



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

JOSÉ RAIMUNDO DE JESUS SANTOS

**JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO.
O AGIR PRÁTICO DAS JUVENTUDES NOS FAZERES
DA UNIVERSIDADE.**

Salvador, 2016.

JOSÉ RAIMUNDO DE JESUS SANTOS

JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO.
O AGIR PRÁTICO DAS JUVENTUDES NOS FAZERES DA
UNIVERSIDADE.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jair Batista da Silva

Salvador, 2016.

Santos, José Raimundo de Jesus
S237 Juventude, universidade e conhecimento: o agir prático das juventudes nos
fazeres da universidade / José Raimundo de Jesus Santos – 2016.
274 f. : il.

Orientador: Prof ° Dr° Jair Batista da Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia
e Ciências Humanas, Salvador, 2016.

1. Juventude - Educação. 2. Universidades e faculdades. 3. Igualdade – Brasil.
4. Política pública. I. Silva, Jair Batista da. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 379

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ RAIMUNDO DE JESUS SANTOS

JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO. **O AGIR PRÁTICO DAS JUVENTUDES NOS FAZERES DA** **UNIVERSIDADE.**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Aprovada em 01 de dezembro de 2016 pela seguinte banca examinadora:

Jair Batista da Silva (Orientador) _____
Doutor em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal da Bahia

Rita Dias Pereira Alves _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Edleusa Nery Garrido _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual da Bahia

Clóvis Roberto Zimmermann _____
Doutor em Sociologia, Universitat Heidelberg.
Universidade Federal da Bahia

Selma Cristina Silva de Jesus _____
Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia.

São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias etc. [...] A consciência não poder Ser mais que o Ser consciente, e o Ser dos homens é o seu processo da vida real... Assim a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda aparência de autonomia. Não tem história, não tem desenvolvimento; serão, antes, os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos deste pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.
Ideologia Alemã – Marx e Engels
(1976:24)

Quem foi que falou
Que eu não sou um moleque atrevido
...
Também somos linha de frente
de toda essa história
...
Não se discute talento
Mas seu argumento, me faça o favor
...
E a gente chegou muito bem
Sem a desmerecer a ninguém
Enfrentando no peito um certo
preconceito
e muito desdém
...
E quando pisar no terreiro
Procure primeiro saber quem eu sou
Respeite quem pode chegar aonde agente
chegou
Moleque Atrevido – Jorge Aragão

Dedico esta Tese à Minha Família,

Aos meus Ancestrais por me lembrar do lugar de onde venho...

Ao Meu Pai Ogum, cujas ferramentas e estratégias que cultivou em mim, me deu os olhos para perceber o que tá oculto e ouvir o inaudível...

À Xangô e à Oxum cujo enredo comigo me traz o equilíbrio que preciso....

A Iemanjá que me escolheu para seu pai. Dona do Ori, promotora do equilíbrio necessário para se fazer a arte da ciência.

Ao meu Pai Bernardino, cujo olhar distante não compreende muito bem o que faço, mas aplaude e sorri,

À Minha Mãe Nilda, responsável pela minha alfabetização e gosto pela docência, inspiração diuturna para seguir adiante,

Ao meu Sogro Santinho (Preciano) e a minha Sogra Amália, cujas ações tornaram prática a minha vida.

À minha Filha, Maria Laura, menina mulher moleca e sapeca, que me inspira com suas conquistas e escritas,

Ao meu Filho João Pedro, que, como dizem: é tudo que eu queria ser....

À minha Rosa Negra, colhida nos jardins de São Lázaro, com espinhos de uma guerreira e a sutileza de uma rosa, filha dos ventos e tempestades, senhora dos raios, que preencheu com amor, carinho e compreensão a nossa vida, dando ritmo e compasso ao samba que sambamos juntos... Minha Amada Dyane Brito.

AGRADECIMENTOS

É muito difícil este momento de agradecer, pois citar as pessoas e a importância que tiveram para essa escrita é de muita responsabilidade. Poderia me limitar e agradecer apenas àqueles que se juntaram nas salas para discutirem os textos, ou até mesmo àqueles que foram cobaias das primeiras linhas e primeiras escritas. Mas não seria justo com todos que cruzaram essa escrita e que contribuíram com o silêncio ou a cumplicidade compreensiva da ausência.

Mas, gostaria de começar agradecendo a Amargosa e sua gente, que me acolheu nestes anos e me proporcionou novos amigos e novas paisagens. Paisagens como esta que vejo da janela do escritório onde vacas, galinhas, gaivotas e passarinhos, compõem a pintura matinal e do fim da tarde. Paisagem viva, onde o mugir das vacas me chamava a atenção para a realidade concreta e para o mundo da vida, fazendo despertar da viagem teórica e utópica que me transportava junto com o voo das gaivotas para um lugar no infinito. Tive a sorte de observar estas coisas e vê ao fundo a árvore do pensamento, ponto de poso destas lindas aves, que me fazem a todo instante retornar e retomar o tempo e a vida, e me concentrar no fazer da Tese.

Então, primeiramente, Fora toda e qualquer forma de ser temerária, aquela que destoa com o direito e a equidade e reduz a vida a uma perspectiva positivista.

Agradeço à Família Obá L'okê, Casa do Senhor das Alturas, que me proporciona a força e a energia espiritual necessária para prosseguir com determinação na busca pelo saber. Aproximando-me da minha ancestralidade e fortalecendo os laços de irmandade e fé.

Em outro tempo, gostaria de agradecer aos colegas de doutorado com quem compartilhei as dúvidas e os *descaminhos*, fiz novas inflexões e prosseguir adiante, construindo novos percursos que me reorientaram para o que hoje apresento. Neste tom, agradeço aos professores *são lazarinos*, da *minha* FFCH, aos servidores e todos aqueles que compõem o espaço físico e social desta faculdade.

Paro e penso também nos colegas da UFRB, com quem compartilhei fragmentos das reflexões em textos no facebook ou em reuniões políticas em defesa da Educação Pública. Valeu Marcia Cozzani e Débora Feitosa, Karina e Tarcísio Cordeiro, Kiki Givigi e Francele, Priscila Dorneles, David Teixeira, meus irmãos Kleysson Rosário Assis e Cláudio Orlando, Gleide Sacramento, Gredson e tantos que circulando pelos corredores da universidade tinham uma

palavra de força e um apoio incondicional. Ao companheiro de escrita solitária e solidária Ricardo Henrique Andrade, cujos diálogos e desabafos serviram para apresentar caminhos e falar das tortuosas pedras que se amontoavam. A Todos cuja memória furtou a lembrança, muito obrigado! Jamile Borges e Lia, cujos festejos juninos eram soterrados pelas falas teóricas de um doutorando, obrigado!

Agradeço ao profissionalismo da minha querida Irmã, Prof.^a Isabel Cristina Santos Leão, pelo olhar de lince na revisão da gramática e grafia desta Tese. A minha comadre Prof.a. Dr^a Maria Antonia Brandão de Andrade, pela minuciosa revisão das normas e usos da ABNT. Ao professor Tiago Nunes pela correção e tradução para o idioma inglês do resumo desta tese.

Mas, como se esquecer dos aniversários e festas familiares que reuniam sobrinhos e sobrinha para comer e festejar, desculpem-me pelas ausências e pelas presenças inconstantes. Agradeço as minhas cunhadas Patrícia, Elisângela e Fernanda, e a meus sobrinhos Henrique, Felipe, Iury, como também a minha sobrinha e princesa Vitória e a minha sobrinha que está para chegar, Manu. Lembro vocês que a cada livro presenteado plantei a esperança de formar leitores críticos da nossa sociedade.

Agradeço aos meus pais Nilda e Dino, provedores do que era necessário para o viver, mas construtores e estimuladores dos sonhos, aqueles que me proporcionaram o tempo criativo necessário para optar e escolher meus caminhos, sem interpor desejos ou limitar as escolhas.

Ao meu sogro e minha sogra, Santinho e Amália, dois que são um, casal de harmonia e paz, fonte de inspiração para uma vida a dois, o meu muito obrigado. Sem a atuação de vocês como substitutos eventuais das responsabilidades da paternidade, me faltaria tempo para debater e percorrer outras instituições e lugares, construindo novos olhares sobre um trabalho que estava em andamento. Valeu pelo sossego e pela compreensão das faltas que fizemos quando não conseguimos transpor os quilômetros que separam Amargosa da nossa capital e de Lauro de Freitas.

Agradeço ao meu colega e companheiro de jornadas acadêmicas e políticas, agora Orientador Jair Batista da Silva, por me permitir o tempo de criar e de compor esta Tese. Agradeço as leituras e encontros, presenciais e on-line, que transformaram o distante em próximo, e os segundos em exaustivas horas de conversa e orientação.

Agradeço aos Monitores da III RECONCITEC/UFRB que em outubro de 2014, para além dos seus fazeres, deram o apoio para aplicação dos questionários desta pesquisa. Agradeço

também aos 408 estudantes que se disponibilizaram a responder ao questionário, contribuindo para a construção desta Tese. Que este trabalho sirva para reorientar as normas e procedimentos institucionais, e que possibilitem ampliar a inserção e participação de tantos outros jovens universitários no universo da pesquisa.

Agradeço também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB – pelo fornecimento da bolsa de doutorado, de agosto de 2013 a julho de 2014, que me possibilitaram o traslado para o cumprimento dos créditos e a aquisição de material bibliográfico necessário a esta etapa de formação.

Agradeço ao Centro de Formação de Professores da UFRB no qual atuo como docente e pesquisador, pela inclusão em tempo hábil no Plano de Capacitação da UFRB, como também pela disponibilidade do gabinete e equipamentos para o desenvolvimento cotidiano desta Tese. Agradeço à PPGCI pelo empenho dos técnicos e gestores no processo de inclusão no Programa Novo Doutoral, cuja bolsa, possibilitou a confecção dos instrumentos de pesquisa, reprografia e distribuição, como também as sucessivas viagens de orientação e participação em eventos de cunho acadêmico e científico. Assim reitero a importância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES - pelo fomento disponibilizado através do programa pró-doutoral.

Agradeço também ao acolhimento e recepção, como também aos debates e aulas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Aos servidores do PPGCS Dôra e Reinaldo, aos amigos servidores do CRH – Nem, Carlos, Alexandre, Eunice e tantos outros que me furta a memória.

Aos colegas de jornada Claudio André, Rafael, Lícia, Daniela pelas conversas e pelo dito nas aulas, pelo compartilhar de referências e críticas, valeu e muito obrigado..

Agradeço a minha filha Maria Laura Santos que nos seus 14 anos, doou tempo das suas férias para contribuir na digitação das informações que consolidaram o banco de dados desta Tese. Sua responsabilidade e dedicação foram imprescindíveis para o que agora se apresenta em forma de texto e análises sobre a juventude universitária e a produção do conhecimento. Mas, como esquecer os nossos diálogos falando de juventude e das inquietudes que os rótulos impostos lhe provocavam, asseguro-lhe que foram importantes para o entendimento da condição de ser jovem e dos seus fazeres. Filha, sua iniciação à pesquisa segue na linha da Tese, ou seja, aqueles jovens que experimentam a pesquisa científica em idades tenras,

tendem a perceber com mais facilidade os fenômenos que circunstanciam a existência humana e as manifestações que dela emanam, seus textos demonstram isso. Publique-os e compartilhe com os outros as suas reflexões.

Ao meu filho João Pedro, 05 anos, sapeca e extrovertido, carinhoso e charmoso, provocador de ciúmes meu obrigado. Desculpe-me pelo futebol de dez minutos, ou pelos passeios de *bike* interrompidos, como também, pelas brincadeiras incompletas e não realizadas.

Ao meu amor e companheira desta e de outras tantas vidas, um agradecimento em especial. Desde a casinha de Itapuã onde nos refugiávamos para planejar as conquistas que hoje alcançamos lado a lado, desde as pegadas na areia da praia aos presentes a Iemanjá, desde as viagens e aventuras da pesquisa, como, ao aprender a ensinar e a planejar a ser pai e mãe, reitero que sou como a terra onde floresce um lindo jardim, transbordo de vida porque você existe e me apoia neste fazer contínuo de consolidação de um sonho. Obrigado Dyane Brito Reis Santos, minha rosa negra, minha inspiração, sem você o sonho seria pó, e se hoje há matéria – Tese - compartilho com você.

Aos demais que preencheram as lacunas do não percebido e dito, Obrigado!

RESUMO

Esta Tese de doutorado foca na tríade: Universidade, Juventude e Conhecimento; ou melhor, objetiva compreender como estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, expositores de comunicação científica e participantes de programas institucionais de bolsas ou auxílios, lidam com a produção do conhecimento científico. Assim, para efeito metodológico, propõe-se que toda forma de conhecimento demandado a partir das experiências históricas, culturais e sociais, manifestas em formas de agir/fazer, prático ou não, e que seja produto da percepção e reflexão do indivíduo sobre um fenômeno ou coisa em sua realidade, sejam tomadas como “saberes”, pois expressam condutas, valores e reflexões que contraditam, ao tempo em que, complementam e subsidiam a produção do conhecimento e a validação da ciência, constituindo-se como uma expressão de um dado capital cultural que assume no jogo simbólico das relações sociais um caráter distintivo. Optou-se pelo uso de uma metodologia *qualiquanti* como mecanismo para *compreensão desta* relação entre a juventude universitária participante em atividades de pesquisa e a produção do conhecimento. A definição desta estratégia se dá pelo interesse em mensurar através da aplicação de um instrumento padrão, aquilo que a juventude universitária toma como comum e que está presente em seu discurso como algo incorporado, logo uma disposição consciente ou não, sobre as dimensões que compõe o seu fazer na universidade. A partir de categorias analíticas presentes na obra de Bourdieu – *habitus, campo, agir prático e ciência* – construiu-se a noção do “*fazer universidade*”; *fazer*, que como verbo bitransitivo, expressa a ação e as implicações da ação, onde o agente mediador modifica e é modificado a partir da sua forma de agir. Observou-se, que o processo de democratização do ensino superior, possibilitou as populações historicamente excluídas, através de políticas públicas específicas, o acesso. Contudo, estar na universidade não implica num *fazer universidade* que se faz na produção de conhecimento ou na prática da pesquisa, logo não houve a democratização do conhecimento. Neste sentido, pode-se falar da condição juvenil que circunstancia o ser universitário, onde as expressões do tempo se associam e se dissociam pelas características distintivas que caracterizam cada um dos indivíduos, implicando em suas práticas e interesses. Para tanto, construiu-se um histórico da criação da universidade no mundo e no Brasil, tendo como foco o capital social e cultural constituinte dos estudantes, que implicavam na atuação prática destes agentes. As políticas de democratização e interiorização do ensino superior no Brasil, a partir do século XXI, redefinem o perfil da juventude universitária e se constituem como ponto de inflexão acerca do agir prático dos estudantes no *fazer universidade*. A relação entre democratização e conhecimento expressa novas estratégias distintivas que implicam num processo de *desclassificação* e de desigualdade, constituídas pelo capital cultural que se faz necessário para incorporação e o fazer de uma rotina acadêmica como forma de *habitus acadêmico*. As juventudes foram tratadas a partir da condição juvenil, onde a condição material de existência e as estratégias de agir formatam a noção apreendida. Mais uma vez os tempos se associam ao contexto conceitual, compreendendo que para além do tempo da máquina, próprio da modernidade, coexiste um tempo social que redefine o ser jovem e torna-o sujeito substantivado, o que permite percebê-los em sua pluralidade. Os resultados demonstram que as políticas de democratização existentes na UFRB reduziram as desigualdades verticais, aquelas que se constituem pela condição de gênero, raça, classe, origem de moradia, sexualidade, mas não foram suficientes para redefinir das práticas classificatórias que orientam as escolhas e as distinções dos agentes da pesquisa. As distinções denominadas qualitativas ganham ênfase e mesmo em condições isonômicas prevalecem às formas desiguais de seleção dos estudantes para o campo da pesquisa, neste sentido a origem escolar, o domínio de idiomas estrangeiros, o uso normativo da língua, o capital cultural e simbólico são expressões horizontais da desigualdade que se expressam de forma vertical no que se refere à afiliação e participação nos grupos de pesquisa e nos programas institucionais de bolsas de pesquisa. Assim a compreensão destas formas de desigualdade, em particular a horizontal, torna-se um parâmetro para apreensão do *fazer universidade* como expressão contígua dos *tempos* de *ofício* e da *arte*, pois implicam, de forma bitransitiva, no agir prático dos estudantes e na definição das políticas que assegurem a democratização do conhecimento e o reconhecimento dos saberes.

Palavras Chaves: Agir prático; universidade; juventude; conhecimento; fazer universidade; desigualdade.

ABSTRACT

This Doctoral thesis focus on the triad University, Youth and Knowledge; or better, aims to understand how students of the Federal University of Bahia Reconcavo, scientific communication of exhibitors and participants from institutional programs of scholarships or aid, deal with the production of scientific knowledge. So for methodological effect, it is proposed that all forms of knowledge demanded from the historical experiences, cultural and social, manifested in ways of acting / doing, practical or not, and that is the product of perception and individual reflection on a phenomenon or something in your reality, be taken as "knowledge", they express behaviors, values and reflections in opposite at the time, they complement and subsidize the production of knowledge and validation of science, establishing itself as an expression of a given cultural capital that assumes the symbolic set of social relationships a distinctive character. We opted for the use of a methodology "qualiquanti" as a mechanism to understand this relationship between the university students participating in research activities and the production of knowledge. The definition of this strategy is through interest in measuring by applying a standard instrument, what the university students takes as common and is present in his speech as something built, then a conscious arrangement or otherwise, about the dimensions that make up the your doing in college.

From analytical categories present in Bourdieu's work - *habitus, field, and practical action science* \rightarrow - has built up the notion of "making university"; *do*, that as *bitransitivo* verb expresses the action and the implications of the action where the mediator agent modifies and is modified from its course of action. It was observed that the process of democratization of higher education made possible the historically excluded populations through specific public policies, access. Though, being at the university does not imply a make *university* that makes the production of knowledge or practice of research, then there was the democratization of knowledge. In this sense, one can speak of the youth condition which describes the university is where the expressions of time associate and dissociate the distinctive features that characterize each individual, resulting in their practices and interests. Therefore, a university creating history was built in the world and in Brazil, focusing on the social and cultural capital of constituent students, implicating the practical application of these agents. Democratization policies and internalization of higher education in Brazil, from the twenty-first century, redefining the profile of university students and constitute as turning point about the practical action of the students to the *do university*. The relationship between democratization and knowledge expressed new distinctive strategies that imply a process of decommissioning and inequality, comprise the cultural capital that is necessary for incorporation and make an academic routine as a form of *academic habitus*. The youths were treated from the juvenile condition, where the existence of material condition and action strategies format the perceived notion. Again the times are associated with conceptual context, understanding that in addition to the machine time, characteristic of modernity coexists a social time that redefines be young and becomes the subject substantial, allowing perceive them in their plurality. The results demonstrate that the existing democratization policies in UFRB reduced vertical inequalities, those that constitute the gender condition, race, class, house of origin, sexuality, but not enough to reset the qualifying practices that guide the choices and distinctions of research agents. Qualitative called distinctions gain emphasis and even in equal conditions prevail to unequal forms of selection of students to the field of research, in this sense the school origin, the domain of foreign languages, the normative use of language, cultural and symbolic capital are expressions horizontal inequality that are expressed vertically in relation to membership and participation in research groups and institutional programs of research scholarship. So the understanding of these forms of inequality, particularly horizontal, becomes a parameter for seizure of doing university as contiguous expression of the office of times and art, they imply, of *bitransitiva* way, the act practical of the students and the definition of policies to ensure the democratization of knowledge and recognition of knowledge.

Key words: Practical Act; university; youth; knowledge; do university; inequality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01.	Cálculo da amostra para populações finitas. Amostra dos estudantes vinculados a atividades de pesquisa na UFRB.	59
Tabela 01.	Distribuição dos entrevistados na Pesquisa de Campo por Centro de Ensino.	59
Gráfico 01.	Grupos de pesquisa cadastrados na plataforma do CNPq. Atualizado em 17/11/2014	60
Tabela 02.	Distribuição das Bolsas de Iniciação Científica por Centros de Ensino da UFRB	61
Tabela 03	Distribuição das Bolsas de Iniciação por Pró-Reitoria e Modalidade da Bolsa.	62
Quadro 02	Centro, Campi e Cursos ofertados pela UFRB*	74
Figura 01	Organograma genérico dos Centros de Ensino da UFRB	78
Tabela 4	Número de Grupos de Pesquisa cadastro pelo CNPQ e certificados pela UFRB, por área de conhecimento.	80
Gráfico 2	Produção Intelectual UFRB 2007 - 2014	80
Gráfico 3	Docentes efetivos por titulação UFRB 2006-2014	81
Gráfico 4	Docentes efetivos e substitutos UFRB 2006-2014	82
Figura 2	Gráfico da Taxa Bruta de matrículas na educação superior, por faixa etária – Brasil.	100
Figura 3	Gráfico da Taxa Bruta de matrículas, por rede de ensino – Brasil.	101
Figura 4	Gráfico da Taxa Bruta de escolarização, por rede de ensino e grandes regiões	101
Figura 5	Gráfico da Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por sexo	102
Figura 6	Gráfico da Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por raça/cor – Brasil.	102
Figura 7	Gráfico da Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por quintil de renda – Brasil – 2004/2013.	103
Tabela 5	Municípios Baianos de origem dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFRB* – SISU 2014.1	105

Tabela 6	Evolução do número de vagas ofertadas, vagas ociosas, alunos ingressantes, alunos matriculados e alunos formados na Graduação.	106
Tabela 7	Acesso ao Ensino Superior/Universidade	107
Tabela 8	Opinião sobre o curso em relação a opinião sobre o acesso ao ensino superior/Universidade	108
Figura 8	Linha do tempo da criação das universidades brasileiras	149
Tabela 09	Estado de origem dos entrevistados da pesquisa, estudantes da UFRB, 2014	186
Figura 09	Percentual de pessoas que frequentaram ou já concluíram a Educação Superior, por Região Geográfica, segundo faixa etária. Brasil -2012	188
Gráfico 05-	Faixa Etária e renda média da família	189
Tabela 10	Forma de ingresso na UFRB – Graduação e Pós-Graduação – 2009.1 a 2015.2	192
Tabela 11	Distribuição dos respondentes a pesquisa por faixa de idade.	195
Tabela 12	Estudantes respondentes à pesquisa por modalidade de acesso e faixa etária	195
Tabela 13	Estudantes que autodeclararam ter acessado a universidade pela ampla concorrência, por origem escolar do ensino médio, raça e gênero, UFRB, 2014.	196
Gráfico 06	Distribuição das bolsas por Pró-Reitoria e Raça – III RECONCITEC 2014 UFRB	199
Gráfico 07	Estudantes de Escola Privada, com bolsas vinculadas a PPGCI por raça.	201
Gráfico 08	Estudantes de Escola Pública, com bolsas vinculadas a PPGCI por raça.	201
Tabela 14	Estudantes que autodeclararam ter acessado a universidade pelas Políticas de Ações Afirmativas em uma das modalidades de cotas, Pró-Reitoria responsável pelas modalidades de bolsa, raça e gênero, UFRB, 2014.	205
Tabela 15	Distribuição dos estudantes autodeclarados cotistas, por sexo e faixa de idade, UFRB, 2014.	205
Tabela 16	Estudantes respondentes à pesquisa, por modalidade de acesso e motivação de acesso ao curso de graduação.	208

Tabela 17	Estudantes respondentes à pesquisa, por modalidade de acesso, opinião com relação à escolha do curso e definição do objeto de estudo.	209
Tabela 18	Forma de seleção para as Bolsas de Iniciação, modalidade de acesso dos estudantes respondentes à pesquisa – RECONCITEC/UFRB, 2014.	211
Tabela 19	Estudantes entrevistados que demonstraram interesse em dado objeto de estudo, por modalidade de acesso e Pró-Reitoria onde desenvolvem sua prática de pesquisa	212
Tabela 20	Estudantes entrevistados que foram convidados a integrar grupos de pesquisa, por modalidade de acesso e Pró-Reitoria responsável pelo programa de bolsas.	213
Tabela 21	Estudantes entrevistados, pela modalidade de participação na pesquisa e relação com o objeto de estudo.	215
Tabela 22	Distribuição dos estudantes que foram convidados a participar de atividades de pesquisa devido ao desempenho em componentes curriculares, por modalidade de acesso, raça e gênero.	216
Tabela 23	Estudantes que acessaram a universidade por modalidade de acesso a formas de comunicação científica, distribuídos por raça e gênero.	219
Tabela 24	Uso dos tempos pelos estudantes respondentes a pesquisa.	221
Tabela 25	Papel do Jovem estudante na universidade	224

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFBA	Universidade Federal da Bahia
FFCH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
CISO's	Ciências Sociais
CRH	Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades
NIMA	Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PPGCI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
CPA/UFRB	Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas
CETEC	Centro de Ciências exatas e Tecnológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CAHL	Centro de Arte, Humanidades e Letras
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CFP	Centro de Formação de Professores
CETENS	Centro de ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e Adolescente
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviços
PIBIT	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIB	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDI/UFRB	Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
PPI/UFRB	Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
RECONCITEC	Reunião anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
CEFIJ	Comissão Especial da Família Infância e Juventude
TJ-BA	Tribunal de Justiça do Estado da Bahia
RDS	Programa de Redução de Danos Sociais no Subúrbio Ferroviário de Salvador
ICB	Instituto do Cacau da Bahia
IBF	Instituto Baiano do Fumo
FESPI	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESB	Universidade Estadual do sudoeste da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
GEA	Grupo de Estudos Estratégicos de Análise da Educação Superior no Brasil
LPP	Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UFABC	Universidade Federal do ABC

UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNE	União Nacional dos Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil
Brasil	
PNE	Plano Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SISU	Sistema de Seleção Unificado
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil
MPC	Modo de Produção Capitalista
OMC	Organização Mundial do Comércio

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	21
OS CAPÍTULOS QUE SE ANUNCIAM	34
2. O FAZER DA UNIVERSIDADE E O FAZER DA PESQUISA. INTERSEÇÕES METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS	36
2.1. A trajetória da pesquisa, inquietudes e definições de percursos no agir prático dos estudantes.	40
2.2. O fazer da pesquisa.	54
3. O LUGAR DO ESTUDO	64
3.1. Uma universidade no recôncavo da Bahia	64
3.2. O Recôncavo da Bahia e da UFRB.	69
3.2.1. A estrutura da Universidade e sua comunidade acadêmica – A UFRB em números	74
3.2.2. A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA: As Pró-Reitorias que asseguram as políticas de ações afirmativas e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	84
3.2.2.1. A prática do ensino e aprendizagem no processo de aprender a aprender.	84
3.2.2.2 A relação com a comunidade: práticas de extensão.	92
3.2.2.3. Os fazeres da pesquisa	94
3.3.Estudantes universitários – aprendizes e expositores da pesquisa.	99
4. A IDEIA DE UNIVERSIDADE	113
4.1. A gênese da universidade	113
4.1.1. O surgimento da universidade brasileira	117
4.1.2. REUNI/BRASIL – Diretrizes e Análises	133
4.1.3. A ideia de universidade no contexto brasileiro	142

4.2. A democratização do ensino superior, a expansão e interiorização das universidades.	146
5. A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA – REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO DO JOVEM UNIVERSITÁRIO COMO SUJEITO SOCIAL	151
5.1. Lentes sobre a juventude – alguns estudos e reflexões	154
5.1.1. Tempos de juventude – reflexões conceituais e usos do conceito	159
5.2. Juventude como problema da juventude	166
5.3. JOVEM COMO SUJEITO SOCIAL	175
5.3.1. Jovem universitário: uma condição social do sujeito	181
6. A ATUAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UFRB NO FAZER DA UNIVERSIDADE	184
6.1. Aprendizes e expositores da pesquisa - sujeitos interlocutores	185
6.2. A distribuição dos fazeres – identificação de um agir prático em prol do conhecimento.	191
6.2.1. O perfil, a distribuição e a representação dos respondentes à pesquisa.	191
6.3. As formas desiguais de excluir o politicamente incluído	210
6.4. As escritas do “fazer” prático na universidade: depoimentos de estudantes vinculados à projetos com atividades de pesquisa.	226
6.4.1 – Saberes do Recôncavo: depoimentos e representações sobre o fazer da universidade.	227
7. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: DEMOCRATIZAÇÕES E TEMPOS	242
REFERÊNCIAS	256

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DOS DEPOIMENTOS 268

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 270

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste estudo que ora apresento¹ foca na tríade: Universidade, Juventude e Conhecimento; ou melhor, objetiva compreender como estudantes universitários lidam com a produção do conhecimento científico.

O interesse pela temática associa-se a própria trajetória acadêmica e de pesquisa como estudante de Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia. Foi ao longo do período de formação e com efetiva participação em quatro grupos², que me possibilitaram a construção e reflexão sobre a importância do agir prático na construção deste objeto de estudo. A atuação nos grupos ocorre pela inserção no cotidiano de vida dos sujeitos, ou seja, focava na observação do fenômeno em seu desenrolar no dia a dia. Buscava-se aguçar o olhar sobre a realidade a partir dos discursos e representações dos próprios envolvidos. Assim, o objeto do estudo era construído na observação do agir dos sujeitos, o que implicava na identificação das disposições e estratégias dos indivíduos no enfrentamento daquilo que, o olhar sociológico, tomava como problema³.

Esta atuação revelou que a prática dos indivíduos estava constituída de diversas outras representações que eram próprias da posição que ocupam dentro da estrutura social, escolar e econômica, como também das identidades que assumem, sejam: de raça, gênero, sexualidade, política ou religiosa, dentre outras. Neste sentido, a observação da atuação dos indivíduos e os desdobramentos deste agir no espaço social, se mostraram um campo fértil para a

¹ Por se tratar de uma introdução onde a trajetória acadêmica e de pesquisa contribui para a construção deste objeto de estudo, estarei usando a primeira pessoa para demonstrar a aproximação do pesquisador com o seu objeto, correlacionando a experiência, o agir prático e o fazer da pesquisa, como fomentador do percurso teórico e metodológico desenvolvido. Os demais capítulos serão redigidos no impessoal.

² Dentre os grupos cuja atuação proporcionou esta reflexão a partir da relação entre experiência e o agir como forma de compreensão da importância destas práticas para a atuação na universidade e o desenvolvimento de um fazer relacionado à prática da pesquisa e à obtenção do conhecimento tem-se: Movimento Estudantil e atuação em comunidades; Grupo de Estudos Urbanos da Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia; Núcleo Interdisciplinar do Meio Ambiente da Universidade Federal da Bahia; e, A linha de pesquisa, Cultura, Cidade e Democracia: Sociabilidade, Representações e Movimentos Sociais, do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades - CRH/UFBA.

³ Esta via de problematização tem caráter de mão dupla, e é promovida pelo convívio e observação do fenômeno, enquanto este ocorre, ou melhor, no seu pleno desenvolvimento. Inicialmente, aguça a curiosidade do cientista social ao tempo que o instiga na busca de compreensão dos enunciados e discursos presentes nas falas e práticas dos agentes envolvidos. É este fazer prático que contribui na formatação de uma base epistemológica que auxilia na compreensão do fenômeno e das representações dos sujeitos acerca deste. Noutra direção, ainda que complementar, atuar no campo implica numa forma de agir prático do próprio pesquisador, estimula a reflexão sobre as formas de atuação e as condições como o pesquisador e estes sujeitos atuam, delimitados por uma estrutura social e econômica de existência em consonância com as múltiplas identidades que reivindicam e assumem, associado ao espaço social ou instituição que integram.

compreensão das relações dos sujeitos com os grupos a que se afiliam e com as instituições que fazem parte, como também, com os valores e normas próprios da cultura que reivindicam, e das relações sociais que estabelecem com os outros indivíduos pertencentes aos seus grupos ou de grupos distintos. Trata-se de observar o dito – com seus critérios de validade - e o exercício do fazer – como manifestação de uma norma ou valor compartilhado.

Esta relação entre a atuação prática dos indivíduos e o aprimoramento teórico metodológico para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, orienta a formação escolar e acadêmica. Neste sentido, a migração via vestibular do curso de Bacharelado em Matemática, na própria UFBA, para o curso de Ciências Sociais, se dá em virtude do desencantamento que as disciplinas e o cotidiano do fazer do curso promoveram. Oriundo da Escola Técnica Federal onde, ainda que de forma latente, se preconizava o princípio do aprender fazendo, observou-se que havia um alinhamento entre o saber prático e o conteúdo teórico das disciplinas. Por vezes os estudos de determinados conteúdos iniciaram nas atividades práticas ou nos laboratórios e, só depois, de algumas leituras sobre o que foi desenvolvido nas experimentações e práticas nos laboratórios é que se passou a debater teoricamente os conteúdos. Esse modelo dedutivo de construção do conhecimento acerca de um dado fenômeno ou de um agir prático motivou os estudos e a buscar na universidade o prosseguimento desta forma de aprender.

Mas, na universidade, que se encontra não era este modelo dedutivo. As experimentações acerca das teorias apresentadas ficavam ao largo das nossas experiências acadêmicas. Assim a ideia mágica⁴ que transformava a produção do conhecimento, em estratégias ou formas de atuar sumarizadas em um agir prático, foi dissolvida. No cotidiano do curso a prática da pesquisa se dava de forma restrita e se pode observar que os objetos em desenvolvimento no Instituto de Matemática estavam como que dispostos em uma estante, e cabia a cada um dos discentes interessados em pesquisa, adotá-los; e prosseguir nas disciplinas com objetivo de acumular o maior número de créditos e notas que o habilitasse para a iniciação científica. Esse modelo não possibilitava o desenvolvimento de estudos que transcendessem àqueles apresentados pelos docentes, logo se estabelecia que os estudantes de matemática tivessem que estudar o que está disponível, ou seja, aqueles objetos especificados, delimitados e reconhecidos pelo corpo docente/pesquisador.

⁴ A mágica que se procurava estava no encantamento que o desvendar sobre uma prática promovia. Pois, o ato de refletir sobre esta prática e sua importância na formação e compreensão daquilo que é enunciado como discurso próprio de uma área do conhecimento, que pode ser validado ou não, e que aguçava a curiosidade e despertava para a compreensão das formas de manifestação do conhecimento, não era uma prática na universidade. A dedução dos enunciados e sua consequente validação não eram comuns, apenas apresentavam-se axiomas, proposições tomadas como verdades e validadas por uma racionalidade própria da modernidade ocidental.

Desde a Escola Técnica, atual IFBA, a atuação política no movimento estudantil patrocinou um conjunto de experiências: políticas, culturais, interpessoais, sociais e formativas, que fomentaram o debate, sobre as formas de aniquilação das curiosidades; como também, da vontade de desenvolver pesquisas para além do disponível institucionalmente no Instituto de Matemática na UFBA. Até então, tratava-se de um questionamento de um militante, cujas disposições acadêmicas existentes na universidade não estimulavam nem patrocinavam o desejo ou gosto de seguir adiante nos estudos e na pesquisa naquela área do conhecimento.

Esta atuação política que se estende na UFBA, conduziu-me a cursos de formação política dentro e fora do Estado da Bahia, como também ao desenvolvimento de discussões e leituras sobre diversos temas elencados como importantes pelo coletivo de que fazia parte. Aí neste espaço, que era próprio da política, encontrei mecanismos práticos e teóricos que me instigaram para o debate sobre a realidade social e histórica, constituinte e conformadora da sociedade soteropolitana.

O desenvolvimento de ações nos bairros da Liberdade, Vale das Pedrinhas, Nordeste de Amaralina e Subúrbio Ferroviário; as leituras coletivas; os fóruns de discussões ampliados com militantes de outros segmentos da sociedade e da universidade; os cursos de formação política, dentre outras ações, possibilitaram-me conviver com uma juventude que aliava os interesses políticos com os interesses acadêmicos. Nas comunidades foram construídos cursos de alfabetização política e escolar e, como referencial teórico para o nosso agir prático, nos respaldamos na obra de Paulo Freire e leituras de Marx, além da metodologia do Teatro do Oprimido, na qual buscávamos através da encenação de problemas vividos pelos próprios indivíduos, trazer ao debate elementos da realidade vivida por cada comunidade. Aí se observou que as análises promovidas pelos moradores das comunidades eram ricas em representações e interpretações sobre as motivações e razões, como também sobre o sentido do problema em debate, sejam sobre violência, drogas, ação policial, defasagem escolar, condições de habitação, etc.

Posteriormente, em meados dos anos 90, no processo de migração para as Ciências Sociais, fui instado a compor um grupo de estudos e pesquisas sobre a cidade do Salvador, focando principalmente no desenvolvimento urbano e nas desigualdades sociais, tendo como Orientador o Prof. Fernando Pedrão da Faculdade de Economia da UFBA. Neste Grupo desenvolvíamos uma pesquisa sobre o turismo e a desigualdade social e econômica dos agentes envolvidos na prática do turismo. Os trabalhos de campo se desenvolveram inicialmente nos órgãos públicos de turismo e segurança pública, como também na associação

comercial e de moradores. Nosso percurso focava nas fontes secundárias e nas entrevistas com representantes dos segmentos supracitados. Matriculado em uma disciplina de introdução à Sociologia - oferecida como disciplina eletiva para Matemática - desenvolvi um estudo sobre o turismo sexual em bairros da orla soteropolitana. Os achados deste estudo empírico foram apresentados ao grupo e, em seguida, firmamos convênio com o Centro de Defesa da Criança e Adolescente (CEDECA) e com a Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE), ampliando o escopo inicial da pesquisa, para um estudo sistematizado e abrangente do mapeamento das ações dos infratores e das autoridades públicas, como também do setor de bares, restaurantes e hotelaria na manutenção desta prática.

Desta forma, passo a compreender que a pesquisa não deve estar presa ou circunscrita ao ponto de vista de quem observa, ou fixada em modelos ou procedimentos congelados e engessados, pois o dia-a-dia permite ao investigador perceber nos fazeres dos indivíduos, caminhos distintos daqueles constituídos como hipóteses. Neste trabalho conversamos com as crianças, adolescentes e jovens, de ambos os sexos, que sofriam com a exploração sexual e, em muitos casos, as encaminhamos ao CEDECA.

A partir de 1995, como estudante das Ciências Sociais, fui selecionado como bolsista no Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente (NIMA/UFBA), equipe multidisciplinar⁵ e interdisciplinar⁶, que desenvolvia estudos sobre os impactos da industrialização no meio ambiente, em particular, o impacto do Polo Petroquímico de Camaçari nas cidades de Camaçari e Dias D'Ávila. A equipe composta por engenheiros, médicos, economistas, administradores, pedagogos, geógrafos, sociólogos e biólogos tinham um objetivo comum: compreender o gerenciamento político, administrativo e econômico do Polo de Camaçari sobre o meio ambiente em seus diversos aspectos.

Observei as inúmeras metodologias, próprias de cada área do conhecimento, como também os embates sobre os conceitos operacionais que circunscreviam a operacionalização da pesquisa. Sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Paes-Machado, e como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica (PIBIT/CNPQ), desenvolvemos nosso estudo no campo antrópico⁷, e buscávamos perceber os usos e representações acerca do espaço de moradia e sua relação com o complexo petroquímico e a poluição. Os achados de

⁵ É uma ideia que envolve experiências em várias disciplinas, em busca de metas e objetivos a atingir. Portanto trata-se da atuação prática de profissionais de distintas áreas com objetivos e metas estabelecidos por um programa específico, atuando em equipe.

⁶ A atuação interdisciplinar visa o agrupamento de diversos ramos do conhecimento seguindo um objetivo comum, um tema específico. A associação entre as ideias de multidisciplinar e interdisciplinar está no aprofundamento específico para cada área do conhecimento, as interseções, análises comuns, sobre um tema específico, balizados por um programa comum.

⁷ Resultante da atuação do homem sobre o meio em que vive.

cada área do conhecimento eram, na medida do possível, incorporados como indicadores de pesquisa dos demais componentes.

Após o fim da bolsa e já caminhando para a conclusão do curso de Sociologia, fui atuar no Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA (CRH/FFCH/UFBA), sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Geraldo D'Andrea Espinheira, ou simplesmente Gey Espinheira, no grupo de pesquisa *Cultura, Cidade e Democracia: Sociabilidade, Representações e Movimentos Sociais (CNPQ)*, Linha 4 do CRH. Nosso primeiro trabalho se deu por meio de um convênio com a Comissão Especial da Família Infância e Juventude (CEFIJ) do Tribunal de Justiça da Bahia e Ministério da Justiça, neste período passo a ter uma bolsa vinculada à FAPEX/UFBA e depois ao CNPQ. Desenvolvemos estudos sobre os processos de adoção e adoção internacional. Nesta pesquisa, estávamos orientados pelos usos racionais da adoção e os sentidos atribuídos pelos promotores e Juízes da Vara da Infância e Juventude, aos processos de adoção e as estratégias de acompanhamento das crianças adotadas em solo nacional e estrangeiro. A jurisprudência existente sobre a temática se encontra com as teorias e procedimentos metodológicos das Ciências Sociais, e, mais uma vez, a interdisciplinaridade e o caráter multidisciplinar dos componentes do estudo, enriquecem o fazer prático da pesquisa e o meu percurso acadêmico.

Das experiências que enriquecem a trajetória no aprender a fazer pesquisa, a afiliação ao CRH e a orientação de Gey Espinheira promoveram a reflexão sobre as sociabilidades e representações, como também sobre os usos da racionalidade na definição, eleição e escolhas dos percursos dos indivíduos. Neste campo observávamos as interseções entre as distintas formas de apreensão e representação dos sujeitos sobre um fenômeno no cotidiano de vida na cidade. Assim, estabelecíamos diálogos com os indivíduos e suas práticas, com as instituições e suas práticas, com a cultura e as disposições, normas, valores e formas de sociabilidade que norteavam as representações e olhares dos indivíduos. Ouvíamos os discursos como enunciados de uma verdade preconizada e reconhecida por um grupo, ou até mesmo instituição ou área do conhecimento, e, diante disto, buscávamos identificar o comum nestas práticas discursivas, contrapondo os agentes e suas práticas. Neste sentido, desenvolvo como trabalho final de curso a monografia intitulada *Racionalidade e Pertença*, (SANTOS, 1998), onde foco no debate sobre os usos racionais do espaço urbano e o desenvolvimento do sentimento de pertença em relação ao espaço constituindo-o como um lugar⁸. Observo, nas

⁸ O lugar contrapõe-se ao não lugar do Marc Augé (1994). Ele é constituído por uma relação de pertencimento e reconhecimento que o indivíduo atribui ao espaço, portanto, há uma relação de identidade compartilhada com outros indivíduos o que permite a constituição deste sentimento de pertença.

idades de Camaçari e Dias D'Ávila, as estratégias e disposições que os moradores do entorno do complexo petroquímico desenvolveram como forma de assegurar para si e para a família, sentimentos de associação e reconhecimento do espaço urbano como lugar.

Neste trabalho de pesquisa observamos que os indivíduos constroem dentro de seus grupos, em espaços sociais onde se percebem como parte constitutiva da estrutura do lugar, formas de conhecimento pautadas nas suas experiências individuais ou coletivas, que orientam as condutas, as representações e as possibilidades de atuação, como também os interesses e as perspectivas daqueles que fazem parte do grupo e do lugar.

Assim, construíam normas de conduta que restringiam o uso e ocupação do “cinturão verde” que cerca o complexo. Esta ideia/conceito de cinturão verde se dá porque existe ao redor do complexo uma área de eucaliptos e araucárias que serve para inibir a invasão do espaço e, conseqüente ocupação, em virtude dos perigos de residir tão próximo a áreas industriais. Contudo, para a maioria dos entrevistados esse cinturão serve para inibir e barrar a poluição, logo deve ser preservado. Razão pela qual não há extração de madeira nem uso da estrutura existente, como bombas d'água e pequenas construções em forma de guaritas por parte da população local, que inclusive exerce a vigilância na preservação da barreira de eucaliptos que, para eles, impede a propagação da poluição. A experiência prática valida o discurso, que é reconhecido como legítimo e passa a ser propagado pelo complexo petroquímico, e parte-se da opinião comum para afirmar a validade do próprio conceito, ainda que as bases conceituais sejam distintas.

Pois, apesar de existir uma definição específica e atrelada as normas de segurança do complexo petroquímico, os moradores redefiniram e propagaram a importância do cinturão para inibição da poluição. Esse conceito legitima o lugar de moradia e transforma o espaço insalubre e perigoso para habitação em um espaço próprio para o viver humano. Pode se observar que o conceito enunciado pela prática discursiva do complexo petroquímico ganhou outro significado entre os moradores, mas que é útil para justificar sua existência ali. Aquilo que seria uma barreira física para impedir o uso inadequado do solo e a proliferação de ocupações espontâneas nas imediações do complexo assume um papel estruturante das práticas discursivas e do agir dos indivíduos residentes no entorno do cinturão de eucaliptos.

A conclusão que se chega ao final do estudo evidencia que independente de um conjunto de problemas de saúde que assola as crianças e idosos das localidades próximas do cinturão, principalmente respiratórios, a existência das árvores serve como inibidor da propagação da poluição e cria um discurso comum à maioria dos moradores, que difundem esta ideia como uma verdade. Este conhecimento compartilhado na comunidade é

incorporado pelo discurso institucional da indústria, que o utiliza como forma de preservação da faixa de terra que cerca o complexo.

Ainda no CRH e em uma nova parceria com o Ministério da Justiça, sob a coordenação de Gey Espinheira, passo a atuar na sistematização dos dados e na coordenação de pesquisa de campo, no *Programa de Redução de Danos Sociais* (RDS). O desenvolvimento do programa se deu pela realização de cursos de formação com jovens do subúrbio, visando à formação de multiplicadores sociais. Nestes cursos explorava-se a realidade apresentada e vivida pelos jovens suburbanos, cujos temas e eixos formativos demandavam as necessidades e problemas identificados por eles como importantes e necessários. Foram elencadas questões de violência, acesso a bens e serviços, qualificação para o trabalho, identidade de gênero e raça, identidade suburbana, o olhar dos outros sobre o subúrbio, dentre outras questões. Dos temas apresentados buscou-se estabelecer a transversalidade que pudesse estimular o debate sobre inúmeras destas questões.

As ações e cursos de formação foram desenvolvidos por membros da universidade e por prepostos do Ministério Público do Estado da Bahia. A ação com a promotoria no cotidiano das aulas, apresentando sua forma de atuação e a importância da participação popular no ministério público serviu como estímulo para os jovens observarem em seu cotidiano as questões pertinentes ao campo de atuação do ministério público, e de cada área e formas de abordagem desenvolvidas pelo Estado e pela universidade. Esta relação que se estabeleceu pelo contato com os professores e promotores ampliou a rede de relações sociais dos jovens. A receptividade às ideias e questionamentos aproximou a juventude do subúrbio do poder público, o produto desta relação e da atuação em conjunto em prol da comunidade, empoderou os jovens que passaram a exercer sua cidadania. Como produto destas ações há o envolvimento dos jovens na denúncia do abandono e sucateamento do Hospital do Subúrbio Ferroviário, proporcionando o envolvimento da população local e dos movimentos sociais existentes que de forma articulada e em conjunto com o Ministério Público impetraram ação pública - com coleta de abaixo assinado e manifestações públicas, inclusive de ocupação e divulgação para a mídia das condições insalubres do hospital - para a recuperação do mesmo. Desta forma, observou-se na prática, a ação dos jovens como multiplicadores sociais, ou seja, multiplicadores de direitos e cidadania, compartilhando com familiares e vizinhos os aprendizados durante o curso de formação, e construindo conjuntamente ações e intervenções possíveis, com objetivo de qualificar a vida e o cotidiano para os moradores do subúrbio.

Foi neste campo das atuações praticas dos jovens suburbanos que a pesquisa se desenvolveu, observando as estratégias e disposições que os jovens participantes dos cursos

utilizavam para o enfrentamento das condições de desigualdade e do sucateamento dos equipamentos públicos e de lazer deste conjunto de bairros⁹ de Salvador.

Objetivávamos elevar a autoestima destes jovens, como também fornecer instrumental teórico formativo e mecanismo de atuação prática, que lhes assegurassem autoconfiança e autor respeito, ou seja, reconhecimento de direitos e possibilidades de uso dos instrumentos para o enfrentamento da realidade em que viviam, melhor dizendo, disponibilizar as condições para o exercício da cidadania.

A partir dessa atuação ocorre a problematização sobre uma ocupação na cidade do Salvador, onde se buscava compreender e identificar as formas de sociabilidade, as estratégias de enfrentamento da violência e os usos racionais sobre o espaço. *Sem Eira... Nem Beira*, é o título do projeto de Mestrado em Ciências Sociais que defendo em 2001 na FFCH/UFBA. Esta dissertação, orientada por Gey Espinheira, problematizou as estratégias de enfrentamento da violência existente na comunidade da Baixa Fria, que fica encravada entre os bairros da Boca do Rio, Stiep e Imbuí; as formas de discriminação e estigmatização de que são vítimas os moradores; os sentimentos associados à comunidade; os estilos e estéticas que formavam o cotidiano dos moradores; e a racionalização que empreendiam os moradores da comunidade acerca da condição de “marginal” que lhes era atribuída. A ideia de marginal é aquilo que está à margem, fora do padrão socialmente estabelecido que, no caso dos moradores, existe no local de moradia considerado como ilegal e violento, como também na condição social e econômica que os colocava em trabalhos precarizados e de baixa remuneração, além das questões de raça, gênero, sexualidade, etc..

Assim, a busca pela compreensão das estratégias e disposições para a atuação dos indivíduos num determinado espaço social, considerando as condições sociais, históricas e culturais que orientam a sua posição numa determinada estrutura social, é o objeto de estudo que desenvolvo em sucessivas experiências de pesquisa ao longo da minha trajetória. E, por considerar que os sujeitos da pesquisa nas CISO são seres que racionalizam sobre suas formas de viver e experimentam de forma diferenciada os fenômenos cotidianos a que são submetidos.

A recepção deste conhecimento prático produto das experiências de pesquisa ao longo da minha trajetória, conduziu-me à docência na educação superior, particularmente nas disciplinas cujo foco estava a pesquisa. Na Universidade do Estado da Bahia, Campus I, XIX

⁹ O subúrbio ferroviário é uma extensão de ocupação urbana que vai da Plataforma a São Tomé de Paripe, engloba ocupações espontâneas e conjuntos habitacionais que surgem ao longo da linha férrea. Integram o subúrbio: Lobato, São Tomé, Paripe, Fazenda Coutos, Coutos, Nova Constituinte, Periperi, Paripe, Alto da Terezinha, Plataforma, Praia Grande, Rio Sena, Itacaranha, Escada, Tubarão, São João do Cabrito.

e XI, lecionei as disciplinas de Metodologia e Monografia. Essa experiência de docência iniciou-se com a necessidade de estabelecer uma ruptura entre a epistemologia e os métodos, como também de demonstrar aos discentes que o olhar sobre um objeto é multifacetado, apenas observamos aquele objeto em suas particularidades apresentadas ao pesquisador, pelas condições históricas e culturais em que surge como também pelo conjunto de conteúdos teóricos que cada um traz consigo.

Na sala de aula passo a observar que o objeto de estudo daqueles estudantes que estavam em vias do desenvolvimento dos seus trabalhos de conclusão de curso, iniciavam como algo próximo da realidade que viviam em suas comunidades ou de projetos pessoais que desenvolviam.

Contudo, entre o discurso enunciado nos currículos e nos documentos institucionais, como também, pelo ritmo imposto à carreira acadêmica, que de “forma bancária”¹⁰ estabelece a necessidade de produtividade e especialização dos pesquisadores/docentes; observa-se que as práticas docentes de orientação e acompanhamento dos discentes são interpostas por um conjunto de atribuições e encargos que precisam ser levados em consideração.

O agir prático do docente promove formas de interseção teórica e metodológica na prática de iniciação, construção e definição dos objetos de estudo dos discentes e na construção dos projetos de pesquisa. Esta relação, para aqueles que estavam inscritos em grupos de pesquisa e já participavam como bolsistas ou voluntários de projetos de pesquisa ou extensão, não ocorre da mesma forma com relação àqueles cuja participação na vida acadêmica foi circunstanciada por outras práticas e por um uso mais disciplinar e profissionalizante, de caráter mais conteúdistas, e restrito aos componentes curriculares.

Isto porque, a iniciação à pesquisa possibilita uma relação de proximidade com o objeto de estudo, e esta familiaridade, que aliada às leituras complementares necessárias à prática da pesquisa, permite ao discente a construção de recortes de pesquisa dentro da temática investigada.

Mais uma vez, é o agir prático da pesquisa - definir o objeto, problematizar, construir o referencial e métodos, pesquisar - que possibilita ao jovem iniciante a problematização sobre um fenômeno observado. Desta forma, a aproximação ao grupo de pesquisa, promove formas

¹⁰ O ritmo estabelecido para o cumprimento dos currículos, como também para a apresentação e divulgação dos resultados de pesquisa pelos docentes pesquisadores, assume a cronologia do tempo da máquina. Ou seja, no modelo capitalista, a matrícula nos componentes curriculares segue a lógica do consumo de mercadorias, dispostas pelos currículos em execução, e a cada sucesso, o indivíduo é recompensado com créditos que totalizados o habilitam ao título ou diploma. No campo da pesquisa docente, este consumo está na apresentação dos objetos de estudo e no processo de valorização que este ganha no meio acadêmico e científico, implicando em prestígio, reputação e reconhecimento. Em certa medida, é atribuído certo valor de uso ao conceito ou tese defendida, que rende créditos, perante o meio em que se o pesquisador se inscreve.

de estímulo formatadas nos temas investigados pelo grupo, mas que afloram nas ideias e projetos dos discentes. Esta aproximação serve para aproximar o objeto de pesquisa proposto pelo discente daquele em desenvolvimento pelo docente, ou melhor, do agir do docente na prática da pesquisa.

Porém, os jovens que têm a universidade como um lugar de formação profissional, cujas preocupações se restringem a obtenção de notas e créditos para obtenção do diploma, também constituem outras formas de agir que lhes permite observar um dado fenômeno e problematizá-lo. Entre a atuação profissional no mercado e o conjunto de pressupostos teóricos e práticos existentes na universidade há um descompasso, o tempo da máquina do mercado impõe inovações e o surgimento de novas tecnologias a cada momento. Esta aproximação ente a teoria e o exercício profissional se dão pelos estágios e, neste momento, surgem inquietações e problematizações sobre o fazer profissional.

Daí observa-se que a escolha e o percurso dos jovens no interior da instituição universitária é produtora de formas de agir que possibilitam a construção de problematizações. Tanto o jovem que participa da iniciação à pesquisa como aquele que busca a profissionalização e o diploma são agentes produtores de conhecimentos, cujas problematizações derivam das suas práticas durante o fazer do curso.

O caráter mediador, estabelecido pelas escolhas e interesses dos jovens, no *fazer* do curso, tem como produto a associação e a afiliação aos grupos de pesquisa e/ou a inserção, durante o percurso formativo, nos fazeres do trabalho e na profissionalização. Se para o primeiro grupo, objeto deste estudo, as bolsas de pesquisa, ensino ou extensão e os grupos de estudo e pesquisa são prioridade, para o segundo grupo há os estágios, obrigatórios e não obrigatórios.

Os jovens durante a sua formação modificam as estruturas – familiares, sociais, culturais, formativas, profissionais, etc. - e se modificam em conformidade com seus interesses e possibilidades, em relação direta com seu tempo e momento histórico. As regras para o trânsito desimpedido nos espaços constitutivos da universidade, como também as regras de sociabilidade necessárias para a coexistência nos espaços sociais acadêmicos e científicos, tendem a ser incorporadas, não de forma passiva, mas adequando-as aos usos e interesses que as distintas parcelas da juventude universitária estabelecem para si ou para as suas coletividades, assim sendo, os agentes envolvidos tendem a atualizá-las e, neste sentido, constituem novas regras.

Mas estas novas regras podem ou não ser incorporadas pelos demais agentes existentes na e pela própria universidade. Elas podem existir de forma tácita ou incorporada

institucionalmente, mas isto não significa que ocorrerá uma modificação no agir, naquilo que foi formativo para estes grupos de agentes – professores e demais servidores técnicos.

Como professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Campus de Cruz das Almas, pude observar no desenvolvimento dos componentes curriculares de Fundamentos da Filosofia, cujo foco centrava-se na epistemologia e na compreensão das formas de conhecimento; e Metodologia Científica que aprofundava o debate epistemológico, apropriando-se dos conceitos e pressupostos próprios das áreas de conhecimento dos estudantes – Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas, Engenharias e Ciências Exatas e Tecnológicas -, que o objeto de estudo estava indefinido e que muitos dos discentes ainda não se apropriavam da pesquisa como uma prática formativa.

Observo que ocorriam duas questões que são tomadas como relevantes: a primeira se refere à indefinição do objeto de estudo - inúmeros discentes chegavam ao quinto semestre dos seus cursos sem saber o que pesquisar para a conclusão do mesmo, desconheciam os grupos de pesquisa da instituição e não dispunham de um referencial teórico que lhes possibilitassem problematizar um fenômeno qualquer em sua área. A segunda, diz respeito às “verdades” que traziam das suas trajetórias individuais - estes estudantes falavam do conflito que ocorria entre a experiência adquirida no cotidiano de vida, na lida com a terra - tendo em vista que muitos são de origem rural -, nas relações familiares e sociais, nos valores e costumes que compartilhavam com sua comunidade, na trajetória formativa escolar e na trajetória cultural, e as questões que emergiam a partir da inserção na universidade, com relação a seu processo de formação na graduação. Em comum falavam da participação em grupos de estudos, pesquisa ou extensão, relatavam uma espécie de aniquilamento das ideias e dos saberes próprios de sua cultura, por um tipo de saber, valores e costumes alheios à sua realidade.

Este processo também revelou que os estudantes que se envolviam em grupos de pesquisas como bolsistas, desenvolveram seus estudos em espaços diferentes daquele das suas comunidades de origem, alguns, principalmente os estudantes das áreas de ciências da terra e biológicas, chegavam a afirmar que o que estudavam era totalmente diferente da realidade que observavam nas suas cidades e no próprio Recôncavo. Estudavam um solo que não era próprio do Recôncavo, estudavam uma fauna e flora que também não existia ali, e que quando questionavam sobre a aplicabilidade daqueles referenciais e indicadores nos seus territórios, verificavam a dificuldade de transposição para tal. Assim, para além da sobreposição que a racionalidade moderna estabelece na vida cotidiana, validando apenas aquilo que é produto da razão sistematizada como um conhecimento científico, há uma desqualificação das outras

formas de conhecimento, saberes que tem origem nos valores culturais e experiências individuais e ou coletivas dos estudantes em seus locais de origem.

O fato é que em contraposição aos princípios do aprender-fazendo e do autor-ator que regem o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político Pedagógico da Instituição, há um agir prático institucional que se dissocia do discurso institucional enunciado, e que pode ser percebido nas práticas dos agentes que fazem a mediação entre o discurso enunciado como institucional e o cotidiano da universidade. Estes agentes, estudantes, docentes e técnicos educacionais, desconhecem ou não reconhecem o enunciado institucional.

Os currículos e os componentes curriculares, como também o perfil dos estudantes que vão se inserir nos grupos de pesquisa, ensino ou extensão, voluntário ou como bolsista, assume valores que são regimentados por uma cultura acadêmica, onde o rendimento e o capital cultural são características distintivas e seletivas. Esta observação se constitui como distinta da proposta pela instituição, que objetiva uma formação crítica e cidadã que priorize a inclusão étnica e racial, e seja propulsora do desenvolvimento regional, como veremos adiante.

Neste sentido a questão que orienta a construção desta Tese é: **Como jovens estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia asseguram o seu “fazer na universidade”, tendo em vista a relação que estabelecem entre as experiências de vida, trajetórias escolares e sociais, e o fazer da pesquisa na construção do conhecimento científico?**

Esta questão propõe no campo das Ciências Sociais fomentar o debate sobre a centralidade da ciência como produtora do conhecimento. Assim, para efeito metodológico, propõe-se que toda forma de conhecimento demandado a partir das experiências históricas, culturais e sociais, manifestas em formas de agir/fazer, prático ou não, e que seja produto da percepção e reflexão do indivíduo sobre um fenômeno ou coisa em sua realidade, sejam tomadas como “saberes”, pois expressam condutas, valores e reflexões que contraditam, ao tempo em que complementam e subsidiam o conhecimento e a ciência.

O agir prático, do estudante, no fazer universidade está presente no dia a dia da instituição e na trajetória escolar e formativa destes indivíduos. Este agir modifica e é modificado pelo agente, pois o estudante incorpora e usa, conforme sua necessidade, aquilo que apreendeu enquanto algo que faz parte e é estruturador das relações sociais que experimenta no espaço onde atua. Estas disposições pautam as relações sociais e as possibilidades de atuação. Este processo de reconhecimento, incorporação, aceitação ou

modificação do estabelecido é mediado pelo agir prático, que em conformidade com o capital – cultural, social, econômico e simbólico – de cada indivíduo estabelece as possibilidades de escolhas e enfrentamento.

O fazer universidade é esta mediação que o estudante estabelece entre a incorporação do estilo acadêmico – escrita, oralidade, domínio de idiomas e tecnologias, origem escolar, etc.- e sua prática cotidiana, implica na incorporação do *habitus acadêmico* e na transformação deste mesmo *habitus* no jogo simbólico das relações sociais travadas no interior da instituição e como produto destas mesmas relações. Aí surge a opção de estudo, a definição das afiliações, a manipulação do que é tido como estruturado e estruturante.

OS CAPÍTULOS QUE SE ANUNCIAM

No primeiro capítulo optou-se em apresentar o modelo do fazer da pesquisa que orientou a execução deste estudo. O debate sobre o conhecimento, o saber e o agir prático como uma disposição dos estudantes em atuarem na universidade a partir da interposição de uma rotina acadêmica a seu fazer universidade. A imersão no lugar de estudo, dialogando com estudantes bolsistas e não bolsistas, para compreender os impactos e desdobramentos que o fazer da pesquisa exerciam na formação universitária destes jovens. Debate-se, o jovem a ser pesquisado e a ampliação do horizonte da pesquisa, incluindo estudantes expositores de comunicação científica, oriundos de distintos programas de bolsas e graduandos com seus trabalhos de conclusão. Apresenta-se a criação e construção do banco de dados gerado com a digitalização das informações coletadas nos questionários aplicados no mês de outubro de 2014.

No segundo capítulo buscou-se apresentar o lugar de estudo, focado principalmente numa pesquisa documental, que possibilitou apreender a lógica institucional e sua correlação com a produção do conhecimento. A análise dos documentos institucionais implicou num verdadeiro garimpo, às vezes infrutífero, tendo em vista a indisponibilidade de informações digitalizadas pela própria instituição. Dados conceituais e estatísticos encontram-se dispersos e sem atualização. Informações sobre a trajetória acadêmica dos discentes, dados socioeconômicos e institucionais, não estão disponibilizados nas páginas dos órgãos responsáveis. Esta dificuldade, foi, por vezes, superada com o uso de informações presentes nos relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFRB) e nos documentos disponíveis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

No terceiro capítulo, o que trata da Universidade, construiu-se um panorama histórico e social de constituição desta instituição. Desde seu surgimento na Europa medieval até a contemporaneidade, e se observou a correlação da instituição com as classes dominantes e com o modo de produção capitalista em curso. No Brasil, tem-se a tentativa frustrada de Jesuítas de implantar uma instituição universitária, as perspectivas do Brasil colônia, do império e da primeira república com esta modalidade do ensino, enfatizando principalmente a manutenção de um modelo civilizatório europeu distanciado da realidade local. Abordaram-se, também, as reformas da educação superior e universidade brasileira, o REUNI e o processo de democratização e expansão.

O quarto capítulo apresenta algumas reflexões sobre juventude, ao longo do texto construiu-se uma análise que evidenciasse a juventude universitária como sujeito social

inscrito num espaço tenso e conflitivo, circunstanciado por uma forma específica de constituição e normatização. Neste sentido, optou-se por uma distinção metodológica entre a juventude enquanto essência e substância, própria de uma época e de realidade específica, e a juventude universitária, grupo pluriclassista inscrita num espaço social, institucional, vinculada a atividades de pesquisa.

O quinto capítulo estará dividido em duas partes que se complementam. A primeira visa apresentar a distribuição daquilo que é percebido e compartilhado pelos jovens estudantes universitários, expositores de trabalhos de comunicação científica, vinculando a sua participação como bolsistas, ou não, em atividades de pesquisa, ensino ou extensão. E, neste sentido, e em consonância com o proposto, buscar-se-á apresentar as categorias sociais que estabelecem as correlações que caracterizam a pirâmide da desigualdade social no Brasil. Ou seja, as categorias de gênero e raça serão utilizadas e, a partir de então, serão estabelecidos cruzamentos e análises que permitirá apreender de forma objetiva os fazeres que caracterizam esta atividade na universidade.

Por fim, nas considerações conclusivas, observa-se que o processo histórico gerado pelo sistema capitalista acirrou as desigualdades e demarcou a atuação dos indivíduos numa relação diretamente proporcional com a capacidade de consumo e acúmulo de capital – cultural e simbólico. E, neste sentido, pressupõe-se que: ultrapassar as barreiras de uso da racionalidade, principalmente na forma do agir prático dos estudantes, é uma estratégia de contraposição à imposição exclusiva dos *saberes*, validado como científicos e de crítica das rotinas acadêmicas, que estabelecem uma forma de escrever, falar, pensar e produzir conhecimento, estabelecendo como produto a transformação do estudante mediador neste processo, como também a transformação da universidade que deve se adequar a este novo perfil do alunado.

2. O FAZER DA UNIVERSIDADE E O FAZER DA PESQUISA. INTERSEÇÕES METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS

Na atualidade, onde as políticas de acesso ao ensino superior tem proporcionado uma alteração de quem é este *ser universitário*, desvendar as práticas e usos da racionalidade na produção do conhecimento, tornou-se uma estratégia para compreender o indivíduo na sua relação dialética com o conhecimento e a sociedade.

Partindo da ideia de Foucault (1979: 2008), que toda relação social é um jogo de poderes¹¹, negociados e reconhecidos, tem-se que o produto das relações sociais, não pode existir senão por meio da emergência e aceitação da diferença existente entre os indivíduos, como também pelos interesses que lhes são comuns. Logo, as formas de agir dos indivíduos na sociedade são o descortinar deste jogo de poderes e representam a possibilidade de interceptar estas práticas com os saberes incorporados e constituintes dos indivíduos, estabelecidos num processo histórico de acúmulo material, social e cultural. Portanto a interação ocorre circunscrita a um espaço social e a um campo específico onde atuam os sujeitos e, que, de antemão, reconhecem as características necessárias para atuarem neste campo.

Os indivíduos, ainda que, reivindicando uma identidade, só o fazem quando apropriados das características do espaço social ou instituição onde atuam, quer dizer que, dentre as diversas formas de busca pela auto realização e reconhecimento, ocorre simultaneamente, um escrutínio dos valores e características que devem ser expostas na relação com outros indivíduos e com as instituições sociais onde se encontram.

