB, 2008, 188 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do Assistente Social no Cenário Educacional.** Franca: UEPJMF, 2008, 56-138 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

RIBEIRO, Cristine Jacques. **Problematizando o Instrumento Visita Domiciliar.** In: Sociedade em Debate, Pelotas, 16 (01), p. 209-221, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. **O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias.** In: Revista Brasileira de Estudos em pedagogia, Brasília, v. 76, n.184, p. 445-476, set-dez, 1995.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história.** 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS Edirlei Machado dos; KIRSCHBAUM Débora Isane Raterner. **A Trajetória Histórica da visita domiciliar no Brasil: uma revisão bibliográfica.** In: Revista Eletrônica de Enfermagem, 2008; 10 (01):220-227

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

_____. **Da idéia de universidade à universidade de idéias.** In: Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995, p. 187-233.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008. Disponível em:

<<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20X%20XI.pdf>> Acesso em: 20 de Agosto 2011.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Política de Assistência, Assistência Estudantil e Ações Afirmativas:** apontamentos para uma discussão sobre Serviço Social na educação superior. III Seminário Políticas Sociais e Cidadania. [s. ed], [s. 1. ed.] 2010. Disponível em: <http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao3/091.pdf> Acesso em: 20 de Agosto 2011.

SANTOS, Janette dos. **Política Pública de Acesso ao Ensino Superior Um olhar sobre a utilização do ENEM SISU na UFRB.** XI Congresso luso afro brasileiro de Ciências Sociais. Diversidade e (Des) Igualdades, Salvador, 07 a 10 de Agosto de 2011, Universidade Federal da Bahia (UFBA)- PAF I e II, Campus Ondina.

SANTOS, Laura & et al. **A Reforma Universitária do Governo Lula:** continuidade ou ruptura com o projeto neoliberal?. In: II Jornada Internacional de Políticas Públicas, Maranhão, 2005. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Deribaldo%20Santos_Laura%20Santos307.pdf> Acesso em: 11 de Agosto 2011

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização:** do pensamento único à consciência universal. 18 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. **As universidades na América Latina.** In: América Latina Universidades em Transición. Washington, Organización de los Estados Americanos, Colección INTERAMER, nº 6, 1996. Não paginado.

_____. **A qualidade no espaço universitário:** conceitos, modelos e situação atual. I Congresso Internacional “Qualidade e Excelência na Educação”, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, outubro, 1993. Não paginado.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Universidade:** a idéia e a história. In: Estudos Avançados, 2006, p.191- 202.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 07-54

SOUZA, Íris de Lima. **Serviço Social na Educação:** saberes e competências necessários no fazer profissional. UFRGN, 2008, P.41-74 Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino Superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007. p. 145-152

UFRB 5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2010a

UGÁ, Vivian Domiguéz. **A categoria “pobreza” nas formulações de política social do banco mundial.** 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24621.pdf>>> Julho, 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estatuto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** UFRB: Cruz das Almas, 2005. Retirado de: <<http://www.ufrb.edu.br>> Acesso em: 24 de julho de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014.** UFRB: Cruz das Almas, 2009. Retirado de: <http://www.concursos.ufrb.edu.br/portal/index.php/documentos/cat_view/88888921-pdi-plano-de-desenvolvimento_institucional?limit=20&limitstart=0&order=date&dir=ASC> Acesso em: 24 de julho de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE – <<<http://www.ufrb.edu.br/propaae>>>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Regimento Geral.** UFRB: Cruz das Almas, 2008. Retirado de: <<http://www.ufrb.edu.br>> Acesso em: 24 de julho de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão Setorial da PROGRAD.** UFRB: Cruz das Almas, 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão Setorial da PROGRAD.** UFRB: Cruz das Almas, 2011.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão Vasconcelos. **Serviço Social e Interdisciplinaridade: o exemplo da saúde mental.** In: Serviço Social e Sociedade, nº 54, Julho, 1997, p. 132-157.

ANEXOS

ANEXO 1.

Política de Permanência Qualificada	
Auxílios Vinculados a Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	
Centros	Subtotais
Auxílio Pecuniário vinculado a Projetos Institucionais (Institucionais UFRB e parcerias com Programa Conexões de Saberes SECAD-MEC e PET – Conexões - SECAD-SESu-MEC)	254
Auxílios Moradia/Residência	167
Auxílios Pecuniários à Moradia	133
Auxílio à Alimentação	271
Auxílio Pecuniário à Alimentação	84
Auxílio Deslocamento	88
Auxílio Creche	06
Totais	1003

Fonte: PROPAAE 2010. Disponível em:

Auxílios Eventuais	Atendido
Alimentação (Restaurante Universitário)	271
Material Didático	36
Auxílio à Saúde	75
Auxílio Emergencial	16
Auxílio a participação em Eventos	192
Totais	590

Fonte: PROPAAE 2010. Disponível em:

Anexo 2. Roteiro de Entrevista**Identificação:**

Nome:

Sexo:

Idade:

Naturalidade:

Instituição na qual concluiu o curso:

Instituição a qual está vinculada:

Perguntas:

- 1) Fale-me um pouco sobre a organização do Serviço Social na instituição (quando foi inserido o setor);
- 2) Como se organiza a assistência estudantil da instituição?
- 3) Quais as modalidades de auxílios de assistência estudantil estão disponíveis na instituição? Qual a demanda? Avalie a política de assistência estudantil da instituição.
- 4) Quais os instrumentais técnico-operativos são utilizados por você e como são utilizados?
- 5) Quais as facilidades e os entraves do trabalho?
- 6) Quais os projetos que o Serviço Social desenvolve na instituição?
- 7) Você acha que a assistente social pode contribuir no processo de democratização da universidade? De que forma?