Esse escrutínio é imperativo para o reconhecimento de si pelo outro, pois os critérios absorvidos pelo outro são aqueles compartilhados com a coletividade que o reconhece e que fomenta sua identidade. Não há identidade do sujeito sem o compartilhar do grupo e a assunção de características que o remetam a um lugar ou espaços sociais, como também o caracterizem como membro ou integrante de um campo específico de trocas simbólicas.

¹¹ “... quando falo dessas relações, das formas de racionalidade que podem regulá-las e regê-las, não é um Poder (com P maiúsculo) que dominaria o conjunto do corpo social e que lhe imporá sua racionalidade. De fato são as relações de poder, que são múltiplas e têm diferentes formas, que podem atuar nas relações familiares, no interior de uma instituição ou em uma administração, entre uma classe dominante e uma classe dominada, relações de poder que têm formas específicas de racionalidade, formas que lhes são comuns”. (FOUCAULT, 2008, p. 327) .

O agir prático, que os estudantes dispõem para preencher o seu fazer na universidade, podem ser conflitivos ou não. Este agir pode vir assumir o caráter de contestação, assimilação, acomodação, como também, podem se tornar comum e, posteriormente, reconciliáveis. O que buscam é identificar e se adequar ao modelo existente. Mas, quando as instituições ou grupos sociais buscam caracterizar os indivíduos de forma homogênea, elas tendem a constituir certo conjunto de regras e características que permitirá ou não o livre acesso e o andar despreocupado de seus passantes, logo, aqueles desprovidos de tais características, é percebido no transitar, e têm, a todo tempo, de negociar sua passagem e/ou conseqüente permanência. Neste sentido, há uma tensão nas formas de fazer universidade, e esta se torna um instrumento de mediação de formas de associação e reconhecimento ou de dissociação e *desclassificação*. Logo, não se pode pensar em uma única forma de atuar na universidade, ou num mesmo conjunto de fazeres que englobe todos os estudantes e suas práticas.

A trajetória dos estudantes e as formas de *fazer universidade* se dão de múltiplas formas, contudo o desrespeito às individualidades e as diversidades impulsionam para uma forma de agir cuja estratégia é juntar-se para reforçar as identidades, sejam elas, individuais ou coletivas. Somar forças e promover o debate que assegure uma ação política e propositiva implica em coletivizar as pautas e interesses, que num primeiro momento podem ser individuais, mas que nas relações de sociabilidade são pautadas pelo que é comum e compartilhado como um fazer prático e, neste sentido, tal como na sociedade, emergem lutas, ações políticas e movimentos sociais dispostos a consolidar no espaço social da universidade, estratégias de reforço das identidades coletivas e de reconhecimento das potencialidades.

Nesta lógica, reivindicar uma identidade representa optar por associações e dissociações com grupos e indivíduos e, acima de tudo, requer que o indivíduo reúna as condições, materiais e simbólicas, para o enfrentamento dos conflitos que existem no processo de reconhecimento e auto reconhecimento no interior do espaço social. Se, nos primeiros momentos do fazer universidade, as desigualdades se apresentem, conforme a natureza do sexo - masculino ou feminino – na definição do curso ou das aptidões socialmente inscritas para o *fazer* daquele curso, nos demais momentos, deverão ser compreendidos como frutos das relações sociais e dos valores compartilhados nos grupos onde o sujeito interage.

O processo escolar é compreendido como um modelo de representação e reprodução dos valores, normas, padrões e conceitos das classes dominantes. Para tanto, tem-se o argumento

de que os indivíduos sem a posse de um dado tipo de capital¹² não dispõem das condições necessárias para permanecer e ascender, a partir da inscrição no sistema escolar.

A disponibilidade e a universalização no acesso ao ensino fizeram com que os sujeitos, que antes estavam à margem do sistema escolar, pudessem agora ter acesso à educação. Por outro lado, as famílias de tradição universitária¹³, que detém algum quantum de capital cultural transmitem à sua prole este ideal como um *continuum*, algo comum, como a conclusão da trajetória escolar.

Na prática se observa que tanto os *herdeiros* das famílias de tradição universitária, como os novos sujeitos que emergem das camadas historicamente excluídas, buscam a obtenção de um capital cultural institucionalizado¹⁴ para acessar ao ensino superior e, a partir daí, construir uma carreira socialmente aceita, possibilitando-lhes emergir para além da realidade econômica e social da família.

O capital cultural escolar institucionalizado fornece os subsídios para que os estudantes elaborem um discurso acerca do que é um saber cientificamente aceitável e, do que está fora destes limites, ou seja, a validação daquilo que é aceito como um saber universalmente aceito. E, neste sentido, reconhecer ou não as distintas expressões como uma forma de saber.

Esta relação, que se pressupõe dialógica, entre os tipos de saberes, é o produto do uso social da racionalidade em seus diversos campos. No campo da linguagem, a estruturação da ação comunicativa (Habermas 2002: 2002a) entre os indivíduos, está vinculada ao quantum de capital cultural institucionalizado de cada um, ou seja, está na disponibilidade e posse dos termos e conceitos para o uso da língua culta na escrita ou na oralidade e, é diretamente proporcional à capacidade de consumo dos bens culturais.

No campo das relações interpessoais, e a linguagem é parte constituinte destas relações, o que está em jogo é o quantum de capital cultural que cada sujeito dispõe para prosseguir no processo interativo e relacionar-se com o outro, ou seja, reflete a capacidade e o interesse dos indivíduos em disponibilizar certa dose de capital cultural para ser reconhecido pelo outro ou

¹² “O capital – que pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre o conjunto de rendimentos e ganhos.” (BOURDIEU, 1989, p.134).

¹³ Famílias cujos membros, nas mais distintas gerações, têm tido acesso à formação de nível superior.

¹⁴ “[...] no estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro guardam relativa independência em relação ao portador do título. [...] Por meio dessa forma de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e apreender as relações que mantém com o sistema econômico. (CATTANI; NOGUEIRA, 1998, p.10).

pelo grupo que busca afiliar-se. Isto implica em troca e reconhecimento, partilha de algo que é comum e socialmente aceito pelos agentes na relação social.

Dito isto, acredita-se que o processo histórico e dicotômico gerado pelo sistema capitalista acirrou as desigualdades e demarcou a atuação dos indivíduos numa relação diretamente proporcional com a capacidade de consumo e acúmulo de capital cultural e social.

Diante disso o acesso à Universidade e aos espaços de iniciação científica e extensionista, representa um *contra-habitus*¹⁵ a uma forma de causalidade provável¹⁶ proposta por Bourdieu.

Prossegue o autor

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies-, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado, prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.
(BOURDIEU, 1989, p.134-135)

Assim, percebe-se que o reconhecimento, para Bourdieu, ocorrerá na medida em que os indivíduos possam se perceber partilhando *habitus* e elementos específicos dos campos onde estão inseridos ou pretendem se inscrever. A Universidade é o lugar que melhor representa essa possibilidade, pois ao tempo que se constitui como um espaço social¹⁷, tal qual argumenta Bourdieu (1989), é representado pela sociedade como sendo um lugar de empoderamento e reconhecimento para os que aí permanecem e para os seus egressos.

¹⁵ *Habitus*, para Bourdieu (1989) é um conhecimento adquirido, uma disposição incorporada, é aquilo que incorpora “o sentido do jogo [onde o indivíduo] que não tem de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço”. Logo o *contra-habitus*, seria esta disposição contrária àquilo que é esperado como incorporado por indivíduos pertencentes a uma classe social distinta da dominante, principalmente, quando se refere ao acesso ao ensino superior por alunos oriundos das classes desfavorecidas e estudantes das escolas públicas brasileiras.

¹⁶ Implica na internalização das chances que os indivíduos dispõem para alcançar determinado bem, ou seja, a faixa da estrutura social em que está inserido o indivíduo estabelece um conjunto de qualificações e possibilidades para os membros e, no campo do respeito pessoal e social, há uma baixa autoestima no enfrentamento daquilo que não é próprio ou característico do seu grupo social de origem.

¹⁷ A Universidade é a representação do mundo social, é vista como um espaço construído com base em propriedades e princípios, cujas formas de diferenciação são o reflexo do universo social, na qual os indivíduos pertencentes são definidos pelas suas posições. Assim este espaço é concebido como um campo conflitivo de forças, imposto a todos que aí atuam.

2.1 A trajetória da pesquisa, inquietudes e definições de percursos no agir prático dos estudantes

A ideia que perpassa o fazer da universidade representa o que o verbo ‘fazer¹⁸’ traz em si, a ação e a implicação da ação com relação ao fenômeno, mas também instiga acerca das possibilidades de atuar que cada indivíduo ingressante na educação superior desenvolve na instituição. O trabalho em tela foca no agir prático e tem como premissa a experiência dos indivíduos respondentes a esta pesquisa e as disposições e estratégias que desenvolvem para assegurar um cursar e a profissionalização desejada. Por esta razão retoma-se a ideia de experiência como um processo de acúmulo histórico, material, cultural e social, produtor de saberes e de formas de capital cultural e social que possibilita, ou não, o trânsito desinibido dos indivíduos pelos espaços sociais que constituem a universidade.

Para se entender a experiência como processo de acúmulo histórico/material, tem-se que a condição histórica de existência dos indivíduos os classifica em virtude da distribuição e acesso aos recursos materiais, e tem como consequência, as formas de consumo de bens materiais e simbólicos, que estabelecem um caráter distintivo e classificatório do indivíduo com relação ao lugar que ocupam no espaço social, classificando-os pelo status, prestígio, reputação, saberes e conhecimento, ou seja, por aquilo que está circunscrito ao olhar objetivo e subjetivo de quem observa. Este processo está na origem das sociedades ocidentais e demonstra o caráter distintivo imposto pelo modelo de produção vigente em cada sociedade, e no caso ocidental hegemonicamente capitalista, impõe possibilidades e perspectivas distintas para os indivíduos na estrutura social.

A educação, enquanto forma sintetizada e acumulada das experiências, é concebida como um bem social e de caráter universal, visa partilhar com os indivíduos as formas de socialização e apreensão do mundo, apresentando-a de forma conciliatória e/ou de forma crítica e propositiva.

Contudo, observa-se que a socialização partilhada no contexto das sociedades capitalistas reproduz no âmbito das instituições educacionais as estruturas classificatórias e distintivas presentes na sociedade. Logo, pode se perceber que no interior das instituições socializadoras persiste uma reprodução dos valores hegemonicamente vigentes, que

¹⁸O verbo fazer é bitransitivo, ou seja, necessita de objeto direto e indireto na mesma frase. Ex. O agir prático dos estudantes na pesquisa, tem implicações nas formas de/do/no fazer universidade.

representam os valores, representação e visões de mundo das classes dominantes da sociedade, seja ela econômica, cultural ou política.

As instituições presentes na sociedade, e dentre elas aquelas associadas ao processo de educação, são diferenciadas, não há uma escola para todos ou um modelo de educação para todos, coexiste, na lógica competitiva e individualista estabelecida pelo mercado capitalista, distintas escolas e instituições responsáveis pela reprodução ou não, dos valores vigentes na sociedade.

Para se apreender como estes valores depositados na estrutura educacional e reproduzidos como um discurso validado interfere nas formas do agir prático dos indivíduos, torna-se necessário desvelar aquilo que é constituinte e que estrutura o mundo social no qual estes indivíduos atuam como agentes mediadores da sua forma de existir no mundo.

Logo,

[...] não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como “caso particular do possível”, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis. Concretamente, [...] uma análise do espaço social como a que me proponho, [...] é a da história comparada, que se interessa pelo presente, ou da antropologia comparativa, que se interessa por uma determinada região cultural, e cujo objetivo é apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada. (BOURDIEU, 2011, p.15)

Bourdieu (1989; 2011), em seu empreendimento científico, afirma que para se apreender e compreender o mundo social torna-se necessário compreender de forma empírica o mundo concreto das relações sociais, desvelando aquilo que é consenso e que está presente nas disposições individuais e coletivas e que classificam e atribuem posições e papéis para os agentes no interior dos campos e grupos.

É preciso apreender aquilo que é significativo na forma de agir dos indivíduos, que o torna distinto e lhe atribui uma classificação ou não no mundo social. Não apenas o que é exótico, que salta aos olhos, mas o que de forma estruturante está associado àquilo que é constitutivo na definição dos interesses e das escolhas do agente na sua relação econômica de troca com o campo, logo, trata-se de observar o que é diacrítico na realidade a ser apreendida, ainda que, ambos, tanto o que é estruturalmente e objetivamente distribuído, como aquilo que implica numa reflexividade ou subjetividade do agente, possam ser imperceptíveis à maioria dos participantes no espaço social.

Todo empreendimento científico de classificação deve considerar que os agentes sociais aparecem como objetivamente caracterizados por duas espécies diferentes de propriedades: de um lado, propriedades materiais que, começando pelo corpo, se deixam denominar e medir como qualquer outro objeto do mundo físico; de outro,

propriedades simbólicas adquiridas na relação com sujeitos que os percebem e apreciam, propriedades essas que precisam ser interpretadas segundo sua lógica específica. Isso significa que a realidade social admite duas leituras diferentes: de um lado, aquela armada de um uso **objetivista da estatística para estabelecer distribuições** (no sentido estatístico e também econômico), **expressões quantificadas da repartição de uma quantidade finita de energia social entre um grande número de indivíduos em concorrência, apreendidas por meio de “indicadores objetivos” (ou seja, de propriedades materiais); de outro, a leitura voltada a decifrar significações e a lançar luz sobre as operações cognitivas pelas quais os agentes as produzem e decifram.** (BOURDIEU, 2013, p. 106, grifo nosso).

Essa realidade empírica não é apenas reflexo sincrônico daquilo que existe e a faz coexistir, ela é, também, produto histórico, pois, atua sobre os agentes e suas disposições, delimitando as possibilidades e escolhas. Por esta razão, são permeadas pelos interesses que são comuns ao campo onde se manifesta, mas que, como fato social, são exteriores aos indivíduos e exercem sobre ele uma força coercitiva, impelindo-os a um conjunto de arbitrários e possibilidades de escolhas, conseqüentemente, torna-se responsável pelas disposições que emergem nas relações sociais e validam ou não as manifestações de conhecimento e saber, estruturantes dos indivíduos e próprias ao campo cultural específico de cada realidade – física, espacial, material e simbólica -, e de cada fragmento da sociedade onde os indivíduos estão presentes.

Por exercer esta coerção sobre os indivíduos os arbitrários culturais, que são enunciados e validados no interior de cada campo, constituem as normas e regras de conduta, aquilo que é necessário e indispensável, logo, cria uma estética, uma fala, elegem os títulos, etc... Fazem, como afirma Bachelard (1993), uma divisão entre a sala, o sótão e o porão, atribuindo a cada espaço o que lhe é próprio, regulando o acesso e apresentando horizontes, ao tempo em que, submerge o dispensável e inoportuno.

Neste sentido, a realidade empírica, ainda que datada e situada em uma sociedade e em um momento específico, traz consigo um conjunto arqueológico de disposições historicamente constituídas nas relações sociais que validaram a existência daquele campo num dado espaço social. As disposições são historicamente concebidas e modificadas em consonância com a época e pelo agir prático dos indivíduos no campo, mas os arbitrários, ainda que submersos no porão, se fazem presentes e podem ser requisitados para fortalecer e estabelecer formas de *desclassificação* e distinção, ou distribuição e redistribuição de posições no interior do campo.

Para obter o conhecimento de uma realidade empírica, deve-se estar atento ao conhecimento prático – saber – que o agente, tem sobre esse objeto. Mas, para se entender os arbitrários culturais e as possibilidades de escolha que os indivíduos têm para atuar da forma

como atuam, deve-se está atento àquilo que classifica de forma estrutural os indivíduos na sociedade. Logo as distinções de gênero, raça, etnia, religiosidade, orientação sexual, etc., devem ser constitutivas da análise, e devem orientar a lente de quem busca o conhecimento sobre uma dada realidade empírica, principalmente quando relacionada às formas de agir dos sujeitos jovens associados a uma instituição social.

Assim, tem-se que a universidade, cujas características foram historicamente definidas pela reprodução de formas de disposições presentes em cada período histórico, e modificado numa correlação direta com a transformação do modo de produção econômico vigente na sociedade, é reprodutora de formas de socialização que asseguram às classes dominantes – política, cultural e econômica –, a manutenção e reprodução daquilo que é comum, partilhado e reconhecido por seus membros como um enunciado validado.

Contudo, ao se observar os estudantes que a integram, suas distribuições estatísticas, seus interesses e escolhas sobre a instituição, o curso, a profissão e o futuro no mercado, não se pode, no caso brasileiro, dissociar, classe, gênero e raça da análise sobre as formas de agir. Portanto, trata-se de transcender a representação sobre o agir, para compreender no agir, aquilo que é estruturante e o que foi estruturado, para definir o conjunto dos arbitrários, como também as escolhas.

Para Bourdieu (2011) - lembrando que seu estudo está focado na França onde as distribuições (estatísticas), distinções e classificações não estão orientadas pela composição racial ou étnica do povo francês -, as disposições, apreendidas como *habitus*, estão correlacionadas à posição que o indivíduo ocupa na estrutura da sociedade e no campo onde busca atuar. Logo, para além das distinções de gênero¹⁹, raça²⁰, classe, religiosidade, orientação sexual, etc., persistem de forma transversal, o caráter material e econômico, que enquadra o indivíduo em uma escala variável a partir da sua capacidade de consumo.

Por se tratar do espaço social, universidade, onde prevalecem os campos acadêmico e científico, observa-se que a capacidade de consumo cultural, ou de bens simbólicos, está

¹⁹Gênero é aqui entendido como o que diferencia socialmente as pessoas, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres. É um papel social que pode ser construído ou desconstruído, logo se torna mutável no campo das atuações práticas dos indivíduos.

²⁰“As raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. [...] A primeira coisa a lembrar é a seguinte: as raças foram, de fato, um conceito nativo no Brasil, e foram durante muito tempo uma categoria de posição social. Pelo menos até o começo do século XX, essa era uma categoria totalmente antinatural; somos uma nação que se formou com a escravidão, e essa escravidão não era uma escravidão generalizada de todos os povos, mas somente daqueles localizados numa determinada parte do continente africano. [...] Então, nessa sociedade muito racista a raça era importante, nativamente importante, para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais. [...] a ideia de raça, tal como a temos hoje, pressupõe uma noção chave para a ciência moderna, a de natureza imanente, da qual emana um determinado caráter, uma determinada psicologia, uma determinada capacidade intelectual”. (GUIMARÃES, 2003: 99 e ss.)

associada à posição do indivíduo no interior de cada um destes campos, e é mensurado pelo capital cultural escolar que este acumulou durante sua formação, como também pelo usufruto de outros bens simbólicos que foram sendo incorporados ao processo formativo deste agente. Assim, a visita a museus e o acesso à literatura nacional e internacional, teatro, livrarias, cinema, outros idiomas e viagens nacionais e internacionais, restaurantes e bares são bens de consumo cultural que se tornam possível pela disponibilidade de capital econômico destes indivíduos e de seus familiares. O acesso a estes bens de consumo cultural provém aos indivíduos um quantitativo de capital cultural que o diferencia perante outros que não tiveram essas possibilidades e condições.

Contudo, com relação ao consumo de bens, deve se estar atento àqueles desprovidos deste capital econômico para o consumo de bens materiais ou simbólicos. Deve se observar como estes reinventam o disposto e constitutivo do campo, a fim de adequar-se ao estabelecido e apropriar-se de uma capital cultural que não lhe foi disponibilizado em virtude dos parâmetros classificatórios que regiam sua inserção em dada realidade empírica. Ou seja, deve se observar, dentre as possibilidades de escolhas dos indivíduos, se há aquelas que não estão disponíveis, devido à posição que ocupam na estrutura da sociedade e do campo.

A experiência da formação social e econômica do Brasil, como também cultural, tem em sua gênese o modelo patriarcal e escravista; a centralidade das regiões Sul e Sudeste como eixo de desenvolvimento industrial e produtor de tecnologias e conhecimentos; a distinção constituída pelo acesso à educação, principalmente a de formação superior; o descaso dos governos centrais com o desenvolvimento equitativo das regiões; e a preservação da desigualdade como mecanismo de manutenção de *status quo*. Todas estas dimensões coexistem de forma estruturante na sociedade brasileira, ainda que inconscientemente, servem como forma de *desclassificação* da maioria dos indivíduos.

É por esta razão que estas dimensões que caracterizam a sociedade brasileira são significativas para análise, pois elas desvelam as distinções que operam e classificam a maioria dos indivíduos na sociedade, nos espaços sociais e nos campos onde atuam. Assim sendo, para além da perspectiva que distingue homens e mulheres, pertencente a esta ou aquela faixa de renda no Brasil, deve se ter como categoria analítica a origem escolar, a raça e a origem territorial, pois o uso destas categorias, quando correlacionadas e interceptadas as realidades vividas, demonstra a estrutura social brasileira em sua face mais desigual.

Logo, para se observar, no caso brasileiro, o invariante, isto é, a estrutura, tal qual estabelece Bourdieu (1989; 2003; 2011a) tem-se que capturar as classificações distintivas no

interior dos campos e percebê-las em sua transversalidade, articulada para além da especificidade do campo em análise.

A distinção ou *desclassificação* estabelecida pela condição de raça e gênero na sociedade brasileira independe da posição na estrutura econômica, como também do quantitativo de capital cultural e escolar que dispõem os indivíduos para atuarem neste ou naquele campo; elas existem e são estruturantes nas definições e escolhas, interesses e motivações, e se expressam nas formas de agir práticos desenvolvidos no interior de cada campo. Exemplificando: temos que a mulher negra e oriunda de escola privada, regularmente matriculada num curso de alta demanda e prestígio na educação superior, será rotulada e terá que demonstrar a todo tempo seu capital cultural para integrar as estruturas de pesquisa, ensino ou extensão da instituição universitária. Essa dimensão estruturante do modelo distintivo classificatório da sociedade brasileira, não alcança com a mesma força a mulher branca, oriunda de escola pública, economicamente desfavorecida e regularmente matriculada no mesmo curso ou similar. A condição de raça, para ela, renova no imaginário social brasileiro uma herança cultural e escolar que favoreceu sua inserção na sociedade. É por esta razão que:

O Pesquisador [...] objetiva apreender estruturas e mecanismos que, ainda que por razões diferentes, escapam tanto ao olhar nativo, quanto ao olhar estrangeiro, tais como os princípios de construção do espaço social ou os mecanismos de reprodução desse espaço e que ele acha que pode representar em um modelo que tem a pretensão de *validade universal*. Ele pode, assim, indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas como as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é preciso procurar, não nas singularidades das naturezas - ou das "almas" -, mas nas particularidades de histórias coletivas diferentes. (BOURDIEU, 2011, p.15)

As particularidades das histórias coletivas que Bourdieu busca para explicar a estrutura do espaço social, no caso brasileiro, não podem dissociar-se das categorias sociais que particularizam os indivíduos e os distingue no mapa brasileiro da desigualdade social. Ela é estruturante das ações individuais e coletivas, promovendo nos indivíduos, estratégias que vão desde formas de acomodação e assimilação dos valores dominantes, até posicionamentos críticos e coletivos acerca das relações sociais e das formas de manutenção dos padrões de desigualdade presentes na sociedade brasileira. Portanto, para efeito deste estudo buscar-se-á apresentar essa relação distintiva como categoria de análise e, a partir daí, apresentar o olhar dos jovens pesquisados acerca da sua condição de fazer universidade e de inserção em atividades de pesquisa.

Não se trata de uma abordagem que priorize a subjetividade dos agentes na definição dos interesses e escolhas, nem no agir individual e instrumental, motivado a fins, mas tem-se que as relações sociais estabelecidas pelo indivíduo no espaço social implicam num processo contínuo de trocas, onde ele o modifica e é modificado. Desta forma, buscar-se-á identificar as estratégias de mediação que promovem a intercessão das experiências com as normas e regras dos campos, logo, as formas de agir que possibilitam neste espaço pluriclassista²¹, que é a universidade, a afiliação distintiva de agentes iniciantes na pesquisa, cujas características de raça, gênero e origem escolar e econômica estão presentes, reforçando ou não as desigualdades existentes na sociedade.

O que se observa dos excertos acima é que Bourdieu apreende a possibilidade de compreensão do mundo social a partir daquilo que é verificável de forma empírica. Ele toma a realidade compartilhada de forma coletiva pelos agentes, e validada por eles, para compreender aquilo que é próprio do mundo social e que define as estruturas de distinção e classificação dos indivíduos. Toma também, o agir prático, manifestação incorporada, como uma forma de disposição ou atuação, seja ela diacrítica ou consensual, com relação à sociedade observada.

Por esta razão, para compreendermos as formas de apreensão do conhecimento e do saber, como reflexos da experiência do indivíduo, sobre um determinado fenômeno, recorreremos à epistemologia, ou seja, ao exame filosófico da natureza do conhecimento. E partindo do exemplo do método socrático, que questionava seu interlocutor sobre as afirmações proferidas a fim de que fossem verificados pelo próprio expositor. No sentido, percebido por Appiah (2006, p.51), tem-se:

Em resposta à pergunta de Sócrates “O que é conhecimento?”, Teeteto começa dando exemplos de conhecimento: a geometria, por exemplo, e o *knowhow* técnico de um sapateiro. Mas Sócrates alega que o que ele quer não é um bando de exemplos de conhecimentos e sim uma explicação sobre a natureza do conhecimento. Em resposta à pergunta filosófica “O que é o Conhecimento?” o que se deseja é uma definição que possamos usar para decidir se qualquer caso específico realmente é um caso em que alguém sabe alguma coisa.

Mesmo reconhecendo que os exemplos apresentados são expressões de conhecimento, Sócrates busca a natureza do conhecimento, ou seja, conhecimento como manifestação de uma verdade proferida, abstrata ou prática, por alguém sobre alguma coisa. Neste sentido,

²¹ O espaço social da universidade contém sujeitos de distintas classes sociais e, neste sentido, deve ser percebido como um espaço onde estas múltiplas classes operam, conseqüentemente há aí disposições de classes próprias de cada indivíduo que coexistem com outras disposições por vezes antagônicas, a prevalência de qualquer uma destas disposições está associada ao habitus compartilhado no espaço social.

Teeteto prossegue em sua argumentação e estabelece algumas condições para que algo seja reconhecido como conhecimento:

- a) você precisa acreditar naquilo,
- b) aquilo deve ser verdade e
- c) você deve ter uma justificção para acreditar nele.

[...]

[Este] é o maior legado de Teeteto à epistemologia. O fato de que a condição justificção e as duas primeiras condições juntas são condições necessárias e suficientes para o conhecimento é uma afirmação filosófica crucial da tradição ocidental desde Platão. Essa ideia é muitas vezes expressa no *slogan* ‘Conhecimento é crença verdadeira e justificada’. (APPIAH, 2006, p.51 e ss.).

Assim deve-se agora questionar que tipo de justificativa é suficiente para que seja reconhecido o conhecimento. E neste caminho Appiah argumenta que se faz necessário apresentar as evidências que justifiquem o conhecimento. Mas estas evidências não devem se constituir como algo que não possa ser verificado pelos pares que integram o espaço social ou o campo em que atuam os indivíduos, não deve ser apresentada como algo que seja irrevogável.

Para Appiah (2006, p. 62), o filósofo inglês Jonh Locke, que foi um dos fundadores do empirismo moderno, defendia “que nosso conhecimento todo é baseado na experiência, ele não quer dizer que nosso conhecimento todo é justificado pela experiência. Ao contrário, quer dizer que não podemos ter nenhuma ideia que não possa se originar da experiência; e, que, portanto, todo o conhecimento é feito de materiais que se originam da experiência”.

Esta concepção de Locke sobre a experiência como geradora de conhecimento pressupõe ao menos dois movimentos. Inicialmente aquele que diz respeito à percepção das coisas, operação que se traduz pela familiarização com que os sentidos absorvem os sentidos e significados da experiência transmitindo sensações segundo a forma como estes objetos ou coisas influenciam os indivíduos. Depois o que está no campo da reflexão, e diz respeito às operações internas da mente que criam significados e atribuem sentidos as sensações.

Estas experiências que se apresentam na visão empirista de Locke são involuntárias e compatíveis. A primeira pode ser exemplificada pela ação involuntária do abrir os olhos e ver o objeto, ou seja, fechar os olhos diante de um objeto ou coisa não o fará desaparecer, e, neste sentido, a experiência é involuntária, pois os fenômenos e a coisa existem independentes da vontade do indivíduo, como algo externo a ele. E é compatível, pois os sentidos operam de forma orgânica e transmitem uns aos outros as significações do observado. “Por exemplo, podemos verificar o que nossos olhos nos dizem quando vemos uma fogueira usando as mãos para sentir seu calor” (APPIAH, 2004, p.66).

Mas, é preciso reconhecer que o predomínio da ciência não pode ocultar e impedir-nos de perceber que há outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção no real para os quais a ciência em nada contribuiu.

O modelo epistemológico da modernidade configurou-se como algo monocultural, próprio de uma parcela dominante da sociedade, que descontextualiza o conhecimento, estabelecendo uma espécie de universalidade que deslegitima toda expressão de conhecimento/saber distinta da sua, estabelecendo assim o que denomina como *epistemicídio*, que impediu a emergência de outras formas de conhecimento/saber não compatíveis com o paradigma dominante. Ou seja, a razão moderna que é em si a expressão ideológica da burguesia e que reforça a divisão de classes, constituiu-se a partir da imposição de uma única forma de pensar, universalizando suas verdades como aquelas que assegurariam a humanidade uma condição igualitária de desenvolvimento, é a mesma que estabelece uma única forma de reconhecer e validar os enunciados e discursos.

Trata de um agir que impõe ao conjunto da sociedade uma forma de perceber e vê o mundo real como produto de uma condição social e política de existir, subsidiada por um modo de produção do capital e por formas de interpretação que são mediadas pelas instituições responsáveis pela socialização dos novos indivíduos, assegurando a reprodução de valores tidos como comuns e universais, representativos da civilidade e do conhecimento de uma época e de uma classe.

Foucault (2008) observa que ao longo dos tempos os enunciados são validados ou não conforme a notoriedade e importância que a sociedade dá aquele discurso. A origem e a autoridade de quem professa o enunciado também têm importância diante do contexto. A estrutura no qual está inserido e as condições objetivas e subjetivas que estabelecem a validação deste saber ao longo dos tempos, em contraposição aos demais enunciados e discursos proferidos nesta ou noutras épocas, fomentam os indivíduos em suas escolhas e na validação ou não desta forma de expressão.

Esta relação de poder se caracteriza pela subordinação ou destruição de formas de saber locais e pela inferiorização de outros saberes, deixando de lado - e em nome desta forma monocultural de conhecimento associada ao modelo imposto pela burguesia, que é responsável pela manutenção da sociedade de classes e das desigualdades -, perspectivas presentes na diversidade cultural e nas formas e visões de mundo compartilhadas e protagonizadas por outras culturas locais.

Santos (2013, p.14) observa que,

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. As diferenças podem ser mínimas e, mesmo se grandes, podem não ser o objeto de discussão, mas, em qualquer caso, estão muitas vezes na origem das tensões ou contradições presentes nas experiências sociais, sobretudo, quando, como é normalmente o caso, estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais. No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intraculturais ou inter-culturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural, tanto em termos de diferença política. [...] experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais.

Vale ressaltar que estas relações sociais estão submersas nas relações econômicas e materiais e, que, portanto, são estruturadoras das disposições que orientam as percepções e representação de cada grupo na sua cultura e no espaço social onde atuam. Santos (2013) argumenta que este empreendimento da racionalidade moderna reduziu “a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo”.

Reduzir as formas de compreender e perceber o mundo e as múltiplas culturas que protagonizam as experiências e constituem formas de saberes específicos é esvaziar as possibilidades da ciência em discutir e refletir sobre as formas como indivíduos de distintas culturas lidam com problemas que afligem a sociedade como um todo. Para escapar desta redução deve-se reconhecer a importância que as distintas expressões do saber têm na sociedade.

Se por um lado, a razão moderna opera na manutenção dos valores dominantes da burguesia, os indivíduos em contraposição a este modelo reinventam práticas e assumem, cada vez mais, os saberes tradicionais como forma de resistência. O enfrentamento a razão moderna está na construção crítica dos novos conhecimentos, pautados em saberes de origem cultural e tradicional, na busca arqueológica, como proposta por Foucault (2008), que pressupõe a compreensão do enunciado em sincronia com o período e as condições sociais e estruturais de sua formulação. Mas, há também aqui as formas de aculturação e acomodação, o que implica numa subordinação aos valores das classes dominantes. Neste sentido, a objetividade na construção da análise crítica da razão moderna, se constitui num primeiro momento como a busca dos enunciados que caracterizam as formas de conhecimento oriundo dos saberes cultural ou tradicional e as formas de agir dos indivíduos na manutenção, preservação, aculturação, acomodação ou crítica aos valores e conhecimentos estabelecidos e

próprios das classes dominantes. Uma vez que, é no agir prático dos indivíduos que irá se perceber a longevidade do saber e a complexidade do mesmo, para aquela cultura, sociedade e indivíduo.

Assim, compreender as práticas de cura pelo uso de raízes e folhas, como também por dietas ou ingestão de alimentos ou de determinadas misturas ou substâncias deve atizar a curiosidade dos pesquisadores para compreender as propriedades destas coisas e qual a sua função na saúde; perceber as relações de perda e as representações sobre a doença em pacientes em estado terminal é importante para prover a dignidade e o bem estar para morrer; observar a língua em suas múltiplas variações e usos atribuídos pelos jovens circunscritos aos “aquários digitais” das novas tecnologias e das redes sociais contribui para decifrar as perspectivas e expectativas desta parcela da sociedade, sobre a realidade que compartilham. Logo, a experiência como expressão manifesta, compartilhada e percebida pelo indivíduo é constitutiva do conhecimento, e fomenta a prática da pesquisa científica, mas, deve-se observar que a prática científica da pesquisa não deve obliterar o debate franco com estas outras formas de expressão do conhecimento.

Chauí (2014, p.19, grifo nosso) examinando os argumentos de Boaventura S Santos sobre o *conhecimento-emancipação* como forma de superação do caráter monocultural da racionalidade moderna, diz:

Tomar como fio condutor sua ideia de conhecimento-emancipação. Dentre os inúmeros e ricos temas que constituem o conhecimento emancipatório, destacarei apenas dois: a crítica da *razão indolente* ou a análise da crise da modernidade a partir do fracasso para harmonizar a oposição entre regulação /emancipação, constitutiva do projeto moderno; e a proposta de um novo paradigma como processo de enfrentamento e superação da crise da modernidade, a *ecologia dos saberes*, capaz de destruir os pressupostos com que a modernidade opôs ignorância e saber como paradigma legitimador de exclusões culturais sobrepostas a formas de exploração, dominação e exclusão social e política. **Esses dois aspectos estão intrinsecamente articulados, na medida em exprimem o núcleo epistemológico das ciências e da filosofia como trabalho que interroga a experiência para torná-la experiência compreendida, passando do fato ao conceito, do dado ao sentido.**

Desta forma, o conhecimento que buscamos compreender na prática da pesquisa dos estudantes universitários refere-se a este movimento epistemológico de interrogar a experiência, para compreendê-la e conceitua-la descolando-a do fato, atribuindo-lhe sentido.

Neste sentido, ao debruçarmos o olhar sobre a universidade e a juventude universitária observamos que a transposição da condição de ‘indivíduo jovem’ para ‘jovem universitário’ requer a incorporação e a dissociação de algumas práticas, como também a construção de

outras. Mas, isto não implica em negação dos arbitrários culturais que antecederam seu acesso à universidade.

Nesta relação tem-se um jogo simbólico de trocas e valores, e isto se dá no cotidiano da instituição como também para além dela. Esta correlação dialógica e dialética entre os fazeres e saberes, são manipuladas pelos indivíduos que se utilizam da condição de universitário para fazer valer determinado valor ou identidade próprio de seu arbitrário cultural, ou para incorporar o novo arbitrário cultural subjacente à universidade. Assim, reforça-se a reciprocidade entre a cultura e a ciência, como também a interdependência que constitui uma e outra.

Num outro sentido, mas ainda circunscrito ao espaço social da universidade observa-se que a forma de atuar dos jovens na instituição com relação as suas escolhas profissionais, seja para atuar no mercado de trabalho fora da universidade ou para construir uma carreira acadêmico-científica, faz com que as regras presentes nos discursos e enunciados, tanto da própria instituição como dos demais agentes envolvidos no processo de formação, tendam a ser incorporadas de forma distintas, como já dito. Mas se modificam, conforme a própria estrutura da universidade absorve novos sujeitos e apreende novas práticas. Por esta razão, que o que está em jogo são as formas de agir dos jovens universitários na assimilação, incorporação, contestação, e/ou superação daquilo que caracteriza o campo acadêmico e, conseqüentemente, o campo científico.

Para tal objetivo retoma-se o conceito *campo* e a noção de *habitus*. Diz o autor:

O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem mesmo precisar colocar a questão nesses termos. (BOURDIEU: 2004, p.24)

O jovem que acessa a universidade mantém com sua comunidade e cultura uma cumplicidade, que faz com que desenvolva suas ações balizadas por esta relação. Mas, a incorporação daquilo que é próprio da instituição modifica o agente, ainda que determinados pressupostos incorporados como estruturantes não sejam afetados. Há uma espécie de mediação, por parte dos agentes, entre o incorporado culturalmente e o enunciado e validado pela instituição. O *habitus* rege o comportamento e as escolhas dos indivíduos neste cenário, pois,

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível, prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o

habitus faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. [...] É por isso que as condutas geradas pelo *habitus* não têm a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo: o *habitus está intimamente ligado com o fluido e o vago*. Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma *lógica prática*, a lógica do fluido, do mais-ou-menos, que define a relação cotidiana com o mundo. (BOURDIEU, 2004, p.98)

[...]
Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes (BOURDIEU, 2011, p.21)

A noção de *habitus* desenvolvida por Bourdieu (op. cit.) esclarece sobre as possibilidades de escolhas dos indivíduos inscritos numa instituição, grupo ou campo específico. Ela importa das percepções e representações dos indivíduos o agir prático desenvolvido, visa demonstrar como esta ação está orientada por mecanismos estruturantes próprios daquilo que foi incorporado e validado pelos agentes na definição de suas escolhas e interesses.

Esta abordagem desenvolvida por Bourdieu (1989) acerca da noção de *habitus* estabelece que os indivíduos em suas condutas cotidianas tendam a realizar ações em conformidade com aquilo que o agente/sujeito experimenta em dadas circunstâncias; e que estes acumulam uma forma de conhecimento que provém da sua experimentação do fenômeno, ainda que de forma inconsciente; afirma que o *habitus* se renova na relação cotidiana do indivíduo com o mundo e, neste sentido, reafirma ou constrói novos conhecimentos que estarão circunscritos a um campo específico num dado espaço social.

A compreensão da atuação do agente/sujeito da estrutura da universidade e no campo de produção da pesquisa e do conhecimento possibilita interpretar e identificar as escolhas e interesses presentes em sua performance como operador deste fazer prático, seja, objetivando a atuação profissional, ou, a inserção na vida acadêmica por meio da iniciação à pesquisa.

Diante do exposto cabe estabelecer uma diferenciação entre as formas de conhecimento que orientam esta pesquisa. O conhecimento acadêmico é orientado por um currículo, e tem uma carga horária teórica e prática que desenvolve nos discentes um conjunto de habilidades e competências para o desempenho de uma profissão. Este conhecimento é próprio das Instituições de Educação Superior. Assim, está em consonância com o perfil profissional estabelecido nas normas curriculares e estatutos profissionais. Em áreas, como Direito, estes profissionais são submetidos a exames específicos de ordens profissionais para atuarem no mercado. Na Medicina a residência médica é um critério de validação sobre o conhecimento apreendido no fazer da universidade. Nas demais áreas, os estágios servem como demonstração desta competência para atuação prática.

No campo de atuação profissional, as escolhas e interesses dos indivíduos estão na definição do curso e do grau de especialização que pretendem alcançar após a conclusão. Isto não significa dizer, que outras formas de conhecimento não estejam presentes na formação ou no campo acadêmico, que engloba além dos conteúdos das ciências que estruturam a área de formação profissional, as artes, literaturas, formação para a cidadania, dentre outras, que por serem eletivas, diferenciam individualmente os graduandos. O conhecimento acadêmico é retroalimentado por outras formas de conhecimento, como o conhecimento científico.

O conhecimento científico subsidia o paradigma profissionalizante preconizado na formação acadêmica e constitui-se pela problematização objetivada de fenômenos nas distintas áreas do conhecimento. Este modelo de conhecimento alia outras formas de saberes, busca através de técnicas e métodos investigativos constituir avanços na ciência, cuja validade será atribuída pelo reconhecimento dos integrantes deste campo específico.

É por esta razão que a noção de *campo* serve como parâmetro metodológico de definição e orientação do objeto que como argumenta Bourdieu, *campo* é um microcosmo relativamente autônomo e que serve como orientador da pesquisa;

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades. (BOURDIEU, 1989, p.27)

É por esta razão que Bourdieu (1976, p. 2) observa que no campo científico “[...] os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas”.

O lugar do indivíduo na estrutura da sociedade e, de forma mais restrita, na estrutura do campo, define seu papel e sua forma de atuação. A trajetória cultural, social, política e econômica de cada indivíduo não passam despercebidas aos membros do campo, serve como uma espécie de demarcador da posição que ocupam na hierarquia do campo. Assim, a origem escolar e social de moradia, a origem de classe, raça e gênero, são demarcadores sociais que se associam aos demarcadores próprios do campo, e servem como forma de *desclassificação* dos sujeitos inscritos ou aspirantes ao campo.

2.2 O fazer da pesquisa

Aprender a relação entre a universidade e a juventude nela inserida, no que tange ao desenvolvimento de atividades relacionadas à prática da pesquisa, da extensão e construção de conhecimento científico é o objeto deste estudo. A principal orientação deste estudo firma-se no princípio da indissociabilidade, que estabelece que, nas instituições universitárias a prática dessas atividades devem fomentar o fazer acadêmico e constituir-se como princípio formativo dos estudantes.

A relação dialética entre as condições de constituição de um espaço social próprio para a prática da pesquisa e a consolidação de um corpo de pesquisadores em condições – culturais, sociais e políticas – de se efetivarem como grupo de pesquisa, segue como uma prática desafiadora à escassez de recursos e as definições de prioridades de pesquisa, definidas pelos órgãos de fomento à pesquisa. Pois como afirma Bourdieu (1976, p.16),

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. Em todo campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo.

Diante do exposto, optou-se no uso de uma metodologia *qualiquanti* como mecanismo para compreensão desta relação entre a juventude universitária participante em atividades de pesquisa e a produção de conhecimento. Esta opção se dá pela necessidade de romper com o binarismo objetivismo e subjetivismo, e constituir através da apreensão da ação e das implicações desta ação, aquilo que se refere à estrutura institucional e social, como também aquilo que é vivido e experimentado e que reflete a percepção e as visões de mundo próprias das identidades coletivas e das consciências individuais, presentes na ação e em suas implicações.

Por esta razão tem-se que o *fazer* do conhecimento deve interceptar aquilo que estruturalmente define as ações, como também, aquilo que faz sentido para o agente mediador da ação e responsável pelo agir prático e pela representação atribuída a ele. Aprender aquilo que estrutura as formas de pensar e refletir sobre a instituição, o perfil dos jovens

universitários, suas representações objetivas sobre o fazer da universidade e da produção do conhecimento, é possível pela aplicação de um questionário de pesquisa, onde as médias das frequências e as correlações demonstraram a força que determinados indicadores têm na definição do papel do agente na instituição e na prática de produção do conhecimento e do fazer da universidade.

Aprender as percepções e interpretações que estes mesmos agentes têm daquilo que se apresenta como uma frequência média das coisas que estruturam as ações e seus desdobramentos na instituição, como também, aquilo que é próprio do cotidiano na instituição e das suas correlações com o mundo vivido, como as trajetórias formativas, culturais e materiais, expressões consolidadas das experiências acumuladas, manifestas no agir prático que os distingue no interior da instituição; se torna possível através dos depoimentos autobiográficos.

Assim, o uso de uma metodologia que alia métodos quantitativos e qualitativos, se torna possível pela apreensão do agir prático na sua condição de bitransitividade, o que atua na estrutura e que é estruturante, e o que promove implicações e modifica os agentes.

A definição desta estratégia se dá pelo interesse em mensurar através da aplicação de um instrumento padrão, aquilo que a juventude envolvida na pesquisa toma como comum e que está presente em seu discurso como algo incorporado, logo uma disposição consciente ou não, sobre as dimensões que compõe o seu fazer na universidade.

A construção do instrumento de pesquisa para identificação das distribuições práticas dos estudantes participantes em projetos vinculados à pesquisa ocorre a partir do contato direto com estudantes bolsistas de programas institucionais de iniciação científica, como PIBIC e PIBIT, e com os estudantes assistidos da UFRB vinculados ao Programa de Permanência Qualificada, que integravam os projetos institucionais. Estes dois públicos tinham algo em comum, ambos trabalhavam em projetos de pesquisa. Contudo, a especificidade das bolsas, as obrigatoriedades, os usos do tempo, o tipo de vínculo e afiliação, era diferente. O comum ficava por conta da afiliação institucional e do valor monetário da bolsa que eram iguais.

A opção pelo uso de um questionário alia-se a expectativa de rascunhar o que os indivíduos respondentes têm sobre uma dada realidade que lhes foi apresentada, mas, que necessariamente não foi por ele problematizada. Assim, a possibilidade de interagir com o instrumento e refletir sobre a sua interpretação frente ao questionamento, aliado ao anonimato, conduz o respondente a duas possíveis vertentes interpretativas: a primeira diz respeito à sinceridade das informações – tendo em vista que por estar sozinho no momento

das respostas, pode analisar de forma mais crítica à pergunta e as respostas disponíveis, e assim optar por aquela que mais se aproxima da sua realidade e das suas análises individuais sobre o tema proposto; a segunda contradiz a primeira – o anonimato que promove a sinceridade é o mesmo que esvazia o sentido do instrumento, ou seja, pode ocorrer em virtude de um descrédito na pesquisa ou na metodologia, uma resposta descompromissada.

Dentre as vantagens desse tipo de questionário padronizado – diz-se também uniformizado –, pode-se lembrar que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega ao momento da análise. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 180)

Desta forma poder-se-á construir com base nas frequências um conjunto de observações iniciais que rascunham o perfil dos nossos estudantes, cuja distribuição nos permite conhecer o alunado envolvido nas atividades de pesquisa e aproximar-se das representações deste público sobre a Universidade, a pesquisa e a definição do objeto de estudo.

Assim como os interrogados colocam a si mesmo as perguntas, deve-se presumir que eles compreendem seu sentido, que eles as interpretam como o pesquisador. É claro que as escolhas de respostas ajudam a esclarecer esse sentido, mas não asseguram invariavelmente a uniformidade das interpretações, e o pesquisador não pode sempre julgar facilmente ou levar em consideração a presença possível de interpretações diferentes. [...] um interrogado pode escolher uma resposta sem realmente ter opinião, simplesmente porque ele sente-se compelido a fazê-lo ou não quer confessar sua ignorância. Ou então, tendo uma consciência limitada de seus valores e preconceitos, fornecerá respostas bastante afastadas da realidade. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183)

A construção do questionário de pesquisa se dá pela definição de três dimensões. A primeira dimensão implica em uma caracterização do perfil socioeconômico do estudante e objetiva identificar a sua afiliação na universidade (Centro, Curso, ano de ingresso, forma de acesso), como também a sua caracterização social e econômica (sexo, estado civil, raça, manutenção material na universidade, renda, escolaridade dos pais).

A segunda dimensão, percurso acadêmico, trata dos processos de escolha da universidade e do curso, da percepção sobre os elementos constitutivos no cotidiano da universidade, ou seja, atividades de ensino, pesquisa e extensão; como também, da afiliação em programas institucionais de bolsas de pesquisa, extensão ou de permanência com vínculos à pesquisa ou extensão; estágios; mecanismos de acesso e permanência; trajetória no ensino médio; leituras; usos do tempo. Esta dimensão retrata o estudante na universidade e as

frequências nos permite apreender a trajetória acadêmica e as representações sobre os princípios da indissociabilidade constituintes da instituição universitária.

A terceira dimensão busca correlacionar juventude, universidade e produção do conhecimento, nesta, objetiva-se apreender os significados e as representações no dia-a-dia da prática de estudo e de pesquisa ou extensão, logo as experiências práticas no fazer da pesquisa. Desta forma pode se observar o desdobramento do agir prático do estudante, o seu efeito ou resultado, expresso pela relação dialógica entre a condição social de existência dos indivíduos e suas condutas e atuações na universidade para a participação e afiliação aos grupos estruturados e estabelecidos da instituição.

No momento seguinte e de posse deste perfil, construiu-se um segundo instrumento de pesquisa. Neste momento, objetivou-se por meio da coleta de depoimentos, enviadas por meio eletrônico, apreender as experiências individuais adquiridas ao longo da trajetória escolar anterior à universidade, ou seja, os saberes presentes e apreendidos na cultura de cada comunidade e local de origem; aqueles apreendidos nas redes de relações sociais; no interior da família, nas instituições religiosas e políticas; com o desenvolvimento de estudos e pesquisas próprios a suas áreas de conhecimento. Assim objetiva-se compreender como as experiências e os saberes gerados a partir destas serviu como fomento à pesquisa e a definição do objeto de estudo.

A definição das questões qualitativas teve como referência as frequências obtidas na primeira coleta de dados, conforme dito. Esta estratégia levou em consideração que os jovens universitários expositores de resultados de pesquisa em evento da própria instituição, apresentariam em suas respostas um conjunto de disposições e estratégias comuns àqueles envolvidos na prática da iniciação à pesquisa. O uso da enquete aqui serviu para visualizar de forma ampla as três dimensões elencadas e constitutivas do questionário. A construção das redações na forma de depoimentos, utilizando meio eletrônico para entrega e devolução, torna-se mais um instrumento de verificação do fazer prático da pesquisa, tendo em vista que o *capital linguístico*²², ou seja, o uso corrente da escrita como forma de exposição dos achados da pesquisa é essencial no campo científico, e constitui-se como um *habitus*

²² O capital linguístico é uma expressão do capital cultural, é adquirido inicialmente através da família e se manifesta através do estilo de escrever e domínio da língua, que fica evidenciado pela habilidade para demonstrar competência no uso da linguagem, acadêmica ou burguesa, e na habilidade de decifrar e manipular as estruturas linguísticas.

*linguístico*²³ de expressão e incorporação das estratégias de comunicação entre os pares constituintes do campo em estudo.

Mas, no cotidiano se observou que o que estrutura a pesquisa na instituição tem mecanismo diferenciados para selecionar e avaliar os praticantes desta modalidade do “fazer” na universidade. Não é o foco deste estudo, construir o perfil ou analisar a juventude universitária, interiorizada, do Nordeste do Brasil, da Bahia e no Recôncavo. Mas, identificar o agir prático dos estudantes vinculados a atividades de pesquisa, ensino e extensão, expositores de resultados parciais ou conclusivos, de suas atividades como bolsistas ou voluntários, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O desenvolvimento da pesquisa se deu nos dias 22 e 23 de outubro de 2014, no Campus Cruz das Almas, durante a III Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia – RECONCITEC -, que ocorreu de 21 a 23 de outubro de 2014, cujo tema central era: Educação, Ciência, Inovação e Redução das Desigualdades Sociais. A título de planejamento objetivou-se entrevistar os estudantes expositores de resultados de pesquisas vinculados aos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica e Bolsas de Iniciação Tecnológica. Contudo, em virtude do contato com a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Ciência e Inovação, e da disponibilização, por parte da comissão do evento, de estudantes monitores para acompanharem a entrega, preenchimento e devolução do instrumento de pesquisa, optou-se em distribuir 600 questionários entre os expositores presentes, sendo que o total de inscritos para o evento era de 450 expositores de pôsteres e 350 apresentações orais²⁴, num total de 800 estudantes expositores de graduação e pós-graduação.

O total dos instrumentos devolvidos foi de 408 dos instrumentos, este percentual supera a amostra necessária e definida como estatisticamente significativa. Com um universo de 8629 estudantes regularmente matriculados para o ano de 2014, seria necessária uma amostra de 368 estudantes entrevistados. O que representaria um nível de confiança de 95% e margem de erro de 5%. Mas, conforme dito, não é objeto desta pesquisa o universo dos estudantes regularmente matriculados na UFRB, mas sim, aqueles que atuam em atividades ou projetos onde desenvolvam pesquisa. Neste sentido, tomando-se a população de estudantes vinculados

²³ Tem a ver com a competência linguística e, neste sentido, é medida por critérios acadêmicos depende, assim como outras dimensões do capital cultural, do nível de educação (medido em termos de qualificações obtidas) e da trajetória social.

²⁴ Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgci/arquivo-de-noticias/653-ppgci-divulga-mensagem-de-agradecimento-aos-participantes-e-colaboradores-da-iii-reconcitec>. Acesso em: 08 jul. 2016

a bolsas cujas ações envolvem a prática da pesquisa, um total de 1799 estudantes, a amostra necessária é de 317 estudantes, com margem de erro de 5% e nível de confiança de 95%²⁵.

A fórmula do cálculo da amostra para populações finitas de até 100 mil indivíduos se expressa pela fórmula abaixo.

Cálculo da Amostra		
FÓRMULA		
$n = \frac{Z^2 \times P \times Q \times N}{e^2 \times (N-1) + Z^2 \times P \times Q}$		
1)	Onde:	Valor
2)	Z = Nível de Confiança	95%
3)	P = Quantidade de Acerto esperado (%)	50%
4)	Q = Quantidade de Erro esperado (%)	50%
5)	N = População Total	1.799
6)	e = Nível de Precisão (%)	5%
Tamanho da amostra (n) =		317

Quadro 01.: Cálculo da amostra para populações finitas. Amostra dos estudantes vinculados às atividades de pesquisa na UFRB.

Fonte: www1.tce.pr.gov.br/multimedia/2011/10/xlsx/00237933.xlsx

Os estudantes que responderam foram assim distribuídos por Centros de Ensino (Tabela 1):

Tabela 1 – Distribuição dos entrevistados na Pesquisa de Campo por Centro de Ensino.

Centro de Ensino	Frequência
Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas - CCAAB	108
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas	39
Centro de Ciências da Saúde	105
Centro de Formação de Professores	23
Centro de Artes, Humanidades e Letras	48
Não informaram/ Outras instituições	05

Fonte: Pesquisa de Campo, outubro 2014.

²⁵ A definição da amostra foi feita com base nos sítios: <http://www.netquest.com/br/painel/calculadora-amostras/calculadoras-estadisticas.html> e <http://www.lee.dante.br/pesquisa/amostragem/glossario.html#dif-sig>. Acesso em: 01 agosto 2016.

E conforme a fórmula estatística utilizada para as populações finitas, onde P e Q são complementares e somam 100%. Atualmente, utiliza-se 50% para acerto e erro, cujo produto é 0,25.

Da análise que se processa a partir da tabela 01, observa-se que os Centros de Ensino que têm programas de Pós-Graduação já consolidados²⁶, dispõem de um maior número de estudantes expositores de trabalhos acadêmicos e científicos, participantes da pesquisa e envolvidos em atividades correlacionadas a esta prática. Outra questão que necessita atenção está relacionada ao perfil dos cursos existentes nestes centros e à experiência institucional destes Centros no desenvolvimento de pesquisa.

O Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas é o mais antigo da UFRB, remanescente da UFBA, agrega além do curso de Agronomia, outras formações que são categorizadas como cursos de alta demanda e procura por parte dos estudantes da região de entorno da instituição. Este centro possui dois cursos de doutorado; 05 mestrados, sendo 01 profissional; e uma especialização. Este conjunto de cursos de pós-graduação, estreitamente vinculados à prática e ao desenvolvimento científico e tecnológico, agrega inúmeros grupos de pesquisa, e acolhe neste campo, inúmeros estudantes de graduação e pós-graduação. Pode-se inferir que a constituição do campo acadêmico e do campo científico neste espaço social é norteada por normas e valores próprios dos membros já estabelecidos. Este *modus operandi*, estabelece um conjunto de procedimentos práticos que estão relacionados com as formas de “ser” e do “fazer” universidade, que são exigidas para os aspirantes que desejam afiliar-se aos campos estabelecidos.

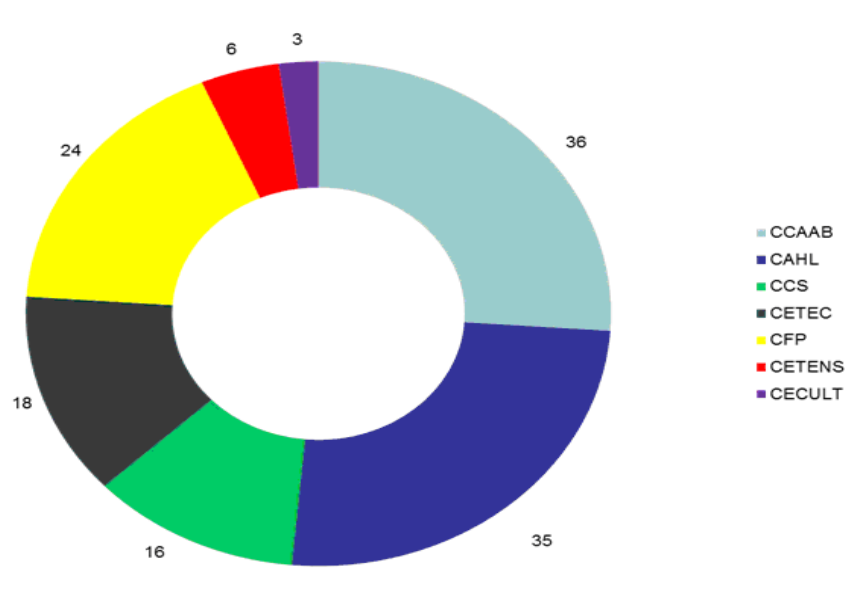


Gráfico 1 - Grupos de pesquisa cadastrados na plataforma do CNPq. Atualizado em 17 nov. 2014
 Fonte: PPGCI/UFRB. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/anuario/producao-cientifica> .
 Acesso: em 09 julho 2016.

²⁶Os Cursos de pós-graduação existentes por Centro de Ensino encontram-se disponíveis no quadro 02 na página 70 desta tese.

De fato, a experiência e consolidação da pós-graduação, como também a existência dos grupos de pesquisa, são condições estruturais para o “fazer” da pesquisa e para o desenvolvimento de práticas de iniciação à pesquisa na instituição universitária. Na UFRB, isto se torna ainda mais evidente a partir da verificação do quantitativo de projetos financiados e aprovados, e distribuídos por Centros de Ensino.

O Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL- possui dois cursos de mestrado e uma especialização²⁷, além de possuir o segundo maior número de grupos de pesquisa reconhecidos pela instituição e cadastrados no CNPq, disponibiliza 48 bolsas de PIBIC para seus estudantes, o que representa 17,7% do total de bolsas da instituição. O Centro de Ciências da Saúde – CCS – tem 15,9% das bolsas de PIBIC e ao longo dos anos vem reduzindo o número de projetos aprovados e financiados pela FAPESB. Neste caso, cabe a ressalva, da inexistência de cursos de pós-graduação neste Centro. O Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC – tem um curso de mestrado profissional, na área de matemática, agrega as engenharias e dispõe de 14,8% das bolsas. O Centro de Formação de Professores – CFP – que ao longo dos anos vem reduzindo o quantitativo de projetos financiados pela FAPESB - possui um mestrado profissional, e ocupa 8,5% das bolsas PIBIC da instituição.

A tabela 2 apresenta a distribuição quantitativa e o percentual de entrevistados por bolsas e em comparação às bolsas disponibilizadas por Centro de Ensino.

Tabela 2 - Distribuição das Bolsas de Iniciação Científica por Centros de Ensino da UFRB

Centros	Projetos Apresentados	Projetos Classificados	Nº de Bolsas	%	Entrevistados Pesquisa de Campo 2014	% em relação ao Nº de bolsas
CCAAB	131	119	113	41,7	72	63,72
CAHL	56	56	48	17,7	25	52,08
CCS	49	49	43	15,9	42	97,67
CFP	27	27	23	8,5	10	43,48
CETEC	49	44	40	14,8	19	47,5
CETENS	4	4	3	1,1	0	0
CECULT	1	1	1	0,4	0	0
Total	317	300	271	100	168	

Fonte: Relatório de Gestão do Exercício 2014 da UFRB; Pesquisa de Campo Outubro de 2014.
Elaboração do Autor

²⁷ Os cursos de pós-graduação e as especializações existentes nos Centros de Ensino estão na Quadro 02, onde é apresentado o Centro, a localização do Campus, os cursos de graduação e pós-graduação.

Tomando com base as amostras estabelecidas para o total de estudantes da instituição e para aqueles detentores de bolsas de iniciação à pesquisa e extensão, como também vinculadas aos projetos de ensino e de assistência estudantil associada a projetos institucionais, observa-se que os percentuais até então apresentados, asseguram que a distribuição dos instrumentos alcançou de forma transversal todos os centros de ensino e é representativo para análise e possíveis generalizações. Deste modo, buscar-se-á a partir deste ponto apresentar o perfil geral dos estudantes em suas correlações classificatórias e distintivas, orientadas pelas categorias de gênero, raça, rendimentos da família, origem escolar e os sentidos atribuídos à universidade.

As modalidades de bolsas disponibilizadas pela instituição, que estão representadas na tabela 3, revelam que 20,85% (1799) dos estudantes matriculados para o ano de 2014 (8629), possuem alguma espécie de auxílio para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, vinculadas à pesquisa, ensino ou extensão, como também possibilita a disponibilidade de recursos materiais para a permanência e a conclusão dos cursos.

É evidente que esta distribuição representa de forma objetiva as condições para a prática e o desenvolvimento de atividades correlacionadas, direta ou indiretamente, à pesquisa.

Tabela 3 – Distribuição das Bolsas de Iniciação por Pró-Reitoria e Modalidade da Bolsa Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

Pró-Reitoria	Modalidade de Bolsa	Distribuição
PPGCI	PIBIC – CNPQ	77
	PIBIC/AF – CNPQ	13
	PIBIC – FAPESB	150
	PIBIC – UFRB	50
	PIBIT – CNPQ	20
	PIBIT – UFRB	01
PROGRAD	PET	101
	PIBID	496
PROEXT	PIBEX	70
PROPAAE	PPQ – vinculados a projetos institucionais	821
TOTAL		1799

Fonte: Relatório de Gestão do Exercício 2014 da UFRB .
Elaborado pelo Autor

O desenvolvimento desta pesquisa se dá na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Inicialmente procedeu-se a leitura dos documentos institucionais como PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, e neste do Programa Político Pedagógico da instituição -, relatórios da CPA – Comissão Própria de Avaliação, Documentos disponíveis nos sítios das Pró-Reitorias – Graduação; Pesquisa e Inovação; Extensão; Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis; e, Gestão de Pessoal. Esta leitura e análise possibilitou a apreensão do que está conceitualmente definido nos documentos oficiais, constituindo um ponto referencial para observar como os indivíduos partícipes da instituição constroem suas práticas para a efetiva implantação do enunciado nos documentos institucionais. O Capítulo seguinte tratará destas questões com foco no lugar do estudo e nas práticas enunciadas pelo discurso institucional, cujos agentes mediadores constituintes da instituição tendem a dialogar entre si e com as próprias regras existentes nas instituições, de forma propositiva, crítica, conciliatória ou de distanciamento.

3 O LUGAR DE ESTUDO

3.1 Uma Universidade no Recôncavo da Bahia

A reivindicação de uma Universidade na Região do Recôncavo e adjacências remonta ao século XIX, por solicitação feita pela Câmara de Santo Amaro, em junho de 1822.

O Brasil sequer era independente quando, pela primeira vez, se pensou em uma universidade na região do Recôncavo Baiano. A reunião da câmara da cidade de Santo Amaro, em 14 de junho de 1822, destinava-se justamente a manifestar o desejo pela independência do país. A ata de vereação é um documento ousado, que propunha um regime federalista com autonomia para as províncias, abertura ao comércio internacional e liberdade religiosa, além da criação de uma universidade. Assim, no pensamento da sociedade que almejava a soberania, a educação superior era a base para a emancipação e liberdade. (FRAGA, 2010, 29)

A importância desta modalidade de ensino destaca-se na conjuntura baiana do século XIX com a criação de algumas das principais instituições. Tem-se que em 1808, ocorre a criação da Escola de Medicina em Salvador; em 1859, foi instalado no Recôncavo Baiano, no município de São Francisco do Conde, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura que, em 1943, passou a ser denominado de Escola de Agronomia, passando a funcionar no município de Cruz das Almas. Outras escolas foram criadas: as Escolas de Arquitetura (1877), Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1897), todas no município de Salvador.

Segundo Baiardi (1999 apud FRAGA: 2010, 31), durante o funcionamento do Instituto Imperial foram formados: “273 engenheiros agrônomos, e muitos deles se dedicaram à docência e à pesquisa em novas instituições científicas da Bahia e em outros estados. As teses produzidas constituíram um valioso acervo para a ciência agrônoma [...]. Assim, a instituição teve um papel fundamental na criação de um ambiente científico e cultural na Bahia oitocentista.” O autor ressalta ainda, a importância desta prática científica para o fortalecimento da pesquisa por produto, ou seja, atrelada ao mercado agroexportador e ao modelo econômico em voga no período. Dentre as instituições que surgiram tem-se o Instituto do Cacau da Bahia (ICB) e o Instituto Baiano do Fumo (IBF). Ressalta ainda, que neste mesmo período na Europa, as pesquisas no campo da agropecuária estavam em efervescência, técnicas de plantio e manejo produzidas nesses países eram compartilhadas, contribuindo para o desenvolvimento agrícola do então império.

Tendo como parâmetros as relações estabelecidas entre a Escola de Agronomia e instituições europeias, Fraga (2010) caracteriza que se inicia no Recôncavo da Bahia, ainda no século XIX, o processo de intercâmbio entre produções científicas, tecnologias e técnicas produzidas nesta área do conhecimento.

A universidade que se instalou no Brasil e, em particular, na Bahia, é o modelo que se aproxima da lógica de profissionalização e de mercado, onde o conjunto de conhecimentos produzidos deve ter uma funcionalidade que atenda aos interesses internos e externos à instituição, com foco na inovação e desenvolvimento tecnológico para o mercado.

Apesar deste conjunto de escolas superiores instaladas e em funcionamento no Estado da Bahia, apenas em 1946, pelo Decreto Lei nº 9155, é que foi criada a Universidade Federal da Bahia - UFBA, que passa a congregar muitas destas escolas isoladas. Em 1967, há uma nova congregação de escolas isoladas à UFBA e a Escola de Agronomia passa então a fazer parte desta universidade.

Dentre os argumentos que buscam diagnosticar o descaso do governo federal com relação ao desenvolvimento da educação pública superior na Bahia, existem aqueles que sustentam que a sociedade patriarcal no poder era contrária aos processos de inovação e desenvolvimento. Apesar do poder dos senhores escravista, havia uma resistência que buscava superar as mazelas geradas pela estrutura senhorial. Buscava-se constituir na Bahia um modelo de desenvolvimento próximo dos outros estados, cujos avanços permitiriam a implantação de novas formas de trabalho. O que se observa é que as classes dominantes e o próprio estado buscavam reproduzir valores e formas de racionalidade próprias do colonizador.

Esta sociedade multirracial, pluricultural e rica também na sua diversidade de recursos naturais foi construída no Recôncavo, tendo como elemento ordenador um sistema senhorial escravista, cuja grande característica foi a imposição dos valores lusitanos, apesar das múltiplas formas de resistências, rebeliões, fugas e negociações pelos povos e segmentos sociais dominados. [...]. Esta postura de resistência a todas as inovações, denunciadas como ameaças ao *status quo*, é usada como explicação para a não modernização da Bahia no período compreendido entre 1850-1950, quando outros centros, como São Paulo, conseguiam superar velhos modelos de produção. (UFBA, 2003, 07)

Isto se dá, principalmente, por ser Portugal o destino dos jovens da classe dominante para complementação dos estudos. Nas universidades lusitanas incorporavam muito mais a cultura e valores europeus do que a cultura e valores locais. A experiência com o modo de vida europeu possibilitou a incorporação de visões de mundo que eram próprias daquela parte do mundo. Neste sentido, o convívio com o modo de vida da colônia, era conflituoso e tenso,

onde as formas de crer e pensar eram, muitas vezes, interpretadas como credíncias ou ‘saberes’, desprovidos de uma razão estabelecida e reconhecida pela instituição universidade, e assim, não eram validados pelas culturas dominantes da época.

Este descaso da classe dominante brasileira com os elementos estruturantes da cultura local que orientavam as práticas cotidianas do povo brasileiro, em especial aqueles que não dispunham de recursos para estudar na Europa, reforça a tese que, desde aquele momento, o modelo colonizador existente extrapolava suas práticas para além das práticas econômicas, e aculturava os jovens das classes economicamente abastadas brasileiras, com uma forma de conhecimento que propiciava a colonização dos saberes e das formas de conhecimento existentes na então colônia. A propagação de uma razão orientada para formação das especializações práticas, reconhecidas por instituições de ensino, como a universidade, colocava em xeque os conhecimentos nativos e próprios dos povos que integravam a colônia, constituindo, assim, modelos hierárquicos e distintivos que desclassificavam os saberes práticos existentes na colônia. Isto se dá para que as ideias colonizadoras de supremacia da metrópole e do seu modo de vida se propagassem na colônia. A formação educacional estabelecia estes vínculos e criava um modo homogêneo de perceber as relações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista que estes graduados estavam incumbidos de atuar nas esferas da gestão pública e privada da colônia.

No documento elaborado pela UFBA para subsidiar o debate e a construção da UFRB, observou-se que a herança histórica e política do Recôncavo, principalmente nos aspectos econômicos e laborais, serviram como entraves ao desenvolvimento da educação pública superior no Estado. O que reforça a ideia de que na conjuntura da época prevalecia um modelo patriarcal e excludente, onde os subalternizados – aqueles cujas ocupações os vinculavam as classes trabalhadoras e operárias, como também os filhos dos pequenos comerciantes e pequenos produtores rurais, todos, cujas famílias, não têm tradição de presença na instituição universitária - não deveriam dispor das condições de disputa de oportunidades e de acesso à formação de nível superior. O documento observa que o mercado produtor e a indústria em desenvolvimento é que ditam os caminhos por onde deve transitar a educação pública no Estado, e com a descoberta do petróleo e a consequente industrialização, é que se dá o início da modernidade no Estado e na região.

Na verdade, a modernização no Recôncavo e também em Salvador só ocorreu a partir do momento da descoberta e exploração do petróleo, marco da ruptura dos antigos padrões de comportamento, prestígio, poder e relações na sociedade baiana. Porém, as limitações dos espaços onde se produz petróleo e onde foram construídas refinarias e outras estruturas ligadas a sua exploração, transformação e

armazenamento definiram desequilíbrios socioeconômicos, pois nem todos os municípios do Recôncavo se beneficiaram dessas atividades econômicas. (UFBA, 2003,28)

Observa-se, a partir da descoberta e exploração do petróleo, a necessidade de formação de uma força de trabalho especializada que atendesse as demandas do mercado – profissionais técnicos, engenheiros, químicos, etc.. Os investimentos em treinamento e capacitação passam a nortear as políticas públicas de educação da época e orientam desde a formulação de cursos técnicos até o fortalecimento do ensino superior. Este processo de consolidação do ensino superior na Bahia reforça a tese da interdependência entre educação, profissionalização e mercado, onde a variável educação é a dependente, alterando currículos e cursos em consonância com as demandas técnicas e científicas advindas do mercado.

Ressalta-se, entretanto, que os cursos de prestígio – Direito, Ciências Médicas, Engenharias - que asseguram aos seus graduandos um quantum de capital social e cultural mantêm-se distantes destes modelos de transformação, pois ao tempo em que o conhecimento e desenvolvimento científico são necessários para o aprimoramento dos graduandos destes cursos, os mesmos representam um capital simbólico que assegura poder político e econômico aos seus egressos, ainda que atualmente esta remuneração esteja associada a uma forma de precarização do trabalho médico, no senso comum, ainda se valem do discurso da remuneração como uma forma de associar prestígio e reconhecimento à formação nesta área. Direito e Medicina, seguem à parte deste processo de transformação dos currículos e de vinculação ao mercado.

O Governador Octávio Mangabeira (1947-1951) identificou a existência de um “enigma baiano²⁸”, pois ao tempo em que, o Estado possuía inúmeras lideranças políticas de expressão nacional, havia um descompasso quando analisados os indicadores socioeconômicos. A exemplo, a ruptura com o pacto federativo por parte do governo central que é evidenciado pelos baixos investimentos federais no ensino público superior na Bahia. O impacto desta política de invisibilidade promovida pelos governos federais, fez com que a Bahia chegasse ao século XXI com uma taxa de matrícula nesta modalidade de ensino de 1,49 para cada mil

²⁸ O denominado enigma baiano demonstra como a atuação política das elites baianas estava acomodada e satisfeita com a manutenção de um baixo desenvolvimento para o Estado. Ou seja, o modelo patriarcal que se constituiu a partir da herança senhorial escravista percebia na baixa qualificação da força de trabalho e no modelo agro exportador, mecanismo de aumento dos lucros e domínio da população. Assim, a democratização do acesso à educação, como também a instalação de instituições de educação superior não integravam as pautas dos políticos baianos no cenário político nacional. Mangabeira alerta para o descompasso entre a atuação na política nacional dos políticos baianos e a falta de empenho em buscar para o Estado mecanismo de superação das desigualdades econômicas, sociais e de desenvolvimento em consonância com os demais Estados brasileiros.

habitantes, correspondente a metade da taxa do Estado de Pernambuco. Argumenta Fraga (2010, 42)

Os investimentos federais em ensino superior no estado são muito inferiores aos destinados a outros estados com população similar, e próximos apenas daqueles que possuem populações muito inferiores como Santa Catarina, Ceará e Rio Grande do Norte. Apesar das dimensões territoriais, econômicas, populacionais e da nossa multipolarização dos espaços geográficos, que justificariam a existência de outras universidades, tal situação se manteve, evidenciando um grande desvio do pacto federativo em relação ao estado, e, talvez o mais grave, com um incômodo silêncio de baianos e suas lideranças.

A dinâmica política em vigor fortalecia a migração dos estudantes para o eixo sul e sudeste, as classes abastadas contentavam-se em prover aos seus filhos as possibilidades de estudar e permanecer até sua graduação em instituições fora do território baiano. Nos anos 80, essa lógica aliava-se ao modelo de gestão política vigente, onde a capacitação da força de trabalho restringia-se a formação técnica e operária para atuar no Polo Petroquímico de Camaçari. É neste período (1980-1990), que surgem outras instituições públicas de ensino superior no Estado.

Era evidente que a oferta do ensino superior estava muito aquém das necessidades dessa região. No entanto, o contexto político das décadas de 1980 e 1990, sob forte ideário neoliberal, resultava na diminuição dos investimentos no ensino público superior e fortalecimento da atividade privada no setor. Parecia cada vez mais distante a criação de novas universidades. Essa situação muda a partir de 2003, já no governo Lula, quando o Ministério da Educação anuncia o Plano de Expansão e Interiorização do Ensino Público Superior. (FRAGA, 2010, 12)

Contudo, a preocupação com a interiorização do ensino superior na Bahia é desencadeada pelo governo do Estado. Será nos anos finais da segunda metade do século XX, por iniciativa do Governo do Estado da Bahia, que o processo de interiorização da educação superior pública ganha fôlego, com a criação de quatro universidades estaduais. Em 1972 congregando algumas instituições isoladas de ensino superior privada, existentes nos municípios do Sul da Bahia, foi criada a FESPI – Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna, que, posteriormente, em 1991, devido aos altos custos de manutenção e do baixo poder aquisitivo da população do entorno, esta federação foi transformada em uma fundação pública sob tutela do Estado. Mas, será no ano de 1995, que a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC - passa a funcionar como autarquia, sendo a mais nova das instituições estaduais universitárias; localizada na Rodovia Ilhéus/Itabuna tem sua abrangência, nos

municípios do entorno²⁹. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - foi criada em 1991, com sede em Vitória da Conquista e exerce forte liderança na educação superior da região. Em 1983, foi criada a Universidade do Estado da Bahia - UNEB -, com campus espalhados em diversos municípios da Bahia³⁰. Dentre as universidades estaduais, a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS - é a mais antiga e foi criada em 1976, tornou-se ao longo destes trinta e nove anos uma das instituições públicas de referência no ensino superior baiano. Neste intervalo de tempo, verificou-se que a iniciativa de expansão e democratização no acesso ao ensino superior limitou-se aos governos estaduais da Bahia. E o que pode se afirmar é que, ao longo do século XX, a Bahia sofreu um tratamento diferenciado por parte do governo federal em relação a outros Estados da federação. Mas, também se deixou tratar de forma diferenciada, beneficiando, principalmente, as classes dominantes, econômica e politicamente, do estado.

3.2 O Recôncavo da Bahia e da UFRB

Atualmente, a região denominada como Recôncavo engloba 92 municípios contidos em cinco regiões econômicas do Estado da Bahia (Região Metropolitana de Salvador, Litoral Sul, Litoral Norte, Região do Paraguaçu e Região do Recôncavo Sul). O Recôncavo Sul compreende 33 municípios que, no total, ocupam uma área de 10.662 Km², isto é, 1,8% do total do Estado da Bahia (564.692,67 Km²). No que se refere aos aspectos demográficos, o Recôncavo Sul, onde se encontra a UFRB, detém cerca de 5% da população total do Estado. Este contingente populacional expressa uma densidade demográfica superior à média estadual³¹ (24,82 hab/Km²) com 64,21 hab/Km², sendo que os municípios de Santo Antônio

²⁹ Disponível em: http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_historia.php. Acesso em: 12 agosto 2015.

³⁰ “A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), maior instituição pública de ensino superior da Bahia, fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema multicampi. A capilaridade de sua estrutura e abrangência de suas atividades está diretamente relacionada à missão social que desempenha. A UNEB possui 29 Departamentos instalados em 24 campi: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de porte médio e grande”. Disponível em <http://www.uneb.br/institucional/a-universidade>. Acesso em: 12 agosto 2015. A lista completa dos Campi da Instituição estão disponível no seu sítio.

³¹ Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=ba> Acesso em: 30 julho 2015.

de Jesus³² (348,14 hab/Km²) e Cruz das Almas³³ (402,12 hab/Km²) possuem densidade superior à média regional. (PDI UFRB, 2010-2014).

Inserir-se a UFRB nesta região, sem perder a noção de universalidade, como “espaço de aprendizagem”, buscando ações sinérgicas entre a Universidade e a população regional, de modo a contribuir na constituição de competências, por meio de uma desafiadora e contínua dinamização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando-se que o processo de aprendizagem se espraie e seja praticado em todos os setores da comunidade regional.

[...]

As ações da Universidade se fundamentam em elementos que a introduz como fonte de construção de saberes e que ligará a Região do Recôncavo a processos socioeconômicos, culturais em curso na região, no Estado da Bahia e em outros países do mundo. (PDI, UFRB, 2010-2014, p.24).

Diante do exposto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com sede no município de Cruz das Almas, foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA. O objetivo desta Universidade Federal no interior da Bahia é o de possibilitar o acesso ao ensino superior e de promover no âmbito territorial a indissociabilidade entre a pesquisa, extensão e ensino nas diversas áreas de conhecimento e promovendo o desenvolvimento tecnológico e científico aliado ao desenvolvimento regional e pessoal da juventude e, em particular, do jovem de origem popular. A nova universidade tem como missão:

Exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas a promoção do desenvolvimento das ciências, letras, artes e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística e valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico. (PDI UFRB 2010-2014, 156)

A UFRB surge com o compromisso de ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento: sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País. Associa-se a estes propósitos seu papel na defesa dos direitos humanos, no respeito à diversidade e inclusão étnico racial e na busca da preservação do meio ambiente.

Dentre as instituições federais de ensino superior, a UFRB tornou-se a primeira a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), dividida em duas coordenadorias que tratam das especificidades relacionadas ao acesso, permanência e

³² Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292870> Acesso em: 30 julho 2015

³³ Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290980&search=bahia/cruz-das-almas> Acesso em: 30 julho 2015

pós-permanência³⁴ dos estudantes, em especial aqueles classes menos abastadas e que adentraram a universidade por meio de reserva de vagas. A Coordenadoria de Políticas Afirmativas, objetiva o desenvolvimento de ações de caráter institucional que assegurem aos estudantes ingressos pela reserva de vaga, inserção em atividades de pesquisa e extensão, de forma qualificada e comprometida com o debate sociopolítico acerca da condição de gênero, raça, origem social, objetivando, principalmente, o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes de origem popular e o desenvolvimento regional e sustentável das comunidades de origem dos seus estudantes.

A Coordenadoria de Assuntos Estudantis assegura aos estudantes os meios de manutenção na instituição tais como, moradia, alimentação, transporte, dentre outros. Como afirma Garrido (2015, p. 250),

A assistência estudantil remete a um conjunto de medidas utilizadas pelas instituições de ensino superior, com o propósito de assegurar a permanência e a conclusão de curso dos estudantes com dificuldades de natureza diversa. No entanto, tradicionalmente, tais ações estão dirigidas àqueles com vulnerabilidade socioeconômica.

³⁴ O Programa de Permanência Qualificada (PPQ) da UFRB tem por objetivos: “1. Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional. 2. Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica. 3. Possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa. 4. Estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional. 5. Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB. 6. Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação. 7. Combater o racismo e as desigualdades sociais. É composto por diferentes ações de atenção às demandas acadêmicas, entre elas as Modalidades de bolsas disponíveis: Bolsas de Auxílio à Moradia/ à Alimentação/ Bolsas Pecuniárias associadas a projetos vinculados à Extensão, Pesquisa e Graduação e serviços (acompanhamento psicossocial, pedagógico) e assistência a demandas específicas”. No que tange a Pós-Permanência a instituição vem ofertando cursos de qualificação para a construção de projetos com vistas a Pós-Graduação, concorrendo a editais nacionais, como o edital Abdias do Nascimento (Edital SECADI/CAPES nº2/2014), e edital da Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas que visava promover equidade no acesso à pós-graduação. (<https://www1.ufrb.edu.br/equidade/apresentacao>). Dentre as ações que visa possibilitar o acompanhamento dos egressos, como política de pós-permanência, tem-se, a partir de 2013, a criação do portal do egresso (<https://www1.ufrb.edu.br/egressos/>) que dispõe de ferramentas como cursos de pós-graduação, mural de depoimentos, eventos e oportunidades de trabalho. Conforme o portal: “pretendemos estimular a educação ao longo da vida. Inicialmente, gostaríamos de saber onde estão os nossos egressos seus sucessos e dificuldades, e acompanhar as suas experiências profissionais. Assim, poderemos aperfeiçoar os nossos cursos de graduação e pós-graduação a cada ano e construir projetos de formação continuada próximos das necessidades dos profissionais de cada área”. (Portal dos egressos UFRB, acessado em 19 em março de 2016)

A distribuição destes auxílios para os estudantes assistidos pelas instituições é, atualmente, assegurada pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – em conformidade com a Portaria Normativa nº 39 de dezembro de 2007. Em 2010, no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, ficaram estabelecidas as áreas nas quais as instituições devem atuar para assegurar a permanência do estudante. (GARRIDO, 2015, p. 254). Contudo, observa-se que para cessão do benefício, que visa assegurar a permanência do estudante de forma longitudinal até a conclusão do curso, não há dispositivos que transponham às questões do acesso. Ou seja, diante da democratização do acesso e da alteração do perfil do alunado das universidades públicas. (RISTOFF, 2013; PAIXÃO *et al.*, 2013; HERINGER, 2013; dentre outros), na qual se observa um contingente de estudantes com até 1,5 salários mínimos de renda per capita, como também, significativa participação de estudantes historicamente excluídos – negros, índios, quilombolas, deficientes físicos – pode-se afirmar que a permanência deve extrapolar as questões materiais e prover aos estudantes vínculos à instituição para além da instrumentalidade econômica e material associada à obtenção do título/diploma, relações que lhes possibilitem o desenvolvimento de formas de agir que assegure o acesso ao conhecimento.

Diante do exposto, deve se buscar estabelecer uma interseção entre a ideia de permanecer e as trajetórias individuais, que expressam de forma concreta a duração do indivíduo no tempo, com objetivo de verificar as questões materiais, simbólicas e estruturais que atuam como inibidores desta condição de aprender atribuída ao ser humano.

Por esta razão o ato de permanecer se expressa numa relação dialógica entre o fazer universidade e o apropriar-se da universidade, ou seja, entre as práticas e mediações que os estudantes irão dispor para se associarem aos distintos grupos existentes na instituição, e a incorporação da rotina acadêmica que dissolve a condição individual própria da substância e constitui uma nova matéria modificada, o estudante universitário.

Neste sentido a ideia de permanência aqui associada encontra respaldo nas pesquisas desenvolvidas por Reis (2013, p. 182) onde propõe:

Uma definição de permanência, como ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência entre seus pares. Permanecer não pode ser entendido aqui, como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto. Esta duração implica em um reconhecimento também pelo outro. Ser reconhecido, ser visto pelo outro é a condição da existência simbólica: “eu só existo se o outro me reconhece”. E se o outro me reconhece como legítimo, aumentam as minhas chances de fazer parte, de estar juntos.

É por esta razão que a relação entre a cessão de benefícios, a permanência e a produção do conhecimento devem estar entrelaçadas como uma prática institucional, onde o reconhecimento dos indivíduos participantes terá respaldo nas normas e regras estabelecidas pela rotina acadêmica e existentes na instituição universitária.

Na UFRB o Programa de Permanência Qualificada estabelece esta inter-relação. A Coordenação de Políticas Afirmativas da instituição, vinculada a PROPAAE, afirma que o benefício é assegurado para os estudantes, que devem buscar dentre os grupos estabelecidos e constituídos na instituição estabelecer vínculos com os projetos de pesquisa, extensão ou ensino, qualificando assim a permanência deste estudante na instituição.

Apesar de nova e com parâmetros institucionais de inclusão social e racial, a UFRB surge num emaranhado de teias e relações³⁵, dentre as quais, aquelas que legitimam as formas sociais de uso da racionalidade para constituição, elaboração e difusão do conhecimento científico. Neste sentido, tem-se que o novo não estabelece mecanismos de ruptura com as formas estabelecidas, e que, o controle da produção deste conhecimento científico foi e ainda é regido por parâmetros que homogeneízam os objetos de estudo e tipificam idealmente os sujeitos produtores destes saberes³⁶.

Há uma tensão com relação à ideia do novo - o novo objeto, o novo agente da pesquisa, o novo institucional -, nas suas práticas. E isto tem como consequência a exclusão de outras formas de saberes, que orientam os indivíduos nas suas trajetórias individuais e no agir cotidiano, deslegitimando-os para acessar ao rol de pesquisadores, ou de iniciantes à pesquisa.

³⁵ Os novos indivíduos que compõem a universidade enfrentam neste espaço relações tensas e conflituosas. Trata-se de estudantes oriundos de escola pública, pretos e pardos, os primeiros de suas famílias a acessarem esta modalidade de ensino, logo de famílias sem tradição universitária (REIS, 2012; SOUZA, 2016), mas que trazem consigo um conjunto de experiências formativas – no âmbito da família e dos grupos sociais aos quais se vinculam – compreendidas em algumas áreas do conhecimento como um saber assistemático e, consequentemente, desprovido do rigor necessário para ser reconhecido no campo acadêmico. Este embate que implica na permanência resvala-se na definição do que estudar e do uso destes conhecimentos em prol da sua comunidade e até mesmo da família. Ainda que idealista, a perspectiva de promover a inter-relação entre a experiência e o desenvolvimento da pesquisa científica, não foge ao que está estabelecido no âmbito das universidades. Uma vez que, o problema existe a partir do olhar daquele que o observa e, em se tratando do processo formativo de novos profissionais e pesquisadores, promover esta interseção implica em descortinar processos de compreensão do mundo vivido e das ações práticas em curso na sociedade com o objetivo de maximizá-las em prol da própria sociedade.

³⁶ No desenvolvimento da pesquisa como parte do plano tri anual de trabalho, atuando como docente da disciplina metodologia da pesquisa, no Campus de Cruz das Almas, observou-se através de redações autobiográficas dos estudantes do CCAAB e CETEC, acerca da ideia de ser universitário e da definição dos objetos de estudo e pesquisa, que havia uma dissociação entre os interesses iniciais ao ingressar na instituição e a escolha e definição do objeto. Os relatos demonstraram o desinteresse do corpo docente em desenvolver pesquisas para além dos objetos já constituídos e estabelecidos nos seus grupos de pesquisa. Esta relação entre docente e discente na definição do objeto é representada pela metáfora da estante: na qual existe numa estante, e a disposição do estudante há um conjunto de possibilidades e escolhas de objetos – como caixas de conhecimentos - limitados aos interesses daqueles já estabelecidos (docentes). Logo, o discente, e porque não o docente, que foge a estas opções encontra dificuldade na definição do objeto e na afiliação a um grupo de pesquisa e, consequente, definição de orientador para o trabalho de conclusão de curso (TCC).

3.2.1 A estrutura da Universidade e sua comunidade acadêmica – A UFRB em números

A UFRB dispõe de sete centros distribuídos em seis municípios. O Quadro abaixo demonstra a distribuição dos centros de ensino por campi, cursos de graduação e pós-graduação e municípios onde está localizado.

Centro	Campus	Cursos de Graduação	Cursos de Pós-Graduação
Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB)	Cruz das Almas	Agronomia; Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura); Eng. Florestal; Eng. de Pesca; Medicina Veterinária; Tecnologia em Agroecologia; Tecnologia em Gestão de Cooperativas; Zootecnia.	<i>Stricto Sensu</i> : Mestrado e Doutorado em Ciências Agrárias; Mestrado e Doutorado em Engenharia Agrícola; Mestrado em Ciência Animal; Mestrado em Ecossistemas; Mestrado em Microbiologia Agrícola; <i>Mestrados Profissionais</i> : Defesa Agropecuária; Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social; <i>Lato Sensu</i> : Especialização em Sociedade Inovação e Tecnologia Social.
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC)		Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas; Engenharia Civil; Eng. Mecânica; Eng. de Computação; Eng. Sanitária e Ambiental.	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT
Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL)	Cachoeira	Artes Visuais; Ciências Sociais; Cinema e Áudio Visual; Tecnologia em Gestão Pública; Comunicação Social; Licenciatura em História (diurno e noturno); Museologia e Serviço Social (diurno e noturno).	<i>Stricto Sensu</i> : Mestrado em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento; Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. <i>Lato Sensu</i> : Pós-Graduação em História da África; Teoria e Métodos de História; Dinter com a UFRJ em Serviço Social.
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Santo Antônio de Jesus	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS); Enfermagem; Medicina; Psicologia e Nutrição.	Residência em Nutrição Clínica com ênfase em Pediatria e em Terapia Intensiva.
Centro de Formação de Professores (CFP)	Amargosa	Licenciaturas em: Educação Física, Filosofia; Física; Matemática; Química; Pedagogia (diurno e noturno); Letras-Libras e Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias	<i>Stricto Sensu</i> : Mestrado Profissional em Educação do Campo; <i>Lato Sensu</i> : Pós-Graduação em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro; DINTER com a Universidade do Minho-Portugal.
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)	Feira de Santana	BI em Energia e Sustentabilidade; Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática e Ciências Naturais.	<i>Lato Sensu</i> : Pós-Graduação em Trabalho, Educação e desenvolvimento para Gestão da Educação Profissional
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT)	Santo Amaro	BI em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas; Publicidade e Propaganda (Turma experimental)	

Quadro 2: Centro, Campi e Cursos ofertados pela UFRB*

Fonte: SAGRES, 2014.

*Extraído do Relatório final do segundo ciclo Avaliativo 2012-2014: CPA/UFRB

O debate acerca da multicampia³⁷ na universidade merece atenção, principalmente pelos desdobramentos e sentidos atribuídos à universidade e aos centros de ensino, como também pelo processo de interação e integração entre os campi.

Neste sentido é preciso ser contra esse modelo duplamente federativo – a universidade como uma federação de unidades autônomas e cada unidade como uma federação de cátedras autônomas, assim como dos pesquisadores de pesquisa básica; é preciso ser contra uma universidade estanquizada em unidades, personalizada em cátedras, fossilizada em termos de ensino e quase inexistente em termos de pesquisa (PDI UFRB 2010-2014, p. 35).

É preciso se opor a certa linearidade do saber e promover a necessidade de compreender o fenômeno em seu processo e complexidade. A distinção proposta pelo modelo em debate promoveria uma estratificação entre as universidades, constituindo aquelas produtoras de conhecimento científico e aquelas focadas nas pesquisas básicas, responsáveis pela reprodução do conhecimento e sua aplicabilidade prática e empírica. Essa perspectiva de distinção favoreceria os grandes centros e criaria arranjos customizados a partir do que representa a ideia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, modelos de atuar que seriam como caricaturas e simplificariam o fazer da pesquisa e da extensão nas universidades classificadas como periféricas, atribuindo-lhes um caráter instrumental de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Observa-se que a proposição de estabelecer um caráter distintivo entre as universidades tem consequências diretas sobre as novas instituições. A distribuição de recursos, distribuição de vagas, consolidação da pós-graduação, manutenção de revistas e periódicos, distribuição de bolsas e o fomento de forma generalizada, é comum a todas as instituições, neste sentido, a restrição orçamentária que vem solapando as instituições de ensino superior públicas do país, afeta diretamente as novas instituições. Pois os comitês de julgamento dos fomentos a serem fornecidos estão estabelecidos no eixo Sul-Sudeste, e os currículos consolidados e de experiência em pesquisa também.

Assim o modelo linear de compreensão da prática da pesquisa no âmbito das instituições federais de ensino tem favorecido a manutenção dos grupos dominantes. A UFRB situa-se neste campo das novas instituições. Percebe-se que, ao longo destes 10 anos de existência, há dificuldade na obtenção de recursos e na implantação de novos programas de pós-graduação,

³⁷ A multicampia implica no funcionamento da instituição em diversos *Campus*, no caso da UFRB estes *Campi* estão localizados em municípios distintos cujas distâncias em relação ao *Campus* central –Cruz das Almas– são em média de 80 Km, sendo Amargosa (CFP) e Feira de Santana (CETENS) os mais distantes.

como também, há redução na oferta de incentivos para implantação e funcionamento da instituição. A infraestrutura viária, tecnológica, cultural e de serviços constitui-se como mais um entrave à efetiva incorporação da instituição por parte da sua comunidade e da sociedade com um todo. Contudo, o sentido atribuído à multicampia, como proposto no PDI/UFRB, se limita a uma forma de propiciar o deslocamento estudantil e docente, logo, é questionada, na medida em que a logística disponível e o engessamento técnico profissional dos currículos impede que isto ocorra. O sentido da mobilidade e da multicampia deveria estabelecer diálogos com áreas distintas do conhecimento, estreitar laços de pesquisa e extensão, e selecionar componentes optativos ou eletivos considerados pelos discentes como necessário e complementar a sua formação.

Esta ação, tal como se desenvolve atualmente, é insuficiente para a constituição de um *ethos* científico multidisciplinar e *multicampi*; a estrutura acadêmica da instituição condiciona o agir prático dos discentes, em seus centros de ensino, a desenvolverem uma corrida pelo diploma e por um lugar no mercado de trabalho de modo disciplinar e restrito ao *campus* de origem.

No que se refere à mobilidade dos docentes, há inexistência de infraestrutura de logística e diária para deslocamento e experimentações em outros centros, transforma a multicampia em um trabalho de caráter voluntário e ou instrumental; voluntário, pois os recursos e esforços são individuais, tais como, deslocamento, alimentação e estadia que, na maioria das vezes, são recursos próprios ou de projetos, quando previstos no orçamento; instrumental, pois o deslocamento para outros *campi* é motivado por interesses individuais cujo foco pode se situar no campo da pesquisa ou no desejo de transferência, interna ou interinstitucional.

A ideia de multicampia e mobilidade no âmbito da universidade implicam no estabelecimento de interconexões acadêmicas e de experiências. O Recôncavo como é uma região de expressividade cultural que interliga municípios distintos e, por si só, teve no comércio e na educação expressões práticas desta mobilidade. Atualmente, como no passado, inúmeros estudantes se deslocam entre os municípios do Recôncavo para frequentarem a escola e, agora, a universidade. Assim, ainda que de forma contraditória, e pelo agir prático dos cidadãos do Recôncavo, a instalação de uma Universidade Federal neste território teria de obedecer a esta lógica de deslocamento e aprendizado; o contradito está na necessidade do Estado e da Instituição em propiciar as condições para que isto permaneça ocorrendo.

A gênese desta experiência *multicampi* de ensino superior no Recôncavo da Bahia inicia suas atividades em 2006 com a realização de um concurso docente, sob a regência da UFBA. Os docentes contratados por concurso são, em sua maioria, profissionais recém-egressos de

programas de pós-graduação, com títulos de mestrado ou doutorado. Este perfil está em sinergia com a própria instituição, ou seja, trata-se de uma universidade recém-criada com docentes recém-ingressos no serviço público e, em alguns casos, com pouca experiência acadêmica em sala de aula.

Essa característica é promissora, pois a estrutura proposta pela instituição elimina os departamentos e institui as áreas de conhecimento, como núcleo de reflexão e assessoria dos colegiados de curso e do Conselho de Centro. Estas áreas teriam, em tese, de absorver os grupos de pesquisa e linhas de pesquisa existentes no Centro. Este modelo, em teoria, deveria estreitar as atividades de pesquisa e ensino desenvolvidas pelos docentes. Cada área do conhecimento abrange um ou mais colegiados de curso e, agrega docente cujas formações acadêmicas e profissionais estabelecem um caráter multidisciplinar as mesmas. Esta diversidade e pluralidade, formativa e de interesses, dos docentes reunidos em uma mesma área, deveria proporcionar ao corpo docente uma maior inserção em atividades de pesquisa. Contudo, o processo formativo do corpo docente e a dinâmica prática cotidiana do agir e fazer universidade, ainda não incorporou este modelo como uma disposição estratégica, que seja estruturante aos participantes e que assegure o funcionamento deste novo modelo de campo, científico, no interior do espaço social; ou, que esteja presente como parte da estrutura, não como um ponto no organograma, mas sim, como uma parte constitutiva da própria universidade.

Como é possível notar, a área ainda não foi incorporada como campo onde se estrutura a pesquisa e o ensino em sintonia com a sociedade, logo não se contrapôs a estrutura na qual a maioria dos docentes foram treinados, isto é, não se firmou como um *contra-habitus* ao modelo comum presente na maioria das universidades brasileiras, onde o departamento exerce a função de disponibilizar os docentes para atuar nos componentes curriculares; na liberação para a formação continuada; na orientação e fiscalização do cumprimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

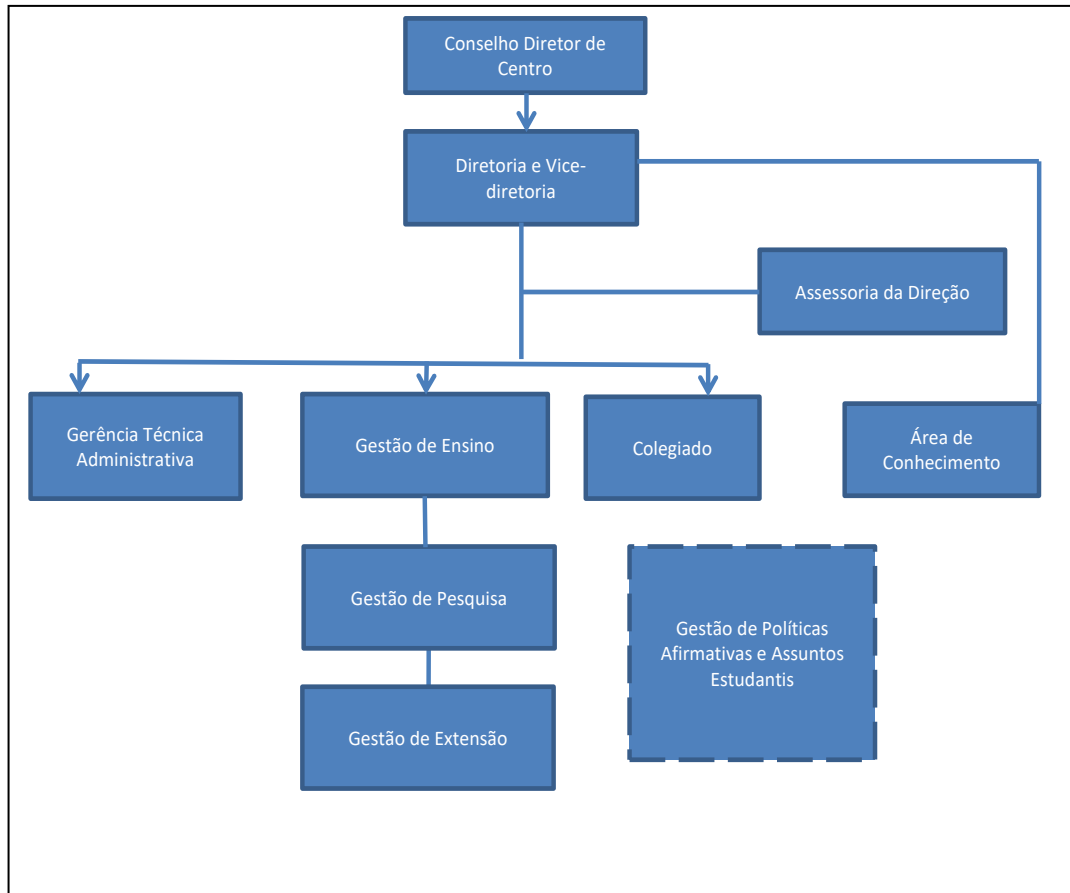


Figura 01: Organograma genérico dos Centros de Ensino da UFRB
 Fonte: CPA/UFRB, 2014, adaptado pelo autor.

Pelo organograma acima se pode verificar que a função prioritária das áreas de conhecimento está em assessorar a direção e os colegiados. Por agregar os docentes em áreas de conhecimento de comum interesse, é neste espaço específico onde os grupos de pesquisa deveriam coexistir internamente na universidade. Este modelo, se em funcionamento, reforçaria a lógica da pesquisa como fomento ao ensino e ao agir prático como forma de manifestação objetiva desta relação entre a experiência vivida pelos membros da comunidade acadêmica e o conhecimento compartilhado nos cursos e componentes curriculares. Não obstante a concepção teórica de orientação acadêmico administrativa, o funcionamento das áreas, requer a incorporação do conceito e do sentido atribuído a ela pelos docentes que a compõem. Quando isto não ocorre há um uso burocrático da área, que se limitam as avaliações de projetos dos docentes, autorização de transferência interna e definição de perfil para concurso, alocação e distribuição de componentes curriculares, em certa medida, ainda que de forma consultiva, são reerguidos os departamentos na prática.

Com esta estrutura conceitualmente horizontal se observa que a gestão dos Centros na universidade, teoricamente, se fundamenta e se orienta pelas análises e sugestões advindas da

área de conhecimento, pois, como não tem caráter deliberativo, sua função está em emitir parecer sobre temas ou situações, instadas pelo Conselho Diretor de Centro. É na área de conhecimento que ocorre a distribuição dos componentes curriculares com os docentes; análise dos processos de afastamento: para participação em eventos, participação em cursos de pós-graduação; análises de projetos de pesquisa, ensino e extensão; definem-se as vagas e os perfis dos concursos; dentre outras finalidades que cumprem o papel burocrático da gestão, mas também, deveria exercer o papel acadêmico e desenvolver o caráter multicampi na instituição, com o envolvimento dos docentes e pesquisadores dos distintos *campi* e inscritos numa mesma área de conhecimento.

É também na área de conhecimento onde são apresentadas as ementas dos grupos de pesquisa e linhas de pesquisa a serem encaminhados para instituição e para os órgãos de pesquisa. Toda atividade docente deve ser registrada no Centro, logo, as atividades de pesquisa, ensino e extensão seguem esta orientação, e caberá aos membros da área do interessado, formularem parecer acerca da exequibilidade da ideia proposta. Isto tem patrocinado aos docentes de áreas comuns a possibilidade de conhecer as atividades em curso desenvolvidas por seus pares.

Mas, esse conhecimento e reconhecimento não implicam necessariamente em compartilhamento. O ritmo atual imposto pelos órgãos de avaliação às universidades e em consequência aos docentes estabelece para os mesmos uma necessidade constante de veiculação e divulgação de produções científicas, extensionistas ou pedagógicas. Este ritmo promove a fragmentação do conhecimento, com a divulgação de resultados parciais e inconclusos. Este conjunto de disposições duráveis, tal como observado por Bourdieu (1976), constitui uma espécie de habitus presente no campo científico, onde a reputação, a autoridade e a imagem do pesquisador são mensuradas por sua produtividade assegurando-lhes reconhecimento.

Desde a fundação da Universidade o crescimento no quadro de doutores e de pesquisadores vem ocorrendo de forma satisfatória e em ritmo acelerado. A este expressivo crescimento some-se também, o crescimento do número de discentes, de grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, cursos de graduação e pós-graduação, demonstrando a importância e a inserção que esta jovem instituição tem na região do Recôncavo e na Bahia como um todo.

Tabela 4 - Número de Grupos de Pesquisa cadastro pelo CNPQ e certificados pela UFRB, por área de conhecimento, 2014.

Áreas de Conhecimento	Centro	Nº Grupos		
		2012	2013	2014
Ciências Agrárias	CCAAB	29	30	32
Ciências Biológicas	CCAAB	1	5	5
Ciências da Saúde	CCS	10	9	10
Ciências Exatas e da Terra	CETEC/CFP	9	10	11
Ciências Humanas	CFP/CAHL/CCS	26	37	47
Ciências Sociais Aplicadas	CAHL	14	14	18
Engenharias	CETEC	11	11	15
TOTAL		100	116	138

Fonte: PPGCI, 2014.

A distribuição dos grupos de pesquisa na instituição revela que as Ciências Humanas cresceram 81%, aproximadamente, superando as demais áreas do conhecimento. Este crescimento se explica pela dimensão que a área ocupa atuando em três Centros distintos, nos quais existem 21 cursos desta área de conhecimento, incluindo nestes dados o CECULT e o CETENS, cujos dados não estavam disponíveis no período da análise pela PPGCI/UFRB. Esta possibilidade, contudo, não traduz em investimentos em pesquisas nesta área do conhecimento. O crescimento dos grupos de pesquisa na instituição foi de 38% do total.

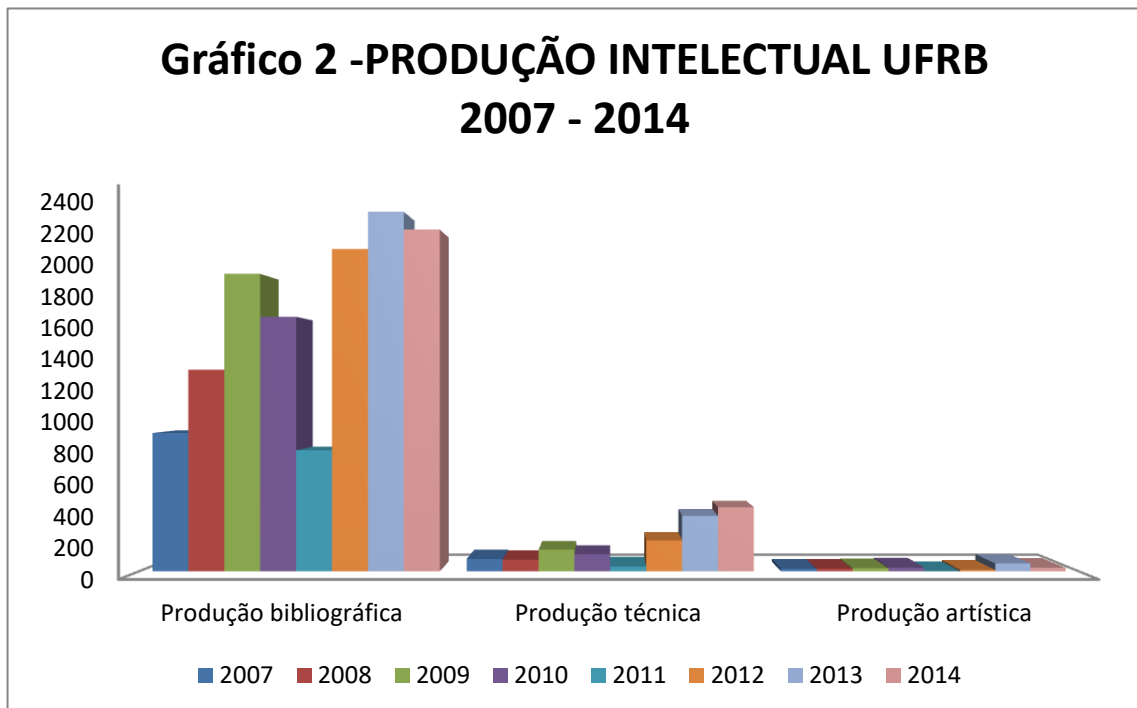


Gráfico 2 - Produção Intelectual UFRB, 2007-2014

Fonte: UFRB/PPGCI, 2014

A tabela 4 e o gráfico 2 demonstram que os indicadores do número de grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ, estão em consonância com a produção bibliográfica do corpo acadêmico da UFRB. Esta dimensão se completa com a composição do quadro docente da universidade, que desde sua gênese vem aumentando o corpo de doutores e mestres efetivos e em dedicação exclusiva. Esta correlação entre a titulação e o regime de trabalho é notada, principalmente, na produção intelectual do corpo docente, que ao longo destes anos vem crescendo proporcionalmente. Atualmente entre efetivos e substitutos a UFRB conta com 765 servidores docentes e 718 servidores técnicos administrativos.

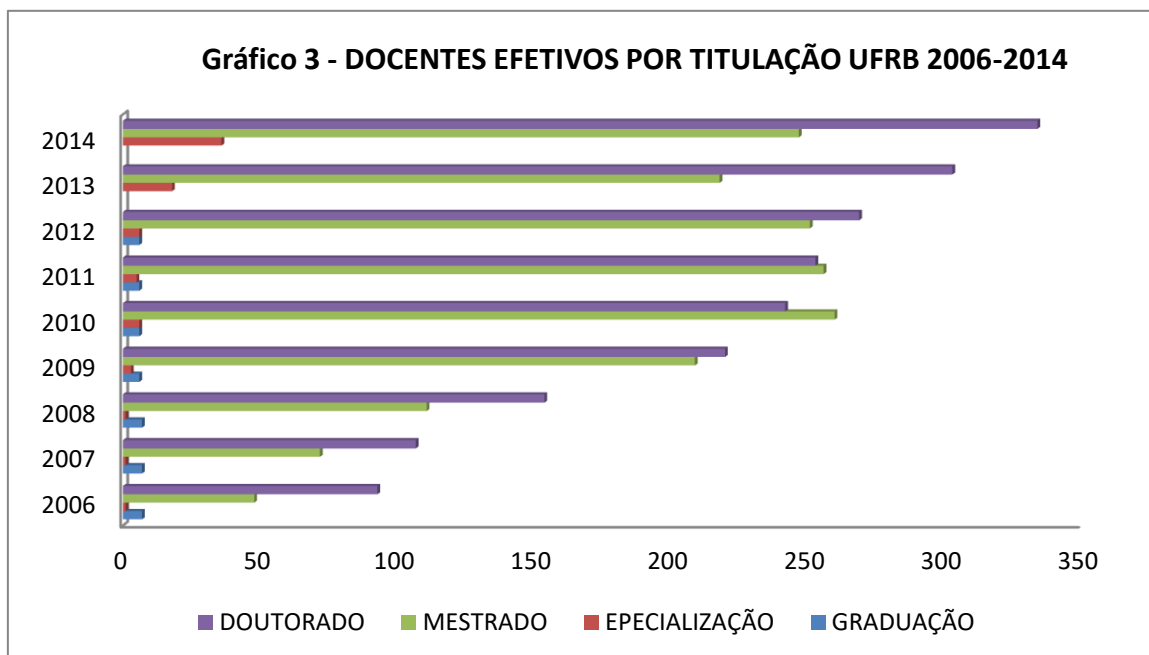


Gráfico 3 - Docentes efetivos por titulação –UFRB, 2006-2014
 FONTE: CPA/UFRB 2014

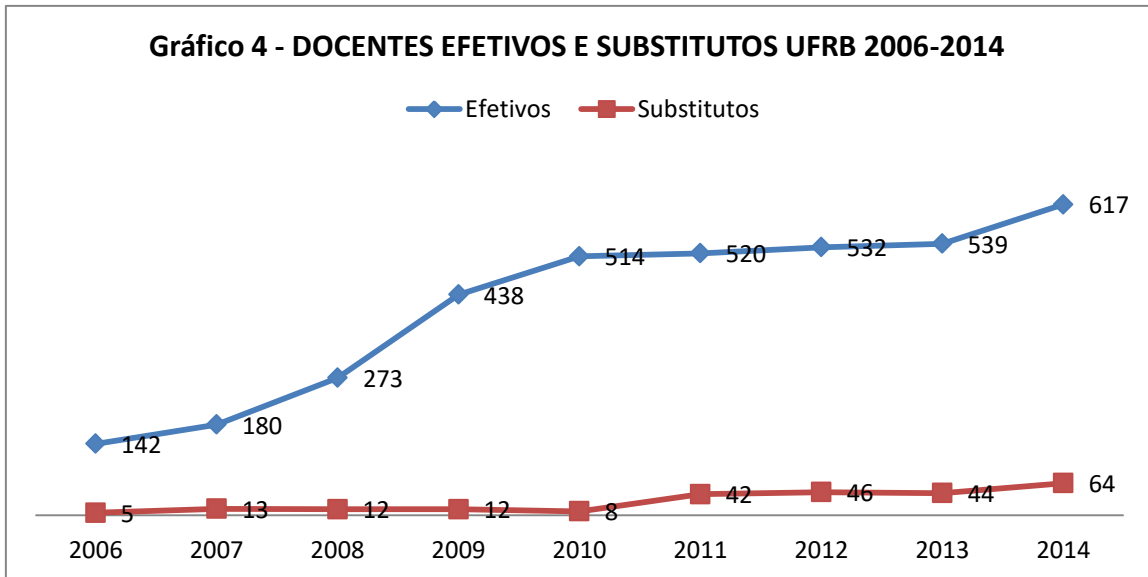


Gráfico 4 - Docentes efetivos e substitutos – UFRB, 2006-2014
 Fonte: UFRB/CPA, 2014.

Os gráficos (3 e 4) nos possibilita vislumbrar a composição docente, a partir da condição de ocupação do cargo – efetivo ou substituto – como também pelo título. A condição de efetividade e o título são estruturais para compreender a participação e a prática discente na pesquisa. Isto porque esta é uma condição necessária e suficiente para que o docente concorra com projetos aos programas de bolsa de iniciação à pesquisa existente no ensino superior. Ainda que os portadores de títulos de mestrado também possam concorrer a estas bolsas, a condição da disputa dos editais fica comprometida, pela cobrança simbólica, sob estes ainda mestres, para a obtenção do título de doutor, haja vista a importância atribuída ao título no fortalecimento da pesquisa e no ensino da pós-graduação.

A condição de trabalho na universidade em regime de dedicação exclusiva implica no desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino ou extensão. Daí observa-se que a obtenção do título de doutor, ao tempo em que aumenta a remuneração dos docentes, atende a uma necessidade estrutural, pois, para a instituição, amplia o quadro de docentes qualificados para atuação e ampliação de cursos de pós-graduação e desenvolvimento da pesquisa, principalmente concorrendo aos editais nos quais tal titulação é uma exigência. Como também é estruturante, na medida em que, solidifica uma cultura acadêmica e de bases epistemológicas focadas no desenvolvimento de atividades de ensino, extensão e pesquisa, constitutivas da finalidade da instituição universitária, conforme rege a nossa constituição.

Esta interdependência, entre a instituição e a obtenção de títulos pelos docentes, reforça o princípio da indissociabilidade e a relação de complementariedade a que estão submetidos os indivíduos e a instituição. Com relação à indissociabilidade presume-se que a instituição

forneça a estrutura para atuação científica e que o docente desenvolva suas atividades acadêmicas e forneça os meios para consolidar a produção do conhecimento, participando ou constituindo, dentro da instituição, grupos de estudo e ou pesquisa como um espaço próprio para estudantes e docentes desenvolverem em conjunto: normas, valores, procedimentos e estratégias como uma espécie de *habitus* ou disposições específicas de validação de uma forma de atuação e reconhecimento na pesquisa e na produção do conhecimento no interior da universidade.

A relação de complementariedade está na compreensão de uma espécie de agir prático³⁸, como estruturante da condição docente. Ela representa as bases empíricas e epistemológicas, estruturantes da formação e ação do pesquisador, cujo foco da sua reflexão e prática sobre o mundo vivido fornece as lentes sobre o objeto, submerso no conhecimento ontológico e prático que cada indivíduo experimentou na sua trajetória de vida, nos mais distintos espaços e instituições que vai condicionar a inserção na universidade.

Conhecer e reconhecer o Recôncavo como lugar da pesquisa, implica em desvelar as nuances que caracterizam as formas de agir daqueles que atuam nesta região. A UFRB tem atuado em frentes distintas que buscam explorar as potencialidades do local e identificar formas de apreensão destes saberes – práticas de cura, uso das ervas, técnicas de plantio, relações de solidariedade, sentidos da religiosidade, arqueologias e paleontologias, dentre tantos outros temas e objetos de estudo e pesquisa.

Também está presente naquilo que estrutura e que regimenta a prática da orientação à iniciação científica. Isto significa a existência de uma forma de reconhecimento pelos pares e de uma competência meritocrática associada à obtenção do título, que coloca em relevo as funções de orientar e desenvolver pesquisas no campo científico em que está inserido.

³⁸ Este agir prático diz respeito às atividades de pesquisa ou extensão desenvolvidas pelos docentes nos seus grupos de pesquisa, o que implica no reforço de um modelo metodológico e empírico de construção da pesquisa e de produção de resultados, verificados e sistematizados em concordância com os paradigmas e pressupostos teóricos da área de conhecimento a que se vincula. Neste caso é este agir prático que quando sistematizado transforma-se numa ação de ensino, de caráter pedagógico. À narrativa docente é conferida autoridade e legitimidade, reconhecimento por seus pares e discentes do produto das ações de pesquisa ou extensão.

3.2.2. A Organização Acadêmica: As Pró-Reitorias que asseguram as políticas de ações afirmativas e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

3.2.2.1. A prática do ensino e aprendizagem no processo de aprender a aprender.

Os princípios que organizam a estrutura acadêmica da instituição se firmam na compreensão da educação e da formação profissional como algo processual e contínuo. “Entende-se que o ser humano e a ciência se fazem mediante relações conduzidas pela intencionalidade, com propósitos integradores e orientados pela ação crítica”. (PDI UFRB, 2010-2014:41). Logo, os currículos, como instrumento organizador dos cursos e balizador das intervenções docentes na sua atuação pedagógica, são pensados como caminhos que trilham por entre as experiências vividas dos docentes e discentes, cujas interações no dia-a-dia da sala de aula e nos demais espaços acadêmicos transformam a intencionalidade dos currículos em algo dinâmico e processual. Estas relações interativas são responsáveis pelo repensar contínuo deste instrumento intencional de organização dos cursos. Pois para a instituição conforme consta no PDI UFRB/(2010-2014, 25, grifo nosso):

[...] a educação é tomada como uma prática social e política, realizada no âmbito das relações sócio-histórico-culturais, objetivando formar pessoas com competência técnica e política, humanizadas, éticas, críticas e comprometidas com a qualidade de vida dos cidadãos. Pessoas que pensem e reflitam sobre o mundo, o contexto social e assumam o papel de protagonistas em processos de transformação social.

...

Em outras palavras, o currículo como intencionalidade é transformado em ação que perpassa o cotidiano do processo ensino-aprendizagem na instituição escolar e nos espaços de aprendizagem extraescolares.

[...]

Concebe-se o **processo ensino-aprendizagem como culturalmente situado e emergente nas situações sociais relacionais, escolares e extraescolares, que implicam no desenvolvimento humano**. Tal processo configura a unicidade constituída por experiências sociais compartilhadas, significações sociais que possibilitam as interações entre atores/autores envolvidos em ocasiões que geram a incorporação, a autoconstrução e auto-organização de conhecimentos, decorrentes do identificar, analisar, interpretar, incorporar, reconstruir e construir uma novidade que implique em ruptura com o já produzido sobre uma dada temática, assim como a reconstrução de sentidos, ou seja, a ressignificação pessoal sobre o que se conhece, como se conhece e o que se pode conhecer.

A partir destes pressupostos tem-se que o modelo pensado para a instituição assegura ao graduando a possibilidade de interagir e questionar o conhecimento estabelecido, ou seja, possibilita a criatividade e o fazer crítico no seu processo de formação. Como também, pode

se observar a relevância atribuída pela instituição às experiências individuais, culturais e regionais que estes sujeitos compartilham na sua formação individual.

Em suma, a educação, como prática social e política, e o desenvolvimento humano, enquanto processo de autotransformação que opera durante o ciclo de vida humano, interpenetram o processo ensino-aprendizagem, mola mestra do processo formativo acadêmico que incorpora o desenvolvimento permanente de competências, o desenvolvimento permanente da habilidade para incorporar e construir saberes provenientes de diferentes espaços sociais e temporalidades e o desenvolvimento permanente da constituição de si mesmo como sujeito político e ético. Assim, espera-se que os sujeitos do processo educativo se assumam como seres sociais e históricos, primando pela busca prioritária de práticas emancipatórias. (PDI UFRB, 2010-2014, 26)

Na prática o que existe é uma reprodução do conhecimento a partir da autoridade pedagógica conferida e reconhecida ao professor, neste sentido, é este o discurso validado no interior da universidade, e observa-se que o estabelecido conceitualmente pela instituição encontra na prática da docência uma resistência que atua em sentido contrário ao proposto. A racionalidade que opera e que é reconhecida nas distintas áreas do conhecimento, ainda é a razão moderna burguesa, monocultural e eurocentrada, é esta razão que circunscreve a prática e o capital cultural e linguístico do corpo docente. Há o reconhecimento deste modelo avaliativo por parte dos agentes propositores da pesquisa, e é esta forma de perceber o conhecimento que julgará o mérito do trabalho validando-o ou não. Assim sendo: como fazer valer o enunciado discursivo da instituição em relação às práticas docentes, cuja imposição de produtividade é imposta por esta razão burguesa moderna?

A perspectiva apresentada no PDI da UFRB ressalta a interpenetrabilidade das experiências individuais e sócio-históricas-culturais que caracterizam o lugar e seus sujeitos na construção dos saberes e na produção do conhecimento.

Desta forma, o processo ensino-aprendizagem é eminentemente pessoal, porém cultural e historicamente situado, dependente de contextos e da aquisição de saberes provenientes de situações sociais diversas perpassadas por relações com outro(s), mas, ao mesmo tempo, mobiliza, no plano da singularidade humana, processos psicológicos expressos, por exemplo, no inquietar-se; no indagar; no elaborar problemas; no explorar; no inter-relacionar; no formular conceitos; na flexibilidade para incorporar novas experiências e saberes; na disposição para decodificar mensagens explícitas e implícitas; na autorreflexão; no emprego da linguagem como mediadora da comunicação com outros; no solucionar problemas; no enfrentar novas situações, compreendê-las, estruturar e realizar ações sociais orientadas por aportes teóricos, metodológicos e éticos. (PDI; UFRB, 2010-2014, 26)

Cada indivíduo torna-se sujeito na construção do seu fazer profissional e do seu pensar científico. A definição e as escolhas dos percursos acadêmicos, como definição das

disciplinas optativas, atuação prática, participação em projetos de extensão ou pesquisa, estágios, são de responsabilidade dos indivíduos. Na prática os estudantes optam, no decorrer do curso, por quais usos pretende dar a sua formação, se voltados para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para uma atuação especializada em determinada área, ou se pretende prosseguir seus estudos na carreira acadêmica, neste caso a afiliação a um grupo de pesquisa e a definição do objeto de estudo são fundamentais para obtenção dos títulos que lhe assegure a participação nesta carreira. Assim, o fazer científico é moldado pela prática que é orientada pelo projeto de futuro de cada indivíduo.

Os estudantes no cotidiano da universidade e de posse de um aporte teórico e epistemológico desenvolvem representações e interpretações sobre o mundo vivido por eles; sobre o mundo experimentado pelas representações próprias da cultura; sobre os sentidos do fazer e do agir prático na universidade; sobre as falas e o silêncio, constituindo um conjunto de arbitrários – culturais, sociais, acadêmicos – que lhes fornece um capital social e pessoal que lhes possibilite a curiosidade e a inquietude para problematizar o observado e reinterpretá-lo a partir das lentes metodológicas, da ciência e da ética.

Concebido como uma prática social e crítica, o processo de ensino e aprendizagem proposto pelo documento régio da instituição prever como pilares: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a conviver e; d) aprender a ser³⁹. E como forma de operacionalizar os currículos dos cursos estabelece como princípios: a) Construção da identidade institucional; b) Construção da identidade profissional; c) Re(construção) do quadro referencial ético; d) Flexibilidade curricular; e) Interdisciplinaridade; f) Prática pedagógica que transcenda a sala de aula; g) Atualização; h) Valorização das experiências; i) Espírito crítico-constructivo; j) Autonomia para aprender⁴⁰.

³⁹ a) aprender a conhecer a partir de oportunidades de ensino que se apresentam durante a trajetória de formação profissional; b) aprender a fazer a partir do encontro e enfrentamento com a diversidade de situações emergentes nas situações de aprendizagem e da realização de atividades em equipes; c) aprender a conviver, desenvolvendo-se na direção do respeito à diversidade cultural, étnica, econômico-social, da negociação e gerenciamento de conflitos; e d) aprender a ser, compreendendo a si mesmo e a outros como sujeitos complexos e portadores de riquezas, para além da dimensão econômica. Acrescenta-se, na dimensão do aprender a ser, o processo permanente de autoconstituição como sujeito político e ético nas relações sociais e enfrentamentos que o cotidiano requer. (UFRB/ PDI, 2010-2014: 26)

⁴⁰ a) **Construção da identidade institucional** através de ações ético-pedagógicas que contribuem para a consolidação dos compromissos da UFRB com o meio ambiente, com a cultura do Recôncavo e com a formação profissional humanística dos seus discentes fundamentada nas necessidades sociais da região, do estado e do país. b) **Construção da identidade profissional**, ou seja, a consciência de quem se é no plano profissional, do que se deve fazer e do que se pode ousar fazer de forma compartilhada com outros, profissionais e não profissionais, em prol da coletividade. c) **Re(construção) do quadro referencial ético**, emergente na formação processual dos discentes que integre, no plano ético, os valores individuais, relacionais e coletivos, tendo em vista o bem comum. d) **Flexibilidade curricular** por meio de ações pedagógicas que fundamentam uma estrutura curricular, que permita ao estudante construir o seu próprio percurso. A flexibilidade será assegurada pela superação da exigência de pré-requisitos e pela oferta de componentes curriculares optativos diversos, de

Os pilares e princípios régios da instituição como enunciados nos documentos oficiais analisados, para assegurar o processo de ensino aprendizagem, criam parâmetros para uma formação crítica e cidadã. Defendem que o aprender a conhecer, fazer, conviver e ser se aplica numa constante relação dialética do estudante com o conhecimento adquirido na sua trajetória, escolar e sociocultural, promovendo sucessíveis alterações no seu olhar sobre o mundo vivido. Estes pilares carregam fundamentos fenomenológicos, na medida em que, atribui ao indivíduo à característica de ator e autor, protagonista da sua existência e da sua experiência, como uma forma de ser, onde a sua prática seja mediada por um roteiro, que por si só se manifesta fora e dentro do indivíduo e que se escreve no desenrolar da ação. Na prática e no cotidiano da instituição observa-se que o estabelecido e validado no discurso não é um consenso na prática estudantil.

Há estudantes que na condição de ser universitário buscam apresentar e validar elementos próprios da sua cultura, dando-lhes visibilidade e promovendo no interior da instituição debates e apresentações que ratifiquem esta importância. As expressões culturais como o Bembé de Santo Amaro, o Nêgo Fugido do Acupe, o Samba de Roda de Cachoeira e o Samba de Roda de Dona Santa em Amargosa são exemplos que passam a integrar o cotidiano da universidade como formas de resistência e constituição de laços de solidariedade entre os participantes, para o enfrentamento da vida. Como também há a escolarização das culturas populares ou a cientificização do saber. Como exemplo tem-se a inclusão de rezadeiras e raizeiras como bolsistas, a fim de obter delas o conhecimento que dispõem sobre as propriedades fitoterápicas das plantas, como também o uso, por infusão, banho, reza e outras formas.

livre escolha dos discentes. **e) Interdisciplinaridade** para que os componentes curriculares que integram um curso superem o enfoque unidisciplinar e permita concretizar, pela via das diferentes óticas teórico-metodológicas, experienciais e crítico-constutivo sobre um mesmo objeto de estudo e de prática profissionalizante. **f) Prática pedagógica que transcenda a sala de aula.** Teoria, metodologia, prática e experiências sociais devem se integrar na situação de ensino, tendo em vista a superação de dicotomias e a exposição submissa dos discentes ao reprodutivismo de conteúdos didáticos. **g) Atualização.** A oferta de componentes curriculares deve respeitar as ementas, porém garantir ajustes programáticos periódicos que contemplem avanços paradigmáticos, teóricos, metodológicos, tecnológicos, inovações artísticas, mudanças culturais e sociais. **h) Valorização das experiências.** As ações pedagógicas devem contemplar a diversidade de experiências sociais e vivências de discentes, porquanto são eles, de fato, o polo central do projeto curricular. **i) Espírito crítico-constutivo.** As ações pedagógicas devem contemplar a reflexão, pela via da análise, interpretação e descoberta de novas formas de se tratar com questões teóricas e práticas e, conseqüentemente, com a reconstrução de saberes e práticas pertinentes a uma dada realidade social, por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. **j) Autonomia para aprender.** A autonomia, ou seja, a competência do aprendiz para ter iniciativa e fazer, respeitando o direito e as necessidades de outros, é básica para a consolidação do aprender a aprender, essencial aos profissionais que atuarão numa realidade em permanente transformação e enfrentarão novas situações e problemas que emergirão nas suas situações de trabalho. (UFRB; PDI, 2010-2104:28)

Esta troca entre estes dois universos que a forma monocultural de perceber o mundo distanciou, quando se aproximam, geram formas de aprender que se interceptam pelo reconhecimento da diversidade e dos valores culturais próprios de cada espaço social ou instituição; quando próximas, promovem uma relação dialética que pressupõe observar o dito e criticá-lo para que este possa descolar-se da conformidade monocultural que o valida ou não, e possa ser observado pelo contexto e pela complexidade que representa a sua existência para os agentes envolvidos. Na universidade este exercício precisa ser enunciado como necessário e sua produção crítica deve pautar e formatar as novas formas de conhecimento.

Mas, como instigar o discente na sua formação profissionalizante a incorporar como processo formativo a dialética proposta pelos pilares de ensino e aprendizagem propostos pela instituição? O que orienta a resposta à questão se opõe à estagnação e ao engessamento das disciplinas conteúdistas, que dissociam a forma e o fazer da prática pedagógica do apreender; também se opõe, ao olhar sedimentado em princípios epistemológicos e empíricos dissociados do mundo vivido; como também, da exclusão das experiências individuais e coletivas sedimentadas nas práticas culturais e históricas como formas de conhecimento, como saberes constituídos e legitimados pelos indivíduos na sociedade.

O estabelecimento de disciplinas práticas que envolvam o cotidiano dos estudantes é uma alternativa de resposta à indagação acima e, provavelmente, colocará em discussão a teoria apreendida e as necessidades de aprender que a realidade vivida carece. Na UFRB os projetos de extensão têm assumido esta tônica, estes envolvem estudantes e comunidade num processo contínuo de reflexão sobre a realidade e seus conflitos, como também, poderão fornecer subsídios para uma análise crítica e operacional dos resultados e soluções. No projeto de Ecoalfabetização, desenvolvido em 2009 e 2010, numa escola municipal situada dentro do Campus de Cruz das Almas, estudantes de Biologia e Agronomia, estabeleceram com as crianças do ensino fundamental um processo de troca, onde estas crianças eram responsáveis pela orientação epistemológica das ações, ou seja, elas buscavam nas suas comunidades práticas de preservação da natureza e preservação da vida, onde elas se sentiam capazes de atuar. A partir daí foi desenvolvido um conteúdo programático que pudesse aliar os conteúdos escolares e os saberes e expectativas das crianças. Como produto desta ação obteve-se a construção de uma horta e a eleição de espaços de sociabilidade próximos à escola e que fossem frequentados por todos da comunidade, foi criado um mural explicativo pelas próprias crianças que funcionava como um conjunto de procedimentos práticos para que seus pais atuassem na lida com a terra, preservando o meio ambiente e melhorando a qualidade dos

alimentos que produziam, foram utilizadas técnicas de adubação a partir dos insumos gerados na agricultura, e o lixo transformou-se em adubo e brinquedos.

Assim sendo, deve-se aliar à prática de ruptura com a racionalidade impositiva que a modernidade burguesa estabelece um quantum de disposição, e, principalmente, um novo modelo de currículo que promova a liberdade de pensamento e a criatividade dos estudantes na sala de aula e lhes possibilite interagir e apreender com a realidade.

Em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron (2010) expõem o duplo caráter arbitrário da ação pedagógica diz que: “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Ou seja, este modelo de oposições expostos acima constituem uma ação pedagógica que legitima a reprodução dos arbitrários culturais⁴¹ dos grupos dominantes. Com afirmaram os autores:

Numa formação social determinada, a AP [ação pedagógica] que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das AP é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe, corresponde o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógica) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 2010, 34.)

Portanto, constituir uma ação pedagógica que valorize o processo de ensino e aprendizagem para além da manutenção do estabelecido como prática reprodutiva das desigualdades sociais é a alternativa proposta. Neste sentido, o agir prático, que pode ser emancipador ou reprodutor, tido como constituinte do processo formativo e de atuação dos discentes no cotidiano da universidade e do desenvolvimento do conhecimento científico, é uma alternativa para assegurar os pilares régios da instituição.

⁴¹ Os arbitrários culturais expressam um conjunto de disposições presentes na classe social ou na comunidade e ou campo que o indivíduo se inscreve. Portanto, trata-se de um leque de possibilidades para as escolhas individuais. Bourdieu (2010) considera que os indivíduos pertencentes a uma classe dispõem de um conjunto de possibilidades que são limitadas por sua própria condição de classe. Assim sendo, estes indivíduos não têm na classe as possibilidades de transpor estes arbitrários, que estão disponibilizados de forma consciente ou inconsciente, a isto ele denomina de causalidade provável, ou seja, as possibilidades que cada indivíduo tem de definir suas escolhas e suas projeções futuras na sociedade. O capital cultural dos indivíduos está estritamente relacionado aos arbitrários, pois expressam a capacidade de consumo cultural de bens simbólicos, artísticos, literários disponibilizados na sociedade e que são limitados pela condição de classe. Contudo, vale salientar que cada classe arrega um conjunto de valores culturais e disponibilizam um quantum de capital cultural que, na universidade, deveriam ser tratados como expressões de um saber produto da experiência vivida. Bourdieu considera que este capital cultural produto da vida prática, tende a ser substituído por um capital cultural escolar, que é institucionalizado e regimentado pelos arbitrários culturais das classes dominantes. (BOURDIEU, 2005; 2010; 2011)

A ação pedagógica proposta pela instituição resguarda-se da experiência sócio-cultural-histórica dos discentes e docentes, valoriza a experiência interativa das relações entre estes, e concebe como princípio a relação dialógica para a reflexão sobre o currículo e suas transformações, incluindo e excluindo conteúdos em consonância com o que pensam e fazem seus estudantes e professores no cotidiano de construção e apreensão do conhecimento. Esta relação dialógica não se constitui sem a dinâmica cotidiana de verificação e aplicação da teoria na prática; sem uma reflexão dialética dos sentidos e usos dos conhecimentos e saberes; sem o aprimoramento contínuo dos saberes por aqueles que interagem na relação; sem o silêncio para escutar e sem a palavra para formatar o sentido do pensamento. Assim, como síntese da reflexão sobre os processos interativos na relação ensino-aprendizagem, tem-se o agir prático, como o que em substância, buscará resguardar o sentido atribuído ao fazer, e na ação será constituinte do sujeito, fornecendo-lhes as condições de enfrentar as situações, compreendê-las, construir e estruturar ações sociais que terão como base os aportes teóricos, metodológicos e éticos presentes na instituição.

Nesta direção, os princípios constitutivos do ensino-aprendizagem na UFRB demonstram de forma inovadora uma *nova doxa*, uma nova opinião que se pretende dominante, em contraposição aos modelos dominantes na educação superior. Esta nova opinião se situa numa perspectiva emancipatória e crítica que se distancia do mercado e da profissionalização instrumental. Estabelece como parâmetros a constituição de identidades que assegure o reconhecimento institucional e profissional, fundado na construção de um quadro referencial ético provido de espírito crítico e criativo que valorize as experiências e o conhecimento ontológico no exercício do aprendizado.

Mas, como fazer valer esses princípios com currículos que valorizam de forma instrumental a formação profissional, inflexíveis e engessados em percursos formativos e disciplinares, definido como um vetor unidimensional? Na prática, a UFRB ainda caminha para a realização destes princípios. Os currículos foram pensados com amarras e pré-requisitos que inibem a autonomia do discente em escolher seu processo formativo. O tempo, carga horária dos componentes curriculares e de formação, é mecânico e estabelece o ritmo do fazer para aprender e, neste sentido, o ser se confunde com a máquina e produz de acordo com a velocidade que lhe é imposta pelos docentes, detentores dos meios para a produção deste fazer.

O diagnóstico desta incoerência já foi identificado pela instituição e encontram-se no PDI (2010-2014:31), onde se observa que a instituição não conseguiu difundir na prática docente os princípios propostos.

Nos currículos dos cursos de graduação da UFRB observa-se que a inflexibilidade curricular e a unidisciplinaridade são a tônica. Cadeias de pré-requisitos são constitutivas das estruturas curriculares, como se houvesse apenas um caminho para o estudante realizar o seu percurso.

[...]

Ainda se nota o reduzido número de componentes curriculares optativos e há casos em que a oferta dos mesmos é dirigida apenas a estudantes vinculados a um único curso, em um determinado período letivo. Por outro lado, há muitos componentes curriculares que se constituem em aulas teóricas, cujas metodologias de ensino empregadas são reprodutivistas. Tal prioridade teórica retira a possibilidade do estudante construir a concepção de unidade teoria-prática e favorece a concepção da prática apenas como algo instrumental, como mera forma de aplicação de conhecimentos, sedimentando o ensino reprodutivista em detrimento do crítico-construtivo, da exploração da novidade que surge ao longo de um semestre em componentes curriculares diversos e dificultam a construção da competência para investigar, considerando-se contextos, situações e oportunidades para a reconstrução do conhecimento. (UFRB,2014:31)

O modelo de currículo em curso na instituição reduz o diálogo entre a teoria e a prática e esvazia a perspectiva crítica reflexiva dos graduandos. Esta prática reproduz a ideia de que existem universidades fundadas na pesquisa e aquelas reprodutoras do conhecimento. O currículo engessado por vezes não permite a existência das disciplinas optativas, que teriam o caráter de apresentar aos graduandos as considerações teóricas, metodológicas e epistemológicas estabelecidas nas pesquisas em curso ou concluídas e, neste sentido, esvaziam o debate no “chão da universidade”, salas de aula ou laboratórios, sobre os novos conhecimentos produzidos na instituição ou fora dela.

Observa-se aí que esta exclusão do debate no “chão da universidade” não estimula aos graduandos a afiliação aos grupos de pesquisa, nem tampouco, fortalece estes grupos com a renovação dos membros e da participação discente. Neste sentido, os critérios de seleção para a participação em atividades de pesquisa são estabelecidos a partir de parâmetros ocultos e individuais a cada docente-pesquisador. Assim como, evidencia-se que o engessamento curricular com a valorização do conteúdo em detrimento da forma e da prática, promove distâncias entre o apreendido e o observado e, diante disso, o graduando se fragiliza na definição dos objetos de estudo para o trabalho de conclusão de curso (TCC), como também para elaboração de projetos de pesquisas para o acesso à pós-graduação.

Em contraposição à avaliação elaborada no processo de ensino e aprendizagem, observa-se que:

[...] **a participação de discentes** em estágios supervisionados extracurriculares, em atividades complementares, **em projetos de pesquisa e de extensão** tem minimizado a consequência dos limites anteriormente apontados e criado

oportunidades para o aprender a aprender, ainda que considerando o número reduzido dos que tem acesso a tais práticas. (UFRB; PDI 2010-2014, 33, grifo nosso).

O agir prático é fundamental para o processo de “aprender a aprender” e reforça a importância da iniciação à pesquisa e das ações extensionista, como também das atividades extracurriculares e estágios, como estruturantes na constituição de um ofício de ser estudante. Vale salientar que o projeto da pesquisa e extensão é responsabilidade do docente e o discente alia-se ao já estabelecido, é incorporado como parte do seu processo formativo. Vale registrar a importância dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC – e o incentivo a elaboração de projetos pelos discentes, no qual os professores tornar-se-iam aliados e orientadores.

Decerto que a responsabilidade pela visão limitada de inúmeros discentes sobre a prática da pesquisa e a definição de objetos de estudos não é exclusividade dos docentes, inexistente na instituição a infraestrutura necessária, nos *campi*, para a alocação dos grupos de pesquisa e estudo, como também a disponibilidade de espaços de socialização, onde as interações e relações constituídas poderiam servir como estímulos para a participação mais efetiva no cotidiano da universidade.

3.2.2.2 A relação com a comunidade: práticas de extensão.

Fundada na expectativa de constituir uma relação dialógica entre o conhecimento acadêmico e outras formas de saberes, a prática da extensão na UFRB não se associa ao ideário de difusão do conhecimento difundido pela racionalidade moderna e burguesa, mas de construção crítica e reflexiva sobre a realidade que se observa e atua. Contudo o agir do Estado tem afastado a UFRB deste ideário, pois ao tempo em que esse processo se constitui como dialógico no ideário institucional, ele é percebido com impositivo, nas perspectivas práticas de atuação, pois inibe as possibilidades criativas do indivíduo que atua nas atividades extensionista, limitando suas escolhas.

A ação extensionista possibilita ao graduando interagir com manifestações culturais, práticas de grupo sociais e culturais, realidades sócio-históricas-culturais distintas, como também, expõem no processo relacional e interativo com as comunidades e indivíduos a importância e o sentido do conhecimento apreendido na instituição, colocando-os em contraposição a saberes e práticas constituídas e estruturantes na formação dos indivíduos e grupos para lidar com o cotidiano e a realidade.

Não obstante a importância atribuída a esta prática universitária coexiste uma hierarquização que a coloca em segundo plano. Neste sentido, a UFRB tem constituído práticas e ações para tornar esta atividade mais presente no cotidiano da comunidade acadêmica. Dentre essas ações, a institucionalização de um programa de iniciação a extensão (PIBEX) com bolsas e recursos para o desenvolvimento das ações tem servido como estímulo para uma maior participação.

Normas e incentivos tem sido criados para desenvolver um ambiente de motivação, por exemplo, a obrigatoriedade da ação extensionista nos currículos dos cursos de graduação, a valorização das atividades de extensão na progressão dos professores e a criação do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX. (UFRB; PDI, 2010-2014, 43).

A inclusão de atividades de extensão nos currículos demonstra a importância que a atuação prática tem para a apreensão do conhecimento, mais uma vez, é o agir prático que salta aos olhos da instituição como mecanismo estruturante de qualificação do corpo discente e docente. Estruturantes, mas, que se convertem em estruturas estruturadas quando incorporadas pela comunidade universitária, atuam como uma via de mão dupla, onde o aprendizado e a experiência são compartilhados e criticados por todos envolvidos na ação, gerando assim novos saberes, percepções e representações sobre a realidade observada, refletida e vivida.

Este processo que fixa a extensão na prática formativa dos graduandos representa uma ação pedagógica que se alia ao proposto nas atividades de ensino e aprendizagem, uma vez que, traz para o “chão da universidade” a realidade experimentada com os conflitos e tensões próprias do cotidiano.

Nesta perspectiva a instituição estabelece estratégias para a consolidação das ações de extensão no cotidiano e nos currículos da universidade. Estabelecendo que é necessário:

- a) reafirmar a extensão como indispensável na formação e qualificação da comunidade acadêmica, construída no confronto com a realidade social;
 - b) integrar as políticas de extensão às demais políticas de ensino superior; e
 - c) inserir a extensão no mesmo nível e articulada ao Ensino e à Pesquisa.
- Na UFRB pretende-se que a extensão seja capaz de:
- i. Articular-se com o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa;
 - ii. Propiciar uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, pressupondo interação entre os conhecimentos técnicos, ecológicos, sociais, econômicos, culturais e políticos;
 - iii. Auxiliar na promoção do desenvolvimento sustentável, alicerçando-se nas prioridades do local, regional e do país, nesta ordem, e
 - iv. Promover a articulação da UFRB com a comunidade e seus segmentos significativos, inclusive órgãos públicos. (UFRB; PDI, 2010-2014, 44).

Como ação efetiva desenvolve:

[...] parcerias para a promoção do acesso de pessoas e segmentos populares às políticas públicas. Nesse particular, a política de extensão da UFRB tem contribuído para a geração de trabalho e renda; preservação ambiental e desenvolvimento sustentável; combate ao analfabetismo; promoção da segurança alimentar e nutricional; formação de gestores de cultura na Região do Recôncavo; formação de gestores de cooperativas populares; formação de professores; popularização da ciência e outras iniciativas de igual importância social e acadêmica. (UFRB; PDI, 2010-2014, 44).

Pode-se afirmar que a extensão como prática, socializa a prática da pesquisa e do ensino e possibilita ao participante, sujeito e autor das suas escolhas e interesses, instrumentos para experimentar a realidade e contrapor-la ao conhecimento teórico. Assim, estimula a autonomia discente nas escolhas teóricas e metodológicas para abordagem da realidade, na medida em que, aproxima-o da realidade e possibilita a análise empírica da mesma.

3.2.2.3. Os fazeres da pesquisa

A pesquisa, como demonstrado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) contido no PDI/UFRB, assume a importância do agir prático na consolidação de uma práxis acadêmica e de uma fazer da pesquisa. Para o desenvolvimento desta tese, observa-se que o agir prático está consolidado num contexto específico onde os estudantes atuam ou atuavam. Os conteúdos de origem destes estudantes, aqueles que advêm da família, religião, origem social e de moradia, como também da origem escolar, se manifestam como enunciados discursivos que podem ou não ser validados nas suas relações interpessoais ou nas relações institucionais dentro da universidade. Assim, a proposição conceitual da instituição que advoga que esta relação entre estes conteúdos e o processo do 'aprender a aprender' se dê por meio da práxis, deve observar qual a significação e importância que estes jovens universitários dão à universidade, para submeter a ela seus valores, normas e crenças. Pois, o que em teoria poderia expressar uma prática emancipatória, pode ser interpretada como um processo de escolarização da cultura, atribuindo significados e conceitos próprios da cultura dominante e burguesa às manifestações culturais de origem dos estudantes. Portanto, apresentar a práxis como eixo longitudinal de promoção do aprendizado e desenvolvimento da ciência requer uma vigilância epistêmica sobre o que isto representa para os agentes, como eles dispõem desta prática para aprender, quais os sentidos e desdobramentos da prática institucional,

principalmente dos agentes mediadores neste processo – docentes/pesquisadores -, na consolidação dos currículos e no processo formativo dos discentes.

Na perspectiva apresentada, na qual se ressalta o “aprender a aprender”, observa-se que o ato de aprender envolve para além das atividades curriculares e teóricas um conjunto de disposições que precisam ser internalizadas como constituintes do ser universitário, isto é, disposições práticas que possibilitem ao estudante universitário atuar na compreensão empírica daquilo que versa na teoria.

Estas disposições que são vivenciadas nas atividades práticas curriculares tornam-se insuficientes, segundo o documento citado. Atuar em laboratórios no desenvolvimento de atividades curriculares ou em salas de aula nas atividades pedagógicas, como também nos estágios obrigatórios e não obrigatórios, permite essa interação, contudo, os limites conceituais em uso, como também a necessidade de verificabilidade de algo proposto em condições controladas, não desafiam o estudante para compreender o currículo em sua dimensão multirreferencial, envolvendo áreas do conhecimento distintas e condições adversas para a sua atuação no desenvolvimento da atividade.

De fato, a atuação de estudantes em atividades de pesquisa e extensão torna dinâmica a relação entre a teoria apreendida e a prática da pesquisa. Desde os procedimentos de compreensão e apreensão do objeto de estudo - que implica em construção de um lastro epistemológico e metodológico que lhe forneça este olhar; até mesmo no desenvolvimento do processo investigativo - que implica na coleta, catalogação, sistematização e tabulação das informações para a obtenção de dados relevantes para pesquisa, que estão estritamente relacionadas aos momentos anteriores -, observa-se que neste processo, que envolve teoria e prática, são colocadas em evidência à capacidade investigativa e criativa dos iniciantes na pesquisa. Pois, as condições de observação do fenômeno tornam-se uma variável dinâmica e, neste sentido, expõem a fragilidade do conhecimento apreendido na sala de aula, impõem a necessidade de ampliação e obtenção de novas referências e ou teorias para subsidiar a atividade investigativa.

Bem verdade que os estágios pedagógicos contêm a dinâmica referida na coleta e sistematização de fenômenos observados na prática da pesquisa, mas a dinâmica em questão, quando o licenciando dissocia-se da prática da pesquisa, assume caráter reprodutivistas de modelos apreendidos em sala de aula.

Daí compreende-se que o currículo e os conteúdos evidenciados nos componentes não são suficientes, pois, ainda que, eminentemente teóricos, serão apresentados aos alunos

fragmentos constituintes das teorias e ou autores, tornando necessário para o seu aprendizado o aprofundamento das reflexões que orientam o seu olhar sobre o objeto que estudam.

Do apreendido até aqui se pode elaborar a seguinte hipótese: na sala de aula os conteúdos e os autores apresentados formam um mosaico de fragmentos textuais e teóricos, uma colcha de retalhos, com fragmentos dos tecidos emendados e costurados, sem, contudo, estarem inter-relacionados. Apesar de fornecer uma visão global sobre a área do conhecimento a “colcha de retalhos” é apenas aparência, generalista, universalista e, para além destas características, encerra as potencialidades existentes em cada retalho de conteúdo disciplinar de aprofundamento teórico e metodológico sobre o objeto do conhecimento. Noutra direção, há outras experiências de ensino que contrapõe à existência do indivíduo a realidade do mundo social e, a partir daí, possibilita a transformação do conhecimento pela prática pesquisa e pelo exercício de reflexão teórica, que deve ser orientada e sistematizada por um viés metodológico.

A pesquisa de caráter iniciativo é promotora da reflexão sobre o objeto do conhecimento e, conseqüentemente, sobre o currículo, colocando em xeque o conteúdo exposto em cada fragmento de disciplina. Mas, ao tempo que as atividades de pesquisa e de iniciação científica possibilitam a participação de alguns estudantes, deixam tantos outros, uma grande maioria, à margem deste processo e, neste sentido, o “aprender a aprender” fica comprometido e limitado aos que fazem parte deste agir.

Esta observação que serve como orientação e que se funda em princípios que compreendem a atividade de ensino nas universidades como produto de uma relação interativa entre a pesquisa e o ensino, é fundamental para o desenvolvimento das ações desenvolvidas na instituição para assegurar a indissociabilidade entre esses dois pilares da universidade.

A própria estrutura pedagógica administrativa dos Centros de Ensino reforça esta ideia. As áreas do conhecimento - estrutura consultiva do Conselho Diretor e Colegiados - são concebidas como um espaço de interações e interfaces das distintas formações e especializações dos docentes. Nestas áreas, deveriam atuar aqueles docentes que agregados por interesses comuns participam de grupos de pesquisa, ensino e extensão convergentes, comumente associados aos componentes curriculares dos cursos. É, neste sentido, que o agir institucional pressupõe:

[...] a articulação entre os Grupos de Pesquisa com as várias áreas do conhecimento, assim como o fortalecimento das áreas específicas, potencializando a missão institucional e a inserção da Universidade no contexto nacional e internacional,

desenvolvendo linhas de pesquisa dos Grupos certificados, de forma integrada aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e às atividades de extensão da Universidade. (UFRB/PDI, 2010-2014, 44)

Este processo relacional e dialógico proposto no documento institucional entre o conhecimento e a prática da pesquisa demonstra a relevância atribuída nesta ação, como também reforça a compreensão política e crítica que aproxima a universidade da realidade e do espaço que a contém. Na teoria, a universidade deveria prover a sociedade de conhecimentos, técnicas e tecnologias que qualificassem a vida e o viver, retribuindo, assim, os investimentos públicos em favor da prática da pesquisa, extensão e ensino na instituição.

Afirma,

A UFRB compromete-se com a produção do conhecimento, tendo em vista a participação na melhoria da qualidade de vida da sociedade que a financia. Para tal, entende-se que o fortalecimento da pesquisa, ao lado da inovação tecnológica, agrega valor aos processos, produtos e serviços produzidos no Recôncavo, fomentando intensamente o processo de inclusão social. (UFRB/PDI, 2010-2014, 44.)

E, assim, tem como objetivos:

- (i) desenvolver um conjunto de instrumentos que estimule a utilização do conhecimento gerado pela pesquisa aqui desenvolvida, de modo a produzir um crescimento econômico-sustentável;
- (ii) estimular a pesquisa científico-tecnológica e, a partir do conhecimento gerado, agregar valor a produtos, processos e serviços;
- (iii) estimular a inovação tecnológica entre os pesquisadores e despertar a consciência com relação ao importante papel da inovação para o aumento da competitividade da nossa economia;
- (iv) estabelecer uma diretriz para a pesquisa científico-tecnológica voltada para o desenvolvimento regional;
- (v) estimular o acesso a recursos oriundos dos Fundos Setoriais, de modo que os pesquisadores disponham de recursos para o desenvolvimento de seus projetos e mapear toda a potencialidade de desenvolvimento científico e tecnológico, e estimular a pesquisa em áreas estratégicas. . (UFRB/PDI, 2010-2014, 45.)

Ainda que, tal dimensão, não se dissocie das condições culturais e sociais que se expressam na realidade, a perspectiva instrumental e de fomento à pesquisa estabelecem um paradigma desenvolvimentista para a região, atrelando tecnologia e ciência com melhorias produtivas e tecnológicas associadas com as necessidades do mercado. Como exemplo tem-se a atuação da INCUBA – Incubadora de Empreendimentos Sociais da UFRB, que atua com empreendimentos sociais no Recôncavo, fornecendo capacitação técnica e aperfeiçoamento aos participantes. A atuação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) em conjunto com a UFRB, oferecendo estágios e parcerias para o desenvolvimento de

pesquisas, além do fortalecimento da Pós-Graduação da UFRB, com a participação dos pesquisadores da empresa nos programas.

A promoção do ensino/aprendizagem da C&T em todos os níveis e a democratização do acesso à informação estimula a formação de profissionais qualificados. É o investimento na atualização desses recursos humanos que possibilitará a capacitação para que eles apresentem soluções inovadoras para acelerar as pesquisas científicas, o desenvolvimento e a produção nacional. (UFRB/PDI, 2010-2014, 45)

Neste sentido, cabe a crítica aos objetivos propostos com base no ideário do “aprender a aprender”, ou seja, cabe refletir sobre a realidade observada na prática da pesquisa e as consequências sociais, culturais, ambientais e humanas do conhecimento produzido.

Como hipótese do desenvolvimento da trajetória individual dos estudantes pode-se afirmar: sendo o estudante sujeito universitário iniciante na pesquisa, a observação sobre a realidade e suas nuances não o separa da sua condição de existência e sobrevivência e, neste campo, transforma-o em um observador da própria realidade, um sujeito que, objetivamente, apropriou-se dos conhecimentos numa dada área do conhecimento para compreender a si mesmo no contexto em que vive.

Mas para que esta constatação ocorra é necessário recompor as lentes de observação da realidade através dos sentidos atribuídos ao fazer e ao aprender, ou seja, é preciso buscar de forma arqueológica o enunciado da prática que desencadeia esse processo de aprendizagem, ou seja, é preciso buscar o sentido atribuído a este agir prático ao longo do processo histórico de consolidação desta prática na instituição. Como também é necessário apreender os critérios de validade que os seus interlocutores disponibilizaram para reconhecer esta forma de fazer como forma de aprender. A prática da pesquisa na comunidade onde atua o indivíduo requer rigor epistêmico para dissociar aquilo que é comum e percebê-lo como objeto.

Neste sentido, deve-se observar que na conjuntura atual de consolidação da política de expansão da educação superior e de democratização do acesso, a alteração do perfil do estudante universitário propicia a verificação empírica deste observar sobre o fazer-aprender para aprender-fazer. Pois se antes a constituição do estudante se dava como que por um prosseguimento dos estudos médios das classes burguesas, atualmente esta proporção tem se reduzido e as instituições universitárias, preparadas ou não, têm acolhido inúmeros novos sujeitos, cujos valores, habitus, capital cultural escolar diferem dos até então usuários do sistema.

A democratização do acesso à educação superior tem possibilitado uma nova constituição no perfil estudantil. Estudos do Grupo de Estudos Estratégicos de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA) vinculado ao Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ), organizado e supervisionado por Dilvo Ristoff (2013a, 2013b) tem demonstrado esta mudança do perfil, enfatizando, principalmente, o aumento da diversidade de classe e raça na composição discente. Dito isso, se observa que os objetivos propostos no processo de democratização do ensino superior e na própria instituição não consideram esta alteração como estruturante na definição da política institucional de pesquisa, haja visto que não se fala em democratização do conhecimento. E, neste sentido, afasta-se, na prática, a realidade vivenciada e experimentada pela maioria dos estudantes, criando barreiras e dificuldades para o “aprender a aprender”, onde o conhecimento produzido não reflete de forma mais aguda a realidade vivida, nem possibilita a prática da pesquisa.

Portanto, para assegurar o processo de aprender deste sujeito universitário da UFRB, em consonância com as premissas filosóficas do documento régio da instituição, torna-se imprescindível que se promova ações interdisciplinares como práticas de pesquisa, nas quais o Recôncavo seja tomado por múltiplas lentes epistemológicas e metodológicas que dialogue com os conhecimentos produzidos nacional e internacionalmente, dispostas a interagir com a cultura e as práticas regionais, como também com os saberes e conhecimentos que daí emerge de forma dialógica e dialética.

3.3 Estudantes universitários – aprendizes e expositores da pesquisa

Os dados sobre o ensino superior no Brasil são compilados a partir de órgãos como o IBGE e INEP, além de outras instituições que observam este universo como objeto de estudos e reflexões. Dentre as ações empreendidas nos últimos anos, o trabalho de compilação desenvolvido pelo GEA, em parceria com a FLACSO Brasil – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil – tem fomentado pesquisadores e instituições para um olhar mais apurado sobre as instituições de ensino superior no país.

Segue-se que, para efeito de análise, grande parte dos órgãos de pesquisa que lidam com a educação superior opta em trabalhar com os dados relativos à população de 18 a 24 anos de idade. Neste sentido, se observa que a taxa líquida⁴² de matrículas nesta faixa etária

⁴² Percentual de pessoas com entre 18-24 anos de idade que frequentavam a graduação com relação ao total da população com esta faixa de idade.

representava em 2012, 15,1% da população com esta mesma faixa de idade no país. E, quando incluídos os egressos da graduação nesta faixa de idade e aqueles em curso, a taxa, agora denominada de líquida ajustada, sobe para 18,8% com relação a esta mesma faixa da população⁴³.

Segundo a Meta 12 do PNE – Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) – pretende-se até 2024,

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. (MEC/PNE, 2014).

A avaliação sobre a taxa bruta de matrículas na educação superior o PNE observa que:

A taxa bruta de matrículas (TBM) dos cursos de graduação no Brasil era de 18,6%, em 2004, e alcançou a marca de 30,3%, em 2013. Não obstante a tendência de crescimento da TBM observada entre 2004 e 2013, o indicador ainda se encontra distante da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024, de 50%. Para atingir essa meta, é necessário que a TBM cresça em média 1,8 ponto percentual (p.p.) desde o último dado observado (2013) até o final do PNE (2024). A tendência observada foi equivalente a um crescimento médio da ordem de 1,3 p.p. ao ano. (MEC/PNE, 2014-2024, p. 209).

A figura 2 abaixo demonstra que o sistema de educação superior tinha capacidade de matricular na graduação, no ano de 2013, 30,3% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos. Entretanto apenas 16,3% dos jovens de 18-24 estavam matriculados. Este percentual de matrículas representa, segundo o PNE, 53,8% das matrículas do período. Parte significativa das vagas ocupadas nas instituições de nível superior é de estudantes com outras idades, 46,2%.

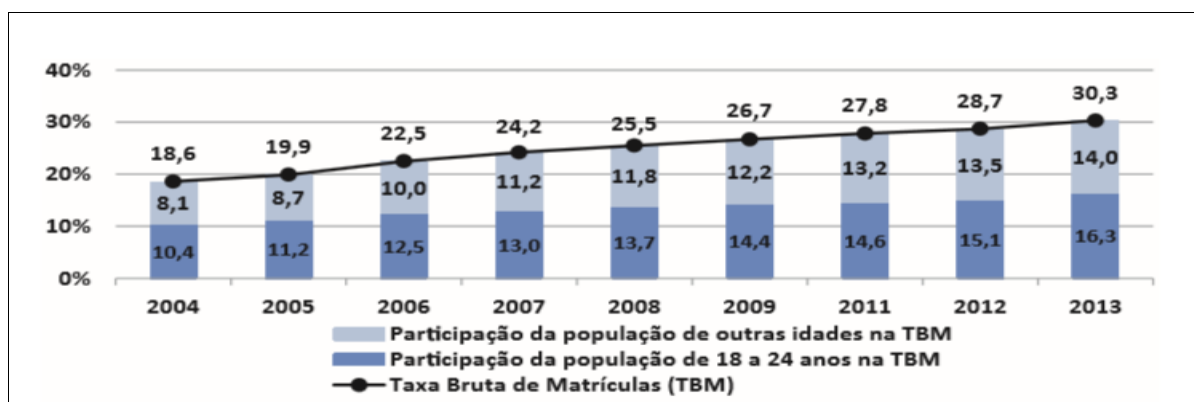


Figura 2 - Gráfico Taxa Bruta de matrículas na educação superior, por faixa etária – Brasil.

Fonte: Extraído do PNE 2014-2024. Elaborado pela Dired/Inep, com dados da Pnad/IBGE, 2014.

⁴³ Censo da educação superior 2012: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

Abaixo a redistribuição das matrículas e as taxas brutas por rede de ensino.

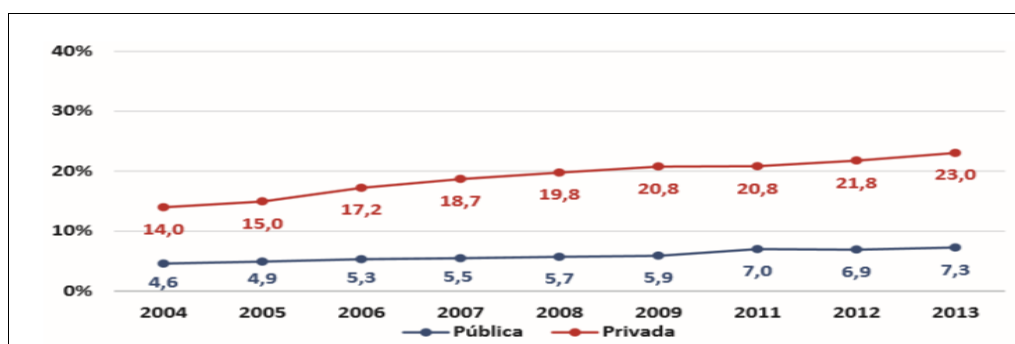


Figura 3: Gráfico Taxa Bruta de matrículas, por rede de ensino – Brasil.

Fonte: Extraído do PNE 2014-2024. Elaborado pela Dired/Inep, com dados da Pnad/IBGE, 2014.

Conforme a figura 3 acima, o índice para a efetivação de matrículas na rede pública está muito abaixo do estabelecido na meta que prevê 40% das matrículas na rede pública. Conforme o documento, a velocidade de crescimento da educação superior teria de ser de 1,8% ao ano para alcançar a meta geral (50% de matriculados de 18-24 anos no ensino superior em 2024), e de 1,3% ao ano para o quantitativo de matrículas na rede pública, o que representaria num universo de aproximadamente 23 milhões de jovens entre 18-24 anos para o ano de 2013, uma média de 295 mil novas matrículas ano⁴⁴ na rede pública.

É nesta perspectiva que se observa a distribuição das taxas de matrículas por rede de ensino nas grandes regiões do Brasil.

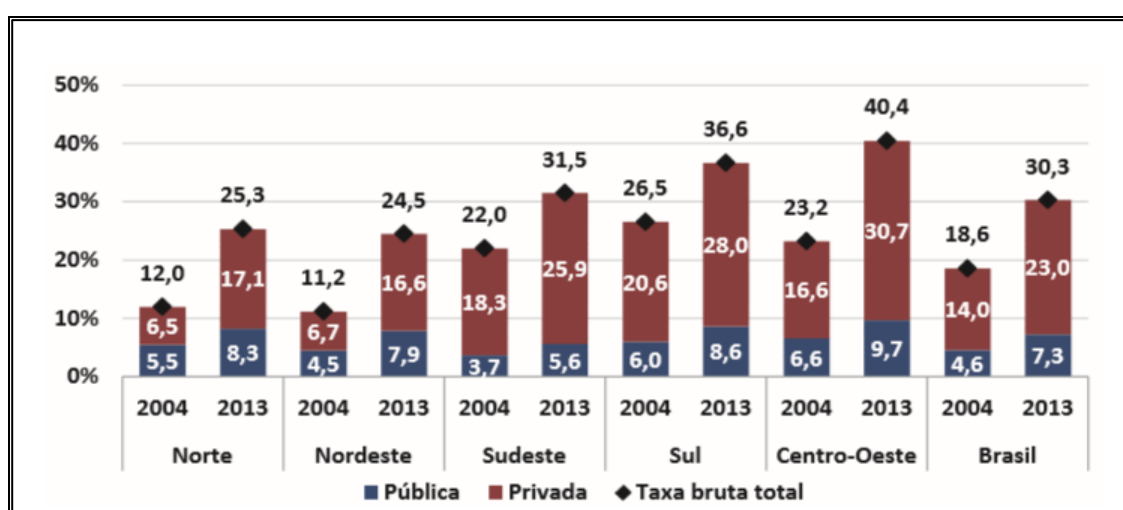


Figura 4 - Gráfico Taxa bruta de matrículas, por rede de ensino e grandes regiões – Brasil – 2004/2013

Fonte: Extraído do PNE 2014-2024. Elaborado pela Dired/Inep, com dados da Pnad/IBGE, 2014.

⁴⁴ PNAD/IBGE, 2014

O que se pode observar é que dentre todas as regiões do Brasil, o Nordeste apresenta a menor taxa bruta de crescimento para o ano de 2013, ficando junto com a região Norte abaixo da taxa nacional.

Ao verificar a taxa líquida de escolarização ajustada (Tlea⁴⁵) de matrícula com base em sexo e cor/raça observa-se a manutenção das desigualdades.

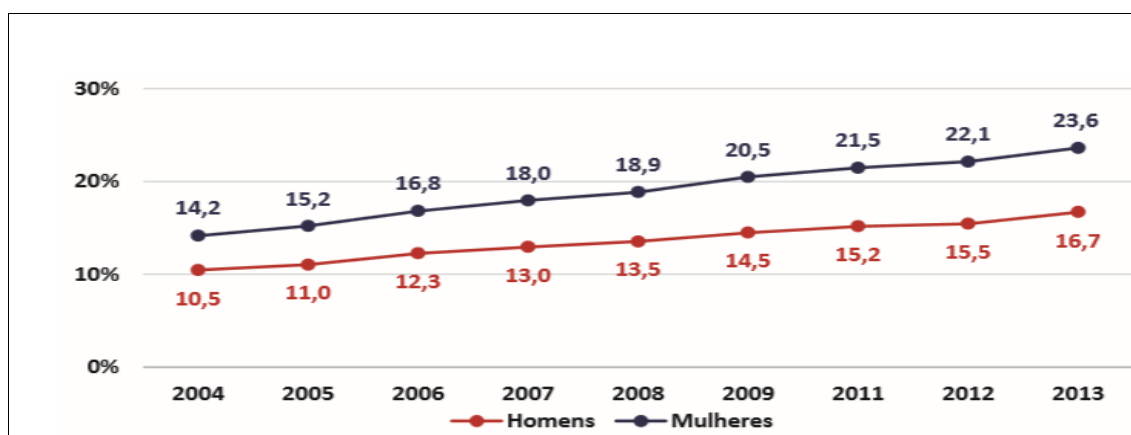


Figura 5 - Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por sexo – Brasil.

Fonte: Extraído do PNE 2014-2024. Elaborado pela Dired/Inep, com dados da Pnad/IBGE, 2014.

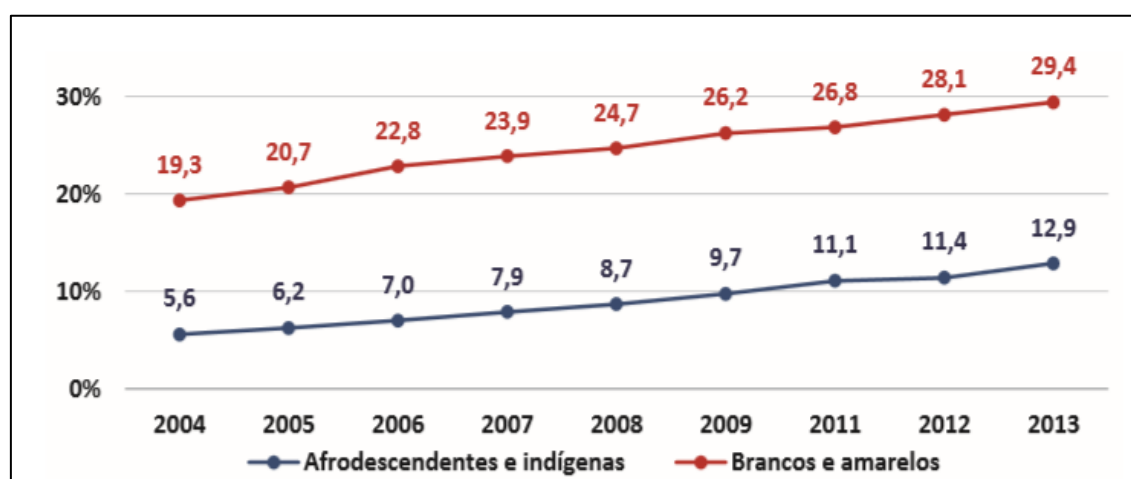


Figura 6 - Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por raça/cor – Brasil.

Fonte: Extraído do PNE 2014-2024. Elaborado pela Dired/Inep, com dados da Pnad/IBGE, 2014.

No caso das desigualdades de raça/cor, a Tlea dos brancos e amarelos era 2,28 vezes maior do que a dos afrodescendentes e indígenas em 2013. O primeiro grupo já se encontra perto de atingir a meta nacional para o indicador, com 29,4% de acesso à

⁴⁵ A taxa líquida de escolarização ajustada (Tlea) é um aperfeiçoamento do indicador “taxa líquida de matrículas”, pois considera não apenas a população matriculada, mas também a população que já concluiu a educação superior e ainda se encontra na faixa etária recomendada para cursá-la (Inep, 2012).

educação superior entre a população de 18 a 24 anos, enquanto o segundo apresenta menos da metade desse valor, com apenas 12,9% de acesso. Todavia, pode-se observar uma redução em termos relativos entre ambos os grupos ao longo do último decênio, pois, em 2004, a Tlea dos brancos e amarelos era 3,45 vezes maior do que a dos afrodescendentes e indígenas. Apesar do crescimento observado na Tlea deste grupo entre 2004 e 2013, seu patamar no final do período era inferior ao dos brancos e amarelos em 2004. (MEC; PNE, 2014-2024, p. 214)

Concomitantemente ao verificado nas categorias de cor/raça e de sexo, se observa que a distribuição da taxa líquida de escolarização ajustada por quintil de renda, mantém as desigualdades econômicas no interior das instituições, pois a análise do PNE demonstra que os jovens dos quintis mais baixo de renda tem menores chances de acesso a esta modalidade de ensino. “Em 2013, 48,5% dos jovens de 18 a 24 anos do último quintil de renda domiciliar per capita (acima de R\$ 1.094) já tinham acesso a esse nível de ensino, contra apenas 4,3% dos jovens do primeiro quintil de renda domiciliar per capita (até R\$ 271)” (PNE 2014-2024:215).

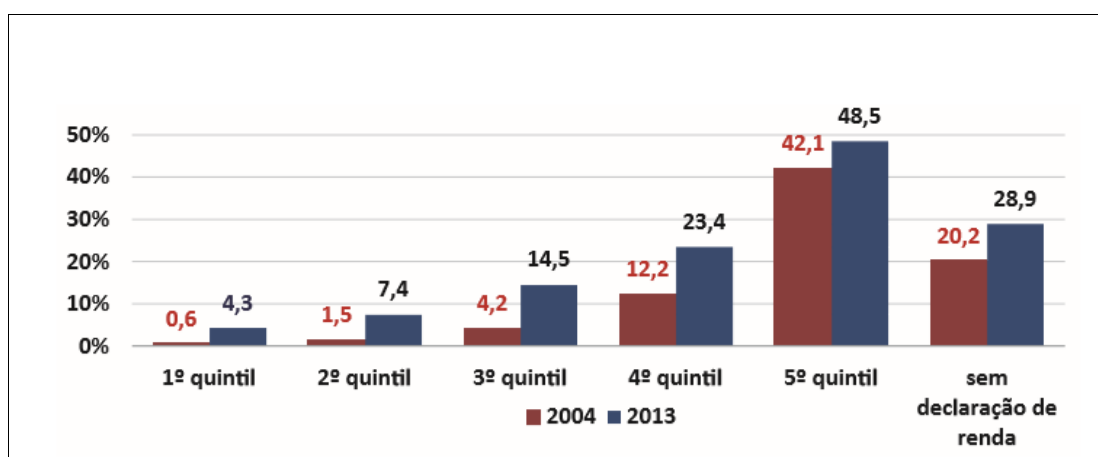


Figura 7 - Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, por quintil de renda – Brasil – 2004/2013.

Fonte: Extraído do PNE 2014-2024. Elaborado pela Dired/Inep, com dados da Pnad/IBGE, 2014

Da figura 7 se observa que os quintis de menor rendimento tiveram no período da análise um crescimento significativo, mas, ao mesmo tempo, salientam a desigualdade de acesso e conclusão de cursos de graduação nas classes menos favorecidas. Entre os jovens de 18-24 anos de idade do último quintil 48,5 % tiveram acesso à educação superior, alcançando inclusive o previsto no PNE.

Esta escolha que fixa uma faixa de idade para se está na graduação, representa a linearidade com que se pensa a trajetória escolar no país. Que define o acesso à educação a

partir dos 06 anos de idade no 1º ano fundamental⁴⁶, que se estende por nove anos de estudos, e mais três anos de ensino médio, implicando que, com 18 anos, obtido o êxito em toda a sua trajetória, possa acessar ao ensino superior. De fato, para efeito de planejamento, e com base nas faixas de idade da população, o Estado poderá prever a quantidade de investimento necessário para cada fase da escolarização, direcionando esforços e políticas públicas para superação das desigualdades.

Por outro lado, a faixa dos 18 aos 24 anos de idade está associada, ainda que de forma latente, ao acesso ao mercado de trabalho. Esta população que faz parte da população com idade economicamente ativa é mensurada, também, com o objetivo de perceber o crescimento do país na oferta do primeiro emprego, a redução do desemprego nas faixas iniciais e o impacto desta população trabalhadora nos recursos para a manutenção da previdência social. Em tempos onde o trabalho está escasso e a qualificação do emprego está cada vez maior, as políticas públicas empreendidas pelo Estado visam capacitar e qualificar este indivíduo para acessar ao mercado. Portanto, a prorrogação do tempo de estudo como característica comum à juventude contemporânea associa a escassez de postos de trabalho e a demanda por qualificação determinada pelo mercado.

A Bahia com 14 milhões de residentes (IBGE, 2010) possui 22,27% de pessoas com idades entre 18 e 29 anos, para esta coleta foram registradas 316.530 matrículas em cursos de graduação, sendo que 100.541 (31,76%) na rede pública e 215.990 (68,24%) na rede particular. Vale salientar que foi a partir de 1999 durante o governo do presidente FHC que ocorre a expansão do ensino superior, particularmente com a ampliação da rede privada, quando se passou a observar este crescimento. Ressalta-se também que na Bahia havia apenas a Universidade Federal da Bahia e as universidades estaduais, este estrangulamento da rede pública também deve ser levado em consideração para o crescimento das matrículas na rede privada.

A composição do corpo discente da UFRB assume características que a identifica com o Recôncavo e seu entorno, segundo a PROGRAD/UFRB parcela significativa de discentes é oriunda do Estado, o que representa 96,13%, sendo que 28,2% dos estudantes ingressos em 2014 são estudantes nativos dos municípios onde existe Campus da universidade. A distribuição abaixo demonstra que a localização da instituição atraiu jovens circunscritos a

⁴⁶ Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que: Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

uma área de influência indireta da universidade, isto é, jovens de municípios que apesar de localizados em outras regiões do Estado, perceberam na UFRB uma possibilidade de acesso ao ensino superior.

Tabela 5 - Municípios Baianos de origem dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFRB* – SISU 2014.1

Municípios Baianos	N. Inscritos	Matriculados	%
Feira de Santana	5.529	158	2,9%
Cruz das Almas	4.665	206	4,4%
Santo Antonio de Jesus	2.309	78	3,4%
Amargosa	1.790	100	5,6%
Salvador	1.780	96	5,4%
Cachoeira	1.233	64	5,2%
Mutuípe	996	54	5,4%
Muritiba	907	45	5,0%
Gov. Mangabeira	858	33	3,8%
Sapeaçu	621	42	6,8%
Valença	570	37	6,5%
São Gonçalo dos Campos	532	06	1,1%
Conceição da Feira	513	16	3,1%
Maragogipe	499	20	4,0%
São Félix	488	19	3,9%
São Felipe	484	09	1,9%
Santo Amaro	478	32	6,7%
Conceição do Almeida	449	12	2,7%
Ubaira	337	13	3,9%
Cabaceiras do Paraguaçu	304	08	3,9%
Castro Alves	296	11	3,7%
Jequié	279	21	7,5%
Laje	263	11	4,2%
Itaberaba	243	05	2,1%
Brejões	237	07	3,0%
Santo Estevão	237	04	1,7%
Jiquiriçá	223	07	3,1%
Milagres	206	08	3,9%
Conceição do Jacuípe	201	06	3,0%
Demais Municípios	7.742	286	3,7%
Total	35.269	1.414	4,0%

Fonte: PROGRAD/UFRB *Extraído do relatório de Gestão 2014 da Pró-Reitoria de Graduação da UFRB.

A distribuição espacial dos estudantes ingressantes fortalece a missão institucional e reforça a percepção da existência de uma demanda reprimida por formação superior no Estado da Bahia e, em particular, no interior baiano. Os percentuais de acesso demonstram que a descentralização do ensino superior tem promovido uma democratização do acesso a esta modalidade, como também, que a política de interiorização gerou novas possibilidades de profissionalização para jovens egressos do ensino médio.

A tabela abaixo apresenta a evolução das vagas e matrículas como também de formandos na UFRB . Observa-se que de 2009 e 2015 o número de vagas foi ampliado em 2,35 vezes, e o de ingresso em 1,8 vezes desde que a instituição aderiu ao REUNI em 2009 e passou a utilizar a nota do ENEM como forma de ingresso.

Tabela 6 - Evolução do número de vagas ofertadas, vagas ociosas, alunos ingressantes, alunos matriculados e alunos formados na Graduação.

Ano	Número de Vagas Ofertadas	Vagas Ociosas	Alunos Ingressos	Alunos Matriculados	Alunos Formados
2009	1890	1416	1715	3508	90
2010	2440	944	2421	5116	341
2011	2180	1222	2819	6046	458
2012	2184	953	2291	6448	227
2013	2190	2114	2160	7220	255
2014	3318	1841	2817	7661	828
2015	3120**	1719	3043	8270	412*

Fonte: Relatório Parcial 2015-2017 CPA/UFRB

Dados compilados pela CPA/UFRB a partir de informações fornecidas pela SURRAC/PROGRAD/SAGRES (2015)

*Dados correspondem a 2015.1

**Dado referente ao termo de adesão ao SISU em 2015 e Editais de Processo Seletivo 2015

Obs: O total de alunos matriculados da tabela total de ativos que a SURRAC disponibilizou foi de 9159, entretanto o que se contabilizou pelo SAGRES foi de 8270.

A escolha desses jovens em fazer parte da UFRB fundamenta-se em duas hipóteses; a primeira está relacionada às distâncias geográficas dos núcleos familiares aos locais de estudo, ou seja, essas proximidades refletem uma possibilidade de auxílio financeiro e material, isto devido aos baixos custos, se comparados à capital, de manutenção e permanência nos municípios onde estudam, portanto, reflete aquilo que é material e necessário para manutenção de uma estrutura para morar e concluir os estudos; a segunda, de ordem simbólica, estaria associada à baixa autoestima dos discentes em competir em uma universidade já consolidada, pois, sendo a UFRB uma instituição nova e ainda pouco conhecida, a concorrência não alcançaria os mesmos índices das já estabelecidas e consolidadas. Tem-se ainda, que o processo de acesso é integralmente vinculado ao SISU com as reservas de vagas conforme previsto na política de cotas da instituição, que posteriormente é absorvida pela Lei 12.711/2015.

No que diz respeito, ao acesso ao ensino superior, se verifica que os respondentes utilizam interesses instrumentais e profissionais para balizar suas decisões. Esta forma representa bem a ideia de Bourdieu (2010) sobre as escolhas prováveis que indivíduos inseridos em determinadas condições sociais e simbólicas de existência operariam na definição de seus percursos.

É o que demonstra os 18,1% (74) dos respondentes que optam em assegurar um futuro

promissor e rentabilidade com a escolha da profissão. Para estes, o acesso foi devido a projeção dos pais; universidade é próxima do local onde mora; há escassez de postos de trabalho com boa rentabilidade; e que a universidade lhe asseguraria status, prestígio e melhores salários. Estas distribuições revelam que o fazer universidade neste caso, está condicionado a uma prática acadêmica e científica que lhe provenha uma boa formação e remuneração futura, os indivíduos que responderam estas proposições objetivam, de forma clara, o diploma e as consequências que o título lhe possibilita.

Tabela 7 - Acesso ao Ensino Superior/Universidade, UFRB,2014.

	Frequência	%	% Válido	% Acumulado
Não Respondeu	7	1,7	1,7	1,7
SONHO DE INFÂNCIA	76	18,6	18,6	20,3
Projeção feita pelos pais	14	3,4	3,4	23,8
Formação profissional	226	55,4	55,4	79,2
Universidade próxima ao município de residência	9	2,2	2,2	81,4
Políticas Afirmativas	16	3,9	3,9	85,3
Falta de emprego com boa rentabilidade	1	,2	,2	85,5
Estímulo por parte de professores do ensino médio	9	2,2	2,2	87,7
Desejo de melhores salários, status, prestígio, etc.	50	12,3	12,3	100,0
Total	408	100,0	100,0	

Fonte: Trabalho de Campo, outubro de 2014, durante a III RECONCITEC UFRB

As respostas relacionadas à perspectiva instrumental de profissionalização que caracterizam a universidade como o lugar da formação profissional, isto é, aquele lugar onde os estudos irão possibilitar alcançar emprego com boa rentabilidade e que propicie status e prestígio, quando comparados ao número de respondentes que afirmam que a definição do curso assumiu critério de rentabilidade e prestígio, sofre um incremento significativo dos respondentes totalizando 67,9%, conforme observado na tabela 7.

Tabela 8 - Opinião sobre o curso em relação à opinião sobre o acesso ao ensino superior/Universidade

Acesso ao curso	Acesso à Universidade						Tot.
	N Resp	É responsável pela formação crítica de futuros profissionais	É responsável pela formação profissional, atrelada ao mercado	Deve prover o Estado de conhecimentos e pesquisa científica	Deve possibilitar através do ensino o desenvolvimento profissional dos seus egressos	Deve fomentar através da pesquisa o desenvolvimento regional do seu entorno	
Não respondeu	6	0	1	0	0	0	7
O possível de ser feito pelas opções disponíveis na universidade	0	22	13	3	9	7	54
O possível de ser feito devido a média do ENEM	0	11	8	4	3	6	32
Pretendo mudar ou fazer outro curso	1	1	5	3	3	2	15
Assegura um futuro profissional e rentabilidade	2	14	27	5	14	11	73
Está conforme o desejado e planejado	4	83	38	18	42	41	226
Total	13	131	92	33	71	67	407

Fonte: Trabalho de Campo, outubro de 2014, durante a III RECONCITEC UFRB

Desde sua criação, quando oferecia 12 cursos de graduação e se registrou a entrada de 491 estudantes no ano de 2006, a UFRB vem ampliando a oferta de cursos de graduação, atualmente disponibiliza 45 cursos, o que representa um crescimento de 275%, e promove o acesso de 3.043 discentes, com crescimento de 519,75%, em 2015, assim, a UFRB vem se

consolidando entre as instituições públicas de ensino superior da Bahia. Ressalta-se que neste período a instituição tem realizado ações para a redução das vagas ociosas, e desde 2012, também vem desenvolvendo estudos para a redução dos índices de evasão que apresenta níveis preocupantes diante da escassez de oportunidades de estudo na região, principalmente em instituições públicas e federais.

[O] Curso de Licenciatura em Pedagogia (Noturno), teve a maior taxa de evasão, com 98%, seguido dos cursos de Tecnologia em Agroecologia (54,5%), Engenharia Sanitária e Ambiental (52,9%) e o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (49,1%), provavelmente em virtude do elevado índice de reprovação nas disciplinas básicas e a maior mobilidade oferecida pelo SISU. (CPA, 2015, 56)

A ideia, propalada na sociedade e até então própria das classes dominantes, que norteia de forma homogênea o que seria o ser universitário, traz consigo um modelo ideal e reprodutor de pensar este estudante no campo acadêmico e científico na perspectiva de uma prática meritocrática de classificação que o redesenha para dentro e para fora da universidade, estabelecendo a forma como estes novos atores do ensino superior devem se comportar, agir e atuar. Este modelo estabelece que a permanência destes jovens esteja condicionada a aceitação das regras para o trânsito e mobilidade e, para aceitação dos objetos de estudo disponibilizados para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Ao difundir um perfil ideal e uma expectativa quanto aos atores que desempenharão este papel as classes dominantes criam mais uma forma de discriminação e exclusão dos jovens que destoam daquilo que elas propõem como sendo o ‘ser universitário’. Este modelo atribui papéis específicos para cada sujeito na universidade, como também define os cursos e as especializações profissionais possíveis a estes sujeitos, este novo universitário terá que apreender e desenvolver estratégias de uso e manipulação dos dispositivos no desenrolar do jogo universitário, caso queira ter êxito em sua empreitada.

É neste campo entre as práticas excludentes presentes nas atitudes das classes abastadas e dominantes e as práticas de afiliação e inserção dos jovens, que se percebe as estratégias e usos da razão para superação destas barreiras.

O que Boaventura S Santos denomina como Sociologia das Ausências, apresenta um modelo teórico conceitual que contribui para elaboração de um quadro diagnóstico acerca da afiliação e reconhecimento de estudantes na universidade.

Segundo Boaventura,

...há cinco formas de produzir ausência em nossa racionalidade ocidental que as

ciências sociais compartilhem. A primeira seria a *monocultura do saber e do rigor* – aquela para a qual existe um único saber científico, os outros não têm validade, eliminam as realidades fora dos padrões ocidentais, os saberes populares. “(...) Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão européia, em uma realidade: a da ciência ocidental”. Essa *monocultura do saber e do rigor* ao negar as outras formas de se produzir conhecimento, produz o que Boaventura chama de “epistemicídio”: “a morte de conhecimentos alternativos”. A segunda seria a *monocultura do tempo linear*: “(...) a idéia de que a cultura tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira”. Parte do pressuposto que tudo que existe nesses países desenvolvidos estão à frente dos outros países, eles se colocam na condução da história. A terceira *monocultura da naturalização das diferenças*: Naturaliza as condições das diferenças, como se as hierarquias fossem frutos de classificações naturais, “(...) não se pensa diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais”. A quarta seria a *monocultura da escala dominante*: Coloca a Hegemonia do global, universal, invisibiliza o local, o particular. A quinta e última forma de produzir ausências seria a *monocultura do produtivismo capitalista*: a idéia de que o ciclo de produção determina a produtividade humana, tudo que não é produtivo na lógica ocidental é considerado improdutivo e estéril. Ser improdutivo é a maneira de produzir ausência. (SANTOS, 2010, p.2)

A monocultura do saber é um instrumento de reprodução do conhecimento já estabelecido, que opera de forma impositiva no processo de reificação dos jovens, destituindo-lhe qualquer espécie de capital cultural ou saber, que possa ser reconhecido no campo científico. A sua operacionalização se dá pela não validação e reconhecimento daquilo que a cultura prática do indivíduo assenta como verdade, aquilo que aqui consideramos saber. Este modelo de monocultura apresentado é o que legitima e dá origem às formas de epistemicídio cometidos pela modernidade. Boaventura Santos (2010) pressupõe a existência de uma forma de superação desta monocultura, compreendida como sendo a ecologia dos saberes que é representada pela ideia,

[...] de que não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre certa ignorância e, vice-e-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2000, p.78).

A proposta do Boaventura Santos aliada às formas de mediação dispostas pelos indivíduos no fazer científico, como disposições práticas e metodológicas de observar os fenômenos sociais, aproxima a realidade da teoria, uma vez que a reflexão não se distancia daquilo que a experiência e a prática formatou. A lógica de observação estaria no fluxo que identifica o fenômeno e o classifica conceituando, ou seja, constrói um enunciado que através da prática discursiva ou da própria ação é submetido ao olhar dos pares, sejam eles indivíduos, grupos sociais ou culturais que o sujeito se afilia, ou, até mesmo, as instituições e

suas regulações normativas acerca da validação ou não de uma determinada verdade.

Este propósito estabelece que toda forma de perceber e observar as coisas da vida é condicionada por uma validação de algo que foi enunciado por um agente, indivíduo ou instituição.

Neste sentido, Santos (2010) apresenta o conceito de epistemicídio como um mecanismo de exclusão de saberes alternativos ao instituído e coloca que este processo, de morte aos saberes não estabelecidos e reconhecidos pelas universidades, está presente no modelo de supremacia de uma monocultura do saber e de rigor, que nega outras formas de se produzir conhecimentos. Ou seja, a monocultura do saber empreende uma lógica de saber formal que legitima a ciência moderna e a credencia como critério único de verdade. A superação deste modelo de epistemicídio está na identificação dos conceitos e práticas, onde cada forma de conhecimento atua como um instrumento crítico de validação dos conhecimentos existentes e aplicados a realidade observada.

Nesta lógica e buscando romper com a ideia homogeneizante de naturalização das diferenças, as universidades têm o papel de redesenhar os conceitos e suas interpretações, constituindo uma contra hegemonia que favoreça a ampliação da diversidade de práticas sociais como forma alternativa de enfrentamento à globalização do local e dos saberes nele reconhecidos.

Diante do exposto tem-se que a constituição da instituição universidade não se dissocia do modo de produção vigente e das formas como Estado e Governo percebem a importância desta instituição na formação e qualificação profissional dos indivíduos na sociedade. Logo a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, situa-se numa região onde as práticas monoculturais desenvolvidas em cada época na produção agrícola – açúcar, fumo, gado, inhame - se aliavam as práticas desenvolvimentistas, associadas ao desenvolvimento industrial e a urbanização das cidades, provocadas pela razão que orientou todo período da modernidade em nossa sociedade. O desenvolvimento da produção capitalista, a exportação e o agronegócio não alcançaram com a mesma velocidade esta região da Bahia, que passou a servir como fomentadora de força de trabalho para a Capital. O Recôncavo fornecia a força de trabalho, mas não havia nos limites do seu território instituições que capacitassem estas pessoas para disputa das oportunidades de emprego.

O surgimento de uma instituição universitária no Recôncavo da Bahia, oferecendo diversos cursos de graduação e pós-graduação, transforma o lugar e estabelece um novo ritmo para o tempo dos jovens, onde a formação universitária passou a fazer parte. Fazer universidade, no entanto, não significa acomodar-se em bancos escolares e laboratórios,

representa, dentre tantas outras conquistas, a obtenção de um título de graduação de uma profissão, como também, está associado à obtenção de um diploma, ou seja, uma certificação validada pela instituição universitária e que possibilita, mas não garante a obtenção de emprego.

4. A IDEIA DE UNIVERSIDADE

À primeira vista, parece paradoxal essa resistência do Brasil à criação da universidade. Não houve no Brasil universidade no período colonial. Com a transmigração da Família Real, criam-se as duas primeiras escolas de Medicina, vinte anos depois as faculdades de Direito, depois uma faculdade de Minas e Mineralogia; a de Engenharia veio com a Academia Militar. Durante todo o período monárquico nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em mil oitocentos e oitenta e tantos, e sempre o govêrno e parlamento os recusam. (Anísio Teixeira, 1968)

4.1.A gênese da universidade

A história acerca do surgimento do ensino superior de formação cultural, geral e de especializações práticas no mundo ocidental, é ampla e, dentre os argumentos que classificam a gênese desta instituição, há aqueles que identificam na Antiguidade Clássica a existência de escolas de alto nível que já buscavam a formação de determinadas especializações, como a medicina, a filosofia, a retórica e o direito.

Neste modelo, o ensino e a aprendizagem estavam estritamente relacionados a um mestre orientador, cuja capacidade intelectual e prática eram reconhecidas. Cabia a este as escolhas e definições sobre o que ensinar e sobre quem seria ou não seu discípulo; cada mestre representava uma escola e uma metodologia do ensinar e os indivíduos desejosos deste saber estavam submetidos às regras específicas de cada mestre-escola.

O objetivo destas escolas centrava-se na compreensão da importância da transmissão dos saberes e especializações como forma de manutenção da cultura e civilidade de uma classe social dominante, cultural ou politicamente, mas, sobretudo economicamente, existente em cada época e em cada lugar, influenciando direta ou indiretamente os indivíduos das distintas classes existentes na sociedade.

Oriunda desta *proto-universidade*, surgiu no século XI na Europa medieval, especificamente na Itália e na França (SANTOS, 1995), as primeiras instituições denominadas como universidade, cuja característica primordial era o modelo escolástico e a estreita relação com as instituições religiosas de onde derivaram. A modalidade escolástica de universidade, “guardiã da *doxa*”, fundava-se na relação de respeito e reconhecimento entre o discípulo e seu

mestre, portanto se sustentava na experiência e na autoridade do mestre. Esta instituição que nasce sob as influências da Igreja Católica tem características dogmáticas e autoritárias, os debates e discussões são orientados por verdades circunscritas à fé e ao campo religioso, supervisionada e delimitada pela perspectiva atribuída pelo mestre e pela igreja. Pode se afirmar, que existia aí um agir prático que estabelecia hierarquias e posicionava mestre e discípulos no espaço social das instituições. Nesta universidade, os discípulos eram integrantes das classes dominantes e a principal função da instituição era prepará-los para a ascensão ao poder e gestão dos governos locais, como também, para outros, aderir à vida religiosa como forma de estreitar a relação entre a Igreja e o Estado, uma forma de justificação da manutenção do poder.

A universidade da arte-cultura desponta na Europa pós-renascentista. Durante o período reconhecido como iluminismo, persistia na Europa o enciclopedismo que passa a ser reconhecido como paradigma estruturador da instituição universitária. Neste modelo de universidade não havia responsabilidade “pela produção científica, nem tampouco pela organização e sistematização do conhecimento humanístico, artístico ou tecnológico⁴⁷”, as lentes e o foco desta nova instituição estavam em dotar os indivíduos da época de habilidades artísticas e literárias, reconhecidas como características comuns àquele período. O agir prático, aqui, se modifica e condiciona ações e representações acerca do saber e conhecimento, atribuindo valorações (ou não) aos portadores das habilidades artísticas e literárias.

Até então a instituição universidade segue metamorfoseando-se e adequando-se as demandas da sociedade e do modo de produção em voga. Santos, argumenta que:

[...] a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam em transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impregnação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança. (SANTOS, 1997, p. 87)

Cada momento histórico é caracterizado por formas de ser e perceber o mundo, cujas experiências, as relações sociais e a divisão da sociedade instruíram as lentes dos indivíduos sobre a sociedade e suas instituições. Da origem clássica ao desabrochar do iluminismo a responsabilidade com o advento científico e tecnológico ficou à parte da universidade, o que importava era subsidiar as classes dominantes com conhecimentos que lhes permitissem

⁴⁷ ALMEIDA FILHO, 2007, p.185

compreender o mundo e a época em que viviam, portanto tratava-se de incorporação de valor cultural e social para àqueles que ingressavam a esta instituição, como forma de manutenção de uma determinada posição de classe.

No século XIX, na França, surge em contraposição à universidade medieval a universidade napoleônica, “caracterizada pela progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do iluminismo” (LUCKESI, 2012, p. 47); é fundada numa estrutura fragmentada em escolas superiores e com objetivos próprios. Em paralelo ao surgimento desta universidade napoleônica surge outro tipo de instituição:

[...] ao lado da universidade napoleônica, surge também, em consequência das transformações impostas pela industrialização, uma outra mentalidade endereçada para a pesquisa científica. Há como um despertar de uma letargia intelectual vigente e a universidade, então, tenta retomar a liderança do pensamento, para tornar-se centro da pesquisa. O marco desta transformação ocorre em 1810, quando da criação da Universidade de Berlim (Alemanha), por Humboldt. (LUCKESI, 2012, p. 47).

Como, afirma Paula (2009, p.72),

No final do século XVIII, a universidade iluminista foi sacudida pela Revolução de 1789, anti-universitária por excelência, pois condenou a instituição universitária como sendo um aparato do Antigo Regime, colocando em seu lugar escolas profissionais de ensino superior. Da França e da Prússia emergiram, no início do século XIX, as primeiras universidades modernas e laicas: a napoleônica, para formar quadros para o Estado, e a de Berlim, com ênfase na integração entre ensino e pesquisa e na busca da autonomia intelectual diante do Estado e da Igreja.

No século XIX, há uma grande ruptura com o modelo de produção vigente, a Revolução Industrial aproxima a universidade de um novo paradigma, o científico-tecnológico, em consonância com as demandas despontadas pelo novo regime produtivo, cuja transformação tecnológica e administrativa requer bases conceituais e sistematizadas de agir e refletir sobre a produção e o produto, como também, sobre as novas relações de trabalho orientadas pela industrialização e pelos antagonismos de classes. Este novo modelo de universidade será acolhido pelo Estado só após a Segunda grande guerra quando o fomento à pesquisa será estabelecido por meio de agências financiadoras; sua característica fundante estará no desenvolvimento científico e tecnológico para suprir as demandas do modo de produção capitalista.

Vale ressaltar que na emergência da sociedade industrial e sob forte influência do racionalismo iluminista, coube as Faculdades de Filosofia, denominadas de faculdades inferiores, tornar-se as agregadoras da formação científica. E é neste sentido que Almeida

Filho resgata o pensamento de Kant quanto à observação sobre o caráter autônomo da universidade,

Kant argumenta com clareza que a verdade da Faculdade de Filosofia resultava do escrutínio científico do mundo e que, portanto, as faculdades inferiores deveriam ter como princípio não se ater a vontade de Deus, dos velhos mestres ou do soberano para a definição da verdade (...). O texto kantiano propõe uma reforma da instituição universitária, para que ela deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e enfim se constitua como espaço livre, onde não haja *magister*, soberano ou pontífice para atestar a verdade mesmo para as faculdades superiores, aquelas que hoje em dia parecem muito independentes. (ALMEIDA FILHO, 2007, 87.)

Nesta obra de 1790, Kant observa o caráter significativo da autonomia das universidades para o desenvolvimento do conhecimento científico e filosófico. E demonstra a necessidade que as ditas faculdades superiores têm de dissociar-se das verdades atribuídas a ela, pelo Estado ou pela Religião e, até mesmo, pela emergente composição da sociedade civil que, por intermédio das demandas do mercado, estabelecem as interdependências entre os saberes, as experiências e o conhecimento, na manutenção e reprodução das estruturas sociais vigentes. Ressalta-se que a sociedade civil da época era composta por artesãos, pequenos comerciantes, membros da gestão do Estado, clero, dentre outros indivíduos que em virtude da ocupação que desempenhavam ocupavam posição de destaque na sociedade. A razão que operava neste período estava em harmonia e consonância com o desenvolvimento das especializações práticas voltadas para o desenvolvimento da manufatura e da indústria emergente.

No modelo proposto pela reforma de Humboldt (1810), o primado da pesquisa deveria estender-se a toda formação universitária, servindo como eixo de integração do ensino superior, legitimando, assim, tudo o que pode ou não ser ensinado nas universidades, enquanto produto das investigações científicas. Este modelo proposto visava estabelecer a universidade como centro da pesquisa, preparando o indivíduo para descoberta, formulação e o ensino das ciências, em consonância com as transformações da época.

Como argumenta Anísio Teixeira⁴⁸:

O renascimento da universidade, no sentido literal da palavra, a nova criação da universidade, é feita por HUMBOLDT, no início do século XIX, em Berlim. A Universidade de Berlim representa realmente os primórdios da nossa universidade contemporânea. É na Alemanha, com efeito, que se opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro de busca da verdade, de investigação e

⁴⁸ TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.
Disponível em < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html> >. Acesso em 24/05/2016

pesquisa; não o comentário sobre a verdade existente, não o comentário sobre o conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo. A sociedade estava-se transformando, a pesquisa ia voltar a essa universidade, então debruçada toda sobre o passado, jogando-a para o futuro. Ela ia descobrir o conhecimento.

É na perspectiva da análise de Anísio Teixeira que se deu a construção deste capítulo. E, neste sentido, buscar-se-á ao longo do texto compreender como a lógica de incorporação e regulação proposta pelo estado brasileiro para a educação superior, na qual a experiência institucional “vívida” vem, ao longo das reformas, sendo deixadas ao largo, influenciaram o modelo atual; como também, a importância que estas ações regulatórias têm atribuído com a construção do conhecimento por meio da pesquisa científica, das atividades de ensino e extensão. Logo, buscar-se-á ao final estabelecer uma reflexão sobre o processo de democratização do acesso ao ensino superior, que favorece a constituição de um novo perfil de estudantes, observando que a dinâmica e a lógica atual de regulação as atividades acadêmicas tem imposto aos docentes e pesquisadores um ritmo, cujo tempo de produção e divulgação do conhecimento é mensurado pelo quantitativo de ações e publicações, que caracterizam as instituições e as estratifica, estabelecendo rankings de qualidade. Diante do exposto buscar-se-á apresentar como o modelo atual e suas principais características têm impactado e favorecido a democratização do conhecimento e a inserção de jovens pesquisadores nas atividades de pesquisa.

4.1.1. O surgimento da universidade brasileira

O surgimento das universidades na Europa do período medieval reflete no contexto brasileiro, que busca promover a fundação das primeiras instituições de educação superior na colônia. Minto (2014, p.137) observa que em 1550 ocorre uma ação não institucionalizada por parte dos Jesuítas para a formação de quadros da ordem. “Nesses primeiros tempos, a dinâmica reprodutiva da sociedade colonial não demandava um sistema de ensino comprometido em formar indivíduos dotados do saber e da ciência que pudesse preparar para o exercício de qualquer tipo de autonomia intelectual.” Nesta lógica, o que se constitui como primeira experiência de educação superior no Brasil assumia uma lógica formativa e reprodutivista do modelo colonial, firmado nos princípios e valores da sociedade europeia.

Já em 1592, a Companhia de Jesus propôs, na Bahia, a criação da Universidade do Brasil, que não foi reconhecida e nem autorizada, nem pelo Papa nem pelo Rei de Portugal. (MORHY, 2004, p.26)

A constituição de uma nova sociedade civil na então colônia e, em paralelo, o processo de reestruturação produtiva promovida pela nova ordem mundial, que buscava a expansão do mercado consumidor para sua atividade fabril emergente, patrocinou o surgimento de uma nova classe que demanda um novo estilo e uma nova forma de consumir bens materiais e culturais, como também, criam-se novas necessidades e ocorre uma ampliação da demanda por prestação de serviços e a capacitação dos profissionais. Logo, a implantação das escolas de educação superior não é uma estratégia de constituição de um sistema de ensino superior do império português, mas sim uma forma de atribuir à colônia um ar de “civilidade” reivindicado pelos membros da coroa, quer seja, uma maior capacidade de consumir bens materiais, culturais e simbólicos que qualifiquem este novo cidadão brasileiro e o aproximem do ideal civilizado do homem europeu. Neste contexto o agir prático dos moradores da colônia passa a ser regido pelas disposições, valores e normas próprias dos membros da metrópole. Os bens culturais e simbólicos preexistentes são substituídos pelos novos modelos civilizados e integrados à cultura europeia.

Nesta lógica o modelo de ensino preconizado buscava estabelecer uma relação entre o desenvolvimento civilizatório na colônia e o fluxo de saberes importado. Minto (2014, p.138 apud FERNANDES, 1984, p.33), busca resumir da seguinte forma:

A tradição portuguesa foi uma das mais pobres em termos de dinâmica da civilização. Foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse o transplante de algumas instituições e de técnicas culturais chaves da civilização moderna. E, no que se refere ao ensino superior, o transplante se concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência histórica da universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada. De outro lado, a perspectiva política da camada senhorial não estabeleceu conexões vitais entre o ensino superior, o desenvolvimento da cultura e as potencialidades de uma revolução nacional e democrática.

Minto (2014), em associação com as ideias de Teixeira (2005, p 122-123) e Carvalho (2003, p.69), observa, que em virtude do modelo colonial presente no território brasileiro percebido como uma mera extensão da metrópole, que todos os empreendimentos que remetiam a uma ideia de desenvolvimento autônomo que poderia incorrer em mecanismo de dissociação da Metrópole foram barrados.

A produção dos quadros intelectuais de nossa elite política colonial se dava de forma “centralizada” em Coimbra, o que garantia a unicidade desta formação e favorecia a manutenção dos laços de dependência colônia-metrópole. Ainda sobre a proibição do estabelecimento de universidades na colônia, Cunha (2003, p. 152) acrescenta que Portugal “pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América”. (MINTO, 2014, p.139)

O temor que pairava sobre a metrópole era que uma instituição de ensino superior promovesse ideias de autonomia e independência. Esse temor faz com que a formação dos quadros das classes dominantes seja feita em Portugal, nas universidades lusitanas, onde, o que ocorria era a reprodução de valores e costumes próprios daquele país e, assim, os jovens brasileiros iam ficando distanciados da cultura e dos problemas no Brasil. Como diz Anísio Teixeira (1968, 24.),

As escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionais, cumpriam, de algum modo, herdadas do passado, as funções de educar o homem para a cultura geral e desinteressada. Assim sendo, a sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando à cultura profissional, davam sobretudo ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de Direito e da Medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente européia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado e sobre o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura européia. Recebíamos ou a cultura do passado, ou a cultura européia. E nisto tudo o Brasil era o esquecido. **A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga - latina e grega - do que em nossa própria cultura.**

Os argumentos apresentados nos excertos acima demonstram que a política de educação da metrópole fundava-se na preservação do *status quo* e na manutenção de um ideal civilizatório próximo do europeu, assim a civilidade presente nas oligarquias e nas classes dominantes brasileiras era regida por estilos, condutas e padrões de gosto e consumo de bens culturais, materiais e simbólico próprios do cidadão europeu; os padrões de cordialidade e as relações de convivência existentes na colônia multiplicavam as existentes na sede da metrópole. Desta forma, observa-se que, assim como, o processo de formação e de compreensão do conhecimento era feito com base na interpretação dos saberes e do conhecimento passado, tem-se que o lidar com o novo e com a diversidade que este novo propicia, principalmente, numa colônia onde coexistem negros, negros escravos e indígenas aldeados e escravizados, como também, brancos despossuídos de propriedades e condições de estudar em Coimbra, era difícil. Pois para os novos bacharéis formados em terras lusitanas a compreensão da realidade da colônia estava distante, haja vista que em sua formação foram

absorvidos os valores e a cultura próprias da civilização europeia. O que não quer dizer que os jovens destas classes dominantes demonstrassem algum interesse em apreender e compreender a cultura local.

Diante do exposto pode-se inferir que a reconfiguração política do Brasil que na condição de colônia, passa a ser a sede da metrópole, impulsionou o império a buscar estabelecer na colônia um *modus vivendi* que se assemelhasse à Europa colonizadora e instala-se na colônia um modelo escolástico de educação superior. Assim ressalta-se que não foi a transferência para a colônia que fez com que os portugueses viessem a constituir em solos brasileiros uma identidade com o modelo civilizado europeu, este agir prático era parte constituinte do ideal colonizador europeu.

Desta forma, foi na Bahia onde se fundou a primeira Escola de Cirurgia (1808) e, posteriormente, neste mesmo ano, outra instituição similar é implantada na cidade do Rio Janeiro, onde se fixou a família imperial.

Nas condições observadas, tem-se que na colônia, no qual o modo de produção capitalista encontrava-se em desenvolvimento e baseado em um parâmetro agrário-exportador, foi que ocorreu a implantação das escolas superiores com foco nas especializações práticas, Medicina, Direito e Engenharias. Que, como afirma Minto (2014, p.137-138), se configurou como o lugar da preparação da classe dominante brasileira, para se inserir na gestão do Estado e assegurar a manutenção do poder econômico e político.

Já na transição do século XVIII para o XIX, demarcando a fase final do período colonial e, sobretudo, durante o império, com a criação das escolas profissionalizantes das áreas “tradicionalistas” (direito, medicina e engenharia principalmente), a formação de nível superior se consolidou como lugar de preparação das elites brasileiras. Reproduzindo em grande medida a tradição colonial, quando os filhos das classes dominantes dirigiam-se as universidades europeias, essa formação obedecia aos ditames da conservação das classes dominantes brasileiras no processo de preparação do país para a sua inserção nas etapas mais avançadas do MPC [Modo de Produção Capitalista].

Pode se observar que o ensino que prevaleceu no Brasil neste período não atribuiu importância ao debate sobre a ciência ou à prática da pesquisa, o que motivava era a resolução de problemas imediatos, tanto de “interesses dos grupos que se transferiram para o Brasil com a corte portuguesa quanto aos interesses dos setores da sociedade arcaica que tinham como objetivo muito mais dominar a realidade do que compreendê-la ou transformá-la.” (NORONHA, 1998, p.113-114 apud MINTO, 2014, p.141).

É neste sentido que Aniso Teixeira cita a ambiguidade com que se fundou esta modalidade de ensino no país, observando que este foi organizado para atuar de forma mais pragmática, mas que na prática, firmava-se num modelo que buscava dar corpo a uma universidade de amplos objetivos e formando acadêmicos; formação esta que “buscava acima de tudo corporificar valores que só a universidade de amplos objetivos de cultura desinteressada poderia cumprir” (TEIXEIRA, 2005, p.141 apud MINTO, 2014, p.141).

Se, por um lado, o Brasil toma conhecimento da educação superior através das escolas isoladas de especializações práticas, Teixeira (1968) observa que prevaleceu na atmosfera das instituições existentes um espírito do que viria a ser a missão da universidade.

O autor observa que o advento da ciência e da pesquisa como parte da missão institucional da universidade só ocorre no final do século XIX, na maioria dos países ocidentais, exceto na Alemanha, na qual a reforma proposta por Humboldt no início do século XIX proporcionou,

[o desenvolvimento da] pesquisa [que] era realizada tanto no campo de humanidades, como no campo das ciências físicas e naturais. Vejam bem o detalhe: antes desse período, antes de Humboldt, toda a universidade estava a aprender um conhecimento já existente e já formulado pelos livros antigos. Com Humboldt, surge para a universidade a função de se elaborar a cultura que vai ser ensinada. (TEIXEIRA, 1968, p.21)

Assim cabe à universidade moderna e, no nosso caso a universidade contemporânea, “formular o conhecimento que vai ensinar, o qual ainda não existe”. (TEIXEIRA, 1968)

Mas associar a pesquisa à universidade não é um acréscimo à missão desta instituição, afirma Teixeira, nem deve ser mais uma tarefa, trata-se da interiorização e do papel que a pesquisa deve ter para a compreensão da realidade. O modelo de universidade que se constitui no Brasil carrega esta ambiguidade e fortalece a lógica excludente do modelo colonial, no qual permanecem como precedentes de civilidade aqueles próprios das classes dominantes, cuja compreensão da realidade, firma-se em interesses de subordinação e controle da realidade por parte destas classes sociais.

Mas esta nova Universidade, que começa a existir com a Universidade de Humboldt, a Universidade de Berlim, a qual serve de verdadeiro modelo às universidades atuais do mundo, não vem a refletir-se no Brasil. As circunstâncias do Brasil fazem com que ele se desenvolva, primeiro, sob a influência da educação de que os jesuítas se fizeram os mestres, compreendendo um currículo fundamentalmente clássico, visando ao treino da mente e à cultura geral; depois, então, passavam para os cursos profissionais de Teologia e preparo dos membros da ordem, repetindo inteiramente a universidade medieval. De maneira que o Brasil, nesses primeiros séculos, apesar de não ter tido universidade no território da Colônia, contou com a de Coimbra, que era uma universidade tipicamente medieval, dirigida pelos jesuítas, e teve também o

colégio dos jesuítas no Brasil, que reproduzia o *trivium*⁴⁹ e o *quadrivium*⁵⁰ da cultura existente à época. Com êsse colégio de estudos latinos e das literaturas clássicas, prendeu-se o Brasil inteiramente à influência da Idade Média, cuja educação era fundamentalmente a de latinidade. (TEIXEIRA, 1968,p.21)

É só após a independência, em 1822, que outras instituições isoladas de educação superior surgem: em 1854 as Faculdades de Direito de Recife e São Paulo; em 1874, separam-se os cursos civis dos militares e surge a Escola Militar e Escola Politécnica do Rio de Janeiro - todas estas focadas nas especializações práticas cujo caráter reprodutor de sua arquitetura curricular não estava atrelado ao desenvolvimento da pesquisa, como proposto pela reforma de Humboldt (1810), mas estava voltada para o fortalecimento do domínio econômico, político e cultural do Estado brasileiro pelas classes sociais dominantes: economicamente, politicamente e culturalmente.

No bojo da Constituição de 1891, que favoreceu a descentralização do ensino superior em favor dos Estados, surgem nos Estados do Paraná e Amazonas duas novas iniciativas de constituição de universidades em solo brasileiro. A lei Estadual nº 1284 de 1912, cria a Universidade do Paraná e, em 1909, inicia-se a Escola Livre de Manaós, que, em 1913, passou a denominar-se Universidade de Manaós, ambas desautorizadas pelo Decreto Nº 11.530 de 19/03/1915, que só reconhecia a criação de instituições de ensino superior em cidades com mais de cem mil habitantes. Vale ressaltar que as reformas de 1911 (Reforma Rivadávia) e a de 1915 (Reforma Carlos Maximiliano) atuaram em desfavor da descentralização da educação superior e em contraposição as iniciativas dos Estados. (LUCKESI, 2012; MORHY, 2004)

O século XX será marcante para a consolidação do que hoje denominamos e reconhecemos como universidade e, neste sentido, vale ressaltar a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930. No ano seguinte, mais uma reforma surge na educação brasileira. Conhecida como Reforma Francisco Campos (Decreto Nº 19.851 de 11/04/1931), que estabelece as bases conceituais para a educação do ensino médio e superior, criando o primeiro Estatuto da Universidade Brasileira, que conceituava o ensino superior como aquele que:

[...] tem por finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim,

⁴⁹ Gramática latina, lógica e retórica.

⁵⁰ Aritmética, geometria, música e astronomia

pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade

Assim, a Reforma de 1931, estabelecia que, para a criação de uma universidade, seriam necessárias a fusão de pelo menos três faculdades – direito, medicina ou engenharia, sendo que uma destas poderia ser substituída por uma faculdade de educação, ciências e letras. Desde então o Reitor era responsável pela centralização do poder e era indicado pelo conselho universitário através de uma lista, a gestão administrativa era autônoma.

No dizer de Minto (2014, p.167),

O avanço da “revolução burguesa” no Brasil, a partir das décadas de 1920 e 1930, transformou progressivamente os assuntos educacionais num problema nacional. As reformas que, durante toda a década de 1920, haviam se caracterizado ainda pela descentralização no campo educacional, passaram a ser cada vez mais centralizadas no pós 1930. Já em 1931, no interior da chamada Reforma Francisco Campos, a educação superior passou a gozar de um marco regulatório próprio e geral. Essa “centralização” não representou apenas um movimento político autoritário, mas a necessidade histórico-concreta de que a ordem burguesa brasileira fosse regulada conforme as necessidades da expansão capitalista nas condições da particularidade.

Segundo Morhy, o *Manifesto dos Pioneiros*⁵¹ (1932-1942) foi a mais importante ação da sociedade civil em defesa da educação no Brasil, tinha como principal bandeira a revisão dos métodos de ensino e do modelo organizacional da educação brasileira.

Queria-se substituir a educação estática por um processo dinâmico desde o jardim da infância até a universidade. Não mais o aprendizado passivo, não mais o *magister dixit*, queria-se a atividade criadora do aluno! Queria-se a pesquisa na universidade e tempo integral para os docentes, a formação integral do aluno, o desenvolvimento de sua faculdade produtora e criadora associadas ao aprendizado em todos os níveis! [...] Dizia-se ainda que “a educação é função social e eminentemente pública, que o Estado é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições”.

Teoricamente o *Manifesto dos Pioneiros* propunha uma reforma que iria subsidiar um desenvolvimento tecnológico e científico no país, reformando a ideia conservadora e reprodutora da educação e atribuindo-lhe características inovadoras para o modelo de educação superior em curso no país. É bem verdade que a tônica que orienta os signatários do

⁵¹ O ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ representava a visão de um segmento da classe intelectual, embora com diferentes posições ideológicas; objetivava interferir na organização da sociedade brasileira a partir da educação. Os principais signatários foram: Fernando de Azevedo – redator, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto e Cecília Meireles.

manifesto não implica numa democratização e popularização da universidade, mas sim numa nova configuração que privilegia a pesquisa e o desenvolvimento da ciência.

Saviani (2006:34) observa que o *Manifesto dos Pioneiros* é um documento em defesa da escola pública, caracterizando como um documento de política educacional.

Nesse sentido ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. Com efeito, na Europa [...] as iniciativas que integravam o Movimento da Escola Nova, via de regra, deram-se no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino.

Ou como afirma Minto (2014, p.169)

O fato é que, para a burguesia industrial a defesa de uma educação nacional, organizada a partir do governo federal, passava a fazer muito mais sentido na virada dos anos 1930, quando as velhas oligarquias estão deslocadas – senão de tudo, ao menos como força principal – do poder, então hegemônico pelas forças da industrialização.

No que tange ao surgimento da instituição Universidade, há controvérsias no debate acerca do surgimento da primeira universidade brasileira, em comum tem-se apenas a década de 30 do século passado.

O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade. É nesses termos que se fundam as Universidade de Minas Gerais – reorganizada em 1933 – e a Universidade de São Paulo, que em 1934, já expressa uma preocupação em superar o simples agrupamento de faculdades (LUCKESI et al., 2012, p. 49).

Em 1935, surge a Universidade do Distrito Federal, pensada pelo então Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira.

A USP não é uma universidade nacional, mas uma instituição que surgiu como projeto da elite política do Estado de São Paulo, a qual se insurgiu contra Vargas e fora vencida na Revolução de 1932. Como a UDF, a USP é fruto do espírito inovador de um grande intelectual Fernando Azevedo. Esta importante instituição foi organizada e consolidada com a ajuda de uma missão de jovens acadêmicos franceses, formados pela Sorbonne, que incluiu Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide, dentre outros nomes ilustres criando um paradigma nacional de instituição universitária no seu sentido mais pleno (CUNHA, 2000).

...

Nessa mesma época, aproveitando sua breve passagem como secretário de educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, notável pedagogo e filósofo da educação, propôs a instalação da Universidade do Distrito Federal. Afastando-se do modelo USP, convocou para este projeto os maiores nomes da cultura nacional da época: Vila Lobos na música, Cândido Portinari na pintura, Gilberto Freire na Antropologia, Mário de Andrade na Literatura e Folclore, Jorge de Lima na Poesia, Sérgio Buarque de Holanda na História do Brasil e outros tantos nomes ilustres; o

reitor era Afrânio Peixoto. Anísio Teixeira desafiou-os a pensar sobre como aplicar os princípios da Educação democrática no âmbito universitário. Dessa iniciativa resultou um projeto de imediatos incômodos políticos: acusado de socialista, perseguido e ameaçado de prisão, Anísio refugiou-se no interior da Bahia. O ditador Getúlio Vargas empossou um intelectual da direita católica, Alceu Amoroso Lima, como reitor interventor, com a finalidade de desmontar o experimento da UDF.

As duas renomadas universidades foram produto de missões específicas cujo foco centrava-se em fornecer ao Brasil uma instituição firmada na pesquisa. A primeira reuniu intelectuais franceses da Sorbonne, a segunda reuniu intelectuais brasileiros em diversas áreas do conhecimento, que foram instigados a consolidar os princípios da educação democrática focada na pesquisa, no ensino universitário.

Citando Sguissardi (2006, p.356) observa que:

O controle estrito e ausência de autonomia são típicos das instituições de cunho napoleônico, como tenderiam a ser por muito tempo as instituições que iriam constituir-se sob a égide do poder central. Ideias postas em prática como as Anísio Teixeira, de que “ a Universidade não tem 'nenhuma verdade' a oferecer, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente” ou de que “ o saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem”(apud Fávero, 2005) ainda não poderiam ser assimilada pacificamente pelos detentores do poder central...; a UDF precisava ser destruída.

Diante do exposto, será após a ditadura Vargas, no ano de 1946, que se cria a rede de universidades federais, inaugurando a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal Rural de Pernambuco e, em paralelo as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro, do Paraná e do Rio Grande do Sul.

A pressão da sociedade que demandava pela ampliação do ensino superior, o modelo de desenvolvimento da economia e o processo de industrialização e exploração do petróleo, foi significativa para desencadear este processo.

Antes mesmo do fim da Segunda Guerra Mundial, o estado democrático de direito começou a restabelecer-se, com a queda de Getúlio Vargas e a Assembleia Constituinte de 1946, após quase uma década de governo ditatorial, o Estado Novo (1937-1945). Num país desigual, o estado de direito mais parecia uma planta mirradinha, que tenta medrar numa dobra das pedras, buscando esticar as suas raízes por aqui e por ali. Entre crises de vários lados, o eixo dinâmico do Brasil mudou das exportações para o mercado interno. Foi assim que cresceu a indústria substitutiva de exportações, em simbiose com o poder público, que a protegia da competição internacional por meio de várias políticas, em especial com os elevados impostos de importação. Essa aliança foi um pilar fundamental para o nacional-desenvolvimentismo, que encontrou a sua melhor expressão, depois do governo de Vargas (1951-54), no de Juscelino Kubitschek (1956-1961), prometendo fazer – e até fazendo – 50 anos em cinco. Esta perspectiva foi aberta por Getúlio, o divisor de águas, que, antes da crise final, culminando com o seu suicídio, criou a Petrobrás e a

Eletróbrás. Nela se inseriram, por chegarem depois, entre outros, Juscelino, Brizola e Darcy, cada qual com a sua própria fisionomia. Os dois últimos ficaram na vertente urbana da aliança partidária, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que sustentava o poder de Getúlio e assim o fez com a presidência de Juscelino. (GOMES, 2010, p.18-19)

O agir prático deste momento estava na perspectiva desenvolvimentista e no acúmulo tecnológico, o perfil do estudante ampliava para setores da classe média, filhos de operários e comerciantes. Este novo profissional tem na indústria emergente e no próprio Estado o mercado para o exercício da profissão, mas a democratização no acesso ao ensino fundamental ainda era observada como uma inovação desnecessária pelas classes dominantes do país, ou nos dizeres de Gomes (2010, p.19), que, - ao tratar dos fazeres práticos de Darcy Ribeiro, que lhe conferiram singularidade na sua trajetória política e intelectual -, observa que as ideias deste pensador eram vistas como fora da ordem estabelecida pelo divisor ideológico imposto pela guerra fria;

Darcy, que era “naturalista”, no governo do último [Juscelino Kubitschek] tornou-se também educador ao lado de Anísio Teixeira, no Inep de então, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Entre as suas “modestas” preocupações estava a escola pública para todos, inclusive para os pobres, coisa suspeitosa para muitos àquela época. **Pessoas que assim pensassem só podiam ser “comunistas”**. Entretanto, o Brasil tinha um norte claro, afirmava a sua identidade nacional e lutava rumo ao desenvolvimento. A ideia modernista de progresso era viva como uma tocha e havia amplo otimismo, com os indicadores sociais e econômicos crescendo ano a ano. (GOMES, 2010, p.19. grifo nosso)

Entre os anos de 1945 e 1964 houve um apoio do governo federal a expansão do ensino superior, apoiando políticas de federalização tanto de universidades como de instituições isoladas. Este período marcado pela euforia do crescimento econômico do governo Juscelino Kubitschek, observou-se o crescimento das matrículas de 44 mil em 1950 para 96 mil em 1960, o que não representa uma modernização do sistema de educação superior nem democratização. (VIEIRA s/d; CUNHA, 2000; ROSSATO, 2005). A preservação das cátedras e de um ensino focado na transmissão do conhecimento produzido nos grandes centros norteou este momento, assim sendo, não há uma modernização, as instituições funcionam tal qual o modelo francês napoleônico, onde prevalecem as faculdades isoladas e profissionalizantes. O poder era centralizado nas reitorias que controlavam os investimentos e a política pedagógica da instituição. O acesso era restrito àqueles que dispunham de recursos, inclusive para acessar ao ensino médio ainda elitizado naquele período.

Ressalta-se que foi nesse período que se dá a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, reflexo da afirmação do pensamento científico, foi criada com o objetivo de lutar pelo progresso da ciência no país. “É inegável a influência da SBPC nas transformações pelas quais passou a universidade brasileira, em defesa de políticas científicas adequadas ao desenvolvimento do país e da liberdade de pesquisa, quer seja básica ou a aplicada. A marca da SBPC é a busca pela dimensão social da ciência e defesa da liberdade de pesquisar”. (VIEIRA, [19--?]).

Em 1951 foram criadas agências de apoio sob controle do Estado, para subsidiar e fomentar a pesquisa na rede de universidades e instituições de pesquisa. O Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) permite estudantes e pesquisadores desenvolverem seus estudos e pesquisas pela concessão de bolsas e auxílios. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada seis meses depois do CNPq, é uma iniciativa de Anísio Teixeira, “e tinha como foco inicial a formação especializada de professores no exterior, mediante bolsa de estudo. A partir de 1965, a CAPES passa a elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à pós- graduação e a partir daí sua história se confunde com a da pós- graduação no país”.

Será a convite do Presidente Juscelino Kubitschek, nos anos 60, que Anísio Teixeira dedica-se a um novo projeto de universidade, dessa vez, ajustando-se ao modelo norte americano de características pragmáticas, concebe a UNB, cuja arquitetura curricular fugia ao padrão nacional então existente. Segundo Anísio Teixeira (1961), a UnB não seria apenas mais uma instituição de ensino superior no Brasil.

Queremos que ela concretize uma mudança real e seja um instrumento de promoção, de cultura e de soluções de problemas, voltada para o meio social exterior. Nossos planos são para que ela se identifique com as aspirações de evolução do país e contribua para que suas finalidades sejam alcançadas. Pretendemos superar as resistências de nossas universidades formuladas nos moldes antigos, voltadas para si mesmas, mais do que para a nação, preocupadas mais com seu papel de guardiãs da cultura do que com a necessidade do progresso e desenvolvimento da sociedade. (TEIXEIRA, 1961 apud MORHY, 2004, p.30)

E, mais uma vez, Teixeira vê seu projeto sendo sucateado por uma transformação política da sociedade brasileira, a ditadura militar o exonera e o exila, demite professores e pesquisadores e a então recém-criada universidade passa a integrar o modelo vigente. Vale ressaltar, que a LDB de 1961, que foi aprovada no mesmo período de criação da UnB, é considerada por Anísio Teixeira como bastante conservadora e retrograda. Em Depoimento na Câmara de Deputados afirma:

Uma era timorata, cuidadosa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abre certas oportunidades de reforma, muito modestas. A da Universidade de Brasília, pelo contrário era bastante radical (...) “Não deixa de ser curioso que tenham votado duas leis, quase ao mesmo tempo, de tendências tão contrastantes...” (TEIXEIRA, 1961 apud MORHY, 2004, p.30-31)

Em 1968, o acordo MEC/USAID implanta no Brasil aquilo que é considerado por especialista como sendo a visão mais empobrecida do sistema americano de ensino (SALMERON, 1998; ALMEIDA FILHO, 2007; RIBEIRO, 1986; TEIXEIRA, 2005). De acordo com esses autores o sistema híbrido⁵² que foi implantado no Brasil não está em sintonia com os modelos existentes no mundo e o tempo de formação na graduação e na pós-graduação diferem, sobrecarregando o estudante brasileiro no seu processo de formação completa. Em média estuda-se 10 anos entre graduação e Doutorado no Brasil, enquanto que em outras praças acadêmicas isto pode variar entre 07 a 08 anos, podendo-se estender a 10 anos para a medicina, que no Brasil pode variar entre 14 a 16 anos.

Com o golpe de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, identificados com a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que os auxiliaram a reformar as nossas universidades. Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do Relatório Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada. Nesse sentido, a concepção norte-americana influenciou não apenas as universidades européias, como a alemã, mas também as universidades latinoamericanas, como as brasileiras.

No Brasil, esta concepção será amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 68, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as

⁵² O sistema híbrido diz respeito à junção de três modelos de universidade no país e centralizada por uma estrutura de poder nas mãos do reitor, indicado pelo Governo a partir de uma lista de professores eleitos nos Conselhos Universitários. A universidade pragmática norte-americana, com sistema de créditos e eliminando as cátedras; a universidade napoleônica, francesa, com as faculdades atuando de forma isolada no que tange à formação e especialização; e a universidade humboldtiana, com foco na pesquisa, ou como afirma Paula (2009, p.75-76) “O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial [...] da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. Enquanto o modelo francês volta-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas; o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na consequente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade.”, estes dois modelos são representativo dos modelos implantados na Universidade do Rio de Janeiro (URJ, atual UFRJ), e Universidade de São Paulo (USP), respectivamente. Quanto ao modelo americano observa a Autora: “No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços) [esses aspectos funcionais caracterizados como serviços serão mais tarde denominados de Extensão, caracterizando assim o tripé da indissociabilidade], estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral” (PAULA, 2009:78)

universidades. Assim é, que a Lei 5540, responsável pela Reforma de 1968, incorporou várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a idéia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma. (PAULA, 2009, p.77)

Esta digressão acerca do surgimento das universidades no Brasil e das conseqüentes reformas a que foram submetidas permite perceber a forte interdependência existente entre o contexto político e as influências do mercado na determinação dos sentidos atribuídos ao ensino superior. Que no dizer de Fernandes (1979, p.55-56, apud MINTO, 2014, p.177), afirma:

A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de *elites* culturais ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de *elites*, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental.

De fato, a construção e consolidação da universidade no Brasil estão intrinsecamente associadas ao modelo político e de desenvolvimento econômico que florescia no país, como também às características políticas globais que passam a influenciar a economia local após a segunda grande guerra. A guerra fria, os princípios globais da economia, a crise econômica financeira que se abate sobre o terceiro mundo, a incorporação dos princípios difundido na reforma de 68, que preconizava a redução dos investimentos na educação superior, a cobrança de mensalidades e um alinhamento ao mercado focado nas profissionalizações, a vigilância sobre a *intelligentsia* brasileira e a redução dos direitos civis e da cidadania promovido pelos governos da ditadura foram entraves que circunstanciaram a estagnação dos investimentos e o crescimento das universidades brasileiras.

Dentre as medidas de contenção do Estado, ocorre à minimização da atuação estatal em políticas sociais, desmonte do protecionismo e desmantelamento das instituições públicas. O discurso vigente, nas duas últimas décadas do século XX, era o da modernização e racionalização do Estado e tinha na otimização e na elevação do desempenho dos serviços públicos uma meta/coeficiente a ser alcançado. Esta perspectiva transplantava para o setor

público a lógica produtivista do mercado, promovendo forte mercadorização das relações sociais, inclusive da educação (LIMA, AZEVEDO; CATANI, 2008).

No dizer dos autores,

No Brasil não existe, atualmente, uma norma legal de ensino superior consolidada. O que há, após o descarte das normativas que balizaram as políticas educativas e universitárias durante o regime militar, é um conjunto de leis (entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), medidas provisórias e resoluções ministeriais e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, pouco a pouco, vem delineando o modelo universitário. Nos anos 1990, a reforma do sistema de educação superior no Brasil ocorreu em paralelo com a Reforma do Estado, priorizando o livre jogo do mercado. Ou seja, durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) houve um forte processo de mercadorização das relações sociais. (LIMA, AZEVEDO; CATANI, 2008, p.31).

Ou como diria Paula (2009, p.79),

A política neoliberal do Estado para as universidades brasileiras, iniciada na segunda metade da década de 1980 e aprofundada pelos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, apresentou como características um desinvestimento do Estado no campo da pesquisa científica e tecnológica e um abandono em relação ao ensino universitário público, sobretudo de graduação, base da formação superior. Paradoxalmente, verificou-se uma crescente intervenção do Estado e do MEC nas universidades, via sistema de avaliação e outras medidas autoritárias, ferindo a autonomia das instituições universitárias, inscrita no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Em outras palavras, a reforma da educação superior brasileira neste período passa por um processo de redução de investimentos públicos e pela inserção das fundações como órgãos de fomento e financiamento. Esta ação está aliada com as determinações que diagnosticavam que o modelo universitário brasileiro atrelado à pesquisa era abusivamente caro e, por esta razão, tornava insustentável ao Estado assegurar tal empreendimento, confirmando esta como a principal razão da crise da educação brasileira.

Para Chauí (2003) o processo de ajuste fiscal e os modelos de reforma propostos no período modificaram o sentido atribuído à universidade pública, cujas características do que seria uma instituição social passam a configurar aquilo que Freitag (1996) denominou como sendo uma organização social. Nas palavras da autora;

Ora, desde seu surgimento (no século XIII europeu) a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade ou de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e de legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber diante da religião e do Estado, portanto na

ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua intervenção ou descoberta como de sua transmissão.

Uma organização [social] difere de uma instituição por definir-se por outra prática social, qual seja a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto dos meios particulares para obtenção de um objetivo particular. (...) não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento interno e externo, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUI, 1999, p. 6, grifo nosso)

E é esta perspectiva da instrumentalidade que afasta a universidade da sua característica de mantenedora de um bem público, comum a todo e qualquer cidadão, portanto acessível a todas as classes e pessoas.

A reforma proposta pelos governos de Fernando Henrique Cardoso para as universidades brasileiras, sobretudo para o sistema federal, fez parte de um projeto maior de reforma do Estado. Foi proposta a modernização da máquina estatal, no sentido de um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, para que se evitasse o “desperdício”. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, formulado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (BRASIL/MARE), abriu mais um precedente para a privatização das universidades públicas. Luiz Carlos Bresser Pereira, quando foi Ministro do MARE, propôs a transformação das instituições de serviços do Estado, como é considerado o caso das universidades federais, em “organizações sociais públicas não-estatais”. Esta categoria foi concebida para contemplar as instituições que desempenham as chamadas “atividades competitivas.” Aplicou-se a concepção da eficiência gerencial pela competitividade máxima. O mecanismo proposto foi o Contrato de Gestão, que conduziria à captação de recursos privados como forma de reduzir os investimentos públicos no ensino superior. (PAULA, 2009:80).

O proposto pelo plano de publicização do governo FHC, sob a tutela do Ministro Bresser Pereira, não apenas reordena a ordem jurídica das instituições federais, como também estabelece a competitividade entre estas. Ao associar as instituições de ensino com “atividades competitivas”, financiada por recursos do mercado, teria como consequência, a destituição da liberdade de pesquisa, uma vez que as instituições estariam sob o controle de uma “organização social”, cuja meta de racionalização e redução do “desperdício” integra a lógica competitiva do mercado. Por redução do “desperdício”, compreende-se como sendo a maximização de uso da racionalidade científica e produtiva presente nas universidades. O que significa pensar a universidade a partir da ideia de produtividade, e a ciência como uma mercadoria um bem do mercado privado. Neste contexto, haveria instituições e áreas do conhecimento que se beneficiariam em detrimento de outras.

O interessante a ser observado é que estas medidas, típicas de um Estado neoliberal, reatualizaram muitas das medidas propostas para o ensino superior à época da

Reforma Universitária de 1968, quando estava no poder o Estado autoritário militar. As propostas “modernizantes” para a universidade, na década de 1960, que partiam do consultor naturalizado norte-americano Rudolph Atcon, do General-de-Brigada Carlos de Meira Mattos, dos acordos MEC/USAID, e que foram incorporadas ao relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Reforma, viam a educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento, devendo a universidade estar a serviço do sistema produtivo; propunham a “racionalização” da instituição universitária, com relação aos recursos financeiros, materiais e humanos; buscavam uma maior “produtividade e eficácia” para o sistema universitário, devendo a universidade funcionar como uma empresa privada; propunham um maior entrosamento entre as universidades e o setor produtivo, inclusive como forma de captação de recursos adicionais; e recomendavam a cobrança de anuidades/mensalidades nas instituições universitárias públicas como forma de justiça social. (PAULA, 2009, p.80)

Fundamentados no discurso da justiça social as forças políticas e ideológicas controladoras do governo, ou seja, os setores produtivos da indústria e do comércio percebem a universidade como uma via de desenvolvimento e qualificação da força de trabalho. Neste sentido a ruptura com o modelo atrelado à pesquisa científica, como também a dissociação do Estado, possibilitava a constituição de modelos distintos de organização social que atendessem as especificidades e as circunstâncias que ocorriam no mercado naquele momento, neste sentido a emergência das universidades corporativas⁵³ é percebido como uma alternativa da iniciativa privada, principalmente a indústria, de formar uma força de trabalho voltada exclusivamente para cada setor específico. Outra proposição presente na defesa desta redução do Estado na manutenção da universidade estaria associada à massificação da mesma, já que os docentes não mais necessitariam de desenvolver atividades de pesquisa e extensão, podendo ou devendo se dedicar exclusivamente ao ensino.

Ao incorporar o sentido de organização, ocorre um desmantelamento da criticidade e da cidadania⁵⁴, como também da autonomia, a universidade neste contexto atua para manter-

⁵³ “A universidade corporativa é, então, um espaço educacional dentro de uma empresa e por ela gerenciado, com o objetivo de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, que vise proporcionar a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais, com o propósito de assegurar vantagens competitivas permanentes às empresas. De acordo com teóricos como Meister (1999), Senge (1996) e Stuart (1998), a universidade acadêmica é incapaz de proporcionar a formação exigida pelo mundo do trabalho em constante reestruturação e a universidade corporativa é a grande saída para os problemas educacionais da atualidade.” Cf. OTRANTO, Celia Regina – UFRRJ –UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM? GT: Política de Educação Superior / n.11, visitado em 11/07/2016 disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2852--Int.pdf>

⁵⁴ Os indivíduos associados a esta organização social/universidades estariam focados em cumprir as metas estabelecidas pelo plano de gestão, cujos objetivos estariam relacionados aos quantitativos de formação e qualificação da força de trabalho. Neste campo a mercadorização do diploma associa-se ao fetichismo atribuído à universidade, a sua marca e aos seus objetivos, como também, o potencial de inserção dos seus egressos no mercado. Estas, seriam características que assegurariam a manutenção da marca no mercado e, consequentemente, garantiria a demanda por novos alunos. Assim observamos que o mercado constitui novos padrões de exigência para seleção da força de trabalho, como: idiomas estrangeiros, pós-graduação, etc., estes novos requisitos tendem a preservar para os filhos das elites os postos de trabalho com melhores remunerações, e para as classes emergentes, mesmo que egressa do ensino superior, posições hierarquicamente inferiores, em

se e competir com as demais universidades. Aí os cidadãos são tratados como clientes ou consumidores que dependem deste serviço e das políticas necessárias para assegurar sua permanência. A sua estrutura está focada em aspectos gerenciais, distanciando os docentes da pesquisa e atolando-os em atividades de cunho gerencial administrativo, cujo objetivo é assegurar os programas de eficácia organizacional, totalmente alheios ao desenvolvimento da pesquisa e à formação intelectual.

Assim sendo, ocorre na universidade aquilo que na sociedade manifesta-se como uma reprodução da forma atual de capitalismo, onde a fragmentação da vida social em toda sua extensão destrói os referenciais que orientam a formação do indivíduo. Ou como argumenta Chauí (2003:10); “a sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares e programas particulares, competindo entre si”.

4.1.2. REUNI/BRASIL – diretrizes e análises

Diante de tal contexto e com vistas a estabelecer uma ruptura com o descaso⁵⁵ promovido pelo modelo anterior, é que se cria em abril de 2007 o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI⁵⁶ – cujas diretrizes⁵⁷ estabeleciam a constituição de uma nova arquitetura acadêmica para educação superior, subsidiando o objetivo principal que é: criar condições para o acesso e permanência na educação superior, ao nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007). Logo, as universidades que aderissem ao programa teriam um prazo de até cinco anos para atender ao proposto em seu plano de reestruturação e, para tanto, teriam que elaborar um plano para atingir os objetivos e as diretrizes estabelecidas pelo programa, com as estratégias definidas para se alcançar as metas e índices neste período. Das 55 universidades federais existentes

certa medida, há uma preservação das desigualdades sociais, ocasionada por uma desvalorização do diploma de ensino superior.

⁵⁵ O descaso está no que Sguissardi; Silva JUNIOR (2001), observam como o processo de liberalização econômica que tem início no Brasil, a partir de 1990, no governo de Collor de Mello. Mas é no governo de FHC que se torna mais intenso com a criação do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a regência de Bresser Pereira. Essas ações promoveram o sucateamento das instituições públicas de ensino superior e uma valorização das iniciativas privadas no processo de expansão desta modalidade de ensino.

⁵⁶ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Ministro da Educação Fernando Haddad e Ministro do Planejamento Paulo Bernardo Silva.

⁵⁷ São diretrizes do REUNI: i- ampliação da oferta da educação pública; ii -reestruturação acadêmico curricular; iii – renovação pedagógica da educação superior; iv – mobilidade inter e intra institucional; v – compromisso social da instituição e; vi – suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

logo após a apresentação do REUNI, apenas duas (UFABC: criada em 2005 e a UNIPAMPA criada em 2008) não aderiram inicialmente ao programa.

O REUNI enquanto política pública de expansão e reestruturação das universidades fortalece a lógica das reformas anteriores, é impulsionado por razões exógenas à própria universidade, mas que orientam a formação de novos paradigmas e interpretações sobre a universidade, o conhecimento e o mercado, interpondo-se à formação e à profissionalização, como também, à docência e à pesquisa.

Mas qual seria esse propulsor exógeno para implantação de mais uma reforma na educação superior? A tendência é concordar com a afirmativa recorrente de que a reconfiguração política global é a propulsora destas reformas, cujas características fundamentais podem ser enumeradas a partir: da constituição de blocos econômicos orientados pela OMC e demais órgãos internacionais; a consequente fragmentação das relações de produção e; a mercadorização das relações sociais e dos serviços, tal como educação, contribuíram para fazer com que a universidade deixasse de ser uma instituição social e passasse a ser reconhecida como uma organização, cujo caráter instrumental passa a ser o orientador regimental da mesma. (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2001).

Torna-se importante o número de matriculados e de concluintes, as baixas taxas de evasão, a produtividade técnica e científica dos docentes na gestão e na pesquisa, ainda que, neste tipo de universidade, para o discente, o diploma não represente criticidade ou comprometimento com o desenvolvimento da ciência e do país. Portanto, as reformas do estado sempre atuam de forma abrupta na universidade brasileira, até mesmo porque, na contemporaneidade, esta ainda não consegue romper com os vícios do modelo híbrido imposto pela reforma MEC/USAID no auge da ditadura militar. Assim, para processarmos esta migração de instituição para organização social, observemos as palavras de Chauí (2003, p.6), no que tange à reforma neoliberal em curso,

De fato, essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não uma instituição social.

Nesta lógica podemos observar que as motivações para a implantação do REUNI não estão associadas há um princípio endogâmico à universidade brasileira, mas se constitui como

reflexo de uma reestruturação política que influi de forma abrupta nas arquiteturas curriculares das universidades ao redor do mundo. O que emerge deste processo é um novo estilo de se fazer e se reconhecer o conhecimento como científico, como também certo encurtar do tempo de reflexão e criação intelectual, fazendo com que cientistas e pesquisadores passassem a se preocupar, de forma demasiada, na publicação do parcialmente apreendido do que na reflexão amadurecida do sentido do que está sendo produzido como conhecimento científico. A proliferação das especialidades transformou o todo em um conhecimento inatingível, caracterizando como generalista todo conhecimento que buscasse extrapolar os limites do objeto reconhecido. Neste sentido, ergueram-se estantes do que pode ser investigado nesta ou naquela área ou instituição e, conseqüentemente, criou-se pequenos nichos de especialidades que não podem ser rompidas, senão por um novo (endo)paradigma.

Recorrendo à história das universidades pelo mundo observamos que em busca de reinserir a Europa no ciclo técnico científico global, ocorre no ano de 1998, uma reunião com os ministros da educação de quatro países europeus – Reino Unido, Alemanha, França e Itália -, nesta oportunidade eles assinaram uma declaração objetivando constituir um espaço europeu da educação superior (Declaração de Sorbonne). Mais tarde, esta ação tornou-se o embrião da *Declaração de Bolonha* que, para além dos países supracitados, reúne mais 25 estados europeus, perfazendo 29 signatários a este pacto. Nele, os estados europeus assumem a necessidade de constituição de um espaço de ensino superior europeu que fosse atrativo para estudantes da própria Europa e de outros países e continentes. (CATANI; AZEVEDO; LIMA, 2008).

Este modelo pensado pela *Declaração de Bolonha* propunha um sistema de educação superior que fosse capaz de promover a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos, além de compatibilidade e comparabilidade da educação superior em cada Estado, quer seja, estabelecia-se aí a lógica de unificação de mercado, engendrando uma arquitetura curricular que alcançasse uma dimensão europeia dos currículos. Vale ressaltar que não propunham uma homogeneização ou padronização, mas sim uma harmonização que subsidiasse a mobilidade estudantil e de pesquisadores. Este empreendimento promove a eleição de indicadores em múltiplas dimensões da educação superior que permitem uma avaliação de caráter comparativo entre os países signatários.

Aliado ao discurso do caráter dispendioso da universidade brasileira focada na pesquisa, proferido pelos órgãos internacionais, a meta estabelecida pelo REUNI para as Instituições Federais de Ensino (IFE) foi de aumentar a saída da graduação para 90% e elevar a relação professor X aluno para 18:1 (18 alunos por professor). Observa-se, que se pretende

constituir um conjunto de números que, com uma simples análise, revelem o quantitativo que produziu cada universidade em seus distintos segmentos. Estes indicadores corroboram com a concepção do conhecimento como uma mercadoria e as relações de aprender e saber como uma espécie de fetiche de atratividade para novos alunos e professores.

Neste contexto, cabe observar a atuação de alguns dos agentes envolvidos na formulação e implementação da política; a ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – que passou a defender o programa e percebeu neste uma forma de aumentar o número de vagas para os cursos de graduação e consequente contratação de novos docentes. Atuando como interlocutor, passou a defender a política não somente internamente à universidade, mas extrapolando para a sociedade civil, apresentando publicações e planos que se adéquam ao proposto no REUNI e no Plano de Desenvolvimento da Educação. Outro ator de relevante papel foi o ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – que observa no REUNI um plano de expansão que promove o esfacelamento da pesquisa e extensão, priorizando o ensino de graduação e promovendo a precarização do trabalho docente, com exigência de indicadores cada vez maiores de produtividade, transformando a pesquisa e a produção do conhecimento numa mercadoria produzida em série. A UNE – União Nacional dos Estudantes – que vê na expansão e no aumento do número de vagas e entradas no ensino superior, principalmente no turno noturno, uma vitória dos movimentos sociais e da classe trabalhadora. Logo, dá credibilidade à interiorização e a criação de novos campi como uma forma de reduzir as desigualdades regionais de acesso ao ensino superior.

Em cada uma das suas especificidades, as entidades supracitadas observam na implantação do REUNI elementos positivos e negativos. Se, por um lado, a histórica reivindicação de contratação de docentes e melhoria da infraestrutura das universidades torna-se possível, é observado que a eleição dos indicadores de qualidade e sucesso da política de expansão e interiorização do ensino superior se limitam a demonstração numérica dos indicadores estatísticos que expressam o crescimento da matrícula, número de alunos por professor e servidor técnico, redução da evasão, aumento da oferta em cursos noturnos, etc. Estes indicadores, previstos no PNE⁵⁸ (2000-2010) e nas próprias diretrizes do programa, que constam nos planos de expansão das instituições, não revelam a crescente terceirização dos

⁵⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina as diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais nos próximos dez anos. Dividido em grupos: o primeiro é de metas estruturantes, para assegurar o direito à educação básica com qualidade, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais. O segundo, diz respeito à redução das desigualdades e valorização das diversidades, em prol da equidade. O terceiro trata dos profissionais da educação e foca na valorização destes. Por fim, um quarto grupo que foca no ensino superior.

serviços, a precarização do trabalho docente, a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; como também, não revelam, que a propalada qualidade do ensino superior e democratização da educação superior, se limitou ao desenvolvimento de habilidades e competências para atuação em determinados segmentos de mercado. Por democratização, o Estado e o governo, parcelas da sociedade civil – setores da classe média e da classe trabalhadora - a compreendem como acesso aos cursos de graduação, logo minimizam e descaracterizam o sentido do acesso à educação superior, que é igualmente o de prover aos novos graduandos, instituições com condições de acesso equitativo aos instrumentos e as oportunidades de desenvolvimento da pesquisa, capazes de estreitar as relações com as distintas formas de saber, provendo bases epistemológicas e críticas que contribuam com o desenvolvimento da sociedade e melhoria de qualidade e vida da população.

Portanto, ao analisarmos o contexto de surgimento do REUNI, podemos elencar, pelo menos, dois fenômenos globais, que exerceram forte influência nas políticas focadas na educação superior no Brasil do século XXI, quais sejam: a transformação geopolítica global que forçou as instituições europeias a constituírem uma reforma que lhe dessem competitividade, principalmente com relação aos EUA e Canadá⁵⁹; e, a necessidade, destas instituições seculares europeias, de estabelecerem indicadores e variáveis capazes de mensurar a produção docente e transformar o conhecimento de uma forma mais especializada.

Este modelo transnacional de educação superior europeu demonstra a interdependência entre o mercado e o ensino superior, se constituindo como mais um atrativo de mercado para novos estudantes e novas profissões. A definição de um bloco comum europeu para educação superior, com definição de indicadores de qualidade e produtividade científica, forçou todo o mundo a rever seus parâmetros e políticas voltadas para a Educação Superior. A internacionalização que já se constituía como uma premissa para as pós-graduações, agora se fortalece também nas graduações e, neste sentido, observa-se que a compreensão sobre a universalidade do conhecimento se fortalece como princípio regulador da produção e da pesquisa no interior das universidades.

No Brasil, a junção do proposto pela Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2003) e pelo REUNI (BRASIL, 2007), pode vir a ser compreendido como a busca de construir uma reforma de caráter paradigmático e de transformação de um *ethos* cultural considerado ainda jovem, se comparado às demais instituições na América Latina e de outras partes do mundo. A arquitetura acadêmica proposta para a consolidação deste novo modelo de instituição visa o

⁵⁹ A competitividade para recrutar estudantes de pós-graduação é um dos propulsores da constituição na Europa da *Declaração de Bolonha*.

fim da departamentalização, a criação de cursos de curta duração e voltados para grandes áreas do conhecimento – Bacharelados Interdisciplinares e Licenciaturas Interdisciplinares -, cujo foco, principal, estava em prover um conhecimento generalizado sobre determinadas áreas que servissem como subsídio para a definição ou não das graduações específicas a serem seguidas pelos estudantes; o estreitamento da relação entre ensino de graduação e de pós-graduação; o fortalecimento de políticas públicas de acesso e permanência na educação superior, como forma de assegurar os índices estabelecidos nas metas do programa.

É certo que, a idade dos jovens que acessam ao ensino superior está cada vez menor e que esta condição de prematuridade no acesso, implica diretamente na escolha das carreiras e profissões, promovendo sucessivos abandonos e, conseqüentes, novas escolhas. Portanto, tinha-se um número de vagas ociosa muito grande, como também uma exclusão significativa de parcelas expressivas da sociedade brasileira, estudantes de origem popular, negros, oriundos do interior e/ou da zona rural estavam cada vez mais distantes da educação superior pública e federalizada.

Em sua proposta o REUNI pretende alcançar 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos e, no documento produzido em agosto de 2007, intitulado: REUNI Diretrizes Gerais, afirma;

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existentes nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. **Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve apenas formar recursos humanos para o mundo do trabalho,** mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. (REUNI, 2007) [grifo nosso]

O subtítulo presente nas diretrizes gerais do programa de reestruturação orienta para o mercado e para as novas necessidades que dele demandam. Formar recursos humanos e como subproduto cidadãos críticos e implicados com o bem comum e público. Os sentidos estabelecidos nestas diretrizes estão em consonância com os do processo de Bolonha, ou seja, uma arquitetura curricular flexível e desprovida de pré-requisitos, uma busca constante pela inovação nos campos de atuação profissional e conseqüente formação, aumento das vagas ocupadas e mobilidade estudantil.

Retomando a reforma de 68, observa-se a existência de um fosso entre o ensino de graduação e pós-graduação. A dissociação entre os saberes e as experiências práticas

demonstrou a fragilidade deste modelo anterior, contudo, ainda que propondo uma reestruturação espacial e organizacional das universidades, os agentes executores do REUNI não observaram os contextos em que parcela dos sujeitos envolvidos na construção da Universidade estavam submetidos. Os docentes das universidades não foram convidados para atuarem de forma protagonista neste processo. As pesquisas, cuja produção, reflexão e análise ultrapassam a relação temporal estabelecida pelo mercado, foram substituídas por fragmentos discursivos que demonstram a produtividade destes docentes e, assim, constituiu-se num indicador numérico curricular para a disputa dos editais que, a partir de então, passaram a ser a nova forma de atração de recursos para as universidades. Os discentes, convidados a escolha de uma profissão pelo mercado, buscam na seleta disponibilidade de percursos acadêmicos, aquele que lhe possibilitará inserção e reconhecimento no mercado de trabalho. E, quando optantes pela vida acadêmica, procedem uma nova escolha, agora na estante dos objetos possíveis de serem pensados e pesquisados, como também financiados. Em suma, o mercado estabelece para a universidade, em especial para as formações cujo foco está nas especializações práticas, um paradigma efêmero acerca do que é o conhecimento, mas uma perspectiva material e concreta, acerca da forma como deve atuar.

A lógica da reestruturação do ensino superior e das universidades pensadas no REUNI, resguarda-se em princípios de isonomia e equidade social, tendo como base a propalada justiça social promovida pela interiorização das universidades; pela reestruturação e construção de novos *campi* e universidades; pelas políticas de acesso e de ações afirmativas e, até mesmo, pela necessidade de aumento significativo de bolsas de permanência. Ainda que, propulsora de um refazer acerca das arquiteturas curriculares, o REUNI destituiu a autonomia das universidades e promove uma relação de centro e periferia, constituindo, no imaginário acadêmico tipologias de universidades, estabelecendo características de distinção e classificando-as como produtoras e ou reprodutoras do conhecimento, formadoras e ou repetidoras de modelos de formação profissionalizantes, e aquelas universidades cujo processo de formação intelectual e acadêmica é observado como propulsor de atuação política na sociedade.

Como política pública, o REUNI objetiva a expansão do acesso à educação superior como forma de reduzir e minimizar o impacto das ações governamentais que privilegiavam a manutenção das diferenças de status. Mas, ao tempo que possibilita uma maior quantidade de vagas ao ensino superior e estabelece políticas inclusivas que assegurem o acesso de camadas marginalizadas socialmente, a esta modalidade de educação, não estabelece formas de democratização do fazer prático na produção do conhecimento. Nesta lógica, no contexto

textual, busca-se aperfeiçoar o bem público para o acesso universal por todas as classes e não constituí-lo como algo que atendesse a apenas uma parcela da sociedade.

Teoricamente todos os trabalhadores estariam aí desfrutando de um sistema universal e o produto dessa relação social seria a solidariedade com os custos operacionais e de funcionamento do produto da política. Ou seja, se a universidade agora é inclusiva e alcança inúmeros recantos do país, os custos de manutenção e ampliação do sistema educacional deve ser repartido por todos e em todas as unidades da federação.

Esta premissa, ainda que de relevante importância para um tipo ideal de política pública para a reestruturação e expansão da educação superior, não se concretiza, na medida em que, esta instituição, universidade, que gera poder para os seus partícipes está submersa em disputas internas que envolvem as distintas áreas do conhecimento e os docentes/pesquisadores que fazem parte deste campo científico e acadêmico. E esse poder representa, para os discentes que alcançam este nível de formação e se associam aos grupos estabelecidos de pesquisa, ensino ou extensão, a possibilidade de mobilidade social, cultural e econômica. Vale ressaltar que, por esta característica, a interdependência desta modalidade de ensino com o mercado é cada vez mais estreita. Além do mais, a configuração geopolítica do Estado, engajado em blocos econômicos e acordos bilaterais de comércio e desenvolvimento, estabelece os paradigmas transnacionais e norteadores do fazer educacional e do fazer científico, orientando tudo o que se pode ou não financiar e, conseqüentemente, produzir ou não como forma de conhecimento.

Logo, para se gestar uma política tal qual o modelo social-democrata prevê, se faz necessário, uma avaliação geral das necessidades e desequilíbrios existentes no contexto de atuação da política. Ou, como diz Santos (1987), “políticas de desenvolvimento social, destinadas a maximizar o bem-estar coletivo, e a equidade devem ser aferidas levando-se em consideração o fundo contrastante da situação presente.” Pois, o modelo conceitual norteador da política pública e da avaliação é produzido no âmbito do próprio Estado. E, a escolha de políticas visando a reduzir disparidades sociais, fundamenta-se não apenas no reconhecimento da existência das desigualdades, mas, sobretudo, em juízos comparativos predicados de realidades relativamente estáveis.

O REUNI constitui aquilo que, à moda brasileira, foi implantado na comunidade europeia e nas universidades americanas. Adaptou-se o modelo híbrido e anterior a uma nova metamorfose do fazer universidade, isto é, passa-se a coexistir no país dois modelos de universidades, atuando no mesmo espaço físico e social. Aquela produtora de conhecimento e responsável pela formação dos quadros superiores da *intelligentsia* brasileira, e uma segunda,

focada no ensino, reprodutora de conhecimentos e responsável pela cooptação de estudantes e o fornecimento de diplomas e titulações, focada no ensino e na pesquisa experimental de cunho didático-pedagógico. Este mecanismo de criar o novo paralelamente ao modelo existente pode revelar o descrédito do próprio Estado na política, ou a força e a importância que as classes dominantes atribuem no modelo anterior, que assegura aos seus membros a permanência nos espaços de prestígio e nos cursos de relevância econômica e social.

Logo, a lógica que estrutura os processos de implantação e funcionamento do REUNI como política pública voltada para o ensino superior está relacionado ao contexto geopolítico de surgimento desta, como também, ao conceito ou ideia de universidade existente no Estado brasileiro e na sociedade. A universidade como lugar da pesquisa e do ensino está cada vez mais distante das proposições otimizadoras estabelecidas por este programa.

No contexto de surgimento da universidade no Brasil e no conjunto de reformas a que foi submetida esta modalidade da educação no país, observa-se que o perfil do estudante que inicialmente era originário das classes rurais e do comércio urbano, e concentrado nas grandes metrópoles, permanece assim até meados da ditadura militar. A emergência de uma classe burguesa-industrial e a decadência do modelo agrário exportador amplia o acesso de novos estudantes, sem, contudo, observar aí uma democratização no acesso. Permanecem acessando a instituição os filhos das classes dominantes do país. Este perfil, contudo, sofre pequena alteração com a criação da Petrobrás e da Eletrobrás na década de 50, do século XX, a indústria passa a necessitar de uma mão-de-obra mais qualificada e voltada para as circunstâncias da época. Assim sendo, há um crescimento do número de matrículas, e os filhos dos operários passam a integrar a instituição. Se o atuar dos estudantes que antecedem a expansão de 1946 era o de preservação do poder e um comprometimento com as estruturas dominantes de poder, a partir da criação da indústria há uma instrumentalização da educação superior e o diploma serve como alavanca na mobilidade social dos discentes, principalmente os filhos do operariado que vêm aí uma oportunidade de alcançar espaços de poder – político, cultural, social e econômico - antes restritos aos filhos das classes dominantes.

Será no início do século XXI que efetivamente ocorrerá uma transformação no perfil do alunado das universidades públicas do país. As políticas de Ações Afirmativas, o Sistema de Seleção Unificado, a ampliação dos *campi* e das universidades federais, inclusive com a interiorização, possibilitaram a inclusão de um novo alunado. Originário de escola pública, autodeclarado preto ou pardo, de origem rural, quilombolas e indígenas. Este novo alunado demanda novas práticas e suscita um olhar mais detalhado sobre o fazer universidade.

4.1.3. A ideia de universidade no contexto brasileiro

Cervo (2004) alerta para as diversas formas de universidade que existem no contexto mundial e acrescenta a necessidade de observarmos as semelhanças e dessemelhanças, as interseções e os desvios. Em certa medida, estabelece classificações e instiga a reflexão sobre qual ou quais tipos de universidade coexistem nesta que estudamos. Dentre as classificações apresenta;

- i) a universidade dos sonhos – com recursos humanos e financeiros suficientes para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino; em sintonia com as demandas da sociedade e capaz de absorver toda a demanda do ensino médio;
- ii) a universidade da competição – com autonomia de gestão cujo foco está no desempenho, mecanismo de atração de estudantes e recursos; envolve diversos segmentos da sociedade, dentre associações privadas e governos;
- iii) a universidade da burocracia – com estrutura verticalizada e pesada o que favorece a disputa de cargos, inúmeros colegiados e regulamentos, “controles externos centralizados no país, que sobrecarregam o tempo do corpo docente com responsabilidades estéreis”;
- iv) as universidades do equilíbrio – onde existe uma harmonia entre ensino, pesquisa e extensão e as relações entre o público e privado se complementam, nesta instituição há um bom grau de autonomia na gestão e;
- v) enfim, as universidades da estagnação – nestas as interferências externas (política, ideológica ou religiosa) estabelecem um descompasso entre a instituição e as demandas da sociedade.

A constante transformação do modelo capitalista tem consequências para a arquitetura curricular das universidades e para o modelo e tipo de financiamento. Mas, como observa Cervo, em alguns países as reformas não são uma constante, sendo que a longevidade e a relação estabelecida para com as instituições são inibidoras desta prática. Nas palavras do autor;

Há países onde a questão da reforma não se põe, porque dela não carecem. São aqueles que cultivam esta instituição, por vezes há séculos, com o cuidado de um jardineiro que zela pelo crescimento de uma planta, fornecendo-lhe com constância o

nutriente adequado. Outros ainda, que investem recursos, sabedoria e empenho com o intuito de recuperar o tempo perdido. (CERVO, 2004, p.19)

Na metáfora apresentada estão presentes; cuidado e zelo, reconhecimento e importância, como também, a ideia de tempo de existência e funcionamento, expressos como forma de sedimentar e fortalecer a relação da sociedade com a universidade em cada época.

Conforme dito, a universidade surge com o intuito de preservar e reproduzir certa civilidade, que caracteriza cada época e cada lugar. E esta civilidade, por si só, delimita aqueles que estão aptos a desfrutar deste conhecimento.

É neste sentido, que se compreende civilidade⁶⁰ como expressões de viver e conviver; uma forma de transitar e trafegar na sociedade em conformidade com os valores, normas e cultura, que rege os comportamentos na sociedade; são normas de convívio entre indivíduos de uma sociedade. É o respeito aos hábitos e costumes adotados por uma sociedade, objetivando o convívio respeitoso, cortês e solidário entre os seus membros. Esta forma de civilidade é aquela que é reivindicada pelas instituições escolares como algo que é comum aos indivíduos de uma época e, neste sentido, orientadora dos processos de socialização e formação pelas vias da “educação”, funcionando como reprodutora dos padrões dominantes. Contudo, pode se observar que esta noção exclui outras expressões culturais que podem coexistir no tempo, mas que não expressam os valores das culturas hegemônicas e dominantes. No interior das universidades as camadas populares, negros, indígenas e quilombolas sofrem com essa forma hegemônica de civilidade.

Estra ideia de civilidade estaria submersa no conceito de Ideologia, ou como diria Marilena Chauí (2014, p. 53), ao tratar do conceito de ideologia em *A Ideologia da Competência*,

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideais e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica.

⁶⁰ Civilidade de acordo com o dicionário Aurélio, significa "conjunto de formalidades observadas pelos cidadãos entre si em sinal de respeito mútuo e consideração".

O conceito de ideologia tal qual proposto por Chauí expressa de forma ampla aquilo que se compreende como civilidade. Pois, o processo de institucionalização e de socialização gerado a partir do advento do capitalismo com a criação do sistema escolar, tem fundamental importância na reprodução dos valores e normas das classes dominantes, cujo arbítrio cultural de uma classe tende a ser compreendido como valor universal, que são compartilhados pelos indivíduos das demais classes, sem a plena consciência do porque o fazem.

Como afirma Bourdieu (2010, p.76),

Todo Sistema de Ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de um arbítrio cultural do qual ele não é produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

Coexiste na sociedade como forma de um arbítrio cultural próprio das classes dominantes, a ideia de que na instituição de educação superior está presente de forma constitutiva, uma espécie de *quantum* de capital cultural escolar, que legitima os indivíduos a integrarem a educação superior, como também, outro que se preza pela condição provável, que exclui inúmeros outros jovens, cuja formação escolar se afasta do sentido desta civilidade própria das classes dominantes, ou seja, normas de condutas e valores, atribuídos pela instituição aos seus estudantes. Os herdeiros das camadas dominantes têm a universidade como um complemento da sua formação, um lugar próprio, algo comum a sua classe.

Lê-se nas chances de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção que, ao longo de todo percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade para as classes desfavorecidas trata-se puramente e simplesmente de eliminação. [...] e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal”, tornando-se por sua vez um determinante das vocações escolares. A experiência do futuro escolar não pode ser a mesma para um filho de quadro superior que, tendo mais de uma chance em duas de ir para uma faculdade, vê necessariamente em torno de si, e mesmo na sua família, os estudos superiores como um destino banal e cotidiano, e para o filho de operário que, tendo menos de duas chances em cem de lá chegar, conhece os estudos e os estudantes apenas por meio de pessoas ou meios interpostos. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.16-17).

Para atender as demandas emergentes das classes dominantes, políticas e econômicas, observou-se a predominância, neste espaço social, de mecanismos reprodutores desta lógica excludente. Ou seja, a definição dos cursos e os critérios meritocráticos existentes em cada

instituição, são reguladores do acesso e da permanência no ensino superior. Estar na universidade não significa apenas frequentar as salas de aula, existe um conjunto de valores culturais e simbólicos que definem o transitar de cada estudante no curso e na instituição.

Como exemplo dos mecanismos excludentes presentes na lógica das instituições de educação superior tem-se o capital linguístico, que se expressa no vocabulário, na compreensão do texto, a comunicação de ideias e que, necessariamente, está presente em toda formação escolar do indivíduo. Como diz Bourdieu (2010, p. 97),

Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas.

Acessar a pesquisa e sobrepor-se ao capital cultural escolar legitimado pela instituição e sua comunidade acadêmica, implica em opor-se a lógica da racionalidade moderna que estabelece parâmetros regulatórios dos conhecimentos e dos saberes. Ou até mesmo, numa lógica de apropriação do habitus estabelecido, implica numa incorporação dessa lógica como forma de sobreposição ao estabelecido.

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam uma saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. A cultura “livre”, condição implícita ao sucesso universitário em algumas disciplinas, é repartida desigualmente entre os estudantes originários de meios diferentes, sem que a desigualdade dos rendimentos possa explicar as diferenças constatadas. O privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade com as obras que somente a frequência regular do teatro, do museu ou do concerto (frequência que não é organizada pela escola, ou somente de maneira esporádica) pode oferecer. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.34)

Este princípio regulatório orienta os currículos e define os objetos de estudo e pesquisa dos agentes envolvidos na universidade – docentes e discentes. O princípio que cada um destes sujeitos empreende para buscar permanecer pauta-se em critérios que vão desde a invisibilidade, ao conflito, à adequação e ao branqueamento⁶¹. Contudo há de se ressaltar que os estudantes, como agentes interessados neste processo de formação, criam formas de mediação, incorporação ou modificação das agendas propostas pela instituição e pelos docentes, cuja atuação não necessariamente está em harmonia com o pressuposto nos documentos institucionais.

⁶¹ Reis (2009; 2010; 2013)

Estes estudantes são responsáveis pela sua condição de ser universitário e criam expectativas quanto ao perfil profissional, logo constroem o percurso em conformidade com estas projeções. Tanto aqueles que adotam a perspectiva profissional de atuar no mercado, como aqueles que se articula para prosseguir na carreira acadêmica há um atuar em conformidade com o desenvolvimento do jogo, circunstanciados pelas condições objetivas de existir e coexistir na instituição universitária. Portanto, existe um jogo que se modifica no próprio jogar, que está condicionado por condições objetivas e subjetivas, no qual, esses estudantes também são agentes, ou seja, têm interesses e fazem escolhas.

4.2. A democratização do ensino superior, a expansão e interiorização das universidades

Saviani (2010) observa que com o Decreto Lei 4244, de 09 de abril de 1942, onde se registrava que o ensino secundário tinha a função de “formar individualidades condutoras”, existia uma barreira para o acesso ao ensino superior, restringindo-o às classes dominantes. Contudo com o avanço e urbanização das grandes cidades do Brasil, cujo padrão urbano-industrial exigia novas demandas de profissionalização, ocorrem pressões para a democratização do acesso as universidades. Jovens cujas notas nos exames de admissão alcançavam os valores mínimos, mas cujas vagas disponíveis não os comportavam, passaram a acampar nas portas das instituições exigindo a ampliação do acesso. Paralelamente e em virtude da pressão existente pela juventude de classe média, sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1938, há a luta por uma reforma universitária, “sob a égide da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, no âmbito das chamadas ‘reformas de base’”. O debate em torno da universidade ganha dimensões sociais e políticas que ultrapassam as fronteiras da instituição.

Com o golpe militar de 1964, buscou-se o esvaziamento das bandeiras transformadoras do movimento estudantil, contudo, o que ocorre é uma propulsão da luta por uma reforma universitária. Este movimento é ampliado e ganha às ruas, tendo como principal bandeira “mais verbas e mais vagas”, como consequência, ocorrem as ocupações de 1968 nas principais universidades, onde os jovens estudantes instalaram “comissões paritárias e cursos-piloto”.

O ajuste foi feito pela Lei 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior e pela Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que alterou o ensino primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e segundo grau.

[...] o projeto de reforma universitária (Lei 5540/68) procurou responder as duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes

a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado pelo golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (SAVIANI, 2010, 09)

O regime constitui um Grupo de Trabalho para tratar da reforma universitária e, este, visando atender as duas demandas, uma interna ao *ethos* da universidade e outra com estreitas relações com interesses de mercado e desenvolvimento do capitalismo, estabeleceu: "a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas." Para atender as demandas dos grupos externos, criou-se: o regime de créditos, matrículas por disciplinas, cursos de curta duração, surgimento das fundações e uma racionalização na estrutura e no funcionamento das instituições.

Dáí tem-se que a reforma de 1968 acolhe as demandas internas e externas e promove uma reestruturação da instituição; contudo, as restrições no que tange à autonomia e aos pressupostos criativo e crítico da universidade são cerceados pela ditadura militar, que adequa o previsto na Lei 5540/68, e amplia a responsabilidade do ensino superior para instituições isoladas. Esta modificação fez surgir inúmeras instituições privadas de forma indiscriminada. O estabelecimento desta exceção concedida pelo Conselho Federal de Educação caracterizou-se como a aclamada expansão do ensino superior, contrariando as expectativas dos postulantes a universitários e organizações do movimento estudantil.

A democratização do acesso ao ensino superior, neste primeiro momento, como em outros, desassocia o papel do Estado em assegurar a Educação como direito e, desde então, promove uma transferência para o mercado, considerando aquela, como serviço não exclusivo do Estado. Esta ideologia que reduz o Estado e descompromete os recursos e investimento na formação superior, se estende por décadas. Ainda em vias de completar seu primeiro centenário, as universidades públicas brasileiras têm, desde sua gênese, que enfrentar o mercado e seus agentes, cujas demandas por especializações profissionais se modificam a cada período criativo do capitalismo.

Neste sentido, em 1988, a Constituição incorporou diversas bandeiras dos movimentos sociais e da sociedade civil e, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consagrou a autonomia universitária e assegurou a gratuidade do ensino nos

estabelecimentos oficiais, garantiu o regime jurídico único e o concurso como forma de admissão dos servidores da educação – técnicos e docentes. Neste novo contexto, a reivindicação da sociedade civil e movimentos estudantis são pela ampliação das vagas e expansão das universidades.

Observa-se que desde o império até a constituição de 1988, o ensino superior foi tratado como um apêndice à estrutura do Estado, caracterizando-se como uma estrutura maleável, que pode ser modelada pelas demandas expoentes de mercado. As demandas da juventude universitária ou postulantes ao ensino superior, que clamavam por novas vagas e verbas, foram silenciadas com a dureza da ditadura, e em substituição foi promovida uma dissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, favorecendo o surgimento das instituições privadas. Mais uma vez as camadas populares, até então excluídas desta modalidade de ensino, permaneceram à parte, dando vez às camadas médias e a camada dominante, na formação dos quadros intelectuais e profissionais da sociedade.

Os ataques a indissociabilidade permanecem em outros governos e a constituição do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), em 1986, pelo então Ministro Marco Maciel, introduz perspectivas distintas entre as universidades, caracterizando-as como *universidade de ensino* e *universidade de pesquisa*. Esta ideia ganha força no governo FHC, consagrado no Decreto Lei 2306/97 que regulamentou o sistema de ensino e estabeleceu a distinção entre centros universitários e universidades⁶². A primeira sob a égide da dissociabilidade prevista na LDB de 1996, como afirma Saviani (2010, p. 11):

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto uma alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando seu caráter elitista. Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo a prevalência da sociedade civil enseja maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado.

A compreensão da força que a dissociabilidade exerce na criação de novas instituições, na democratização do acesso e na visão ideológica da educação como um serviço não exclusivo do Estado, tem forte impacto no ensino superior no país. A dissociabilidade é a

⁶² Objetiva-se aqui apresentar um momento chave e não promover uma apresentação exaustiva e abrangente das universidades no período.

mola propulsora da criação de instituições isoladas; esta, também reforça o paradigma neoliberal que caracteriza e distingue as universidades em: *universidades de ensino e universidades de pesquisa*.

Conquanto persista no país uma demanda reprimida por formação e ensino de nível superior é preciso ressaltar que grande parte do conhecimento científico produzido no país, advém das instituições públicas e, que a democratização do ensino superior deve alcançar as bases estruturais das instituições públicas assegurando-lhes condições de trabalho, corpo docente, indissociabilidade e verbas para o desenvolvimento da pesquisa e a atuação em conjunto com a comunidade e, neste sentido, devem ser considerados como elemento estratégico para o desenvolvimento do país.

As democratizações do ensino superior que ocorre logo após a promulgação da Constituinte de 1988 e a LDB de 1996, marcos políticos e históricos da democracia no país, possibilitaram uma nova reforma da educação e, conseqüentemente, promoveram um redesenho na estrutura das universidades e, principalmente, na sua arquitetura acadêmica.

Com vista a apresentar um quadro sistematizado da criação das universidades no Brasil, a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES –apresenta o quantitativo de universidades federais criadas por cada governo federal em exercício. Esta figura possibilita compreender a importância que a conjuntura política e econômica do período tem para a criação e consolidação de universidades no país.

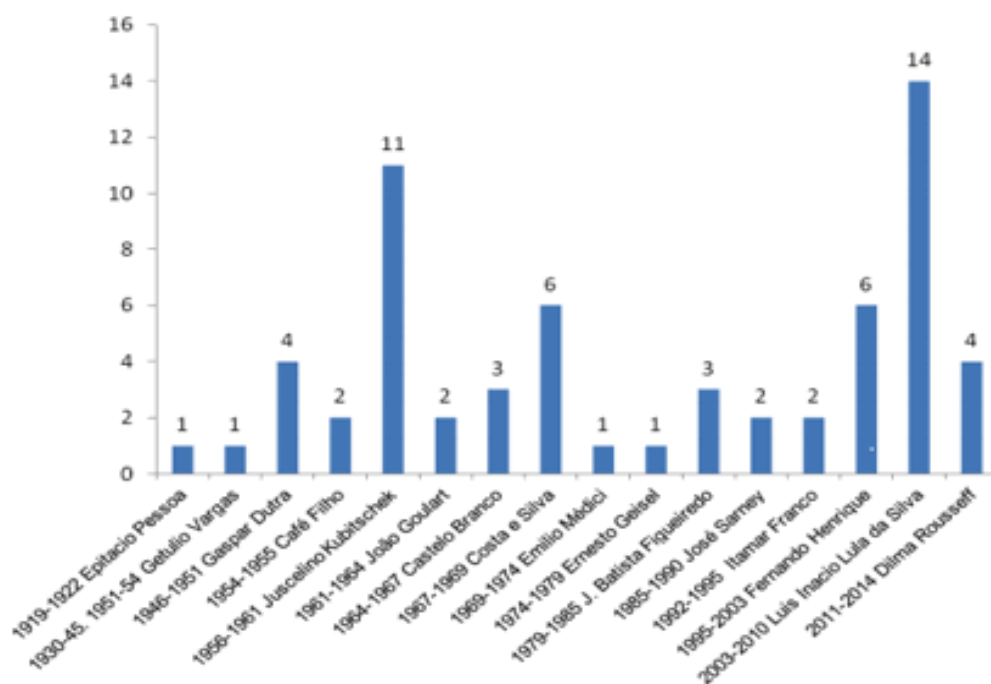


Figura 8 – Linha do Tempo da Criação das Universidades Federais
Fonte: Relatório ANDIFES, 2012.

Ainda que a relação entre o contexto político, o mercado e o desenvolvimento do país mereça atenção, pra compreendermos a criação e consolidação das universidades federais; aqui, buscou-se indicar o momento histórico e o quantitativo de IFES criadas. Contudo, torna-se relevante observar que no Governo Kubitschek ocorre uma duplicação no número de universidades, em sintonia com a proposta de transformação do país; nos governos que o sucedem, período da ditadura, tem-se a criação de 14 novas universidades.

No contexto de embrutecimento das relações sociais e políticas, os avanços no número de instituições, durante os governos militares, ainda assim, superam o período da nova república, nas gestões de Sarney ao presidente - intelectual e professor da USP - FHC, que durante seus oito anos de governo, além de reduzir os investimentos na rede federal de ensino superior, criou apenas seis novas IES. Contudo, o período posterior, especificamente, no governo Lula, surge 14 novas instituições e, mais quatro no governo de sua sucessora Dilma Rousseff.

A democratização, tal como concebida pelo Estado, ganha corpo e se estrutura sistemicamente no Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, que assegura aos signatários, linhas de financiamento e outras garantias. Esta ideia de democratização não se refere ao fazer cotidiano das instituições, mas ao processo de acesso a este nível de ensino por camadas da população historicamente excluídas e marginalizadas no sistema educacional.

Diante do exposto, buscar-se-á no debate sobre a juventude apreender o agir prático na condição de ser universitário, e em particular, direta ou indiretamente, com aqueles que atuaram na pesquisa. Este recorte não alcança as juventudes que compõem a universidade, mas expõe ao debate a forma de agir deste tipo específico.

Tem-se que esta condição juvenil está na afiliação e inserção na universidade e no fazer da pesquisa, que impõe a responsabilidade pelos “fazeres” e práticas, ou seja, por sua atuação, dentro da instituição. Este agir prático será balizado pela sua participação em programas institucionais de bolsas, característica que os diferencia das demais juventudes da universidade. No capítulo que se segue, a abordagem buscará demonstrar que esta condição de estar vinculado à pesquisa expõe estes jovens a jogos de práticas e a rotinas institucionais que precisam ser apreendidos e moldados, em conformidade com as condições histórico materiais de sobrevivência e das condições culturais e sociais de existência. Buscar-se-á o fazer universidade, ou seja, as ações e projeções futuras dos estudantes pesquisados no interior da universidade.

5. JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA – REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO DO JOVEM UNIVERSITÁRIO COMO SUJEITO SOCIAL

Definir e conceituar algo tão amplo como a juventude é difícil. Este objeto compreende inúmeras faces que são personificadas por distintos grupos de indivíduos, assumindo tantos papéis quanto qualidades e atributos que a eles são atribuídos. Ser jovem é uma condição social compartilhada por indivíduos que se reconhecem como jovens e por tantos outros que os vêm a partir da condição de não adultos. Negam-lhes características como responsabilidades políticas e na construção de famílias, emprego, consumo, dentre tantas outras próprias da vida adulta. Impõem a eles uma forma hedonista, prazerosa, passiva com relação à própria condição de existência e à própria sociedade.

Indica alguns pressupostos básicos da pesquisa antropológica sobre as categorias de idade, especificamente a velhice, mas que podem nos auxiliar nessa tarefa. Um primeiro aspecto é a consideração de que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Na perspectiva antropológica, é necessário levar em conta que as representações sobre a juventude, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (DEBERT, 2000, 21)

[...] afirmar que as categorias de idade são construções culturais e que mudam historicamente não significa dizer que elas não tenham efetividade [...], essas categorias são constitutivas de realidades sociais específicas, uma vez que operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres diferenciais em uma população, definindo relações entre as gerações e distribuindo poder e privilégios. (DAYRELL, 2004, p.3-4)

Para cada perspectiva apresentada há formas de perceber e reconhecer a juventude, caracterizando-a enquanto objeto. Há estudos que focam: nas crises e conflitos de gerações; em classes de idade que funcionam como limites extremos que determinam a pertença ou não a este grupo de indivíduos; com relação à pertença às classes sociais e econômicas; às manifestações individuais, coletivas e políticas de sujeitos identificados como jovens; a expressividade cultural como forma de auto reconhecimento e definição de identidades; a juventude enquanto problema social; a juventude em estado de suspensão de direitos e responsabilidades, retraídos numa condição de moratória; aos do prolongamento da juventude e da estadia na casa dos pais; como também, aqueles que focam na atual geração *WhatsApp* em suas teias de relações virtuais e efêmeras, codificadas com simplificações linguísticas, reduções da escrita e informação rápida e objetiva, mas também pelo compartilhar e pelo uso

das imagens, *nudes*, vídeos e áudios, *tweets*, *memes*, dentre tantas outras formas instantâneas de lidar com o outro.

Esse protagonismo virtual é favorecido pelo recrudescimento das relações face a face, enclausuradas em espaços privados e privatizados de socialização como os *shoppings*, *play grounds*, clubes, condomínios, escolas e confrarias, dentre tantas outras, que são reconhecidas como seguras e se constroem como espaços de socialização pela inexistência de espaços públicos de lazer que atendam as demandas dessa parcela de indivíduos. Ou que, combinado com esta inexistência de ações do Estado, coexiste, simultaneamente, a vigência de uma ideologia do privado como norma de conduta social que também é responsável pelo esvaziamento do espaço público.

Para as camadas populares, esse recrudescimento é ainda mais alarmante, principalmente, em virtude dos índices de violência em regiões de alta vulnerabilidade social, empobrecidas pelo descaso na prestação de serviços públicos e ausência de recursos públicos capazes de assegurar a esses indivíduos, o acesso a bens de consumo material e simbólicos como elementos constituintes de direitos.

Os espaços sociais estão submersos em regras de trânsito e existência, sociabilidades e formas de agir, regras linguísticas e culturais, como também sociais e econômicas. Todas estas formas de caracterizar o espaço assegura a este e a seus partícipes uma forma de identificação e reconhecimento, conseqüentemente há um conjunto de disposições práticas e estratégias que são absorvidas como próprias daqueles ou deste lugar, daquele ou deste indivíduo. Assim é no shopping como também é na universidade. O jovem que transita nestes espaços tende a disponibilizar formas de ser e estar que lhes possibilitarão transpor e agir nesses espaços, sejam com ações de enfrentamento às barreiras constituídas, ou como formas de adaptação ao estabelecido, ou por meio de acomodação, o que está em questão são as ações práticas dos jovens, nestes espaços sociais, para prosseguir no jogo.

Neste contexto, são erguidos/construídos códigos comuns e intercambiáveis entre as categorias sociais evidenciadas, que funcionam como uma forma de *habitus*⁶³ manifesta no agir prático de cada indivíduo. O que esta em jogo são designações coletivas e individuais que

⁶³Em O Poder Simbólico, capítulo III, pag 61 e ss, Bourdieu (1989) afirma: "eu desejava por em evidência as capacidades criadoras, activas, inventivas, do habitus e do agente (o que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana como em Chomsky - o habitus como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o 'habitus', a 'hélix', indica a disposição incorporada, quase postural - mas sim de uma agente em ação: tratava-se de chamar a atenção para o primado da razão prática de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas teses a Feuerbach, o lado activo do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do reflexo, tinha abandonado."

caracterizam os grupos e os distingue. As distinções são categorias duráveis e universalmente compartilhadas a partir de uma concepção que é própria e característica de cada sociedade e ou grupo. Logo, existe “no” e “pelo” grupo, mas, para além do grupo, são representações acerca dos indivíduos associados a ele.

Outras tantas formas de perceberem a juventude se dão na compreensão sobre os tempos da vida, que associam a condição de existência individual com outras categorias sociais, presentes em momentos históricos que diferenciam os indivíduos e os qualificam com atributos associados ao seu estar no mundo. Nesta percepção, a categoria juventude se desloca entre as faixas de idade, entre as classes sociais, estilo, estéticas, gostos, religiosidades, gênero, raça e origem geográfica. Portanto, assume a condição que se apresenta em determinadas conjunturas como um objeto que se estabelece de forma sincrônica e diacrônica, como uma coisa que assume a própria designação do que seja juventude, para esta ou aquela sociedade.

A obra de Margaret Mead, ao descrever sobre o cuidado e o tratamento das crianças, sobre os papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres na vida adulta e sobre os sentimentos e emoções envolvidos na experiência cotidiana em Samoa, veio colocar em questão a tendência etnocêntrica de universalização de padrões culturais próprios de um grupo social como expressões imutáveis da natureza humana. A pesquisa antropológica é rica em exemplos que demonstram que as etapas biológicas da vida são elaboradas simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades que são específicas de cada grupo social. (DAYRELL, 2004, p.5)

A ideia da cultura juvenil como algo determinado pela sociedade expõe certa fragilidade ao conceito segundo Bourdieu (1983a), que ao se referir a juventude como um conceito construído e manipulável, evidencia que há uma sinergia entre interesses sociais, públicos e individuais para a classificação e assunção da condição de juventude, logo as culturas denominadas de juvenis são construções do mercado e determinam o consumo, a literatura, a música e a alternativa a estes modelos como forma contraceptiva de uma reflexão da condição de ser jovem numa sociedade globalizada e capitalista, na qual, aos poucos, e em nome de uma certa democratização esvazia as pautas coletivas e enfatiza a individualização como uma estratégia de afiliação ao mundo comum da vida. Observa-se que para sobreviver de forma reconhecida na universidade os indivíduos negros, homossexuais e de tantas outras diversidades, empunham suas bandeiras e reivindicam suas identidades e, por esta razão são rotulados, mas, quando conquistam direitos e espaços, o fazem porque atuam coletivamente, em nome do que é substantivo de cada coletivo, essencial para que existam enquanto coletivo e fundamental para que contribuam no fortalecimento de suas identidades.

É por estas razões que neste capítulo se objetiva demonstrar a interseção entre os conceitos de juventude, para a compreensão do que representa a juventude universitária, em especial aqueles envolvidos em atividades de iniciação à pesquisa. Reconhecer a importância do estado da arte sobre a temática juventude e sua difícil tarefa em conceituá-la é fundamental, mas parte-se da proposição de que o objeto existe, ou melhor passa a existir, a partir do olhar e da lente de quem o investiga. Assim sendo, será estabelecido um recorte teórico metodológico específico para delinear e definir o objeto deste estudo que é a juventude universitária e os sentidos atribuídos à produção do conhecimento. Não se pretende desbravar o estado da arte de modo exaustivo sobre a temática, mas estabelecer um fracionamento instrumental, necessário para o desenvolvimento e redação desta Tese.

Neste sentido, buscar-se-á delinear a compreensão da juventude como tempos da vida, que por serem tempos da vida se sobrepõem ao tempo cronológico e da máquina; é conferido também à juventude a condição de sujeito social, pois, em suas estratégias de estar no mundo, os indivíduos, desenvolvem formas de perceber e representar a vida, acolhendo identidades e transformando-as, logo atuando como protagonistas da sua condição de existência; mas, esta condição de existência está associada à estrutura da sociedade – econômica, social e cultural – , portanto deve estar presente na análise as categorias sociais que evidenciam a relação do sujeito com a estrutura que o comporta.

5.1 Lentes sobre a juventude – alguns estudos e reflexões

A juventude é uma construção histórica que assume destaque nas sociedades industriais modernas, produto das novas relações e condições sociais que alteraram a representação da família e promoveram a transformação das relações de trabalho, fazendo emergir o trabalho assalariado e tornando necessária a proliferação de novas instituições de socialização como a escola.

Em um texto onde aborda a juventude, grupos culturais e sociabilidade, Dayrell (2004; 2005, 10.) considera:

[...] a categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na

vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

A percepção do Dayrell acerca da dinâmica dialética que implica em ser e se perceber como jovem demonstra que o espaço histórico e social onde o indivíduo vivencia suas experiências e práticas é definidor do sentido atribuído por ele a esta condição de ser, que é a juventude. A formação cultural e social está associada a um conjunto de espaços sociais, lugares e instituições, que atuam como constituintes deste ser, que em conflito com aquilo que fora estabelecido para ele, se identifica com formas e padrões próprios e singulares. Como categoria manipulável pelo mundo adulto e pelo próprio jovem, a juventude é reivindicada como uma identidade, que em essência se associa ao que é genérico, e se dissocia dessa generalização a fim de constituir-se como sujeito, agente, protagonista de uma condição social de existir.

Souza (2004) afirma que a juventude é uma categoria inventada pelos adultos, e que as experiências sociais e contemporâneas da juventude estão no viver em grupos, no fazer-se na relação com outro. Mas a ideia ou até mesmo a categorização do que representa ser juventude, não ocorre fora do contexto daqueles que a formam, os jovens, como sujeitos sociais, criam e recriam a si mesmo e as suas identidades em consonância com o que está a disposição, de forma objetiva e subjetiva, seja no jogo das relações sociais ou dentro da estrutura social, e que lhe permitirá atuar enquanto jovem.

Na perspectiva da autora os tempos da vida estão contidos uns nos outros, pois cada indivíduo, em consonância com suas condições de existência, assume distintas representações dos tempos da vida. Esta relação está presente na observação de Pais (2009, p. 372) no diálogo com um jovem guia no Nordeste do Brasil, quando o interroga sobre sua idade. Este, aumentando a mesma, justifica que sua escolha independe do seu tempo de vida, mas das suas necessidades para estar no mundo. Ou como afirma Souza, a idade está,

[...] no devir das experiências e respostas existenciais, uma idade não elimina a outra, mas a contém. Em vez de se pensar na juventude como um momento de preparação para algo que está por vir, alimentando preconceitos e hierarquizações, acreditar que «o menino e a menina, o jovem e a jovem estão na pessoa adulta ou

velha e, inclusive, os meninos e as meninas podem responder como adultos em determinadas situações». (SOUZA, 2004, p.49)

Ou, como diz Pais (1993), a juventude é uma categoria socialmente construída e, como tal, observa que os tempos da vida são fases sucessivas e complexas no processo de construção social.

A segmentarização do curso da vida em sucessivas fases é produto de um complexo processo de construção social. No dia-a-dia, os indivíduos tomam consciência de determinadas características e, se elas afetam um universo considerável de indivíduos pertencentes a uma geração, são culturalmente incorporadas. Se essas características de um período da vida apresentam-se como expressão de problemas, então atraem a atenção dos poderes públicos, tornando-se objeto de medidas legislativas ou não. Como exemplo, há os programas de formação profissional, prolongamento da escolaridade, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e muitas outras.

Verifica-se aí que a construção da juventude e sua problematização, tanto pelo poder público como pela própria ciência, é produto das relações que os jovens, estabelecidos e reconhecidos como próprios dos grupos em questão, retomam ou reivindicam para si os atributos ou práticas que os distingue dos outros a partir das normas constituídas na sociedade.

O sociólogo português José Machado Pais em uma pesquisa realizada em 1993, em uma ilha do Açores. Observa:

Numa pesquisa etnográfica que realizei (Pais, 1993) numa ilha (Santa Maria dos Açores), constatei que alguns jovens estudantes procuravam áreas de estudo que não existiam na ilha (em Portugal, quando finalizam a escolaridade obrigatória, os jovens são obrigados a escolher uma área de especialização de acordo com os cursos universitários que pretendem seguir). O Ministério da Educação, perante estes “dados”, aparentemente “objectivos”, decidiu satisfazer as supostas pretensões dos estudantes, numa lógica de “oferta-procura”; as escolas secundárias de Santa Maria passaram a fornecer especializações nas áreas até então mais procuradas. Surpreendentemente, os jovens passaram a preferir as áreas que tinham sido extintas por falta de procura.

Como interpretar este paradoxo? Desconfiando dos “dados” aparentemente “objectivos” e investigando os contextos subjectivos e trajectivos de opções tão inesperadas que nos apontam para objectividades ocultas. Santa Maria é uma pequena ilha perdida no Atlântico. O sonho de muitos dos seus habitantes é emigrarem: para o Brasil, Estados Unidos, Canadá ou Lisboa. Os jovens da ilha cresceram na teia destas idealizações trajectivas. O sonho que acalentam é também o de saírem da ilha. A qualquer pretexto. Por exemplo, a pretexto de seguirem áreas de estudo que não existiam na ilha. Aliás, fora da ilha é também mais provável arranjar namorado (a) que facilite a evasão da ilha. Desta forma, as estratégias conjugais aparecem fortemente imbricadas com as estratégias escolares e profissionais. (PAIS, 2005, p.65)

O agir prático dos jovens da ilha de Santa Maria se adequa a uma necessidade que ultrapassa a percepção efetiva do enunciado discursivo institucional, ou seja, as políticas propostas pelo Estado não respondiam a demanda dos jovens que destituídos da sua condição de sujeito eram submetidos a escolhas que iam de encontro as suas expectativas. Ultrapassar os limites da ilha era um desejo e dentre as estratégias para alcançar a formação profissional e as escolhas educacionais eram disposições práticas de atuação destes sujeitos. É possível deduzir que cursar o que a escola oferecia implicava em fincar os pés num lugar que não queriam estar, a escolha de uma opção distinta do que é oferecido expressa o desejo de não estar ali.

A questão que emerge a partir do relato etnográfico de Pais (1993 apud PAIS, 2005), no que tange as disposições e estratégias de escolha e afiliação dos jovens universitários em questão é: em que medida as escolhas dos grupos de pesquisa e a participação nestas atividades está associada ao querer fazer pesquisa? Quais os sentidos atribuídos ao fazer da pesquisa para os jovens do Recôncavo da Bahia? Será que as inscrição e afiliação a grupos de pesquisa se constitui numa estratégia de fortalecimento da rede de relações sociais, cujos objetivos está na inserção no mercado ou na constituição de laços de afinidade que possibilitem projeções futuras e de coparticipação profissional?

A universidade é ao mesmo tempo um espaço de formação profissional e uma possibilidade de mobilidade econômica e social, podendo ser percebidas como coisas distintas, pois representam perspectivas que se aproximam da realidade de quem opera a escolha. Logo, escolher fazer parte de programas de iniciação à pesquisa, ensino ou extensão, representa a necessidade de permanecer e sobreviver, como também a de obtenção de prestígio e reconhecimento como bolsista.

Sendo assim, “falar” de jovens trabalhadores ou jovens estudantes, jovens urbanos ou rurais, jovens “pobres” ou jovens de “classe média” não assume o mesmo sentido de juventude enquanto fase da vida. Assim sendo, o estudo da juventude exige do raciocínio sociológico a constante “vigilância epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBODERON; PASSERON, 2004), que implica na adoção do pressuposto metodológico de que a juventude não é socialmente homogênea. Portanto, “a juventude apareceria socialmente dividida em função dos interesses, de suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (PAIS, 1990, p. 149).

A vigilância epistemológica está em perceber que para além de uma denominação, há um conjunto de práticas e representações sociais que estão presentes como condição distintiva dos indivíduos, aquilo que de forma particular contribui na constituição dos sujeitos, e que se expressa nas suas práticas, no seu fazer e no seu atuar dentro de um dado espaço social. E,

ainda que estas categorias estejam circunscritas ao mundo dos adultos, elas orientam os olhares e as definições classificatórias que operam naquilo que é constituinte do indivíduo, como também naquilo que é a forma manifesta das experiências humanas, o agir prático, os saberes e o conhecimento.

Esta mão dupla entre o rigor epistemológico e os recortes do objeto, representa bem a inquietude em conceituar a juventude. Diz respeito a uma dialética que opera com as categorias do pensamento científico e as categorias presentes nas representações dos indivíduos sobre o seu estar no mundo. Esta dialética implica em promover o choque e construir o conceito no processo de observação e reconhecimento do próprio objeto de estudo, assim sendo, representa um abordar da juventude a partir daquilo que tem concretude na percepção e na imaginação, tanto daqueles a quem é atribuído o conceito, como, daqueles que o reivindicam como parte de uma identidade. Aprender o que é próprio da condição de juventude é um exercício de grande valia para compreendermos suas múltiplas faces.

Pois, como afirma Oliveira (2013: 17);

Enquanto categoria socialmente construída, a juventude não pode ser compreendida apenas a partir da sua dimensão simbólica, mas também a partir da materialidade histórica que envolve a sua produção social. Faz-se necessário reconhecer que o “modelo de juventude”, hegemonicamente produzido ao longo da sociedade moderna, não foi e nem é vivido por todos os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo etário, da mesma forma.

De fato, há na sociedade grupos que são heterogêneos, pluriclassistas, multireferenciados, que estão situados numa mesma instituição ou espaço social e que são alocados numa mesma condição ou identidade. A racionalidade moderna estabeleceu conceitos para referenciar os agentes que operam na sociedade e nas instituições responsáveis por validar o discurso desta forma de racionalidade. Ela renomeou as identidades e as numerou de forma sequencial, atribuindo-lhe um status, uma posição social associada a um espaço social ou instituição. É assim com os jovens que adentram a universidade são reclassificados e suas identidades são substituídas por números sequenciais de matrículas. A partir daí, seu status é modificado perante a sociedade, e passam a ser reconhecidos como juventude universitária. Além disto, há ainda a distribuição do prestígio pelo pertencimento ao curso, à instituição e ao papel que desempenha neste espaço. Logo, ser jovem universitário, bolsista de pesquisa, ensino ou extensão, expositor de comunicações científicas é um exemplo de como a racionalidade moderna opera, destituindo as identidades e constituindo conceitos homogeneizadores para classificar os indivíduos e dissocia-los das suas práticas e identidades, mas, dando e criando as condições para constituição de novas identidades.

Sposito (2003) amparada nas formulações de Attias-Donfut (1996) sugere que se trata de uma sobreposição entre “momento da vida” e “sujeitos concretos”, que indevidamente são abordadas como semelhantes. A noção de juventude sempre reporta a uma fase ou momento do ciclo da vida, portadora de determinados valores, atitudes e práticas, cujos sentidos e reconhecimento vinculam-se a constituição da sociedade moderna; inclusive, transformando-se em modelo cultural a ser seguido pela sociedade. Por sua vez, “jovens” são os sujeitos que vivem essa fase da vida, que podem ou não aceitar os modelos de “juventude” predominantes em determinado momento histórico, ou seja, “são sujeitos históricos concretos, situados em um tempo e espaço determinados” (ESTEVEVES; ABRAMOVAY, 2007 apud OLIVEIRA, 2013, p. 39).

É por esta razão que Abramo (2005) e Sposito (2003) observam que a juventude deve ser tratada como juventudes, ou seja, no plural. Isto é, como o que se multiplica nas condições de existência e modos de vida próprios a estes sujeitos, pois assim expressam a diversidade de situações e escolhas destes indivíduos num dado momento da vida.

O que se apresenta no debate é a relação entre o sujeito e suas condições de existência associadas à conjuntura política e social de cada época, como também as representações daquilo que conformam as identidades como estratégias de superação e inclusão na própria sociedade. Há de se ter tempos da juventude, como formas de compreensão das condições objetivas e subjetivas de afirmação das identidades, que atribuem ao indivíduo à condição de sujeito social, protagonista e detentor da sua própria condição de existência.

Enquanto sujeitos e protagonistas de um fazer prático, estes indivíduos dispõem de um conjunto de arbitrários, escolhas culturais e sociais, para atuarem em determinadas situações; em conformidade com os seus interesses e numa relação de interdependência com as condições objetivas e subjetivas que dispõem para atuarem, tornam-se responsáveis pela adequação, superação, contradição ou aceitação daquilo que lhes é imposto, podendo assim constituir ou não, um novo *habitus*. O exemplo anteriormente citado dos Jovens da ilha de Santa Maria nos Açores investigada por Pais (1993) no século XX, evidencia isto.

5.1.1. Tempos da juventude – reflexões conceituais e usos do conceito

A compreensão da ação do homem na construção da sociedade está presente no campo das teorias sociais. O homem em busca de assegurar sua preservação e manutenção atuou na criação de ferramentas e tecnologias transformando a natureza. Porém, o domínio sobre a natureza está para além da transformação da matéria prima em mercadoria, implica em produzir experiências e formas de agir que caracterizam épocas e momentos da vida.

Observar a sociedade e seus indivíduos nas distintas fases da vida, e colher delas informações é um mecanismo de compreensão da condição humana. Que nas palavras de Melucci (1997, p.5), trata-se de uma forma de intervenção onde:

A tarefa não é somente da ordem da dominação da natureza e da transformação de matéria prima em mercadoria, mas sim do desenvolvimento da capacidade reflexiva do eu de produzir informação, comunicação, sociabilidade, com um aumento progressivo na intervenção do sistema na sua própria ação e na maneira de percebê-la e representá-la.

Nesta perspectiva os indivíduos imersos nesta dinâmica criativa têm a possibilidade de atuarem conforme suas especificidades de classe, raça, gênero, origem, etc.. A orientação das ações está associada às experiências, “cada vez mais construídas por meio de investimentos cognitivos, culturais e materiais” (MELUCCI, 1997, p.5).

Em uma sociedade que está quase que inteiramente construída por nossos investimentos culturais simbólicos, tempo é uma das categorias básicas através da qual nós construímos nossa experiência. Hoje, o tempo se torna uma questão-chave nos conflitos sociais e na mudança social. A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos. (MELUCCI, 1997, p.7)

A juventude resguarda para si uma característica que ao mesmo tempo a distingue da heteronomia da infância com relação à autonomia da vida adulta, absorvendo experiências tradicionais ou contemporâneas e atribuindo-lhes, ou não, significados próprios. Se num primeiro instante a ideia de juventude revela uma forma de associação à vontade de outros, por outro lado, lhes é cobrado certa autonomia capaz de escolhas e opções, próprias da vida adulta. Isto é uma condição estruturante na formação dos sujeitos, que passam a questionar o próprio sentido do tempo na formação da sociedade.

Os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros e às vezes parecem até opostos. Há tempos muito difíceis de medir — tempos diluídos e tempos extremamente concentrados. Pense na multiplicidade de tempos que imagens (televisão, gráficos, propaganda) introduzem na nossa vida diária. Isto também significa separações, interrupções mais definidas que no passado — muito mais perceptíveis do que em estruturas sociais relativamente homogêneas — entre os diferentes tempos em que nós vivemos. Existe particularmente uma clara separação entre tempos interiores (tempos que cada indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções) e tempos exteriores marcados por ritmos diferentes e regulado pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo. (MELUCCI, 1997, p.7)

A apropriação que o jovem faz do tempo produz diferenciações entre as formas de apreensão e vivência das experiências, que impossibilita a redução dos arbitrários culturais e do próprio agir a um denominador comum que universalize a condição de existência dos indivíduos ou à definição de certa homogeneidade de classe. Contudo, há necessidade de perceber-se o que há de comum nestas experimentações da vida e do tempo, pois a construção das identidades individuais e o reconhecimento social e coletivo estão associados à compreensão das diferenças no interior das sociedades. Tempos diferentes - seja ele cronológico ou social - operam com indivíduos diferentes e em cada fase da vida, fazendo com que a opção e ou escolha resvale na própria contradição da sociedade, que busca constituir uma unidade comum como razão de um único tempo, que é próprio do modelo homogeneizante estabelecido pela racionalidade moderna que atua em conformidade com as classe dominantes.

Peralva (1997, p.18) observa que com relação ao tempo, o passado e o futuro diluem-se, uma vez que as distintas fases da vida possuem características próprias e se autonomizam em relação às outras. Na era moderna há uma tensão, potencializada na ideia de que o passado não deve coibir ou restringir, nem tampouco destruir os elementos intrínsecos à contemporaneidade que buscam a transformação da sociedade.

Ainda que as distintas fases da vida tenham características próprias, estas foram atribuídas por uma racionalidade dominante que opera na modernidade, logo, por um rigor epistemológico que não buscou apreender a diversidade das experiências individuais e seus desdobramentos no agir prático daqueles que esta racionalidade rotula. Ao construir o tipo, o modelo, o esperado, a racionalidade dominante que atua na modernidade furtou do indivíduo sua autenticidade crítica para perceber-se no mundo – histórico, material, social, econômico e político – e dispôs, através das instituições que regula e autoriza como reprodutora desta razão, o papel de socializar e reproduzir o que é comum e estabelecido como próprio da modernidade.

Em Melucci (1997) o tempo é uma questão social onde se situa a própria experiência temporal, ele está imerso num campo cultural e conflitivo onde esta experiência é questionada. A disponibilidade de possibilidades sociais recai sobre os jovens como formas de incertezas, funcionam como linguagens temporárias e provisórias, que definem estilos de roupas, gêneros musicais, atuação em grupos e formas de reconhecimento e identidades próprias para cada época, fazendo emergir reconhecimentos momentâneos e fluidos.

Neste sentido é que José Machado Pais (1990) nos afirma que a juventude é um conceito pré-construído que necessita ser destruído para que possa ser reconstruído. Isto é,

torna-se necessário estabelecer rupturas com a opinião corrente na teoria social para que se possa construir um contra discurso, uma nova opinião, que em síntese poderá negar a opinião anterior ou até mesmo crescer e superá-la. Nas palavras do autor, existe a:

necessidade de estabelecer rupturas com as representações da juventude, isto é, de estabelecer rupturas com a *doxa* dominante, tentando, em contrapartida, desenvolver, em relação à realidade socialmente construída que é a juventude, outra *doxa* mais firme que a espontânea, sem que hesite – é mesmo uma necessidade – em tornar-se *paradoxa*. (PAIS, 1990, p.139)

O tempo de escolarização, o tempo de assumir formas de expressar a sexualidade, o tempo de reivindicar múltiplas identidades, o tempo de ingressar no mercado de trabalho, o tempo de permanecer na casa dos pais, ou de constituir família, dentre tantos outros momentos, estão presentes na sociedade, com base nos parâmetros daqueles que, agora adultos, e no passado jovem, criaram opiniões comparativas ou opiniões circunstanciadas, em relação aos jovens em sua contemporaneidade. Contudo, o sentido atribuído ao tempo da vida como algo estático e cronológico, não é suficiente para descrever as múltiplas juventudes, nem tampouco conceituá-las. Há de se perceber que o tempo da vida corre de forma distinta para cada indivíduo, e que esta distinção está associada à origem social e econômica, ao gênero, à sexualidade, à raça e, a tantas outras identidades reivindicadas por estes indivíduos.

O tempo da vida se apresenta como um momento na relação dialética da juventude com seu agir, com suas práticas, com suas escolhas e interesses. Representa uma forma de distanciamento crítico com relação àquilo que lhe foi atribuído pelo não jovem e por outros jovens como ele, portanto representa as circunstâncias objetivas e subjetivas que condicionam a sua existência e a própria experiência que busca vivenciar e apreender, seja como um saber que demanda da experiência prática, ou seja, como algo sistematizado e orientado por uma área do conhecimento. A distinção entre o tempo cronológico e o tempo social e vivido, revela-nos que esta racionalização do dia, esta mecanização da vida que é cronometrada e rígida, não responde a lógica superposta à condição de ser jovem, ou como nos afirma Melucci (2007, p.34, grifos nosso)

A definição de tempo torna-se uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal. [...] Uma análise em termos de perspectiva temporal considera o tempo como um horizonte no qual o indivíduo ordena suas escolhas e comportamento, construindo um **complexo de pontos de referência para suas ações. A maneira como a experiência do tempo é vivenciada vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais, os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu “estar na terra”**. Nesse sentido, atitudes relacionadas com várias fases temporais podem ser levadas em consideração (exemplo: satisfação ou frustração, abertura ou fechamento com

respeito ao passado, presente ou futuro); ou a direção que cada pessoa atribui para a sua própria experiência do tempo (exemplo: preferência por uma orientação direcionada para uma ou outras fases temporais); ou o grau de extensão assumido pelo horizonte temporal para cada indivíduo (exemplo: perspectiva ampla ou limitada, contínua ou fragmentada). A organização de eventos e sua sequência, a relação entre eventos externos e internos, o grau de investimento emocional em várias situações – tudo se torna meio de organizar a própria biografia e definir a própria identidade.

Melucci (2007) observa que em nosso modelo de sociedade capitalista o tempo é percebido por duas características que lhe são fundamentais; a primeira de caráter instrumental diz respeito àquilo que a racionalidade humana construiu como máquina, ou seja, o tempo que a sociedade moderna conhece e apreendeu é aquele da máquina, os relógios são máquinas; e a sua precisão implica no aumento do controle sobre a produção, sobre o trabalhador e sobre o próprio corpo e a vida do trabalhador. Este tempo fixado na máquina, que estabelece o ritmo e as relações sociais, logo as práticas dos agentes sociais, transforma a subjetividade numa coisa à parte, desprendida de uma racionalidade objetiva, esta sim, tida como necessária para operar a máquina, aí a condição de sujeito aliena-se à máquina, tornando-se um só objeto ou mercadoria.

A máquina cria uma nova dimensão do tempo: não mais “natural” (isto é, marcado somente pelos ciclos do dia e noite, as estações, nascimento e morte) e não mais “subjetivo” (isto é, ligado à percepção e experiência dos atores humanos). **O tempo da máquina é um produto artificial que tem a objetividade de uma coisa.** É também uma medida universal que permite comparação e troca de desempenhos e recompensas, através do dinheiro e do mercado. **Tempo é uma medida de quantidade: nos ritmos diários de trabalho** como nos balancetes anuais das empresas. Aliás, em qualquer cálculo pautado na racionalidade instrumental, **a máquina estabelece continuidade entre tempo individual e tempo social.** (MELLUCCI, 2007, p. 34, grifos nosso)

Para além deste controle social sobre a vida dos agentes, o tempo existe e a sua característica finalista, é a representação de um vetor que tem sentido e direção, mas que só se torna compreensível quando da finalização da atuação do agente. O fim do ano, o fim do mês, o fim do dia, os últimos segundos de uma hora, todas essas curvaturas do tempo, que são representações das experiências dos agentes sobre o tempo, implicam numa ordem finalista e são demarcadores da vida e do viver que estipula a existência de ciclos presentes, passados e futuros, e que orientam os momentos intermediários experimentados e vivenciados por estes agentes.

A juventude, passagem intermediária em relação à vida adulta, compreendida nesta lógica fixa e cronológica teria início, meio e fim, e sua experimentação sobre as coisas estariam associadas ao momento e ao tempo em que experimentam. Ela estaria contida nos

ciclos intermediários do tempo, circunscritos a uma dada época e história⁶⁴, na qual algumas coisas são incorporadas e caracterizam uma geração, enquanto outras podem ser compreendidas como problemas e necessitam da ação do Estado.

O olhar sobre a juventude, nos períodos de racionalização e maquinização da vida, é objetivado pelo controle do tempo, ‘o tempo de ser criança’ e brincar e sonhar, ‘o tempo de ser jovem’ para estudar e formar-se, ‘o tempo de ser adulto’ para atuar no mercado de trabalho, constituir família, desbravar o obscuro mundo das incertezas do mercado e alcançar o sucesso, planejado ou não, nas escolhas da juventude. Por fim, ‘o tempo da velhice’ que é hora de descansar e gozar a vida a partir do sucesso das experiências vividas.

O tempo, social e cronológico, interfere no olhar sobre a juventude, associa o tempo da vida a um momento histórico e social. Ao tempo em que, algumas correntes de pensamento enfatizam a ordem cronológica do tempo – gerações -, priorizando em suas análises os ciclos e etapas definidos pelas faixas de idade, como formas de orientar a execução de políticas públicas que assegurem a manutenção da ordem e a contenção do desvio – outras correntes enfatizam a classe – observando que no interior das classes, as relações sociais, estruturais e estruturantes, determinam uma diversidade de categorias onde os indivíduos e suas coletividades podem ou não estar associados e cujas experiências serão vividas de forma distinta, com relação ao pertencimento do indivíduo a uma condição social de juventude.

Nesta perspectiva, Juventude é percebida como uma categoria manipulável, que responde a recortes específicos, imposto, sobre estes grupos de indivíduos, atribuindo-lhes, “interesses comuns”. A ideia de imposição e de interesses comuns, associados a uma classificação etária, evidenciam a manipulação conceitual do termo.

A juventude pode ser pensada pelo Estado com relação ao mercado, como também pode ser pensada com relação à qualificação profissional e, neste sentido, a universalização no acesso à educação em todos os níveis, mas, principalmente, no nível técnico e superior, torna-se uma política pública de alcance a esta parcela da população; pensam-se também, com relação à saúde, com a promoção políticas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, como também de divulgação de métodos contraceptivos, para reduzir os índices de gravidez na adolescência; por fim, as políticas públicas de segurança, que abordam o caráter transitório da juventude e buscam ocupar o tempo dos jovens em situação de vulnerabilidade social a fim de evitar a participação destes em ações de delinquência.

⁶⁴ Para cada momento histórico a compreensão da juventude alterna, estabelecendo limites próprios e necessários para a efetivação de políticas de Estado capazes de assegurar a existência e sobrevivência desta parcela de indivíduos na sociedade.

É por esta razão que fixar que os indivíduos de uma dada sociedade, que por estarem incluídos em uma dada faixa de idades têm interesses comuns, representa um esvaziamento do debate. Haja vista, que a categoria humana, dotada de racionalidades, possui olhares distintos sobre o mesmo fenômeno cujas experiências são ímpares para cada indivíduo.

Dayrell (2004) nos propõe pensar a juventude a partir dos tempos da vida, ou seja, das condições sociais e históricas que formam e caracterizam os indivíduos a partir da sua condição de estar no mundo. Conduzindo a uma reflexão acerca da importância e dos significados de se ter uma idade, observando que a condição de velho, adulto, jovem ou criança não é uma condição natural, mas sim uma construção social.

Mas para compreender a dimensão simbólica com que se observam os tempos da vida torna-se necessário desvincular os tempos cronológico e social, como condições obrigatórias e determinadas pelas relações sociais. Ou seja, implica em romper com as estratégias que focam na determinação de papéis e na sujeição do indivíduo a uma condição predefinida. O vestir, o falar, o andar, os gostos musicais e estilos são parâmetros determinados pelos outros que observam ao indivíduo e o associam a cada tempo da vida, fugir da perspectiva associada à idade implica em contrapor-se ao estabelecido e ser julgado por isto.

Este aprisionamento no tempo e na idade é o que orienta as políticas públicas de socialização, ainda não existe uma forma de ruptura com esta determinação social. E, neste sentido, a naturalização dos ciclos de idade sobrepõe-se as necessidades presentes nos tempos da vida, que para além das questões materiais e objetivas, se fazem presente nos elementos da dimensão simbólica que são estruturantes na formação e socialização dos indivíduos.

Estes elementos da dimensão simbólica estão desde o reconhecimento em si, como também pelo outro, mas também, agregam aquilo que nas trajetórias individuais são marcantes para a constituição do indivíduo. Onde estudar, onde morar, como vestir-se, onde se divertir, qual música ouvir, todos são elementos do campo simbólico que não podem ser dissociados da constituição do indivíduo, pois cada uma das experiências produzidas nestas ações como sujeitos sociais transportam para o indivíduo características próprias da sua condição social, local de moradia, gênero, raça, religiosidade, escola, etc., e estarão presentes em toda sua permanência e estar no mundo, atuando de forma dialética com as experiências presentes e futuras. Neste sentido há um acúmulo de experiências que não são abandonadas com a passagem da idade, ao contrário ganham significações específicas e condicionam a própria existência do indivíduo como produto histórico de acumulação de experiências.

5.2 Juventude como problema da juventude

Os estudos sobre juventude têm demonstrado que grande parte das reflexões desenvolvidas acerca da temática enfatiza aquilo que Durkheim, já havia dito sobre a ordem social e o desvio, como também dos mecanismos de coerção e da necessidade de manutenção de uma coesão, pautada numa consciência coletiva, partilhada pelo Estado e sociedade e, que em si, reflete nas ações individuais. Para Durkheim, a criança ao nascer, encontra na sociedade um conjunto de normas e leis que orientam seu comportamento e ações, ou seja, a educação seria uma estratégia de orientar e transmitir aos indivíduos, uma forma de socialização que possibilita a eles, as condições para a sua própria existência. Em sua sociologia, Durkheim, enfatizou a exterioridade como um mecanismo de universalização e garantia da coesão social, pois as formas coercitivas de atuação da sociedade e do Estado impedem o desvio e o atropelo à ordem estabelecida, pois existe independente da vontade e escolha dos indivíduos.

Na perspectiva apresentada por Peralva (1997), será a noção de socialização que inspirará os estudos sociológicos sobre a juventude. Constituída em princípios funcionalistas a socialização, por via da educação, é conservadora e definidora do lugar de cada indivíduo, adulto e jovem, no mundo. A educação nesta concepção absorve o já dito por Durkheim (2008, p.22) , ou seja:

ela é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”(grifo no original). O velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define também as relações entre adultos e jovens, definindo o lugar no mundo de cada idade da vida.

Diante desta proposição, a sociologia da juventude se estabelecerá neste período como sociologia do desvio, “jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a certo padrão normativo.”(ib. id.) Este caráter funcionalista da proposição, desnuda a possibilidade de perceber a juventude com autonomia criativa e política dentro da sociedade. Ele preconiza a condição de desvio da juventude e a importância da incorporação de uma consciência coletiva como forma de assegurar a socialização. Na forma apresentada não haveria juventude para além do desvio, ainda que os graus do desvio pudessem variar conforme a lente que observa o fenômeno. A juventude se encerra, nesta perspectiva, à condição de predicado de um problema social, perdendo a característica de substantivo ou sujeito na oração social.

Contudo, esta expressão do novo tende a apresentar alguns elementos comuns, mas não algo homogêneo, como identificou Mead (1979) ao tratar o engajamento político da juventude. Nas palavras de Peralva (1997):

São duas faces do mesmo problema: é o engajamento político dos jovens que revela o fosso entre as gerações. Esse engajamento público maciço a que se assiste então nos mais diferentes países tem, diz Mead [1979], um único elemento comum: o fato de ser uma expressão política juvenil. A noção de geração estará, pelos mesmos motivos, no centro da análise empreendida por Marialice Foracchi (1964) sobre o papel do estudante na transformação da sociedade brasileira. A juventude não é apenas vigiada e desviante: sua marginalidade inova e transforma (PERALVA, 1997, p.79).

A condição de marginal à sociedade, aparte das decisões e das estruturas de poder e trabalho, possibilita aos indivíduos jovens experimentar em tempos distintos os fenômenos da vida que influenciam seu estar no mundo. As formas de socialização presente na família, escola, igreja, grupos de amigos e outras formas de associações, importam para o interior destes grupamentos, elementos que contradizem o estabelecido e reforçam a condição de heteronomia atribuída à condição juvenil, no que diz respeito à ordem estabelecida e a manutenção de uma dada coesão social. Mas no que tange ao acesso à educação, esses tempos serão difusos, pois os indivíduos que integram as classes historicamente dissociadas do ensino superior tendem a aproveitar as oportunidades que surgem durante os tempos da vida. Logo acessar a universidade com idade acima do regularmente esperado, seria um exemplo desta situação, percebida, principalmente, devido à interiorização e expansão do ensino superior em curso no país.

Este debate é caro à Sociologia da Juventude, pois ao atribuir ao jovem uma característica que o dissocia da sua condição de sujeito social, este passa a ser observado como parte de um problema, como algo que precisa ser observado, compreendido e solucionado.

Com objetivo de construir um percurso teórico metodológico de análise da Juventude, Groppo (2004) traz as formas de abordagem teórica e as reflexões de alguns autores. Ele nos fala que Murdock & McCron (1982), “praticamente negam à juventude o caráter de realidade social. Para eles, trata-se apenas de uma construção imaginária, um rótulo gerado com o intuito de manipulação ideológica”. E que para Ortega y Gasset (1987, p. 11), “a juventude é um rebento do curso natural da vida, um dos suportes naturais e universais da vida em sociedade”.

Já Manheimm (1982 apud GROPPPO, 2004, 10),

Considera-a como uma das fontes primordiais da identidade social no mundo moderno, ao lado da experiência da classe social. Contudo, acabará também por naturalizar a juventude, considerando a “unidade de geração” como realidade social possível de emergir pelo compartilhar coletivo de uma experiência “natural”, a juventude – enquanto a consciência de classe é um possível produto social de uma experiência igualmente social, a posição na estrutura de classes.

Esta abordagem orienta a construção do autor sobre a sua aceção de juventude, ou seja: ela é uma criação histórica e social, logo é da ordem do social e não da natureza, portanto não se trata de observá-la como nas ciências biológicas, mas de observá-la no campo da teoria social como atores e sujeitos de ações e representações sobre o estar na vida.

Discordando de Murdock&McCron, buscarei demonstrar que a juventude é uma realidade social, não apenas mera mistificação ideológica. Mas, discordando de Ortega y Gasset e, até certo ponto, de Mannheim, defendo que a realidade da juventude não é tão somente da ordem da “natureza”, mas principalmente da ordem do “social” e, portanto, uma criação histórica, não um invariante universal. (GROPPO, 2004, p. 11)

E é nesta lógica de criação histórica da juventude que se observa que a formação escolar, principalmente de nível superior, tende a ser iniciada em momentos distintos para os indivíduos, em tempos históricos que lhes serão próprios pela sua condição de classe, origem de moradia, raça, gênero, sexualidade e religiosidade. Esta diferença temporal aguça o problema do acesso e do descaso que ocorreu com esta modalidade de ensino no país, principalmente, na Bahia. Neste sentido, pessoas acima dos 24 anos de idade, retomam suas atividades de ensino, muitas vezes em paralelo a suas atividades laborais e depositam nesta empreitada projetos e perspectivas futuras que associam desde uma qualificação profissional, como também, a mobilidade econômica e social. Apesar de associados ao mundo do trabalho, a condição de estudante universitário, e neste caso engajado em atividades de pesquisa, ensino ou extensão, *re-classifica* estes indivíduos, atribuindo-lhes uma condição juvenil.

Por esta razão é perceptível, porque para alguns autores, a sociologia clássica fica limitada na análise sobre os processos de socialização, haja vista a explicação desenvolvida que percebe a socialização como meio da reprodução e interiorização de valores e costumes já existentes. Como diria Berger (1999), a socialização é uma forma de internalização, um processo pelo qual a criança absorve os valores culturais e sociais presentes em sua sociedade. Mas como também observa Berger e Luckmann (1985) referindo-se a um dos processos de socialização, a internalização poderá ocorrer em fases distintas da vida e poderá ser motivada por alterações no contexto social e ou pela inscrição em outros grupos sociais.

Esta construção do pensamento clássico que se funda nos processos de socialização desemboca numa série de novas construções, onde se objetiva perceber como estas formas de socialização são inibidoras das políticas de equidade e da preservação das identidades. Este estudo, cujo foco está no agir prático dos estudantes iniciados em atividades de pesquisa, se associa a esta concepção crítica que vislumbra, por meio da atuação dos indivíduos, desvendar as práticas que potencializam as distintas formas de desigualdade. E, neste sentido, observa que as mediações promovidas pelos estudantes universitários no seu agir na instituição se associa a questões que lhes assegurem o permanecer, como uma forma de persistir e existir, utilizando-se dos recursos disponíveis e dos arranjos cosntruídos para o acompanhamento dos componentes curriculares. Assim, o uso da biblioteca, o compartilhar de textos e apostilhas, a aquisição de livros de segunda mão, como também outras formas de associação com colegas de curso são estratégias para assegurar e cumprir a rotina acadêmica⁶⁵.

Pais (1990) observa que a juventude vem sendo tratada ao longo da história como uma fase da vida marcada por um conjunto de instabilidades que geram desigualdades e que está associado a problemas sociais. Para este autor, existe uma cobrança sobre os jovens quanto as suas atitudes; se eles enfrentam as condições adversas e propõem alternativas que se afastam à ordem estabelecida podem ser compreendidos como problemáticos, radicais ou controversos ao socialmente partilhado; mas, se eles se acomodam diante das circunstâncias e não se esforçam para se sobreporem aos problemas podem ser estigmatizados como irresponsáveis ou desinteressados.

A ideia de responsabilidade atribuída à juventude é aquela comum à pensada para a vida adulta, isto é: i) aquelas de ordem profissional, focadas no mundo do trabalho; ii) às de ordem pessoal e familiar, relacionadas à saída da casa dos pais e a constituição de família, e; iii) as de ordem social, estritamente associadas aos deveres e direitos a serem cumpridos para manutenção da ordem social e preservação da coesão social.

Neste contexto, se observa que as características comuns e incorporadas por um quantitativo de indivíduos contribuem para denominação de uma geração demográfica, elas são culturalmente incorporadas e representam um modo de vida. Mas se estas características comuns representam a exacerbação de determinados conflitos ou problemas sociais, elas são inspiradoras para ações públicas do Estado, a fim de reestabelecer a ordem e a coesão social.

Estas medidas tem ritmo e ‘bailam conforme a música’, ou seja, elas podem influir na aceleração dos tempos de juventude, favorecendo o ingresso destes indivíduos na vida adulta,

⁶⁵Reis (2009).

ou podem atuar como retentores desta condição, proporcionando novas necessidades e formas de se perceber no mundo que venham a retardar este momento. Assim, elas podem assumir diversas conotações em concordância com as necessidades percebidas na sociedade.

Elas podem ser percebidas nas distintas esferas da vida pública e da sociedade. Podendo assumir:

- caráter jurídico como forma de se contrapor ao crescimento da delinquência e da violência - com a proposta de redução da maioridade penal;
- caráter político, reconhecendo certa maturidade e uma consciência política e cidadã, como também reconhecimento de direitos e deveres - com o voto aos dezesseis anos;
- caráter cultural - associado as novas exigências de capital cultural existentes no mercado - com o aumento dos tempos de escolaridade;
- caráter individual e social – motivado pela escassez de postos de trabalho e exigência do aumento dos níveis de qualificação para atuar no campo profissional – promovendo a tendência de aumento da permanência na casa dos pais.

As medidas, independente do campo onde se manifestam, tem caráter latente com relação ao tempo de viver e estar na sociedade, é atribuída à condição juvenil⁶⁶, representa ainda que indiretamente, a busca do Estado em preservar ou assegurar, acelerar ou retardar, a entrada dos jovens no mercado de trabalho, provendo-lhes de condições para a manutenção da ordem e preservação das relações sociais.

Neste sentido é importante observar o que Sposito (2000, p. 144, grifos do autor) verificou em seus estudos:

É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda. No artigo “*De quoi parle-t-on quand on parle du ‘problème de la jeunesse’?*”, Bourdieu (1986) examina as ambigüidades presentes nessa expressão. Pais⁶⁷ (1990) também

⁶⁶ “Considerando que o conceito de juventude possui variados sentidos, para o propósito do texto ele inclui um período do ciclo de vida ou classes de idade que compreende estilos de vida, ritos de passagens, trajetória e processos identitários que informam a condição juvenil. Neste sentido, seria mais oportuno falar de juventudes, pois os estilos, os ritos, as trajetórias são diversas e não lineares, englobando biografias e processos de individuação distintos nos quais os jovens não deixam de ser sujeitos sociais (DAYRELL, 2003). Portanto, ao se pensar o jovem como ator, não necessariamente se considera a juventude como uma etapa problemática da biografia, nem ele é o ator especial de desenvolvimento para o combate das situações de exclusão social. Talvez possa ser um ator político de assunção de direitos, pois não devem “ser definidos por suas incompletudes ou desvios” (ABRAMO: 2005, p. 22), o que permitiria conceber uma cidadania juvenil.” (RODRIGUES; SILVA, 2011, p.158)

⁶⁷ No texto a Construção Sociológica da Juventude, Pais (1990) inicia um dos subcapítulos, questionando se a juventude percebe-se como parte dos problemas atribuídos a ela. Observa que ao tratar a juventude como problema social o Estado, a sociedade e parcela dos estudos correlacionam esta fase da vida a inúmeros problemas: inserção profissional, drogas, delinquência, problemas com a escola e com a família, etc.. Sem, contudo, verificarem a relação de bicondicionalidade entre a juventude e a coisa a ela atribuída. Ou seja, sem

alerta para as diferenças existentes entre a definição da juventude enquanto problema social e a definição da juventude enquanto problema para análise sociológica.

A atuação do jovem, em seu tempo social e histórico, com relação a essas atitudes, classifica-os dentro da sociedade. Cada momento histórico e cada lugar, Estado ou sociedade, passa a observar a congruência das atitudes juvenis com relação às expectativas pensadas para eles.

Na literatura sobre juventude algumas abordagens enfatizam a instabilidade da vida e a associam à condição juvenil. A escola de Chicago na década de 20, do século passado, desenvolveu, por exemplo, inúmeros estudos abordando a delinquência juvenil e a formação das gangues. Estes estudos como tantos que o antecederam, não centravam esforços na reflexão para se compreender a juventude em si, nem sua relação histórica e social com a época em questão. Nas palavras de Groppo (2004, p. 10) é:

[...] a partir do final do século XVIII e em todo o século XIX, [que] diversos ciclos de preocupação com a “delinquência” e/ou promiscuidade juvenil das classes trabalhadoras se deram, conforme a industrialização e a urbanização iam se aprofundando e se estendendo pelos países da Europa e, logo, para todo o mundo. Conforme os efeitos sociais negativos do capitalismo industrial iam avançando, logo se impunha a questão da “juventude” desregrada, viciada, promíscua, indisciplinada, delinqüente, formadora de bandos criminosos etc., sem que ficasse claro para o discurso social e até para as ciências qual era a relação entre o avanço do capitalismo industrial, os problemas sociais daí decorrentes e a “questão da juventude” (Flinter, 1968; Pinchbeck; Hewitt, s.d.; Humphries, 1984).

A reflexão que interseccionava a compreensão acerca do avanço do modo de produção capitalista, seus desdobramentos para a vida em sociedade e para as distintas fases da vida condicionava os estudos de distintas formas e intensidade. O foco estava em suprir o Estado, o mais rapidamente possível, de subsídios para a interpretação desta parcela da sociedade, a fim de que pudesse promover políticas públicas de socialização. A questão acerca do início e fim da juventude era imprescindível para a formulação das políticas e adequação das instituições socializadoras.

A idade contada em anos, dado objetivamente determinado, parecia ser o melhor critério para o julgamento das ações individuais e a atribuição de deveres e direitos, dada sua universalidade e caráter quantitativo. Também, permitia às ciências,

estabelecerem se existe uma relação entre as proposições, em que a existência de uma implica necessariamente na existência da outra, ou até mesmo sua inexistência. Nesta lógica cabe questionarmos a relação: juventude *se e somente se* problemas com drogas; juventude *se e somente se* problemas de inserção profissional; juventude *se e somente se* problemas com a família; pois a lógica estabelecida atribui um caráter finalista e determinista a condição de juventude, estabelecendo que em potência, todo jovem está e ou passará por um destes momentos na vida.

principalmente no ponto de vista positivista, elucidar as pretensas determinações “naturais”, de caráter bio-psicológico, do desenvolvimento humano. (GROPPO, 2004, p.10)

Mas, continua o autor, agora em contraposição ao caráter ordinal contido na opinião espontânea sobre juventude. Diz:

Para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas, o essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Esta faixa etária não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. **A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturante” das redes de sociabilidade.** De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou grupos etários homogêneos, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude. (GROPPO, 2004, p. 11, grifo nosso)

Submersa na condição de transitoriedade, que em si explica a passagem e a classificação das idades, observamos que coexiste uma relação entre a ideia de juventude e transição. Ou seja, o jovem está preparando-se para a vida adulta e, assim sendo, sofre com uma espécie de heteronomia quanto as suas expectativas e planos, reforça-se a ideia de moratória das suas responsabilidades e compromissos dentro da sociedade, logo, a condição de transitoriedade, assim percebida, assume uma perspectiva negativa, pois retiram da condição dos jovens, elementos que lhes são próprios na sua escolha e definição de identidade e reconhecimento.

O parâmetro do tempo para perceber a condição de transição da juventude está na suposta estabilidade e responsabilidade da vida adulta, logo a referência para a compreensão desta categoria não está em si, na condição de ser jovem, mas no devir temporal e cronológico que a idade e as responsabilidades atribuem aos indivíduos adultos em sociedade.

Vargas (2004, p. 51) observa:

La juventud no es una condición enteramente biológica, sino que también es cultural. Los individuos no son jóvenes porque (o sólo porque) tengan una certa edad, sino porque siguen unos ciertos estilos de consumo o ciertos códigos de comportamiento y vestimenta. Ahora, la adolescencia se prolonga mucho más allá de sus fronteras biológicas, y las obligaciones para con la vida adulta se posponen hasta después de los veinticinco e incluso de los treinta años.

É em virtude desta ambiguidade do conceito de juventude que Pais (1990) observa que a juventude é compreendida em conformidade com as lentes e representações dos indivíduos que a observam. Isto implica na existência de uma cultura juvenil, que precisa ser encaixada numa espécie de partitura que é, em si, a própria estrutura da sociedade. Afirma: “A juventude

é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, moda, delinquência) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida.”(PAIS, 1990, p. 144)

As formas de socialização que fomos submetidos ao longo da vida estão associadas a momentos da história e circunscritos a cada especificidade da sociedade em observação. Nesta perspectiva, a socialização que corresponde a este momento, torna-se híbrida com relação às definições de faixa de idade, aos pertencimentos de identidade, as condições estruturais e estruturantes presentes na sociedade, mas, principalmente, deve ser percebida como produto da reflexão do jovem sobre si mesmo e sobre o que ora denomina-se como condição juvenil.

A juventude pode ser compreendida como uma categoria social. A juventude na representa uma coisa construída, uma ‘*doxa*’ dominante, que assim como o tipo ideal weberiano, tende a ser percebida como algo descolado, para além da história ou da sociedade em questão. Observa-se aí que este descolar pode implicar na subsunção a racionalidade homogênea e dominante, na qual, inclui-se a experiência histórica que é formadora destes indivíduos e de suas identidades. Assim, a juventude da modernidade está presente no imaginário e é definida de forma intervalar pelos ciclos da vida e de forma ordinal pelas faixas de idade que demarcam a existência de cada um na sociedade, estabelecendo funções e papéis que se modificam conforme o tempo, mas, que não se libertam de uma ordem temporal cronológica, própria da máquina que demarca a modernidade e que é fixada pelo Estado, pela sociedade e pelo Direito.

Em contrapartida a esta lógica da modernidade, ela é categoria social, pois é ‘*paradoxa*’ com relação ao pensamento dominante, e é estruturante, pois, ao tempo que é uma condição contraditória ao estabelecido e comum, ela representa a busca de definir uma nova forma de ser desses indivíduos, conectados nas redes de sociabilidade, com seus estilos, valores e experimentações. Logo, uma condição de ser juvenil, tem valor histórico, pois está associada as experiências e práticas; é dialética, pois se afirma pela antítese que a representa como categoria fixa de idade, estabelecida pela modernidade; é dialógica, pois se associa ao outro e nele se reconhece; é objetiva, pois é produto da representação que estes indivíduos têm de si mesmo, e; é subjetiva, pois constitui-se nos limites do que é pré-concebidos e fixado em termos de idade e ou comportamento.

Sendo assim, de forma dialética, para ser entendida, tem de ser negada e reconstruída como uma nova ‘*doxa*’ capaz de avaliar a si e à sua condição de existência no mundo, estabelecendo as interseções necessárias para compreensão do ser jovem e da juventude.

O enfoque metodológico e conceitual para lidar com o conceito de juventude assume a complexidade que a condição juvenil requer. Oliveira (2013, p. 30) em sua Tese de Doutorado sobre Juventude e precarização do trabalho, observa que:

[...] a imprecisão dessa categoria não se constitui num impasse metodológico e nem teórico, uma vez que o uso polissêmico do termo “juventude” já traz em si um problema de investigação sociológica, pois os critérios definidores de tal termo e os sujeitos sociais nele enquadrados são historicamente e culturalmente construídos. A juventude é ao mesmo tempo uma condição social e uma categoria explicativa (ou representação) conforme é evidenciado na literatura especializada (PERALVA 1997; GROppo 2000; GALLAND, 2009 apud OLIVEIRA, 2013).

Os estudos sociológicos sobre juventude convivem com a necessidade em retirar do conceito de juventude, a ideia de “natural” constitutiva das ciências biológicas e psicológicas, que subdividem as intermediações entre a infância e a vida adulta com base no tempo (idade), em elementos genéticos (fase reprodutiva ou não) e de transformação físico-mental (mudanças no corpo), absorvidos como universal e como uma condição imposta pela idade.

Há de se perceber que no campo das ciências, a definição das faixas de idades criam denominações distintas, como exemplo, a juventude. Elas são produtos sociais, portanto, representam um construto teórico que orienta as reflexões e intervenções por parte da sociedade, Estado e Ciência. A juventude é em si uma categoria universal, abstrata e geral, com contorno de certo ‘tipo ideal’. É **Universal**, pois definida em parâmetro físico temporal - idade – está presente em todas as sociedades, ainda que possam expressar atitudes ou valores distintos; é **abstrata**, pois representa uma construção social, um parâmetro de reflexão, algo que só se realiza na condição de existência em si mesmo, algo em potência; é **geral**, pois serve como medida para o desenvolvimento de estudos e análises comparativas acerca de determinados fenômenos em distintas sociedades – ex: escolarização, delinquência, acesso ao mercado de trabalho, dentre outros.

Mas para o desenvolvimento de estudos no campo das teorias sociais é necessário correlacionar juventude com outras categorias sociais, como:

classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de ‘desenvolvimento’ econômico etc. Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos. (GROppo, 2004, p.13).

A ideia advinda da condição de ser jovem não implica em um somatório de elementos que caracterizam esta fase da vida, sejam eles cronológicos, sociais ou culturais. Em cada

sociedade esta fase será experimentada de forma ímpar por seus indivíduos, pois cada rito de passagem cristalizado ou cada demanda intervencionista proposta pelo Estado ou sociedade, influirá, exclusivamente, naquele grupo e naquela época. Assim pesquisar a razão entre Juventude, Universidade e Conhecimento, nos primeiros anos do século XXI, após 14 anos da implantação das primeiras ações afirmativas, e após três anos de sua regulação por parte do Estado; após os Programas de Expansão das Instituições Federais do Ensino Superior, que ampliaram o número de instituições e vagas; após a democratização do acesso através do ENEM e do SISU; é significativamente diferente dos estudos que tinham como unidade temporal os anos 60 ou 70, as transformações políticas e o desenvolvimento da ciência.

5.3 Jovem como sujeito social

Tratar o jovem como sujeito social é percebê-lo como protagonista e construtor de um modo de ser jovem. Dayrell (2003) observa que muitas vezes conhecemos e denominamos o jovem atribuindo-lhe uma característica associada a uma condição específica de existência. Assim denominamos o jovem *funkeiro*, *rapper*, *pagodeiro* ou *universitário*. Para cada reconhecimento e sujeição observamos que a condição atribuída traz consigo aquilo que em essência é próprio à adjetivação associada à condição do ser. Portanto estamos compreendendo o sujeito pela característica atribuída a ele e não pela percepção e representação que ele constrói sobre esta condição.

Funkeiro é uma condição atribuída a quem protagoniza, cria e canta ou dança Funk, são características diacríticas e distintivas em relação a outros que executam outra manifestação artística e cultural. Logo é uma forma de adjetivação de uma identidade reivindicada ou uma característica atribuída por um agir prático. Mas, deve-se levar em consideração que ao ser atribuído a ele um adjetivo que o classifica e o distingue entre tantos outros, deve se estar atento ao que remete esta classificação e distinção – atribuída ou reivindicada.

O que em essência potencializa a condição de juventude, qualificando-a de forma diacrítica em relação a outros sujeitos e evidenciando elementos próprios de um universo, que nesse caso, é a juventude na universidade, é percebê-la como algo que se materializa a partir do acesso ao ensino superior, que fundamenta uma identidade (estudante universitário), mas que na trama social e cotidiana, também pode representar a denegação e desrespeito, o sofrimento e a discriminação. Assim, “podemos até conhecer o jovem como um rapper ou um

funkeiro, mas sabemos muito pouco a respeito do significado dessa identidade no conjunto que, efetivamente, faz com que ele seja o que é naquele momento”. (DAYRELL, 2003, p. 40)

A juventude, portanto, é o produto das mediações entre a objetividade e a subjetividade que transita entre o cultural e o social, e que gira no entorno dos indivíduos percebidos como sujeitos pertencentes a esta condição de existência. O esforço para apreensão deste objeto sob a lente sociológica implica em desvencilhar-se de um só caminho, e apreender a multidimensionalidade envolvida na interpretação dessa ideia que entrelaça o cultural e o social.

A concepção de juventude que orienta a lente metodológica desta tese é de que

[...] o conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização. A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem. (DAYRELL; CARRANO, 2002, p.01)

As imagens que nos possibilitam compreender os jovens são inúmeras, mas aquela que o percebe na condição de transitoriedade é a mais comum. Esta ideia do devir, cuja confirmação do ser se dá na vida adulta, demonstra a fragilidade ou fugacidade da condição de juventude, ou seja, aquela que ainda não se realizou ou conseguiu ser, aquela cuja experiência no tempo vivido no presente é descaracterizada (SALEM, 1986 apud DAYRELL; CARRANO, 2002, p.02). “Esta concepção está muito presente na escola em nome do ‘vir a ser’ do aluno, traduzido no diploma, e, nos possíveis projetos futuros, tende-se a negar o presente vivido do jovem como válido, bem como as questões existenciais que eles expõem bem mais simples do que apenas o futuro”.

Este sentido de negatividade, segundo Dayrell, atribuída à condição de transitoriedade se dá pela perspectiva de confronto de gerações que o termo traz. Na universidade a condição futura e a transitoriedade são condições *sine qua non* da existência e reconhecimento dos jovens como estudantes universitários e, em alguns casos, iniciantes na pesquisa. Pois, os jovens universitários têm de assimilar um conjunto de procedimentos e uma linguagem própria a este espaço. Neste sentido, a condição de transitoriedade é estabelecida como ritual de passagem de uma condição de neófito no campo acadêmico à de inscrito e afiliado aos grupos de pesquisa estabelecidos e reconhecidos. Aí se revela que dentro da universidade coexistem, ainda que circunscritos a um mesmo conjunto etário, distintos grupos de jovens que atribuem sentidos e significados também distintos ao ambiente universitário, à sua condição e à sua prática.

De fato, neste espaço coexistem estudantes religiosos, cujos tempos de oração e religiosidade estão presentes no espaço acadêmico; estudantes politizados e envolvidos em movimentos sociais e estudantis; estudantes de perfil técnico profissional, que vêm no diploma a condição finalista do seu estar na universidade; estudantes pesquisadores, cujos interesses e as práticas se associam ao desenvolvimento científico; dentre tantas outras classificações quanto as que sejam de interesse destes jovens.

Ao comparar distintos grupos juvenis ou distintos grupos de estudantes universitários, ainda que no mesmo espaço ou na mesma instituição, a tendência é vê-los pela perspectiva do modelo ideal pré-fixado e estabelecido pelas gerações que os antecederam. É assim quando se analisa o engajamento cívico e a participação política, isto é, a participação em projetos políticos e de transformação social; como também a atuação no movimento estudantil; também o é, quando se analisa o comprometimento com a educação e o tempo de estudo dedicado às atividades de cunho teórico e ou prático, focados no desenvolvimento da humanidade ou na profissionalização.

Com outra intensidade, mas com o mesmo sentido, as formas conflitivas que exacerbam a crise latente no interior das instituições se revelam nas falas e comparações quanto ao processo formativo dos atuais docentes e ao denominado capital cultural dos novos discentes. O conflito está na concepção do modelo ideal vivenciado na experiência prática vivida pelo docente enquanto discente – o exemplo disto está na expressão: *na minha época, nós estudantes...* - que estabelece um perfil de discentes com base numa experiência passada, onde coexistia uma predominância dos valores classes dominantes nas instituições de ensino superior favorecido pelo acesso de discentes com tradição familiar universitária - isto é com pais com nível superior. Inexiste uma adequação aos tempos atuais, onde a democratização do acesso ao ensino superior e a interiorização das instituições promoveram uma redefinição do perfil do novo estudante universitário. Logo não se constituiu nas universidades uma nova *forma de pensar e ver* em relação àquela espontânea e dominante presente nas instituições universitárias e associadas aos valores das classes dominantes, prevalecendo um vácuo de atitudes práticas para incorporação, aceitação e reconhecimento dos novos discentes.

Assim, a incorporação dos estilos acadêmicos que se impõem e são aceitos como regras de escrita e linguagem, e como formas específicas e sistematizadas de apresentação do conhecimento científico são um parâmetro para interpretação desta condição de ser universitário. E, representam, para este sujeito social, o jovem universitário, o conflito entre o presente vivido e os conhecimentos que trazem no acúmulo sócio histórico das experiências, por esta razão, o jovem, diante da sua própria trajetória e a partir das suas experiências,

constrói mecanismos de interação e sociabilidade com os demais membros do espaço social, sem, contudo, dissociar-se das escolhas e interesses que o conectam àquele espaço.

É preciso muito mais que súmulas acadêmicas de escrita e linguagem para constituir o que se denomina como *ethos* acadêmico. O objeto da pesquisa, a definição teórica, as escolhas metodológicas não serão feitas desprovidas de interesses ou dissociadas da trajetória individual. Mas, os enfrentamentos para assegurar aquilo que lhe incomoda como objeto da pesquisa será um eterno negociar com a própria academia e com a própria ciência. Assim, o jovem, como sujeito e detentor do agir, é protagonista e construtor de estratégias cotidianas de negociação e adequação ao já estabelecido, no campo da pesquisa e no campo científico⁶⁸, com o propósito de constituir um perfil de estudante que lhe possibilite o transitar despreocupado pelos espaços da instituição.

É por esta razão que partilho a reflexão sobre o jovem como sujeito social com aquela que Dayrell assume, na proposição de Charlot (2000, apud DAYRELL, 2003),

Para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. (DAYRELL, 2003, p. 42-43)

As classificações etárias são representações construídas no interior da sociedade, mas que expressam também uma necessidade do Estado, que está em dimensionar sua atuação em determinados setores da sociedade, sua importância e necessidades. Pois como observa Melucci e Fabbrini (1992 apud DAYRELL, 2003, p.42):

[ele] nos propõe uma outra forma de compreender a adolescência e a juventude. Para ele, existe uma seqüência temporal no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades. Nesse sentido, é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos.

⁶⁸ A estrutura da distribuição do capital científico está na base das transformações do campo científico e se manifesta por intermédio das estratégias de conservação ou de subversão da estrutura que ela mesma produz. Por um lado, a posição que cada agente singular ocupa num dado momento na estrutura do campo científico é a resultante, objetivada nas instituições e incorporada nas disposições, do conjunto de estratégias anteriores desse agente e de seus concorrentes (elas próprias dependentes da estrutura do campo, pois resultam das propriedades estruturais da posição a partir da qual são engendradas). (BOURDIEU, 1976)

Daí, em contraposição, à linearidade presente nas classificações etárias definidas pelos conjuntos de idades, temos que: ao observarmos as formas de transmissão do conhecimento e os mecanismos de controle existentes durante séculos, se verifica que não há indícios de uma divisão tão precisa das fases da vida. Pois,

A transmissão de valores, saberes e, de forma mais geral, a socialização das crianças não eram [...] asseguradas pela família, nem controladas por ela. A criança se afastava rapidamente de seus pais e pode-se dizer que, durante séculos, a educação foi assegurada pelo aprendizado graças à coexistência da criança ou do jovem e dos adultos. Ele aprendia as coisas que era necessário saber, ajudando os adultos a fazê-las. (ARIÈS, 1973, p.6 apud PERALVA, 1997, p.13)

Esta condição de experimentação ou este saber vinculado à práxis retoma a temática da experiência na história e/ou época, representa a importância das relações sociais com base no agir prático que nortearam a assimilação de conhecimento na nossa sociedade ocidental. Revela a importância prática do aprendizado.

Bourdieu (1983) observa que a divisão entre as idades é arbitrária, ela invoca um pressuposto cronológico e biológico, como também uma condição social de existência, na qual os indivíduos se reportam a partir de uma caracterização que, em si, é ideológica. Em síntese ele observa que as atribuições e papéis são definidos de acordo com a posição que cada indivíduo ocupa e, neste sentido, o jovem doutor de cinquenta anos, ainda que com relativa experiência na vida acadêmica, convive com aquele de 40 anos de idade, mas que é doutor há 10 anos, cujos papéis, no caso brasileiro, de acesso a financiamentos e participação em programas de pós-graduação, são diferentes. O fazer de cada um passa a ser definido não pela idade, mas pelo acúmulo de tempo – cronológico, social ou profissional –, uma característica que em potência os colocam em situação de igualdade, mas, em posições distintas, isto é, o tempo de doutoramento.

Ademais, pode-se inferir que para se perceber o jovem como sujeito social é preciso perceber a juventude como uma forma de denominação, cujas referências que o classificam assumem uma extensão temporal para além dos limites físicos do tempo. Isto implica em acentuar a ideia de reflexividade do próprio agente sobre a pertinência do que se faz dele como sujeito, ou seja, pensar sobre o sentido dessa representação feita sobre si, mediada pelo outro nas interações sociais, e por si mesmo nos momentos críticos/reflexivos.

As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, todos os alunos que entram na École Normale, na ENA, etc., no mesmo ano, veríamos que estes "jovens" possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho,

do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do pólo do poder. Quando passamos dos intelectuais para os diretores executivos, tudo aquilo que aparenta juventude, cabelos longos, jeans, etc., desaparece. (BOURDIEU, 1983, p.15)

Certamente, retomar a noção de *habitus* tal qual apresentada por Bourdieu (2009) como sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estrutura estruturante, cujas formas organizadoras e criadoras de práticas e representações podem ser objetivamente adaptadas sem uma intenção consciente, aproxima-nos da compreensão do jovem como sujeito social. Ou seja, estas disposições duráveis revelam a existência de um conjunto de práticas e regras, cuja constância do que foi socialmente constituído é reforçado pelas sanções coletivas e ou individuais, que condicionam o indivíduo, e em nosso caso específico, na sua condição social de juventude.

Em particular, no âmbito da universidade, a juventude é condicionada pela estrutura linguística, pelas práticas acadêmicas e tantos outros arbitrários culturais que se encontram na instituição e passam a ser incorporados pelos jovens universitários, modificando-os e adequando-os às novas necessidades e circunstâncias de existir na instituição.

Em outras palavras, o indivíduo jovem está inscrito num campo de relações onde prevalecem valores e normas de conduta que perpassam pela roupa, estilo, gosto musical e outras apropriações de valor simbólico; está submetido a este jogo simbólico de trocas e incorporações permeado por um conjunto de sanções que lhe permitirão ou não o reconhecimento; assim sendo, a condição de juventude como manifestação de um dado tempo da vida é uma expressão substantiva daquilo que é incorporado e intercambiável pelos jovens sujeitos nos distintos espaços que circulam. Esse câmbio implica em aceitação ou repulsão das regras estabelecidas e constituídas no próprio *habitus*, logo, não são objetivamente impostas como leis naturais, mas carregam consigo, elementos que condicionam a participação do indivíduo no grupo.

As escolhas dos indivíduos, sujeitos, não são pautadas exclusivamente na certeza de êxito, mas têm como referência as condições de escolhas que são compatíveis com a sua experiência, exigência e interesses.

Ao querer o inevitável, o indivíduo assume as significações prováveis que a condição de sujeito pertencente àquele coletivo lhe impõe, ainda que sua liberdade e interesse prevaleçam. “As próprias condições de produção do *habitus*, necessidade pela virtude, fazem com que as antecipações que ele engendra tendam a ignorar a restrição à qual está subordinada a validade de todo cálculo de probabilidades” (BOURDIEU, 2009, p.89).

A ideia de “causalidade do provável” representa, para Bourdieu, a relação dialética entre o *habitus* (legitimado pela experiência anterior) e as “significações prováveis”, aquilo que é tomado de forma seletiva como uma proposição futura, ou seja, representa a relação entre o mundo experimentado e historicamente vivido pela experiência dos indivíduos e a possibilidade do mundo que pode vir a ser, a partir do mundo que conhece e reconhece e que lhe é dado conhecer.

A juventude, e nela o jovem universitário, são manifestações desta relação dialógica, que no campo das ciências sociais, expõe a estrutura e o mundo vivido, valorando formas de capital social⁶⁹ como um conjunto de recursos, atuais ou potenciais, associados à constituição de uma rede durável de relações, vinculados à existência de um grupo. Portanto, não é possível compreender a juventude sem o recorte epistemológico que caracteriza e define o jovem como sujeito social.

5.3.1. O jovem universitário: uma condição social do sujeito

As escolhas da juventude, profissionais e ideológicas servem como mote orientador dos fazeres e as experiências acumuladas até então, servirão como exemplo de irreverência e/ou conquista, sempre respaldado na condição social e histórica de existência deste indivíduo, portanto não existirá uma juventude igual à outra, mas gerações de juventudes, com acesso e permanências distintas em um dado momento histórico.

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de **transitoriedade** como elemento importante para a definição do jovem - da heteronomia da criança para a autonomia do adulto - o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. (SPOSITO, 2000, p.33, grifo do autor)

⁶⁹ O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por ele mesmo) mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade. O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 1998,67)

O debate sobre o tempo e os ciclos da vida expressa de forma ambígua o sentido da transitoriedade. O ser jovem universitário não está dissociado da juventude como um todo, mas carrega consigo um conjunto de atributos e procedimentos que garantem a ele a sua afiliação e inserção neste espaço social.

Ao ingressar na universidade o jovem passa por processos distintos de assimilação e afiliação da condição de ser estudante universitário. A etnometodologia de Coulon (1993, 1996) fala de um ofício de ser estudante e dos etnometodos desenvolvidos por estes para superar o estranhamento que existe ao se perceber como parte desta nova fase no processo de socialização e profissionalização. Para este autor, que desenvolveu seus estudos na França⁷⁰, em uma universidade que aglutina, dentre outros, estudantes oriundos das camadas populares e migrantes, observa que a dinâmica da vida universitária gera a necessidade de apreensão de um conjunto de regras e condutas próprias do espaço. Existe um *modus operandi* que precisa ser incorporado e que implica: numa ruptura com a linguagem estabelecida e estruturante do senso comum (BOURDIEU, 1999); na adoção de procedimentos para a construção de textos – resumos, resenhas, artigos, painel, monografias, dissertações e teses; na afiliação teórica epistemológica a grupos de pesquisa já estabelecidos; definição de tempos – tempo de estudo, tempo de pesquisa, tempo de lazer, etc.

Este conjunto de procedimentos técnicos e epistemológicos diferenciam neste espaço social que é a universidade, os jovens que aí estão. Grosso modo pode se dizer que existem e coexistem no interior da universidade inúmeras representações da juventude, do ser jovem e do ser jovem universitário. Estas distinções patrocinam aproximações e dissociações, constroem identidades que são reivindicadas e que se constituem como demarcadores políticos e acadêmicos.

Assim sendo, observa-se que ao reconhecer o indivíduo inscrito nesta instituição social, lhe é atribuído, em consequência, um conjunto de especificidades e competências, que para além de qualificações, representa em essência aquilo que se compreende como universidade e com os papéis a serem desenvolvidos por sua comunidade acadêmica. A especificidade da universidade e do campo científico (BOURDIEU, 1976) impõe sobre o indivíduo em processo de formação, os atributos perseguidos por aqueles já inseridos neste mesmo campo, ou seja: “reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência”, etc..

Atributos que só existem quando são reconhecidos pelos outros que integram este mesmo campo. Logo, o jovem universitário também está submerso e reproduzem a lógica de

⁷⁰ Na França 74% dos jovens do ensino médio acessam a Educação Superior (Souza, 2016:19), aqui planejamos alcançar em 2020 a meta de 33% na faixa de 17-24 anos de idade (ib. id.: 67 -79).

reconhecimento e competência, pelos pares, pelos professores e pela instituição. Nesta lógica afiliar-se ao grupo de pesquisa, obter bolsas de programas de iniciação, participar de encontros, seminários e congressos, é uma condição de existência necessária para uma parcela de jovens que buscam o aprofundamento científico no interior das universidades.

Mas aí também coexistem aqueles que enfatizam a profissionalização e a formação técnica voltada para o mercado, o que não quer dizer que estão dissociados ou desprezados do rigor e dos procedimentos acadêmicos, como também que não estejam inseridos nos grupos de pesquisa e com bolsas de iniciação. Estes, por razões diversas, instrumentalizam a instituição e valorizam um agir prático que lhes assegurem os atributos requisitados pelo campo científico, só que na vida profissional.

Souza (2016), em sua dissertação de mestrado, aborda a temática da relação entre a pesquisa e a afiliação de jovens de origem popular na UFRB, demonstra que ao perceberem-se na universidade, os jovens entram em conflito com este novo mundo, há uma crise, necessária, para estabelecer a ruptura com os valores e procedimentos até então experimentados no interior das escolas.

A trajetória escolar de cada indivíduo disponibiliza para este um conjunto de instrumentos para sua sobrevivência e, neste sentido, perceber-se como parte da instituição, por meio da afiliação a grupos de pesquisa é uma estratégia fundamental para a permanência na instituição. O trabalho resume a importância de afiliação na prática da iniciação científica. Pode-se concluir que: aqueles jovens que foram acolhidos e recebidos por um grupo – pesquisa, ensino ou extensão – encontraram condições para elevar seu autor respeito (garantindo acesso a direitos e espaços na instituição), sua autoestima (ampliando as relações de solidariedade e inclusão, como acesso aos grupos de estudo e aulas na pós-graduação, etc.), reforçaram e ampliaram a autoconfiança (fortalecendo as relações de sociabilidade e as relações afetivas), isto é, constituíram um capital social fortalecido nas redes de relações estabelecidas, com o qual foram asseguradas formas de reconhecimento que mitigaram as desigualdades que historicamente vitimaram estudantes cuja origem - social, racial, gênero, escolar e etc.-, remetem a uma condição de desigualdade e de inexistência, na família, de uma tradição universitária.

No próximo capítulo buscar-se-á apresentar os dados da pesquisa quantitativa e qualitativa, onde se evidenciará as disposições práticas dos estudantes, sua condição juvenil e de sujeito social, protagonista de si e das representações atribuídas a sua condição social de existência.

6. A ATUAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UFRB NO FAZER DA UNIVERSIDADE

Este capítulo objetiva apresentar a partir das distribuições das frequências estatísticas, a forma como os estudantes da UFRB expositores de comunicações científicas durante o III RECONCITEC, em outubro de 2014, percebem e se apropriam da prática da pesquisa. Visa apresentar o perfil dos estudantes e as motivações para o aceso ao ensino superior; as formas de afiliação e participação em atividades e projetos que envolvam a produção do conhecimento; as correlações de gênero e raça, como expressões da desigualdade social, e seus desdobramentos no fazer universidade por parte destes estudantes; o uso e apropriação do objeto da pesquisa; e, finalmente, os fazeres da universidade nos depoimentos coletados.

Observa-se que o estudante da UFRB, vinculado a projetos e expositor de comunicação científica, que têm participação em grupos e inserção em atividade de iniciação à pesquisa, ensino e extensão, desenvolve um conjunto de possibilidades práticas que possibilitam a construção de um fazer universidade, distinto dos demais estudantes. Este fazer, porém, não está apenas na atuação do estudante com relação à universidade, ele se mostra também no movimento inverso, onde a instituição e os campos (científico e acadêmico) estabelecidos nela impõem aos estudantes um conjunto de normas e procedimentos próprios da rotina acadêmica.

Por esta razão, o capítulo estará dividido em duas partes que se complementam. A primeira visa apresentar a distribuição daquilo que é percebido e compartilhado pelos jovens estudantes universitários, expositores de trabalhos de comunicação científica, vinculando a sua participação como bolsistas, ou não, em atividades de pesquisa, ensino ou extensão. E, neste sentido, e em consonância com o até aqui exposto, buscar-se-á apresentar as categorias sociais que estabelecem as correlações que caracterizam a pirâmide da desigualdade social no Brasil. Ou seja, as categorias de gênero e raça serão aqui utilizadas como variáveis independentes e a partir de então serão estabelecidos cruzamentos e análises que permitirá apreender de forma objetiva os fazeres que caracterizem esta atividade na universidade.

O agir prático dos estudantes no fazer da pesquisa, ensino e extensão será observado e distribuído pelos Centros de Ensino, pela especificidade das bolsas, no uso dos tempos, na relação com o orientador, na afiliação à instituição, na participação em grupos de ensino, pesquisa, extensão ou políticos, e nas estratégias de permanência, todas as correlações terão relevada importância para compreender que é este estudante e qual o seu “fazer”.

Na segunda parte, ter-se-á uma análise dos textos produzidos voluntariamente por alguns estudantes participantes da primeira fase da pesquisa, por meio de depoimentos coletados por correio eletrônico. Esta fase busca compreender e apreender o conhecimento que estes agentes têm sobre o seu *fazer universidade* e, principalmente, quais as estratégias que desenvolveram para driblar as dificuldades e assegurar sua permanência como jovens iniciantes na pesquisa.

O sentido do depoimento como estratégia metodológica para apreensão destas experiências individuais objetiva, perceber o que está submerso nas formas de agir, mas que é constituinte da estrutura institucional que regulariza e distribui as bolsas de iniciação. Trata-se de identificar na prática institucional, reconhecida e validada pelos agentes permanentes – docentes e servidores técnicos - aquilo que é apreendido e incorporado, como também o que é rechaçado e alijado do processo. Ou seja, aquelas práticas que coadunam com a missão institucional e com o enunciado discursivo que caracteriza a UFRB como um espaço social múltiplo e diverso, promotor e desenvolvedor de políticas de igualdade e equidade social. Como também, aquelas práticas que remontam a estrutura meritocrática impregnada na instituição universitária, na qual a reprodução das desigualdades se perpetua com atenuantes de práticas equitativas.

6.1 Aprendizes e expositores da pesquisa - sujeitos interlocutores

Durante o III RECONCITEC – Reunião anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia, que ocorreu no período de 21 a 23 de outubro de 2014 – foram distribuídos 600 questionários, e destes devolvidos 408 questionários, com estudantes apresentadores de comunicação científica em forma de painel ou comunicação oral, nos dias 22 e 23 de outubro de 2014. Durante o evento foram apresentados 450 painéis e 350 apresentações orais. A receptividade ao instrumento se dá pelo comprometimento no preenchimento total (83,8%). Daí pode-se inferir sobre o reconhecimento e a importância atribuída à atividade de pesquisa por parte dos discentes.

Com relação à origem dos nossos entrevistados a tabela abaixo demonstra uma distribuição equivalente à apresentada no relatório da instituição.

Tabela 9 - Estado de origem dos entrevistados da pesquisa, estudantes da UFRB, 2014

	Frequência	Percentual
Não informaram	9	2,2
ALAGOAS	1	0,2
BAHIA	372	91,2
CEARÁ	1	0,2
GOIÁS	2	0,5
MARANHÃO	1	0,2
MATO GROSSO	1	0,2
MG	4	1,0
PARAÍBA	1	0,2
PERNAMBUCO	1	0,2
PIAUÍ	1	0,2
RIO GRANDE DO NORTE	1	0,2
RJ	6	1,5
SP	7	1,7
Total	408	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

De acordo com a tabela acima podemos verificar que 91,2% dos estudantes respondentes são da Bahia e, dentre estes, 114 são do sexo masculino e 292 do sexo feminino. Outra informação relevante para esta pesquisa é que dentre as mulheres 78 se disponibilizaram a dar prosseguimento à segunda parte da pesquisa e entre aqueles do sexo masculino 33 estavam dispostos a prosseguir. Ainda com relação à origem dos estudantes, pode-se afirmar que a forma de acesso através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), tem possibilitado aos jovens de distintos espaços do país, migrarem na busca da realização do ensino superior. A presença, ainda que pequena, de jovens de outros estados e regiões do país demonstra, por um lado, a importância desta modalidade de ensino para o projeto futuro e profissionalização dos jovens, como também a importância que as políticas de assistência estudantil e permanência passam a ter para assegurar o sucesso acadêmico destes jovens, assegurando-lhes à permanência. Por outro lado, observa-se que o processo unificado de seleção para o acesso às universidades federais promove, ainda que tímida, uma reversão no sentido do fluxo migratório para formação e profissionalização, o que antes tendia no sentido do eixo Sul e Sudeste, agora começa a ser redefinido e, neste sentido, salienta-se a necessidade do estabelecimento de novas vagas e de políticas públicas mais eficientes para assegurar a permanência destes novos estudantes no ensino superior.

Estas tendências, que se firmam como hipóteses a serem verificadas, precisam ser observadas ao longo do processo de consolidação e reconhecimento das novas universidades

federais, verificando assim, a razão entre a escolha da profissão e a escolha da universidade. Este coeficiente representa um novo parâmetro na percepção sobre as instituições de ensino superior e a definição do ser universitário. Esta possibilidade deve ser investigada sob a lente da importância atribuída à participação na pesquisa pelos jovens estudantes e pelas instituições em que se afiliam. Logo, se coexiste uma lógica no mercado onde a educação instrumental e prática, voltada para a inserção no mercado, são a que melhor aloca recursos públicos, dando um retorno direto para o mercado, devemos indagar sobre a existência de uma hierarquização das universidades, diferenciando aquelas de ensino e profissionalização das que produzem pesquisas e conhecimento científico.

A mobilidade estudantil tornou-se uma política pública a partir da implantação de programas como Ciências Sem Fronteiras e do próprio REUNI. Porém, ainda que estas iniciativas do poder público estimulem a participação discente em outras instituições, nacionais e estrangeiras, como na própria instituição em estudo, esta mobilidade tem problemas de logística e de currículos, haja vista a não existência de áreas de conhecimento comuns a todos os centros, o que dificulta a existência de componentes curriculares, principalmente nas disciplinas estruturantes e de base, que atendam as especificidades de cada curso.

Assim sendo, voltando-se para a realidade da UFRB, a mobilidade desejada carece de investimentos em moradia estudantil, melhoria da infraestrutura das rodovias, melhoria do sistema de transporte público e institucional, estímulo por parte dos colegiados de curso para a participação em disciplinas optativas oferecidas em outros Centros de ensino, redefinição curricular com implantação de disciplinas eletivas e optativas complementares, que sirvam e venham a colaborar na formação profissional e crítica dos discentes.

Segundo estudo desenvolvido pelo GEA, em 2013, o mapa distributivo por região das pessoas que cursam ou já cursaram o ensino superior revela uma desigualdade regional no acesso, permanência e conclusão da juventude a esta modalidade de ensino.

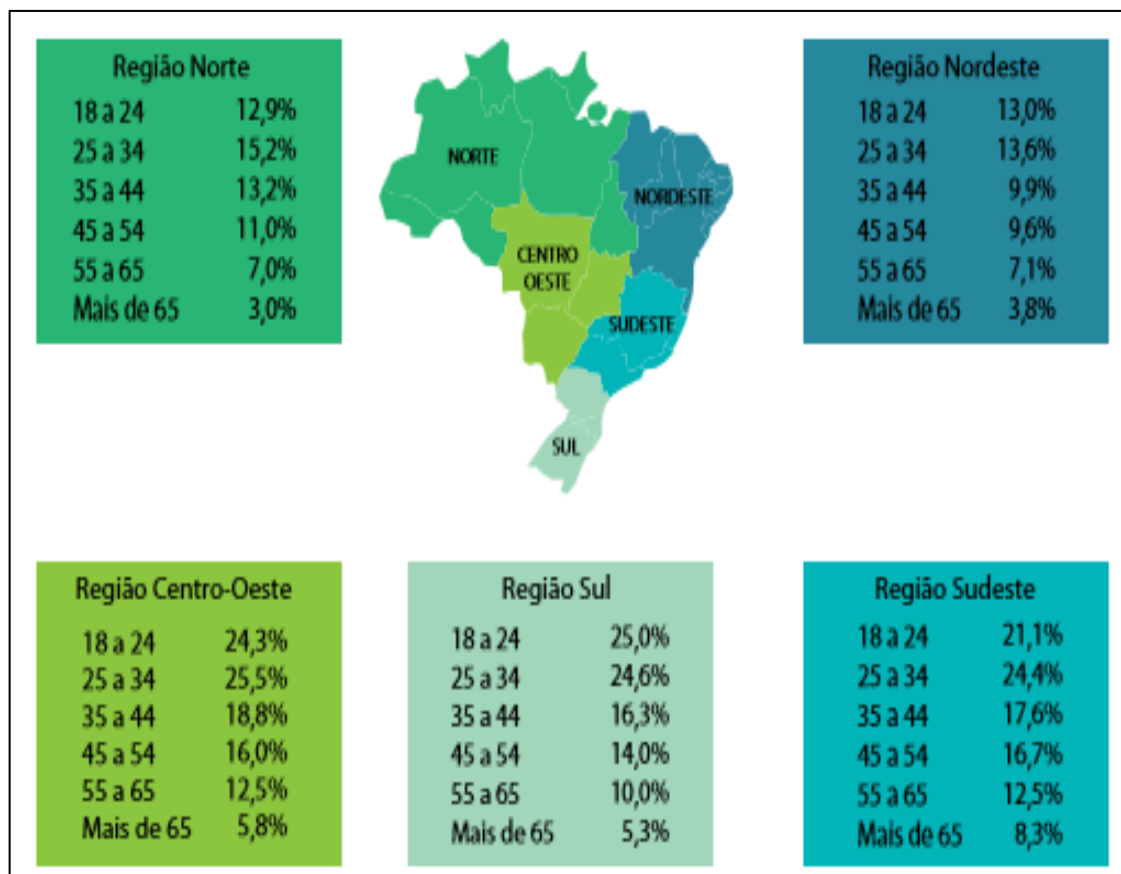


Figura 9 - Percentual de pessoas que frequentaram ou já concluíram a Educação Superior, por Região Geográfica, segundo faixa etária. Brasil -2012

Fonte: IBGE, 2012 – Figura elaborada pela Deed/INEP com base nos dados do PNAD.

No que tange a distribuição dos estudantes por renda média familiar, observa-se uma concentração dos estudantes de 18 a 24 anos na faixa que varia entre 01 e 03 salários mínimos. Esta característica observada reflete o que a pesquisa da ANDIFES/FONAPRACE⁷¹ realizada em 2011 revela; 43,67% dos estudantes das Universidades Federais tem renda média familiar de até R\$ 1.459,00, sendo que no Nordeste este percentual sobe para 52,02%.

⁷¹ Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das Universidades Federais Brasileiras, 2011.

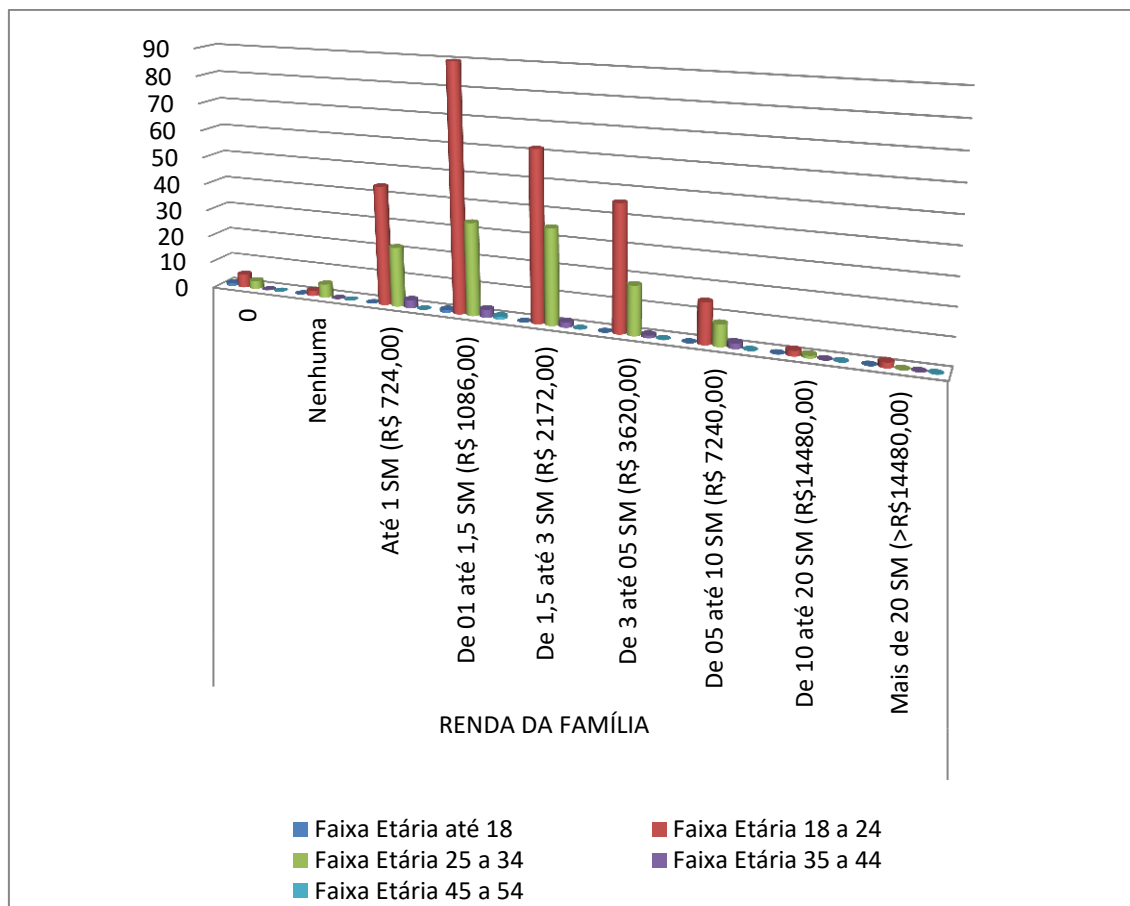


Gráfico 5 - Faixa etária e renda da família

Fonte: Trabalho de Campo, outubro de 2014, durante a III RECONCITEC UFRB

Dados como estes desnudam a nossa sociedade e colocam em evidência as disparidades regionais no acesso a direitos como a educação. Desta forma, precisam ser pensados como fenômenos estruturais, sem, contudo, dissociá-los dos valores ideológicos, que associam baixa escolaridade com incapacidade e com subalternidade. Estes números revelam ainda a importância das políticas de permanência para assegurar o direito destes jovens em acessar e permanecer nesta modalidade de ensino. O debate em torno da assistência deve ser modificado para o debate sobre a permanência, pois como afirma Brito (2010), permanecer é um ato coletivo e implica em perdurar e manter-se na condição de estudante, provido de instrumentos culturais/simbólicos e estruturais de disputa das oportunidades para vivenciar a universidade em sua plenitude.

Em 2004 na pesquisa ANDIFES/FONAPRACE havia a seguinte proposição:

Os dados apresentados demonstram que as Universidades Federais têm um contingente expressivo de estudantes (65%) que necessitam de algum tipo de apoio institucional para a sua permanência e conclusão do curso – os estudantes pertencentes às classes B2, C, D e E”. Destaca ainda que 42,8% dos estudantes encontram-se nas

classes C, D e E. (ANDIFES; FONAPRACE, 2004 apud ANDIFES; FONAPRACE, 2011.)

O estudante oriundo das classes menos favorecidas que acessam ao ensino superior é meritocraticamente julgado da mesma forma que os demais, para o acesso as bolsas de ensino, pesquisa e extensão? Como resposta a esta questão, tem-se a hipótese que, ao percebermos que toda análise curricular e entrevista carregam consigo doses de subjetividade, a origem social e capital cultural escolar é determinante na definição daqueles que deverão ou não ter acesso às atividades de iniciação à pesquisa e à vida acadêmica.

Assim sendo, cabe refletir sobre as estratégias e disposições utilizadas pelos estudantes para se inserir e fazer-se reconhecido. E, portanto, cabe buscar apreender as estratégias que lhe asseguraram o autor respeito, a autoestima e autoconfiança, como disposições práticas, experimentadas nas relações sociais travadas no interior das universidades e dos campos que estão contidos nela e, associados, à prática da pesquisa.

6.2 A distribuição dos fazeres – identificação de um agir prático em prol do conhecimento

6.2.1 O perfil, a distribuição e a representação dos respondentes à pesquisa.

A forma de acesso dos estudantes respondentes à pesquisa demonstra que a reestruturação empreendida pelas instituições universitárias que passaram a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e o Sistema de Seleção Unificado - SISU – tem ganhado adesão cada vez maior. A cada ano o número de estudantes egressos do ensino médio que concorrem pelo SISU vem crescendo e este crescimento está associado à ampliação das instituições de educação superior, ampliação e interiorização dos *Campi* e universidades, aumento do quantitativo de vagas, implantação e ampliação de cursos noturnos e, também, pela implantação das políticas de ações afirmativas, que têm modificado a disposição dos jovens oriundos das escolas públicas e de origem popular⁷², a empreenderem esforços para o acesso ao ensino superior.

Entre 2009 a 2015, como consta na Tabela 10, abaixo, houveram 20.688 estudantes de graduação e pós-graduação se matricularam na UFRB. Sendo que dentre estes, 17.982 estão fazendo ou fizeram a primeira graduação; 316 se matricularam para os segundo ciclo profissionalizante dos Bacharelados Interdisciplinares e; 237 são portadores de diploma e buscam uma segunda formação. O percentual de matrículas na graduação é de 86,92% do total de matriculados para o período. Estes dados fomenta a hipótese que: a demanda reprimida e a oportunidade de cursar esta modalidade de ensino próximo aos municípios de origem serviram como incentivo aos jovens universitários, cuja autoestima e autoconfiança foram resgatadas pelas políticas públicas de ações afirmativas que asseguraram as condições e oportunidades para o acesso e a permanência.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o

⁷²A ideia de origem popular apresentada está associada a declaração de rendimentos feitas pelos estudantes respondentes. Ou seja, aqueles pertencentes as classes C, D e E, conforme descrito pelo IBGE e demais órgãos como o INEP.

desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. (BRASIL; MEC, 2016, s/p.)

A distribuição pela modalidade de acesso ocorre de acordo com a tabela 10, abaixo, em destaque observa-se a forma de acesso dos estudantes de graduação.

Tabela 10 – Forma de ingresso na UFRB – Graduação e Pós-Graduação – 2009.1 a 2015.2, UFRB, 2016.

	Frequência	Percentual
Sem Declaração	19	0,1
Convênio/mobilidade estudantil	32	0,2
Decisão judicial	1	0,0
Mestrado Minter	3	0,0
Plano de form. Professores.	464	2,2
Portador de diploma	237	1,1
Rematrícula	40	0,2
Segunda diplomação	47	0,2
Segundo ciclo BI	316	1,5
Seleção para pós-graduação	1663	8,0
Seleção PROFMAT	62	0,3
Sistema de seleção unificada	14976	72,4
Sub judice	3	0,0
Transferência ex-ofício	9	0,0
Transferência externa	96	0,5
Transferência interna	250	1,2
Vestibular	1865	9,0
Vestibular especial	605	2,9
Total	20688	100,0

Fonte: NURAC/SURRAC/UFRB

*Elaborado pelo autor

O conjunto das políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior altera o perfil do estudante universitário, antes, este perfil era constituído por expressiva participação de estudantes das classes médias da sociedade, oriundos em grande parte de escolas privadas.

Os alunos que frequentaram escola pública no ensino médio representam grande maioria no país, chegando a 87% em 2011. No entanto, os estudantes da educação superior (pública e privada), que no primeiro ciclo do Enade diziam ter origem na escola pública de ensino médio, representavam apenas 46% do total. Este percentual subiu para 51% em 2009, quando se completou o segundo ciclo do Enade. Fica, pois, evidente que a participação dos estudantes universitários oriundos do ensino médio público, embora crescente, continua muito aquém da proporção dos alunos de

escola pública no total do ensino médio do país. Há anos este fato tem sido responsável por acalorados debates na academia e no Congresso Nacional e motivaram a aprovação da Lei 12.711/2012, que estabelece reserva de 50% das vagas em todos os cursos dos institutos e universidades federais a estudantes que tenham cursado integralmente ensino médio em escolas públicas. (RISTOFF, 2013b, p. 14)

Atualmente, a reserva de vagas estabelecida pela Lei 12.711/2012, uniformiza as modalidades de acesso e as políticas de ações afirmativas com base em critérios étnicos e raciais do país, englobando as políticas de ações afirmativas pensadas e implantadas por cada instituição pública de ensino superior. Esta política proporcionou ao estudante da escola pública, das camadas menos favorecidas e aos autodeclarados negros, indígenas e quilombolas, as oportunidades para disputa e acesso no ensino superior. Esta política que inclui as reservas sociais e raciais aumenta a diversidade racial das instituições universitárias e, conseqüentemente, traz a tona uma série de novas práticas e estratégias para permanecer na instituição. É, neste sentido, que Reis (2016, p.5) observa que:

Se considerarmos apenas os dados do Censo da Educação Superior de 2013, observamos que o número de negros⁷³ cursando alguma Universidade é de 743.821, afunilando este número para as IFES, temos um total de 268.542 negros cursando Universidade. Estes números, obviamente indicam resultados positivos das políticas adotadas ao longo da última década visando o aumento do número de estudantes na educação superior, particularmente aqueles vindo de grupos até então sub representados na universidade.

O Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil – GEA/ES – vinculado a FLACSO Brasil, e sob a responsabilidade de Dilvo Ristoff (2013), desenvolveu estudos sobre a educação superior para o período de 1991-2011, e observou que ao longo de 21 anos, período compreendido da análise, as intervenções públicas e o agir prático⁷⁴ do Estado, foram fundamentais para a reestruturação da educação superior no país. Neste período, afirma o estudo: do total de instituições de educação superior apenas 8% são universidades, sendo responsáveis pela matrícula de 54% dos estudantes. Observam ainda que a construção de novos campus e instituições de ensino superior, principalmente, no interior do país, tem surtido efeito positivo.

Como vagas e matrículas na educação superior continuam a crescer ano após ano, percebe-se que grande parte desse crescimento deve-se aos programas de democratização do acesso (adoção de políticas de cotas, expansão do ensino noturno nas IES públicas, Prouni, Reuni e Fies), que trouxeram ao campus grande

⁷³ A autora considera negro como a soma do total dos autodeclarados pretos e pardos

⁷⁴ A manifestação do agir prático do Estado está associado às políticas empreendidas pelos governos na prestação e gestão dos serviços, como também na elaboração política e ideológica que norteiam a execução da política.

contingente de pessoas acima da faixa etária considerada apropriada (18 a 24 anos). Embora este dado possa ser considerado positivo, no sentido de que beneficia aqueles que, por falta de oportunidade no momento apropriado, foram excluídos da educação superior, constata-se também que o alvo da política de democratização do acesso acaba sendo retirado do seu devido foco, pois os estudantes concluintes do ensino médio não têm sido nos últimos anos a principal causa da expansão da educação superior. (RISTOFF, 2013a, p. 23)

De fato, os dados nacionais reforçam a existência de uma demanda reprimida que em virtude do crescimento das instituições, oferta de cursos noturnos, aumento dos programas de financiamento, interiorização de instituições e campus, democratização do acesso, possibilitou àqueles acima de 25 anos acessarem a esta modalidade de ensino.

Com recortes focados no previsto no PNE, que estabelece a faixa de 18-24 anos, definida como idade escolar e programada para estar nesta modalidade formativa, observa-se que os jovens oriundos das camadas populares e de escola pública, têm acessado as instituições de educação superior de forma significativa, que segundo os dados do Observatório do PNE⁷⁵, para 2014, o percentual de matrículas de estudantes ente 18-24 anos de idades: era de 17,7% para o Brasil, 13,4% para o Nordeste e para a Bahia esse percentual era de 12,3 %. E é neste sentido que os autores apresentaram a correlação entre a democratização do acesso e a expansão da educação superior,

Os dados do Questionário Socioeconômico dos dois primeiros ciclos do Enade, no entanto, confirmam que o Brasil vive um período não só de expansão da educação superior, mas também de democratização, mostrando melhorias significativas na inclusão de jovens pretos, pardos, de baixa renda, de estudantes trabalhadores, filhos de pais com baixa escolaridade e oriundos da escola pública. Essa ampliação de oportunidades a grupos historicamente excluídos está ainda em fase incipiente e há um longo caminho a ser trilhado para que os percentuais representados por esses grupos no campus alcancem efetivamente os que têm na sociedade, em especial nos cursos de mais alta demanda. Embora persista grande distorção de natureza socioeconômica no campus e, embora se observe que há uma forte correlação entre indicadores e representatividade de grupos sociais nos cursos nos quais estão matriculados seus filhos. (RISTOFF, 2013a, p. 47)

Como se pode observar na tabela 11 - a distribuição encontrada na pesquisa desenvolvida nos dias 22 e 23 de outubro de 2014, durante o RECONCITEC/UFRB que ocorreu no Campus de Cruz das Almas -, distribuída por faixa de idade dos respondentes demonstra, como já dito, que grande parcela dos estudantes está na idade escolar definida pelo PNE, 66,2% dos respondentes têm até 24 anos de idade. Contudo salta aos olhos a significativa marca de 33,8% de estudantes com idade superior aos 25 anos, reforçando a proposição da demanda reprimida, e fortalecendo a importância das políticas públicas de

⁷⁵ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>. Acesso em: 01 agosto 2016.

acesso e permanência, que assegura, também, aos jovens acima de 24 anos as possibilidades de acessarem a esta modalidade de ensino.

Tabela 11 - Distribuição dos respondentes a pesquisa por faixa de idade, UFRB, 2014.

Faixa de idade	Frequência	Percentual
até 18	2	0,5
18 a 24	268	65,7
25 a 34	126	30,9
35 a 44	11	2,7
45 a 54	1	0,2
Total	408	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo 2014 –RECONCITEC/UFRB

Se levarmos em consideração a distribuição pelas modalidades de acesso determinadas pela Lei 12.711/2012, observamos a seguinte frequência entre os estudantes respondentes, no que tange à faixa de idade:

Tabela 12 – Estudantes respondentes à pesquisa por modalidade de acesso e faixa etária, UFRB, 2014.

Modalidade de Acesso	Faixa de idade					Total
	até 18	18 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 54	
Não Respondeu	2	8	12	0	0	21
AC – Ampla Concorrência	0	151	57	6	0	213
Cotas, por critério étnico-racial (negros, pardos, indígenas)	0	40	26	1	0	67
Cotas, por critério de renda	0	13	4	0	0	17
Cotas, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa	0	37	16	3	1	57
Cotas, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores	0	15	7	0	0	22
Cotas, por sistema diferente dos anteriores	0	2	2	0	0	4
Total	2	266	124	10	1	403

Fonte: Pesquisa de Campo RECONCITEC/UFRB, 2014

Da tabela 12 observa-se que 52,21% dos estudantes afirmam ter ingressado pela ampla concorrência ou outra modalidade, e que 41,44% autodeclararam que acessaram a universidade por meio das políticas de ações afirmativas.

A tabela 13, abaixo, traz-se a correlação entre os estudantes que autodeclararam ter acessado a universidade pela ampla concorrência, com relação à origem escolar no ensino médio e o seu pertencimento de raça e gênero. Daí observa-se que dentre os respondentes 159 (76,08%) se autodeclararam pretos ou pardos, convencionalmente reconhecidos como negros, e que, dentre estes, aproximadamente 19% estudaram o ensino médio, totalmente, em escola pública. Ou seja, esta parcela de estudantes reúne parcialmente as condições necessárias para o acesso por meio de políticas afirmativas, contudo afirmam que não se utilizaram deste dispositivo.

Do constatado, emerge a hipótese do aumento da autoconfiança e da autoestima, que indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente excluídos adquiriram diante do fortalecimento das políticas públicas de inclusão e redução das desigualdades, que no que tange a universidade é proporcionado pelas políticas de acesso à educação superior, tendo em vista implantação das políticas afirmativas pelas instituições, e posteriormente, a implantação da Lei 12.711/2012, como também pelas políticas de permanência contidas no PNAES.

Tabela 13 – Estudantes que autodeclararam ter acessado a universidade pela ampla concorrência, por origem escolar do ensino médio, raça e gênero, UFRB, 2014.

ENSINO MÉDIO	RAÇA E GENERO						Total
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Outros	Outras	
	Branco	Branca	Negro	Negra	Homem	Mulher	
Não Declarou	0	0	0	1	0	0	1
Parcialmente escola pública	0	1	5	5	1	0	12
Totalmente escola pública	4	6	24	31	1	2	68
Parcialmente escola privada	0	2	3	8	0	0	13
Totalmente escola privada	7	22	18	64	0	4	115
Total	11	31	50	109	2	6	209

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCITEC/UFRB, 2014.

Porém, estas questões se distanciam do objeto em estudo, e revelam um fenômeno cuja verificação requer novos empreendimentos de pesquisa. Desta forma tem-se que: Existe certa

manipulação de identidades, de forma intencional, a fim de assegurar para determinado grupo de indivíduos o acesso a bens e serviços escassos, e cuja disputa, devido ao *quantum* de capital cultural (escolar e de origem), capital econômico e capital social, poderia se tornar barreiras para a inclusão e permanência? Assumir uma identidade requer um agir político, onde o indivíduo reivindica para si um conteúdo histórico próprio dessa identidade, ou seja, assumir-se negro diante uma sociedade pautada por uma democracia racial, e cujo racismo velado impõe uma série de desigualdades no acesso a bens, materiais ou simbólicos, e serviços, não é uma tarefa fácil, traz consigo a discriminação, o racismo e o passado escravizado. Contudo, o acesso à educação superior pautado por políticas de ações afirmativas e reserva de vagas para estudantes negros, quilombolas e indígenas aldeados, constitui-se como um agir prático por parte do Estado que reconhece a desigualdade de que são vítimas o indivíduo destes grupos, e neste sentido, assumir-se diante desta identidade é adotar para si o histórico de signos e significados que a ação implica.

Outra questão que surge a partir do olhar sobre as distribuições da tabela 13, destaca a relação entre raça, gênero e a origem escolar. Neste sentido, deve se observar que as mulheres negras que estudaram parcialmente ou totalmente em escolas públicas representam com relação àqueles oriundos de escola privada, 48,53%. Os índices demonstram que dentre os respondentes que acessaram a universidade pela ampla concorrência, as mulheres negras se destacaram com elevados índices de participação. Ressalta-se também, que entre os estudantes que acessaram a universidade pela ampla concorrência, 55,02% (115) afirmam terem estudado, exclusivamente, em escolas privadas. Destes, apenas entre os homens negros este índice é menor, neste caso tem-se que 37,1% (18) são egressos de escolas privadas e 48,74% (24) egresso das escolas públicas. Nas demais classificações de sexo e raça a distribuição entre os estudantes egressos do ensino médio de escolas particulares e não optantes pelas modalidades de cotas são: homem branco, 63,64% (07); mulher branca, 70,97% (22); mulher negra, 58,72% (64). Nesta modalidade de acesso a distribuição das frequências reforça a percepção sobre a baixa escolaridade dos homens negros, que constituem a base da pirâmide da desigualdade e cujos índices de vulnerabilidade são observados e considerados alarmantes por inúmeros estudos desenvolvidos no Observatório da Violência e em outros órgãos.

Redistribuindo a representação de cor/raça entre as mulheres negras, observou-se que aquelas que se autodeclaram pardas (83 respondentes), representam 76,15%, sendo que 69,88% delas estudaram em escolas privadas, e 28,92% em escola pública. Entre as pretas (26), o percentual daquelas que estudaram em escolas privadas é de 73,08%, e nas escolas

públicas é de 26,92%. Estas distribuições revelam que no que diz respeito ao acesso às bolsas institucionais (pesquisa, ensino e extensão), a origem escolar ainda é uma característica distintiva e classificatória, que persiste, inclusive, entre os grupos socialmente e historicamente excluídos desta modalidade de ensino. Isto representa que o caráter meritocrático de seleção dos bolsistas ainda exerce papel importante na seleção. Como também, que há entre os estudantes pesquisados a constituição de uma classe média preta, egressa de escola privada, que acessou ao ensino superior pela ampla concorrência. Mas como esta questão da renda surge no cotidiano do fazer universidade? A renda possibilita o acesso a um *quantum* de capital cultural – escolar e institucionalizado –, que permite, aos jovens, dispor de uma quantidade de capital social como uma moeda de troca, o que é suficiente para assegurar o seu atuar de forma prática no jogo simbólico das relações sociais. E, é neste jogo, que se dá o reconhecimento e é conferido o prestígio e a reputação, para que, assim, possam integrar os grupos institucionais estabelecidos na universidade.

Segundo os registros disponíveis no Núcleo de Gestão de Regulação das Atividades Acadêmicas da Superintendência de Regulação das Atividades Acadêmicas (NURAC/SURRAC/UFRB), o percentual de estudantes matriculados em 2014 autodeclarados negros é de 85,77%, sendo que as mulheres negras representam 61,69%, e os homens negros são 36,63%. O percentual de brancos totaliza 12,65% e de amarelos e indígenas 1,6%, para todas as modalidades de acesso.

Se compararmos entre as modalidades de acesso, sem cotas e cotistas, temos que os indivíduos pretos que acessaram a universidade por qualquer uma das modalidades de cotas com relação aos pretos que acessaram sem cotas é de 79,7% maior. Entre os pardos, os cotistas somam aproximadamente 10% a mais dos que os pardos não cotistas. Entre os brancos, grupo historicamente privilegiado no acesso a esta modalidade de ensino, os cotistas representam 28,57% dos brancos não cotistas.

O que as políticas de cotas têm demonstrado é que o número de pretos que utilizam destas políticas para acessar a esta modalidade de ensino é expressivamente maior com relação aos demais grupos de cor/raça. O uso do conceito de negro como conceito que agrega pardos e pretos, requer uma revisita teórica e conceitual, mas, acima de tudo, de caráter empírico, baseado no agir prático dos indivíduos e buscando identificar nas diferentes histórias individuais o que é comum e qual o caráter distintivo que o agir prático destes sujeitos dispõe, e que estruturam as disposições e usos destas identidades no contexto político, social e cultural brasileiro.

Entre os jovens regularmente matriculados em 2014 na UFRB, tem-se que o número de pardos, 48,32%, é significativamente maior do que o número de pretos, 33,10%. Mas, segundo a IV Pesquisa do Perfil do Graduando das IFES – 2014⁷⁶, no Nordeste, o percentual de pardos é de 49,33% e dos pretos não quilombolas é de 12,36%. Neste caso verificamos que os pardos estão abaixo do percentual assinalado com relação à região, e os pretos estão mais de 20% acima dos graduandos matriculados nas IFES da Região Nordeste.

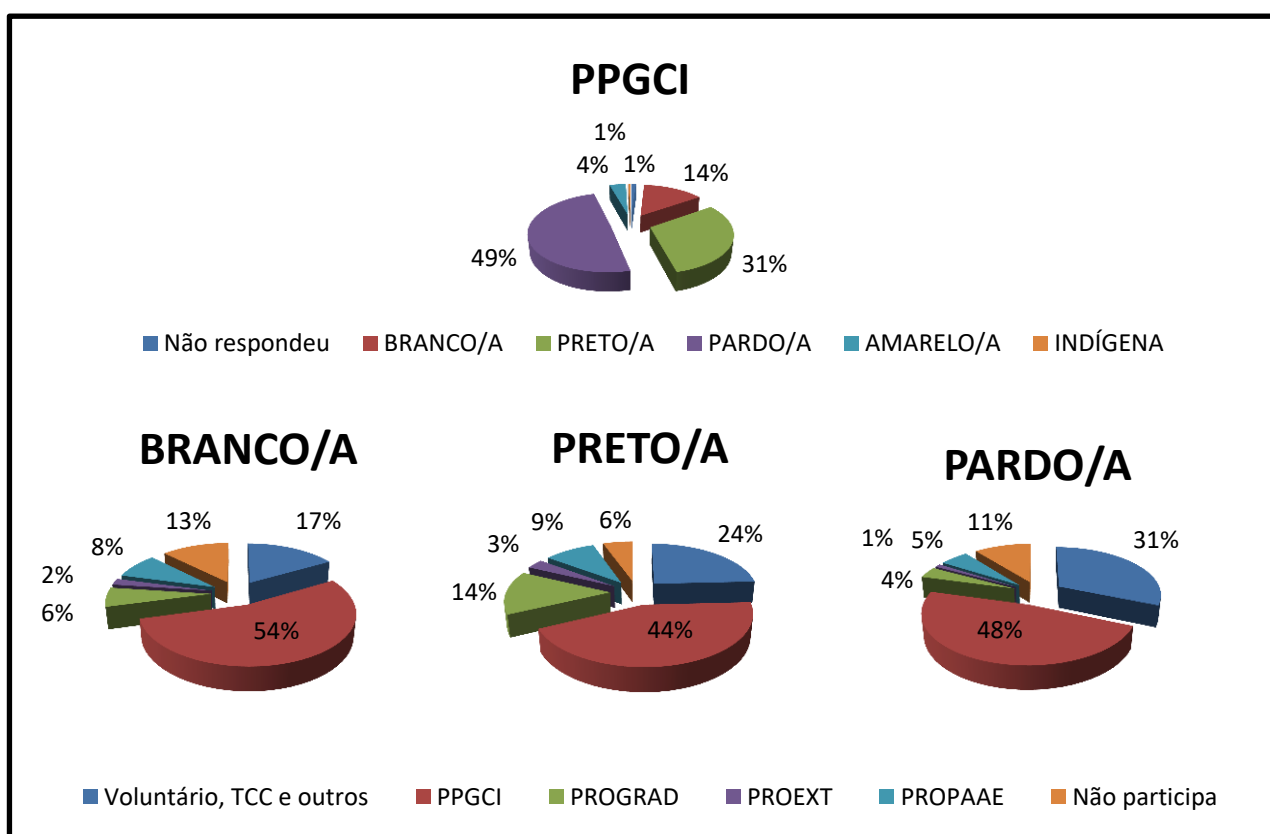


Gráfico 6 – Distribuição das bolsas por Pró-Reitoria e Raça – III RECONCITEC 2014 UFRB

Fonte: Pesquisa de campo. RECONCITEC/UFRB, 2014

É importante ressaltar que o evento onde foi executada a pesquisa era obrigatório para os bolsistas vinculados a PPGCI, neste sentido, ressalta-se a grande participação dos estudantes vinculados ao PIBIC e PIBIT. Inexiste, na instituição, a obrigatoriedade de participação neste evento para os bolsistas de outras Pró-Reitorias. O gráfico 05, acima, reúne um conjunto de informações sobre a relação entre raça e distribuição das bolsas. Entre os bolsistas da PPGCI (PIBIC e PIBIT) observa-se que os pardos são a maioria daqueles que

⁷⁶ Disponível em: <http://201.57.207.35/fonaprace/index.php/2016/08/19/iv-pesquisa-do-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao/>, Acesso em: 16 agosto 2016.

possuem bolsas, seguidos dos pretos e posteriormente dos brancos. Mas ao observarmos a distribuição das modalidades de bolsas entre os indivíduos que se autodeclararam brancos tem-se que 54% dos que tem bolsa estão vinculados à PPGCI, enquanto os pardos são 48%, e os pretos 44%. As bolsas têm a mesma remuneração, contudo existe no interior das instituições uma valorização e reconhecimento àqueles que durante a graduação foram bolsistas vinculados aos programas de iniciação à pesquisa: PIBIC ou PIBIT. Este prestígio e reconhecimento estão associados à importância atribuída às práticas de pesquisa no interior das instituições. Esta bolsa possibilita ao estudante vincular-se a um grupo de pesquisa, desenvolver ações de investigação em áreas específicas do campo de conhecimento que se vincula, além de patrocinar uma aproximação teórica e metodológica com o fazer da pesquisa, o que conseqüentemente, facilitaria o desenvolvimento do seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Daí observa-se que a distribuição das bolsas que na UFRB está associada à pesquisa desenvolvida pelo docente, reproduz a pirâmide da desigualdade racial, onde os indivíduos que se autodeclararam brancos têm maiores possibilidades de obtenção. Entre os negros, os pardos são aqueles que possuem o maior número de bolsas, o que reforça a tese do preconceito de marca defendida pelo Sociólogo Oracy Nogueira (SANTOS, 2009), onde a desigualdade cultural, social e econômica desfavorece os indivíduos que se autodeclararam pretos na obtenção desta modalidade de bolsa. Neste sentido, cabe observar que os indivíduos pardos que, muitas vezes, se beneficiam das políticas públicas voltadas para a população negra, não necessariamente estão sujeitos a mesma intensidade de discriminação e preconceito, a que os indivíduos pretos estão submetidos, e que, em muitos casos, há uma contemporização das relações raciais

Em condições isonômicas, ou seja, entre os indivíduos de origem escolar privada, observa-se que 48,39%, dos 31 estudantes brancos participantes da pesquisa, têm esta modalidade de bolsa, 66,67% entre os pretos e 50% entre os pardos, sendo que 100% dos que se autodeclararam amarelos oriundos de escola privada são bolsistas vinculados a PPGCI.

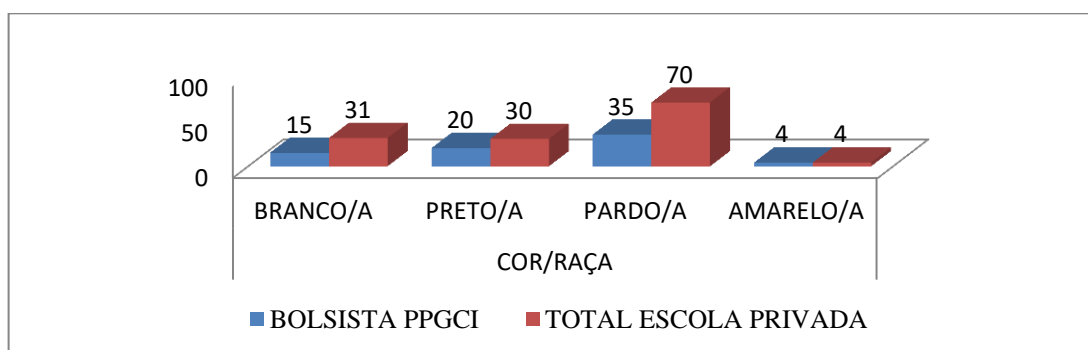


Gráfico 7 - Estudantes de Escola Privada, com bolsas vinculadas a PPGCI por raça.
 Fonte: Pesquisa de campo. RECONCITEC/UFRB, 2014

Diante do exposto há uma inversão, ainda que aparente, da estrutura da desigualdade que existe na sociedade. Para os estudantes que têm origem na escola privada, ou seja, que dispõem de um quantum de capital cultural escolar suficiente e necessário para acessar esta modalidade de bolsa, as disputas se dão pelo caráter meritocrático e pela incorporação da rotina acadêmica na construção e consolidação dos seus currículos acadêmicos.

Mas o Gráfico 08 apresenta o total de estudantes da escola pública e sua vinculação às bolsas da PPGCI, e, então, observa-se que entre aqueles que se autodeclaram brancos 61,11% têm esta modalidade de bolsas, seguidos dos pardos 44%, amarelos 37,5%, pretos 34,61%. Sendo assim, de forma contrária ao observado entre os estudantes cuja origem escolar média foi as instituições privadas, entre os estudantes de escola pública que acessaram a universidade, observa-se que há a reprodução da pirâmide da desigualdade. Ou seja, entre estudantes de origem escolar pública, os indivíduos brancos se encontram em vantagem.

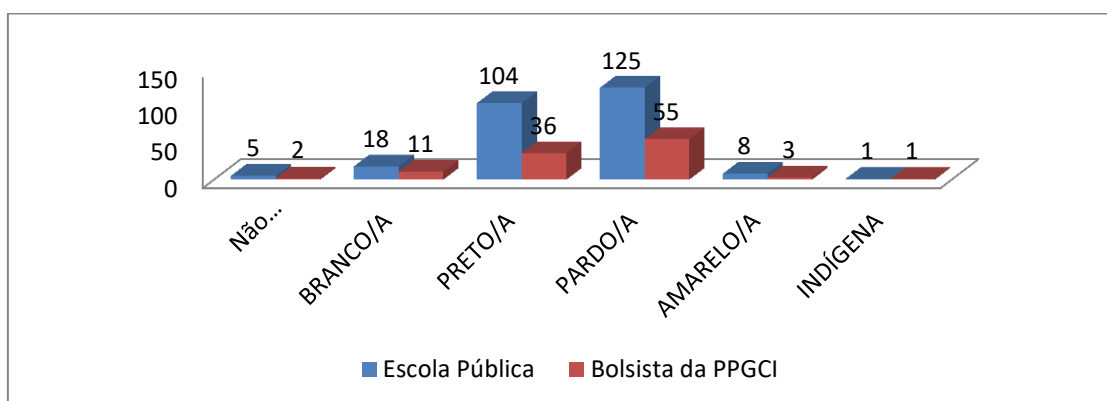


Gráfico 8 - Estudantes de Escola Pública, com bolsas vinculadas a PPGCI por raça.
 Fonte: Pesquisa de campo. RECONCITEC/UFRB, 2014

A origem escolar dos estudantes, ensino médio em escola pública ou escola privada, e, conseqüentemente, o capital cultural escolar e social que isto implica, remete o foco da investigação para uma forma de desigualdade que acentua as características diacríticas e simbólicas no processo de seleção e escolha dos indivíduos para se associarem a grupos ou campos específicos no espaço social. Neste contexto, há um deslocamento da desigualdade, do campo estrutural, onde prevalecia a condição de classe, raça, sexo e origem, e cujas implicações se apresentavam em formas de impedimento, obstrução e negação do acesso a bens e serviços, para um campo simbólico e cultural, onde prevalecem as características individuais e as qualificações culturais e sociais incorporadas pelos agentes durante a sua trajetória, e que devem ser reconhecidas como próprias da sua experiência para agir ou atuar em dado campo ou grupo específico. Esse deslocamento da desigualdade que, anteriormente, era verificada com maior frequência nos indicadores estruturais que caracterizavam as múltiplas identidades e diversidades da população, reinventa-se para o interior dos coletivos de diversidade e cria indicadores qualitativos sobre a capacidade, habilidade e competência dos indivíduos para estarem ali. Ou seja, a qualificação individual como produto de um agir específico do agente, torna-se um parâmetro de desigualdade que encobre, ainda que superficialmente, as formas desiguais de classificação entre os gêneros, as raças, as sexualidades, locais de moradia, origem escolar, etc.

Logo, esse deslocamento representa uma reinvenção dos mecanismos de desigualdade e desrespeito, no qual, são vítimas, os sujeitos historicamente excluídos da nossa sociedade.

Por detrás da origem escolar associa-se, quase sempre, a origem econômica dos indivíduos, e, neste caso, a relação entre capital econômico e capital cultural/escolar ocorre de forma sumária na nossa sociedade, remetendo o sujeito a uma condição de expropriação das características necessárias para compor, conjuntamente, com indivíduos de outras origens, os campos ou os grupos estabelecidos dentro do espaço social.

Isto implica que nas relações sociais e interpessoais que são estabelecidas dentro da instituição, há uma acentuação de determinadas características que são distintivas e *desclassificadoras*, e elas servem como forma de inibir a participação dos sujeitos nos grupos constituintes e reconhecidos como próprios dos espaços sociais da universidade. A pobreza, neste contexto, ultrapassa o viés econômico, e acentua-se nos campos cultural, social, linguístico e acadêmico, passando a coexistir com outras categorias sociais que maximizam as formas de exclusão como raça e gênero.

A Tese que se apresenta é de que: **a democratização do acesso ao ensino superior pela interiorização, de *Campus* e instituições, e pela promoção de políticas de ações afirmativas, como também pela existência de políticas públicas que assegurem a permanência dos estudantes, promoveram a redução dos índices de desigualdade entre negros e brancos, matriculados em cursos de graduação. Contudo, a presença deste alunado, historicamente excluído desta modalidade de ensino, fez emergir novas formas de distinções, onde a qualificação diferenciada para o *fazer* da e na universidade fizeram ressurgir padrões de desigualdade, agora, de forma horizontal, e inscritos na rotina acadêmica da instituição.**

Ribeiro e Schlgel (2015, p.135-136) afirmam que:

Observar a estratificação horizontal no ensino superior brasileiro ganha importância também por conta dos avanços em equalização vertical verificado nas últimas décadas, em grande medida por conta da expansão do ensino superior. A hipótese da “desigualdade efetivamente mantida” (*effectively maintained inequality*) prevê que a desigualdade horizontal tende a aumentar quando a desigualdade vertical diminui [...]. Em termos educacionais, o mecanismo significaria que, quando o acesso a dado nível de escolaridade não está universalizado, os privilegiados usariam sua posição para assegurar sua aquisição. Quando, no entanto, certo nível escolar se aproxima da universalização, a estratégia seria procurar garantir o acesso a diferenças qualitativas.

O coeficiente estabelecido no universo de 310 bolsas disponibilizadas pela PPGCI, para uma população estudantil de 8.629 estudantes, é de 27,83, o que quer dizer que, aproximadamente, a cada 28 estudantes da instituição, um estudante teria uma bolsa de iniciação vinculada à PPGCI. Com base nos dados disponibilizados pelo NURAC/SURRAC, e com base na proporção dos estudantes que autodeclararam a raça, temos que seriam necessárias 266 bolsas, aproximadamente, para representar o universo dos estudantes negros, e 39 bolsas para os estudantes não negros. A proporção dos respondentes a pesquisa com relação à modalidade de bolsa em questão é de 54,52% para os estudantes autodeclarados negros, e de 66,67% para os estudantes brancos. Diante disto observamos que entre os estudantes brancos as chances de obtenção de uma bolsa de iniciação à pesquisa vinculada à PPGCI é 10% maior do que a dos negros. É neste sentido que se reforça o debate sobre a desigualdade horizontal, aquela que disponibiliza de elementos simbólicos e estruturantes como forma de estabelecer distinções e classificações que hierarquizam os indivíduos.

Entre os estudantes que acessaram a universidade por meio das políticas de cotas previstas na Lei 12.711/2012, constatou-se algo similar ao verificado com relação à distribuição de bolsas entre aqueles que acessaram pela ampla concorrência. Ou seja, entre os homens brancos que afirmam ter acessado por uma das modalidades de cotas, não há participação na pesquisa. Conforme a Tabela 16, pode se verificar que entre as 06 mulheres brancas que se autodeclararam cotistas, 66,67% têm bolsa vinculadas à PPGCI; dos 41 homens negros, 56,1% possuem esta modalidade de bolsa; e, entre as mulheres negras, 39 das 111 respondentes, que afirmam ter acessado a universidade por uma das modalidades de cotas, possuem vínculos com os programas de bolsas de iniciação científica ou tecnológica, o que representa 35,13%, reproduzindo que, com relação às oportunidades de acesso as bolsas, há a mesma ordem desigual presente na sociedade – Mulher Branca, Homem Negro e Mulher Negra.

Estes índices, que caracterizam uma forma da desigualdade, na qual mensurar, a possibilidade de acesso à determinada modalidade do fazer da pesquisa na universidade, carece de novos estudos e aprofundamento sobre estas práticas eletivas desenvolvidas pelos docentes, como também, sobre as práticas relacionais e expectativas construídas pelos discentes em relação ao grupo de pesquisa e aos docentes, desvelando suas estratégias para as definições de posição e tomadas de decisão. Esta relação, que é bicondicional, estabelece entre discentes e docentes, formas de aproximação e reconhecimento, que visam estabelecer relações de reciprocidade para o “fazer” da pesquisa e para as relações cotidianas, apreendidas como condições necessárias para o desenvolvimento da rotina acadêmica.

O que a tabela 14 mostra é que a desigualdade entre os cotistas, como entre aqueles que adentraram pela ampla concorrência, inverteu-se. A participação das mulheres negras é significativa e expressiva nas duas modalidades de acesso. Mas, a inversão precisa ser observada para além dos muros da universidade verificando entre os egressos, por condição de gênero e raça, as ocupações e o sucesso profissional destes grupos específicos.

Tabela 14 – Estudante que autodeclararam ter acessado a universidade pelas Políticas de Ações Afirmativas em uma das modalidades de cotas, Pró-Reitoria responsável pelas modalidades de bolsa, raça e gênero, UFRB, 2014.

	RAÇA E GÊNERO					Total
	HOMEM BRANCO	MULHER BRANCA	HOMEM NEGRO	MULHER NEGRA	OUTRAS MULHER	
Voluntário, TCC e outros	0	0	10	34	0	44
PPGCI	0	4	23	39	2	68
PROGRAD	0	0	4	13	0	17
PROEXT	0	0	2	4	0	6
PROPAAE	0	1	2	13	0	16
Não participa	1	1	0	8	2	12
	1	6	41	111	4	163

Fonte: Pesquisa de campo. RECONCITEC/UFRB, 2014

*PPGCI – PIBIC e PIBIC/AF(CNPq e FAPESB); PIBIC UFRB; PIBIT (CNPq) ; PIBIT UFRB

** PROGRAD – PET e PIBID; *** PROEXT – PIBEX; ****PROPAAE – PPQ estudantes assistidos vinculados a projetos institucionais.

Para uma análise mais específica do campo que subscreve o universo dos cotistas optou-se por desmembrar as auto classificações de cor. Tendo em vista que a categoria “parda” por vezes tem frequência muito próxima dos grupos não negros, superando amarelos e indígenas.

A distribuição das classificações por cor/raça, gênero e faixa de idades está assim distribuída, conforme a Tabela 15:

Tabela 15 – Distribuição dos estudantes autodeclarados cotistas, por sexo e faixa de idade, UFRB, 2014.

Faixa Etária	COR/RAÇA		SEXO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
18 a 24	COR/RAÇA	Não respondeu	0	3	3
		BRANCO/A	1	3	4
		PRETO/A	14	39	53
		PARDO/A	16	32	48
		AMARELO/A	0	2	2
	Total	31	79	110	
25 a 34	COR/RAÇA	Não respondeu	0	2	2
		BRANCO/A	0	3	3
		PRETO/A	6	24	30
		PARDO/A	4	15	19
	AMARELO/A	0	1	1	
Total	10	45	55		
35 a 44	COR/RAÇA	PRETO/A	1	0	1
		PARDO/A	1	2	3
Total	2	2	4		
45 a 54	COR/RAÇA	INDÍGENA		1	1

	Total		1	1
Total	COR/RAÇA	Não respondeu	0	5
		BRANCO/A	1	6
		PRETO/A	21	63
		PARDO/A	21	49
		AMARELO/A	0	3
		INDÍGENA	0	1
	Total		43	127
				170

Fonte: Pesquisa de campo. RECONCITEC/UFRB, 2014

A tabela 15 demonstra que as políticas públicas de acesso ao ensino superior têm alcançado principalmente aqueles estudantes que se encontram na idade escolar sugerida pelo PNE. A participação de estudantes acima dos 25 anos, principalmente as mulheres pretas representam 43,64% das jovens respondentes. O total de mulheres pretas que atuam na pesquisa, acima dos 25 anos é de 05 mulheres, num universo de 19 cotistas com bolsas da PPGCI, o que representa 7,04% do total de cotistas com bolsas desta Pró-Reitoria. As mulheres pardas totalizam 19 bolsistas vinculadas aos programas institucionais de auxílio à pesquisa, e na faixa de idade supracitada representam, aproximadamente, 10% do total de cotistas com bolsas vinculadas à pesquisa.

As frequências estabelecidas na distribuição dos cruzamentos entre cor/raça, idade e modalidades das bolsas, quando associadas aos centros de ensino demonstram que a maioria das estudantes pardas e pretas está no CCAB com 19 estudantes, CAHL com 13 estudantes e CCS com 10 estudantes. Em certa medida, as estudantes com idades acima dos 25 anos têm representação de 36,74%, 30,77% e 20%, respectivamente. Esta representação, no horizonte do objeto desta pesquisa, extrapola a ideia preconcebida no PNE acerca da juventude em idade escolar certa, e para o objeto desta pesquisa, ou seja, participantes de programas de iniciação à pesquisa.

Mas, para além do proposto como objetivo desta tese observa-se que na seleção das áreas de conhecimento do curso de graduação, ocorre a prevalência daquelas onde persiste no imaginário popular, cursos considerados como de tendências femininas. No CCAAB, predominam os cursos de Agronomia e Licenciatura em Biologia; no CCS, predominam os cursos de Enfermagem e Nutrição e; no CAHL, os cursos de Serviço Social e Licenciatura em História. Exceto pelo curso de Agronomia, caracterizado como de predominância masculina, ocorre o crescimento da presença feminina, como aponta o estudo desenvolvido com base nos dados censitários de 1960 a 2010, por Ribeiro e Schlegel (2015, p.148), que perceberam uma alteração na relação entre sexo e carreiras. Afirmam os autores:

Os resultados apresentados até aqui revelam que houve um processo considerável de equalização entre homens e mulheres na conclusão das diversas carreiras universitárias entre 1960 e 2010. Ainda há carreiras que são claramente femininas (Letras, Biologia, Belas Artes, Geografia e História), outras que deixaram de ser masculinas para se tornarem femininas (Arquitetura, Odontologia e Matemática-Física-Estatística-Química) e outras que, apesar do grande aumento da participação feminina entre 1960 e 2010, continuam predominantemente masculinas (Direito, Veterinária, Medicina, Economia, Religião, Agronomia, Engenharias e Militar de nível superior). (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p.150)

A participação das mulheres cotistas no curso de Agronomia revela e a proximidade da instituição a regiões onde as práticas agrícolas estão presentes, e que constituem a experiência de vida de muitos dos graduandos neste curso, explica este crescimento, que aliado ao tempo de existência e reconhecimento social que o Curso de Agronomia goza na sociedade do Recôncavo, serve como estímulo a participação crescente das mulheres, que nos últimos anos vem ocupando a chefia das famílias e dos domicílios.

Observa-se aí que a experiência prática serve como motivação para definição e escolha das carreiras e que as próprias práticas institucionais, constituídas historicamente desde o período do Brasil Império, povoam o imaginário coletivo da juventude que vê na escolha do curso uma possibilidade de ascender socialmente.

A definição e a escolha do curso segundo os estudantes respondentes e que acessaram a universidade pelas cotas está representada na tabela 16, dela pode-se inferir que 55,8% dos estudantes entrevistados afirmam que estão cursando o desejado e planejado.

Tabela 16 – Estudantes respondentes à pesquisa, por modalidade de acesso e motivação de acesso ao curso de graduação, UFRB, 2014.

	Modalidade de acesso		Total
	Ampla concorrência e outras modalidades	PAARF's	
CURSO - OPINIÃO			
Não respondeu	1	0	1
O possível de ser feito pelas opções disponíveis na universidade	30	23	53
O possível de ser feito devido a média do ENEM	14	16	30
Pretendo mudar ou fazer outro curso	7	7	14
Assegura um futuro profissional e rentabilidade	40	31	71
Está conforme o desejado e planejado	120	93	213
Total	212	170	382

Fonte: Pesquisa de campo. RECONCITEC/UFRB, 2014

Mesmo diante da relação estabelecida entre as escolhas dos cursos e as modalidades de acesso - conforme a Lei 12.711/2012 - se observou que 14% dos entrevistados estão cursando o que consideram possível diante das opções disponibilizadas pela UFRB. E que outros 18,6% estão se graduando em cursos que asseguram um futuro profissional e uma boa rentabilidade. Vale lembrar que esta pesquisa foi feita com estudantes expositores de comunicações científicas e que, portanto, já tinham uma relação de maior tempo com o curso, e que mesmo assim, se somarmos aqueles que pretendem mudar de curso, os que consideram o curso como o único possível diante das opções, ou aquele que é possível de serem feito devido à média do ENEM, estes, representam 25,4%, do total de estudantes.

Os estudantes que definem a sua participação no curso a partir de uma razão instrumental, que define as escolhas e motivações, ou seja, o que é possível ser feito por opção ou por concorrência, e aquele que pode ser trocado, tem-se que, aproximadamente, 51% têm objeto de estudo definido, conforme a tabela 17, que apresenta a relação entre as modalidades de acesso e a definição do objeto de estudo, filtrado pela opinião sobre a escolha e definição do curso em que atuam os estudantes respondentes a pesquisa.

Estes dados demonstram que não há uma correlação entre a definição do objeto de estudo e a escolha instrumental do curso, em virtude da modalidade de acesso. O que parece é

que, tanto num grupo como no outro, as escolhas estão relacionadas pelas condições reais e concretas de se fazer o curso. A proximidade com os *campi*, a possibilidade de morar e viver na casa da família ou próxima a ela, as redes de solidariedade que são mais comuns e fortalecidas no lugar de origem, dentre tantas outras proposições que podem ser verificadas ou estabelecidas como hipóteses para uma verificação futura. Como já visto 55,4% dos entrevistados optam pela universidade objetivando uma boa formação profissional e 12,3% têm em mente a ascensão social e a mobilidade financeira.

Tabela 17 – Estudantes respondentes à pesquisa, por modalidade de acesso, opinião com relação à escolha do curso e definição do objeto de estudo.

Possui objeto de Estudo			Modalidade de acesso		Total
			Ampla concorrência e outras modalidades	PAARF's	
SIM	CURSO - OPINIÃO	Não Respondeu	1	0	1
		O possível de ser feito pelas opções disponíveis na universidade	16	11	27
		O possível de ser feito devido a média do ENEM	6	7	13
		Pretendo mudar ou fazer outro curso	4	6	10
		Assegura um futuro profissional e rentabilidade	21	15	36
		Está conforme o desejado e planejado	52	54	106
		Total	100	93	193
NÃO	CURSO - OPINIÃO	O possível de ser feito pelas opções disponíveis na universidade	14	12	26
		O possível de ser feito devido a média do ENEM	8	9	17
		Pretendo mudar ou fazer outro curso	3	1	4
		Assegura um futuro profissional e rentabilidade	19	16	35
		Está conforme o desejado e planejado	68	39	107
		Total	112	77	189
Total			212	170	382

Fonte: Pesquisa de campo. RECONCITEC/UFRB, 2014

6.3 As formas desiguais de excluir o politicamente incluído

As questões que emergem da investigação em tela revelam a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre os mecanismos de definição e escolhas dos estudantes para participarem como bolsistas dos diversos programas de iniciação a pesquisas disponíveis na instituição. Institucionalmente, sabe-se que a participação em atividades de pesquisa vinculadas à PPGCI deveria ocorrer mediante a seleção dos interessados, a partir das condições que são reguladas em conformidade com o edital disponibilizado pela instituição, que rege:

3. ELEGIBILIDADE E CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO 3.1 - O candidato a bolsa deve atender aos seguintes requisitos mínimos: 3.1.1 Estar regularmente matriculado em cursos de graduação da UFRB, a partir do segundo semestre (início da vigência da bolsa); 3.1.2 Ter bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, com média igual ou superior a 5,0 (cinco); 3.1.3 Dedicar no mínimo 20 (vinte) horas semanais às atividades do projeto, confirmado através do comprovante de matrícula; 3.1.4 Não ter vínculo empregatício nem ser beneficiado por outra bolsa, de qualquer natureza, durante a vigência da bolsa, exceto bolsas FIES, PROUNI, PBP-MEC (Programa de Bolsa Permanência), auxílio alimentação, auxílio creche, auxílio moradia e auxílio transporte. 3.1.5 Possuir currículo atualizado na Plataforma Lattes do CNPq e estar cadastrado como Pesquisador FAPESB, através do endereço eletrônico <http://siga.fapesb.ba.gov.br/cadastro/login.wsp>. 3.1.6 O discente não deverá apresentar grau de parentesco com seu provável orientador; 3.1.7 O discente deverá ser vinculado a um grupo de pesquisa, sob a orientação de um pesquisador produtivo da UFRB; 3.1.8 O discente deverá indicar no formulário de inscrição e em seu plano de trabalho se ingressou na Universidade através do sistema de cotas; 3.1.9 Cada discente só poderá candidatar-se com um único plano de trabalho com apenas um professor orientador; 3.1.10 Conhecer a Nota Técnica 012016 referente às Normas do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica e as normas do Programa de Bolsas das Instituições financiadoras (RN 17/2006 do CNPq, Normas Gerais FAPESB 2016 e as normas vigentes do PIBIC-UFRB); 3.1.11 As mensalidades recebidas indevidamente deverão ser devolvidas integralmente à Instituição Financiadora. (UFRB,2015, 03.)

Entre as condições estabelecidas para a elegibilidade da candidatura dos estudantes existem aquelas vinculadas à rotina acadêmica, que são mensuradas através dos rendimentos nos componentes curriculares cursados; disponibilidade de tempo semanal para a atuação prática no desenvolvimento do plano de trabalho individual, 20 horas semanais, que devem ser integradas ao elenco das disciplinas cursadas durante os semestres de vigência da bolsa; capital social e acadêmico consolidado, na medida em que estabelece a necessidade de vínculo com grupos de pesquisa e manutenção de cadastro de pesquisador na FAPESB e currículo Lattes no CNPq, além de associação a um professor orientador que seja um pesquisador produtivo; conhecimento do objeto de estudo a ser desenvolvido na pesquisa através da existência de um plano de trabalho para ser executado.

Estas normas regimentais que parametrizam o perfil do aluno a se candidatar a esta modalidade de bolsa, como previsto no discurso enunciado no edital, em tese, torna o processo seletivo mais democrático e fortalece o protagonismo dos estudantes interessados em desenvolver atividades de iniciação científica na instituição.

A tabela 18 apresenta para o universo dos respondentes da pesquisa a forma como estudantes das duas modalidades de acesso, com ou sem cotas, foram selecionados para participar das bolsas de iniciação à pesquisa.

Tabela 18 – Forma de seleção para as Bolsas de Iniciação, modalidade de acesso dos estudantes respondentes à pesquisa – RECONCITEC/UFRB, 2014.

Forma de seleção	Modalidade de acesso		Total
	Ampla concorrência e outras modalidades	PAARF's	
Não declarou	10	12	22
Fui selecionado por edital - interesse no objeto	69	55	124
Fui selecionado por edital - sem interesse no objeto	10	4	14
Participo por obrigatoriedade da bolsa que possuo	6	6	12
Fui convidado devido ao desempenho em componente específico	44	23	67
Solicitei participação no grupo de pesquisa sobre este objeto	59	60	119
Apenas no TCC, para conclusão da graduação	9	4	13
Era PPQ e passei a PIBIC devido reconhecimento e envolvimento na pesquisa	5	5	10
Total	212	169	381

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCIEC/UFRB, 2014

Os dados da Tabela 18 demonstram que há um equilíbrio entre os estudantes selecionados por concorrência em edital e que tinham interesse no objeto da pesquisa. Mas ao observarmos os dados que comparam os estudantes cotistas (23) dos não cotistas (44), convidados a participarem das bolsas de iniciação à pesquisa devido ao desempenho nos componentes curriculares, há uma distorção, no qual, aproximadamente, dois terços dos convidados são estudantes não cotistas. Pode se inferir a partir daí, que os critérios

eletivos para o convite ao discente perpassaram exclusivamente pelo sucesso e bom desempenho na rotina acadêmica e pelo capital social advindo deste sucesso acadêmico no cumprimento da rotina, pois deste reconhecimento por parte do docente responsável pela seleção para a pesquisa ficou estabelecido uma espécie de vínculo relacional que possibilita o transito destes estudantes pelos grupos de pesquisas e pelo campo acadêmico e científico ao qual pretende se afiliar ou foi convidado para tal.

O objeto de estudo encontrou o discente, foi proposto a ele como parte do seu processo formativo e isto não implica que ocorrerá uma dissociação futura entre o objeto e o estudante pesquisador, nem é uma expressão de aproximação com os interesses de pesquisa dos estudantes e sua prática de iniciação à pesquisa.

Tabela 19 – Estudantes entrevistados que demonstraram interesse em dado objeto de estudo, por modalidade de acesso e Pró-Reitoria onde desenvolvem sua prática de pesquisa, UFRB, 2014.

		Modalidade de acesso		Total
		Ampla concorrência e outras modalidades	PAARF's	
Pró-Reitoria e Programa de Bolsas	Voluntário, TCC e outros	19	24	43
	PPGCI	29	21	50
	PROGRAD	0	2	2
	PROEXT	0	1	1
	PROPAAE	3	7	10
	Não participa	7	4	11
Total		58	59	117

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCIEC/UFRB, 2014.

Dentre aqueles estudantes que demonstraram interesse por determinado objeto de estudo e que buscaram afiliar-se a grupos de pesquisa, conforme a tabela 19, observa-se que 42,73% (50 no universo de 117) possuem alguma bolsa de iniciação à pesquisa vinculada a PPGCI. Aqueles que atuam como voluntário ou no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (43 estudantes), representam 36,8% dos estudantes que buscaram de forma protagonista a afiliação e participação em grupo de pesquisa.

A representação dos estudantes que foram convidados a participar de grupos de pesquisa e a inscreverem-se como bolsistas de iniciação à pesquisa vinculada a PPGCI é de 62,7% (42 estudante num total de 67) como demonstra a Tabela 20, abaixo:

Tabela 20 - Estudantes entrevistados que foram convidados a integrar grupos de pesquisa, por modalidade de acesso e Pró-Reitoria responsável pelo programa de bolsas, UFRB, 2014.

		Modalidade de acesso		Total
		Ampla concorrência e outras modalidades	PAARF's	
Pró-Reitoria e Programa de Bolsas	Voluntário, TCC e outros	8	6	14
	PPGCI	29	13	42
	PROGRAD	2	0	2
	PROEXT	0	1	1
	PROPAAE	1	1	2
	Não participa	4	2	6
Total		44	23	67

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCITEC/UFRB, 2014

A análise das tabelas acima (Tabela 19 e 20) evidencia que o julgamento e seleção feitos, e expressos no convite à participação na pesquisa, possibilitou a um maior número de estudantes convidados, o acesso a distintas modalidades de bolsa. Ou seja, 75,81% dos que foram convidados têm alguma bolsa de pesquisa e destes a grande maioria, como dito anteriormente, possui bolsas vinculadas aos programas institucionais de iniciação à pesquisa. Entre aqueles que buscaram a afiliação, ou seja, cujo agir prático buscou a participação em grupos ou projetos de pesquisa, este índice de participação nas modalidades de bolsa é de 53,8%. Estes números expressam que a seleção meritocrática com base no rendimento e desempenho em componentes específicos supera o interesse e o protagonismo daqueles que se interessam por determinados objetos de estudo e que buscam a prática da pesquisa para seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional.

O que está em evidencia nestas análises não é o protagonismo do estudante, nem suas estratégias para afiliar-se a um grupo de pesquisa ou a um pesquisador, o que surge é a atuação do agente mediador desta relação entre a seleção e eleição daqueles que gozarão do estatuto de bolsistas de iniciação na prática da pesquisa. Ressalta-se aí que a estratégia de participação que os estudantes, que protagonizam seu fazer na pesquisa desenvolvem, quando optam em permanecer como voluntários ou desenvolverem seu TCC em um grupo específico. Eles constituem uma forma de agir prático que adequa os seus interesses, profissionais e acadêmicos, que o fizeram eleger aquele grupo em detrimento de outro qualquer. Sua estratégia aí é a obtenção da técnica de pesquisa e a participação nos grupos de pesquisa, o seu fazer está orientado para a obtenção de um quantum de capital social necessário para o

desenvolvimento de outras atividades, e que, conseqüentemente, irá lhe prover o reconhecimento acadêmico e profissional naquele campo ou área do conhecimento específica.

A Tabela 21 expressa a relação dos estudantes que desenvolvem pesquisa na instituição e qual relação que estabelecem com o objeto de pesquisa. Neste sentido observa-se que aqueles que foram convidados por desempenho para participarem da pesquisa e aqueles que de forma protagonista buscaram a afiliação a grupos específicos, desenvolvem suas pesquisas a partir do objeto de pesquisa desenvolvido pelo orientador. 179 estudantes entrevistados assumem que seu objeto de estudo está inserido no campo de atuação e desenvolvimento de pesquisa do seu orientador. Esta relação de cooptação não pode ser apreendida como algo negativo, mas limitador. Não é negativa, pois, existe um convencimento por parte do orientador acerca da importância e relevância daquele objeto na área de conhecimento onde atuam pesquisador e bolsista de iniciação. Mas é delimitador, na medida em que a problematização e as motivações que o fizeram eleger aquele objeto como próprio para seu desenvolvimento acadêmico e ou científico, não surgiram da observação do estudante iniciante sobre um dado fenômeno. Ainda que esta visão se aproxime de um tipo ideal, para o exercício da pesquisa, e para o prosseguimento dos estudos na pós-graduação, esse exercício de observação e problematização se fazem necessário como forma de construção e consolidação de um objeto próprio. Sabe-se, porém, que esta prática não é comum para todas as instituições de ensino superior, há aquelas onde o aspirante a iniciação científica tem de apresentar um projeto próprio, reconhecido e legitimado por um professor orientador.

Tabela 21 – Estudantes entrevistados, pela modalidade de participação na pesquisa e relação com o objeto de estudo, UFRB,2014.

		PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA		Total
		Fui convidado devido ao desempenho em componente específico	Solicitei participação no grupo de pesquisa sobre este objeto	
A ESCOLHA DO SEU OBJETO DE PESQUISA	Não respondeu	0	1	1
	Inserir-se na pesquisa desenvolvida pelo orientador	33	57	90
	Reflete interesses pessoais e está inserida na pesquisa do orientador	32	57	89
	Reflete interesses pessoais, mas não se insere no objeto da pesquisa do orientador	2	3	5
	Único tema que encontrei orientador, não tem interesse em aprofundar;	1	7	8
	Única forma de conseguir uma bolsa de pesquisa	2	2	4
	Único tema que encontrei orientador para concluir o TCC	0	1	1
	Total	70	128	198

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCITEC/UFRB, 2014

Estes números revelam dois cenários: o primeiro reflete a relação que se estabeleceu entre o pesquisador e os aprendizes da prática da pesquisa, como também o caráter sedutor que o objeto exerceu sobre os discentes. Neste sentido, fica latente a atuação do pesquisador como orientador, que demonstrou ao longo do processo de iniciação à pesquisa a importância da investigação daquele objeto na formação geral e específica do discente. Este modelo ideal-utópico não é passível de negociação, pois, se, de um lado, o discente quer desenvolver suas habilidades e competências associadas a uma área do conhecimento por meio da pesquisa, o docente e pesquisador, necessita de uma mão-de-obra especializada e que seja capaz de apreender e desenvolver análises sobre determinado objeto em estudo. Neste caso, ocorre uma negociação e a atuação do discente é adequada às necessidades do grupo e da própria pesquisa do orientador.

Noutro cenário, o modelo ideal ruiu, não há similitudes entre os interesses dos discentes pesquisadores e dos docentes orientadores. Logo, o que existe é o cumprimento de uma agenda de tarefas que conferem ao discente sua formação e qualificação para a pesquisa, e que possibilita ao docente a construção da pesquisa de forma técnica e qualificada.

Esta instrumentalização do fazer da pesquisa não é sedutora, ela se dá de forma impositiva; o discente descobre, ao longo da graduação e do exercício da bolsa, que os objetos de estudo encontram-se dispostos em estantes enfileiradas numa dada área do conhecimento e reconhecidos por um determinado campo científico.

Além destes cenários para o fazer da pesquisa pelos estudantes bolsistas, há outras categorias que são estruturantes destas definições e que assumem um caráter distintivo e classificatório. A relação entre sexo e raça/cor é uma delas, e se deve observar que dentre os estudantes entrevistados, tem-se que dos 41 estudantes respondentes e que se autodeclaram brancos, 10 foram convidados a participar das atividades correlacionadas à prática da pesquisa, representando 24,39% dos jovens brancos participantes como bolsistas que foram convidados. Entre a juventude preta e parda, logo Negra, tem-se que dos 243 estudantes que participaram de alguma das modalidades de bolsas de iniciação, cujas atividades são interceptadas pela pesquisa, que o convite para participação nestas atividades foi feito a 22,22% destes estudantes. A tabela 22 traz a distribuição destes respondentes que foram convidados a participar de atividades de pesquisa, por modalidade de acesso, raça e gênero, e evidencia que entre os homens brancos, vinculados à pesquisa 27,27% foram convidados para participar com bolsas de iniciação.

Tabela 22 - Distribuição dos estudantes que foram convidados a participar de atividades de pesquisa devido ao desempenho em componentes curriculares, por modalidade de acesso, raça e gênero, UFRB, 2014.

Raça e Gênero	Modalidade de acesso		Total
	Ampla concorrência e outras modalidades	PAARF's	
HOMEM BRANCO	3	0	3
MULHER BRANCA	5	2	7
HOMEM NEGRO	4	1	5
MULHER NEGRA	29	20	49
OUTROS HOMEM	2	0	2
OUTRAS MULHER	1	0	1
	44	23	67

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCIEC/UFRB, 2014.

*PAARF's - Políticas de Ações Afirmativas

Da tabela 22, observa-se ainda, que dos estudantes convidados devidos ao desempenho em componentes curriculares para participar das modalidades de bolsas, 65,67% afirmam que acessaram a universidade pela ampla concorrência, e que 34,33% acessaram a instituição por políticas afirmativas.

As possibilidades de acessarem aos projetos pesquisa e auferirem bolsas de iniciação são diferentes para negros e brancos, o que quer dizer que há uma seleção subjetiva, que pode ser consciente ou não, mas que se utiliza de características de gênero e classe para inserir estudantes na atividade de pesquisa. **Portanto, pode se afirmar que há uma forma de agir constituída no interior do campo acadêmico e do campo científico, que assume um caráter distintivo, logo seletivo, com relação aos jovens iniciantes à pesquisa, e que estabelece parâmetros que fogem as especificidades acadêmicas, e que aportam no imaginário dos agentes mediadores das práticas da pesquisa na universidade, como uma categoria estruturante, mas que está presente na sociedade em geral e que se reflete na prática da própria instituição.**

Assim, retomando a noção de experiência, como um processo de acúmulo histórico, material, cultural e social, observa-se que o modelo histórico de seleção e afiliação de jovens estudantes universitários ao campo científico ocorre por parâmetros próprios ao campo. Ainda que, os estudantes sejam apenas pleiteantes, eles são julgados pelo potencial que representam para si mesmo, para o pesquisador-orientador, para o grupo de pesquisa. Mede-se a projeção futura e a expectativa de sucesso para aquele estudante, tais como o prestígio e a reputação que suas ações na pesquisa e na comunicação científica poderiam prover, tendo como parâmetro a própria experiência do docente com outros estudantes daquele grupo específico.

Assim, a subjetividade e as categorias que desigualam os estudantes entre si estão dispostas como parâmetros seletivos e de tomadas de decisão. Neste sentido, como reflexo das relações sociais entre estudantes, o que vigora são as experiências práticas horizontais e cotidianas, aquelas que classificam os estudantes de cada curso, de dada origem escolar do ensino médio, com domínio de tais ou tais técnicas de pesquisa, com a fluência em determinados idiomas.

A associação cor-cotas, tal como origem escolar e pobreza, acaba por incluir todo e qualquer estudante não branco nesta modalidade de acesso e condição econômica de existência; e, também, acaba por impor a todos os indivíduos não brancos um conjunto de proposições axiomáticas, como verdades preconcebidas, e associadas a sua condição de raça, que servem como taxas de indexação e faturamento da sua condição de existência material e histórica.

Esta atitude e perspectiva que associa cor e cotas à qualidade do ensino médio público - ao baixo capital cultural de origem escolar e social - é uma reinvenção dos grupos dominantes para reescrever o paradigma da desigualdade a partir de outros aspectos e categorias, cuja forma de classificação e reificação serão compartilhadas subliminarmente, inclusive com indivíduos pertencentes aos grupos excluídos, como forma de assegurar a manutenção do poder sobre dos indivíduos oriundos das camadas menos favorecidas.

A rotina acadêmica estabelecida determina os objetos percebidos como promissores e que reúnem as condições necessárias para o “fazer” e a “prática” da pesquisa, ela estabelece a necessidade de uma vigilância epistêmica sobre si, visto que ainda persiste na instituição universitária uma política subliminar de cunho cultural e simbólico que exclui determinados objetos de estudo em dadas áreas do conhecimento, ainda que devido às políticas públicas de democratização do acesso que alteraram o perfil da juventude universitária brasileira, algumas problematizações tenham ganhado espaço nas Ciências Humanas e Sociais.

Neste sentido, buscando apreender as práticas formativas e o acesso a bens culturais e simbólicos que constituem a formação escolar no ensino médio, podemos verificar na tabela 23, que a grande maioria dos estudantes não teve acesso a atividades ou eventos de cunho científico.

Tabela 23 – Estudantes que acessaram a universidade por modalidade de acesso a formas de comunicação científica, distribuídos por raça e gênero.

DURANTE ENSINO MÉDIO TEVE ACESSO			RAÇA E GENERO						Total
			HOMEM BRANCO	MULHER BRANCA	HOMEM NEGRO	MULHER NEGRA	OUTROS HOMEM	OUTRAS MULHER	
Revista científica	Modalidade de acesso	Ampla concorrência e outras modalidades	1	4	1	13		1	20
		PAARF's	0	0	1	5		0	6
	Total		1	4	2	18		1	26
Congressos, seminários ou eventos científicos	Modalidade de acesso	Ampla concorrência e outras modalidades	1	2		15		1	19
		PAARF's	1	0		17		2	20
	Total		2	2		32		3	39
Bolsa de IC ensino médio	Modalidade de acesso	Ampla concorrência e outras modalidades		1	0	2			3
		PAARF's		0	2	2			4
	Total			1	2	4			7
Apenas as revistas e eventos	Modalidade de acesso	Ampla concorrência e outras modalidades	2	4	1	17		2	26
		PAARF's	0	0	0	10		0	10
	Total		2	4	1	27		2	36
A todos	Modalidade de acesso	Ampla concorrência e outras modalidades			1	3			4
		PAARF's			0	1			1
	Total				1	4			5
Nenhum dos	Modalidade de acesso	Ampla concorrência	7	20	14	89	1	2	133

citados	acesso	e outras modalidades							
		PAARF's	0	6	18	93	0	2	119
	Total	7	26	32	182	1	4	252	
Não respondeu	Modalidade de	PAARF's							
	acesso			1	4	1		6	
	Total	4							
Total	Modalidade de	Ampla concorrência	11	31	18	141	2	6	209
		acesso	e outras modalidades						
		PAARF's	1	6	21	132	0	4	164
	Total	12	37	39	273	2	10	373	

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCIEC/UFRB, 2014.

Este desconhecimento é numericamente maior entre as mulheres do que entre os homens. Mas, no que diz respeito ao desconhecimento entre negros e brancos, este é equitativo, representando aproximadamente 65% dos estudantes respondentes para esta modalidade de acesso. Contudo, entre aqueles que tiveram acesso a estas modalidades de comunicação científica durante o ensino médio, observou-se que entre os estudantes autodeclarados brancos, que 35,71% tiveram acesso, pelo menos, a umas das formas de comunicação. E entre os estudantes negros, este número representa 33,33%, conforme se pode verificar na tabela 27.

Em certa medida a participação em atividades de cunho acadêmico científico, tendo como parâmetro a declaração de raça, revela que um terço dos novos pesquisadores já estava familiarizado com as formas de comunicação científica.

Dentre as questões que possibilitam apreender a distribuição do capital cultural entre os estudantes, tem-se o uso do tempo como forma de compreender o que de fato representa esta disposição e atuação dos estudantes na apreensão do conhecimento e na prática da pesquisa. A Tabela 24 apresenta a distribuição dos tempos:

Tabela 24 – Uso dos tempos pelos estudantes respondentes a pesquisa, UFRB, 2014.

	Não respondeu	Nenhuma	1 a 3 h	4 -7 h	8-12h	Mais de 12h
Estudos fora da sala de aula	04	02	64	73	32	24
Pesquisa interesse pessoal	06	05	99	51	27	10
Pesquisa interesse docente	06	21	75	52	27	17
Estudos outros idiomas	05	97	74	14	07	02
Debate sobre Universidade	04	87	86	18	02	02
Participação Política	05	124	48	15	05	02
Estudos Religiosos	04	93	75	17	09	01
Movimento Estudantil	05	148	37	07	01	01

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCIEC/UFRB, 2014.

A tabela 24 traz dados nos quais os estudantes pesquisados evidenciam que têm pouca participação política, com uma média de 1 a 3 horas de uso do tempo para estas discussões, neste lastro estende-se para o debate sobre universidade para o universo de

respondentes a questão (199), 43,22% dispõe de até 03 horas para tratar a questão. Esta representação revela um envolvimento dos estudantes na discussão e avaliação do cenário que engloba a universidade. Sabe-se que diante das crises a educação e a saúde são solapadas dos recursos e investimentos, a universidade como instituição fim da formação profissional, tem sofrido ataques frequentes dos Governos Collor, Sarney e FHC, que reduziram os investimentos e verbas de custeio. A manutenção do ensino superior pelo Estado, desde o Plano de Publicização do Bresser Pereira que, por meio da Lei 9.637⁷⁷ de 15 de maio de 1998, buscou estabelecer a criação das Organizações Sociais, como entidades sem fins lucrativos e de caráter jurídico que no Capítulo I, artigo 1º, onde versa sobre a substituição do Estado por pessoas jurídicas:

Art. 1º. O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos da presente Lei. (BRASIL, 1998).

Esta substituição implica em estabelecer entre a universidade e o mercado uma relação de subserviência, atrelando o fazer da pesquisa e o conhecimento científico a interesses do mercado. Esta absorção pelo mercado, através destas pessoas jurídicas, das instituições de ensino superior, atravancaria o desenvolvimento em áreas específicas, reduziria a criticidade e implicaria na cobrança de subsídios aos estudantes, por meio de mensalidades, afastando dos bancos do ensino superior público significativo percentual de estudantes de origem popular, que na atualidade, pelos dispositivos constituídos pela democratização do acesso, encontram-se nos bancos das universidades.

Este debate evidenciado por diversos estudiosos sobre a Universidade (Chauí, 1999; Sguissardi, 2001 e 2011; Silva, 2001; Santos, 2013; Leopoldo; Silva, 2014; Piotto, 2014; dentre outros), tem demonstrado que a democratização do acesso, que se iniciou pela expansão do setor privado, e, posteriormente, ganhou fôlego no setor público, tem sofrido ataques constantes daquelas camadas da sociedade onde a tradição familiar universitária passa a ser repartida com indivíduos que antes ocupavam posições subalternizadas na sociedade, tendo em vista a baixa qualificação profissional e o baixo nível educacional de seus pais e familiares. A democratização do acesso constitui uma possibilidade de formação de nível superior para inúmeros sujeitos, cujas famílias não tinham tradição universitária. Neste sentido, se observa que a rotina acadêmica torna-se

⁷⁷ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 01 agosto 2016.

uma barreira para a permanência qualificada e presença destes nas instituições de ensino superior.

Retomando aos usos dos tempos observa-se que os estudantes entrevistados afirmam que dedicam maior carga horária de dedicação aos estudos de objetos de interesse pessoal. Vale lembrar que, segundo os respondentes, 90,4% deles definiram seus objetos de estudos atrelados ao objeto de pesquisa do orientador. Isto significa que se for correlacionado a definição dos objetos de estudo e os usos dos tempos, esta dedicação está atrelada ao próprio objeto do orientador. Neste sentido, a ideia de associação entre as práticas e saberes dos estudantes, comumente associado as suas experiências nos locais de moradia e origem, são subsumidos diante da lógica que estabelece o campo? Não é possível confirmar esta proposição. Contudo, deve se observar que na lógica constitutiva do campo acadêmico e científico, que operam de forma distinta, e que se complementam no ambiente universitário, a definição dos objetos de estudo condicionados ao objeto do pesquisador/orientador torna-se instrumental e objetivo para o exercício prático da pesquisa.

Esta lógica produtiva do conhecimento está imputada ao docente, que a todo tempo tem de demonstrar a sua produtividade, as comunicações científicas e as participações em seminário e congressos, tornam-se parte da rotina acadêmica do docente, que acaba por refletir sobre os bolsistas, em suas diversas modalidades, graduação e pós-graduação, a necessidade de também cumprir com estes procedimentos de produtividade. Neste sentido, soma-se ao empreendimento de iniciação à pesquisa, obrigações que extrapolam o cotidiano da universidade. Expor, publicar e debater são características necessárias à produção do conhecimento e este empreendimento individual só tem reconhecimento se feito dentro dos parâmetros do campo científico, onde o prestígio e a reputação, como também, e, principalmente, a validação do que é produzido pelos agentes constituintes do campo, é reconhecida como produto de uma atuação empírica ou teórica sobre dado tema ou problematização.

Os dados acima revelam os investimentos individuais dos estudantes em obter quantitativos de capital cultural, que servirão como “moeda” na economia de trocas que ocorre nas relações sociais e acadêmicas no interior das universidades. O investimento em horas de estudos fora da sala de aula e na apreensão de outro idioma é razoavelmente pequeno, para indivíduos que dispõem de bolsas de pesquisa e de programas disponibilizados pelo MEC e CAPES, para formação em idioma estrangeiro a distância.

Assegurado de toda reserva que o tema invoca, os estudos religiosos têm significativa presença na distribuição do tempo dos estudantes entrevistados. Pode se interpretar o uso do tempo para estudos religiosos, como forma estratégica de assegurar a permanência, fortalecendo os laços de solidariedade e reciprocidade. Comparativamente, há maior depósito de interesse na religiosidade do que no debate sobre o movimento estudantil e sobre a atuação política. A rejeição dos estudos religiosos é superada pela participação no movimento estudantil em 37% e na atuação política em 25%. Estes números provocam novas inquietudes que correlacionam uma ética religiosa ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa e iniciação científica.

Por outro lado, a percepção sobre a relação entre a universidade e a juventude assume perspectivas instrumentais e objetivas, que correlacionam formação profissional, satisfação pessoal e práticas formativas. Os estudantes entrevistados afirmam que cabe a juventude universitária promover ações e estudos e pesquisas que beneficiem a sociedade.

Tabela 25 – Papel do Jovem estudante na universidade, UFRB, 2014.

	Frequência	Percentual
Estudar	18	9,0
Contribuir para a melhoria da sociedade	50	25,1
Desenvolver pesquisas e estudos sobre problemas que afetem a sociedade	37	18,6
Desenvolver pesquisas e estudos que lhe assegurem futuro profissional promissor	24	12,1
Ter uma boa formação profissional - assegure rentabilidade e mobilidade social e econômica	20	10,1
Contribuir politicamente para assegurar o bem comum e equidade no acesso a direitos	20	10,1
Ter boa formação profissional e exercício pleno da cidadania	18	9,0
Preocupar-se com o presente sem descuidar-se do futuro	5	2,5
Total	196	98,5
Não responderam	7	3,5
Total	199	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, RECONCITEC/UFRB, 2014.

Mas entre os respondentes 31,63% visam desenvolver práticas formativas que lhe assegurem uma boa formação profissional. Este indicador apresenta o caráter

profissionalizante da instituição universitária, demonstrando o caráter objetivo que a seleção e escolha dos cursos têm para a juventude.

Em síntese, os estudantes consideram que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, possibilita a sua comunidade estudantil as condições de acesso ao campo da pesquisa. Os dados da pesquisa em curso demonstram que há uma preponderância de mulheres no agir prático da pesquisa, principalmente, entre os expositores de comunicações científicas; as bolsas que deveriam servir como suporte para o desenvolvimento dos estudos, passa a exercer a função de renda familiar, que para muitos, torna-se a única forma de manutenção da vida.

Os dados demonstram que a instituição tem grande parcela dos estudantes oriundos das camadas populares, neste sentido, o rendimento familiar não supera três salários mínimos para significativa parcela dos respondentes. Este indicador traz em evidência a importância das políticas de permanência para assegurar a manutenção destes estudantes no ensino superior.

Em suma, as características que evidenciam a relação entre a experiência dos indivíduos e as práticas da pesquisa traz a tona o debate sobre a democratização do saber, haja vista que o acesso ao ensino superior, em si, não implica em acesso ao conhecimento ou a prática da pesquisa para obtenção do conhecimento. Entre o assento nos bancos universitários e a afiliação aos grupos de pesquisa, tem-se um vácuo, que se extrapola e estabelece características distintivas e classificatórias aos indivíduos, que são julgados pela retórica acadêmica – oral e escrita – expressa nas comunicações científicas. Neste sentido, a rotina acadêmica, sugere a persistência de um *habitus* acadêmico, que inclui aqueles que dominam suas regras e formas de exposição, e que agrega aqueles que historicamente já integravam a educação superior e ocupavam as bolsas de iniciação à pesquisa, mas também exclui, segrega e afasta quem não domina suas regras, normas, linguagens e exigências.

Assim sendo, pretende-se, a partir dos depoimentos, estabelecer uma relação dialética e dialógica, onde se buscará evidenciar a importância da experiência e do agir prático da juventude com relação à universidade e com relação à produção do conhecimento. Dentre as linhas que orientaram as considerações conclusivas desta tese, há ênfase na importância da experiência do agir prático dos estudantes nas suas trajetórias de vida, como fomentadora do olhar crítico que estimula a curiosidade daqueles que vivenciam no cotidiano da vida os problemas que assolam suas comunidades e a própria sociedade.

E, neste sentido, resgatar o debate sobre o epistemicídio e a democratização do saber, será um mote teórico para buscar avançar no debate sobre as formas de se fazer pesquisa, empreendidas por jovens iniciantes nesta prática, e suas correlações com a experiência prática dos estudantes, que é um produto histórico de acumulação material e sociocultural dos indivíduos.

6.4 As escritas do “fazer” prático na universidade: depoimentos de estudantes vinculados a projetos com atividades de pesquisa

A ideia de coletar depoimentos dos estudantes sobre a sua concepção de universidade e o significado de *ser universitário*, advém da pesquisa realizada com os estudantes do Campus Cruz das Almas, onde estão situados os Centros de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológica, na qual busquei através de textos autobiográficos, compreender as motivações daqueles estudantes pelas escolhas do curso e da universidade e suas estratégias e práticas para a construção do conhecimento. Nesta pesquisa buscava ainda, compreender a relação entre os saberes práticos, produto das experiências de vida nas comunidades de origem e na família e suas correlações com os conteúdos teóricos e práticos dos componentes curriculares que estavam cursando.

Naquele momento, foi evidenciado um conjunto de elementos que nortearam a definição desta estratégia de coleta de informações, ou seja, o uso do correio eletrônico para coleta de depoimentos, de caráter voluntário, sobre as questões que norteavam a prática acadêmica, a participação e afiliação a grupos na instituição, o sentido atribuído à pesquisa e à participação nesta atividade, como também a representação sobre juventude e *ser universitário*.

Diante disso, no questionário de pesquisa aplicado durante o RECONCITEC em outubro de 2014, foi colocado ao final uma pequena redação que solicitava aos estudantes que disponibilizassem seu endereço eletrônico, para que em um segundo momento, fosse enviado a eles um roteiro para a redação de seu depoimento. Neste texto era colocado de forma explícita que a coleta iria focar na relação entre Juventude, Universidade e Conhecimento.

Os roteiros, num total de 40, foram enviados em fevereiro de 2016, e destes 05 estudantes responderam com seus depoimentos, outros 10 justificaram a não participação, alegando: desde atribuições profissionais, até mesmo dificuldade de falar

de si e expor a sua experiência na forma de uma redação. Vale ressaltar que por terem sido enviados em 2016, muitos dos participantes da pesquisa já estavam na condição de egresso da graduação, e alguns cursando pós-graduação na própria instituição ou em outras. Não há na instituição um dado que nos permita avaliar o quantitativo de estudantes da pós-graduação oriundos da própria instituição, contudo, observa-se que este número é significativo e constitui, de certa forma, um reconhecimento sobre a qualidade da pesquisa e dos docentes pesquisadores à frente destes programas. Outra questão, que suscitaria investigações específicas, está em identificar os percentuais de participação em programas de iniciação científica por modalidade de bolsa e a inscrição nos programas de pós-graduação existentes.

Sendo assim, buscar-se-á neste momento, apresentar o perfil dos estudantes e suas trajetórias até o ingresso na instituição. As representações e os sentidos atribuídos pelos estudantes que disponibilizaram seus depoimentos, focando principalmente nas suas representações sobre o fazer da pesquisa e as estratégias para confirmação do que é ser universitário irão integrar as considerações conclusivas, onde serão construídas as correlações entre as duas fases da pesquisa aqui apresentadas.

6.4.1 Saberes do Recôncavo: depoimentos e representações sobre o *fazer* da universidade

Dos cinco jovens que irão compor este diálogo temos 04 mulheres e 01 homem, que têm em média 25 anos de idade, e cuja distribuição por curso se dá na seguinte ordem: 02 de Pedagogia, 01 de Licenciatura em História, 01 de Engenharia Florestal, 01 Enfermagem. Esta distribuição por sexo está em consonância com a composição da instituição e com a distribuição de frequências encontrada na primeira parte da pesquisa. Quanto à cor/raça 04 se manifestam como negros e uma não declarou sua identidade racial.

Sou negra, meus pais nunca estudaram, nasci no sertão chamado Várzea da Roça- BA, com 6 meses de idade fui morar em uma outra cidade, onde residi a maior parte da minha vida. Nesta cidade cresci e foi onde tive contato com a minha adorável professora de História da 5ª a 8ª série. Por ter uma professora tão boa, me apaixonei pela matéria e sonhei em me tornar uma professora tão boa quanto a que me inspirou. (Mulher, Negra, 29 anos, Licenciatura em História).

[...] Tenho 4 irmãos. Sou a filha mais velha. Nasci no Povoado das Sete Voltas, más também conhecido como Povoado da Jurubeba na zona rural do

município de Laje – Bahia. Meus pais sempre moraram na mesma localidade, e trabalham na Agricultura Familiar, ou seja, o que chamamos da Agricultura de Subsistência. E como isso nunca teve um trabalho de carteira assinada. Ambos estudaram até o antigo Ensino Primário Completo de 1ª à 4ª série. Sempre trabalhei na lavoura com meus pais, para ajudar no sustento da família. (Mulher, Negra, 27 anos, Pedagogia).

[...] Nascido em Feira de Santana, criado no bairro periférico George Américo um dos mais violentos da cidade. Filho de Anna Maria Mendes dos Santos analfabeta funcional e Israel de Jesus Sampaio que cursou até a 3ª série do ensino fundamental. (Homem, Preto, 27 anos, Engenharia Florestal).

A origem dos estudantes é o interior da Bahia, dentre estes 02 são de origem urbana, e as demais de origem rural. O sentido atribuído ao processo formativo segue percursos distintos e associado à origem, uma das depoentes diz:

Comecei a estudar quando ia fazer 8 anos de idade. Minha professora lecionava em uma sala ao lado da venda (quitanda) do esposo dela. A mesma possuía apenas o Ensino Fundamental completo. As condições físicas do espaço em que chamávamos de Escola Bom Jesus eram precárias. O telhado era de Eternit e possuía poucas mesas, e os assentos eram bancos momento que marcou bastante, pois construí laços de amizade, a minha professora mesma sendo “leiga”, nos ajudava e auxiliava em todas as nossas dúvidas, procurava atividades que contribuíssem com o aprendizado de todos os alunos. Na sala, todos, quase todos, eram meus parentes, pois minha irmã e algumas primas estudavam também na mesma escola. Além de tudo tínhamos algumas vantagens. Uma delas é que a escola ficava próxima à nossa residência e quase todos os dias minha mãe estava na escola. Para saber como estava nosso desempenho escolar, como estávamos na escola, etc. E isso foi uma experiência ímpar, pois todo momento eu tinha a presença de minha família próxima à escola; além dos familiares da minha professora ter laços de amizade com quase todos os membros de minha família. E lá passei 3 anos, quando cheguei a 4ª série, tive que ir para o Prédio Escolar Elza Góes da Silva, onde havia turma de 4ª série. Ficava à aproximadamente de 5 à 6 Km de minha residência. Durante todo meu ensino Fundamental, os anos foram bastante difíceis, desde à distância da escola até as condições de ensino em que tive. Contudo não me fizeram desistir de meus objetivos. E assim concluí meu ensino Fundamental. (Mulher, Negra, 27 anos, Pedagogia).

Com isso tive que começar a estudar na zona urbana. Vim para o Colégio Estadual Santa Bernadete. Todos os dias minha mãe e meu pai me levavam até o ponto de ônibus que ficava à 4,5 Km da minha casa, para que eu pudesse vir pra escola, pois além da distância que percorria até o ponto de ônibus, também era um trajeto bastante difícil, por conter matas próximo à estrada. Devido a isso eu não podia ir sozinha, sempre acordava às 4:00 hs da manhã, todos os dias, para no máximo às 6:40 hs da manhã e estar no ponto de ônibus, na localidade chamada de Boa Vista) de madeira. (Mulher, Negra, 27 anos, Pedagogia).

Esta descrição do ambiente escolar improvisado como alternativa à formação desta estudante impacta na tipologia de capital cultural que esta experiência produziu na sua formação escolar. Percebe-se que as distâncias e as dificuldades foram presentes na formação escolar desta jovem, contudo, aquilo ao qual se refere Bourdieu (2014) ao tratar dos títulos de nobreza em os *Herdeiros*, circunstanciou o agir prático da família e

da própria estudante, estimular e exercer uma vigilância ao processo de formação escolar dos filhos foi um agir prático dos pais para superar as condições de desigualdade patrocinadas pela baixa escolaridade de que eram vítimas.

Desde a vigilância cotidiana pela proximidade até mesmo o ideal de superação ou igualdade que coexiste aí. Os pais tem nível escolar, até a 4ª série, atual 5º ano do ensino fundamental. Os filhos cumprirem esta etapa pode revelar a importância do “saber ler e escrever” para a continuidade da vida, para o futuro profissional, e para a mobilidade e sucesso. Esta suposição advém da ideia, presente no imaginário social, que atribui ao diploma, em seus distintos níveis, possibilidades de ocupação e realização pessoal.

O percurso formativo do ensino médio não se dissocia do percebido no ensino fundamental. À distância e o tempo, o zelo e a proteção da família, as condições de acesso são variáveis que impõe sobre este indivíduo um sentido e uma intensidade, força e importância, quanto a sua escolarização. Este vetor é motivado pela experiência inicial na prática escolar, na qual atribui à professora leiga um papel preponderante, cujo desprendimento em ensinar o que sabia é percebido. Na universidade e em contato com os modelos ideais de formação escolar, pode identificar a precariedade de sua formação e identificar as dificuldades pela qual passou.

Mas, nem tudo são flores, há no convívio escolar, estigmas e preconceitos imputados sobre os jovens de origem rural que se constituem, numa espécie de história de vida coletiva. Ou seja, estes relatos de desigualdades se multiplicam nas falas dos estudantes no cotidiano da universidade.

Este foi um período de transição muito difícil pra mim, por ser aluna que morava na zona rural. Sofri bastante preconceito e discriminações. Pois estava saindo da escola próxima de casa, da minha família. De uma escola onde conhecia todos os alunos para ir pra cidade, local aonde eu só ia com minha avó no dia em que ela ia receber a aposentadoria ou de vez em quando com minha mãe me levava aos sábados quando meu pai ia fazer feira. Eu não conhecia a escola nem o endereço onde estava situada, então minha mãe, no primeiro dia de aula, veio me trazer até a escola. No decorrer do ano letivo fui percebendo o preconceito que meus colegas tinham em relação a mim. Alguns não queriam fazer trabalho em equipe comigo, muitos sempre se queixavam e diziam que eu sempre chegava tarde nos dias de chuva, e muitos não queriam nem saber o motivo: que era por conta das estradas serem de “chão batido”, nos dias de chuva eu chegava à sala atrasada e, muitas vezes, suja de lama ou toda molhada. E isso era motivo de zombaria pelos colegas. (Mulher, Negra, 27 anos, Pedagogia).

Toda transição é difícil. Este axioma revela que lidar com o novo e o inesperado gera conflitos, que perpassam desde as formas de afiliação e associação ao novo espaço

social, até mesmo às restrições que são impostas pelos estabelecidos para as novas afiliações. Elias (2000, p. 22-23), afirma:

[...] o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsiders as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se moldar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo – na minoria dos seus melhores membros.

Ou seja, as características da limpeza em oposição à sujeira, do seco em relação ao molhado, do pontual em relação ao atrasado, são atribuídas ao novo como forma de situá-lo fora de um lugar naquele espaço social. Como também, é atribuído como processo de identificação com aqueles, estabelecidos, que destoam as normas constituídas e enfraquece, com suas atitudes e comportamentos, a própria condição de associação constituída. Romper com a norma estabelecida implica em formas de distinções classificatórias que, na maioria das vezes, são excludentes e pejorativas. O tipo ideal passa a ser, o daqueles que, de posse dos atributos de reconhecimento ao ambiente escolar, tornam-se exemplificações de comportamento e atitudes frente aos professores e servidores.

Neste contexto o agir prático dos estudantes já estabelecidos é normativo quanto aos novos estudantes, requer que estes novos se adequem a um modelo próprio e já compartilhado por aqueles que integram o espaço social. As ações empreendidas pelos indivíduos “*da roça*” para concluírem o ensino fundamental e médio não são observadas como mérito, esforço ou dedicação, não há reconhecimento desta condição de afastamento e distância física espacial. O que ocorre é uma resistência por parte daqueles que se situam como “*donos do pedaço*”, sobre aqueles que invadem seu cotidiano urbanizado e “central”. Centro e periferia se inter cruzam e as formas pejorativas de classificação se intensificam. Pois, nas práticas alimentares, estéticas, na oralidade e na escrita há uma distinção que remete o indivíduo ao lugar de origem. Incorporar-se implica muitas vezes em modificar-se e adequar-se ao já estabelecido, o que pode ser compreendido como uma forma de violência simbólica, promovida pela aculturação e incorporação de um fazer escolar comum ao tempo da escola e próprio do espaço urbano.

A escola é um espaço social de disputas, estabelecido pelo sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos que fazem parte dela, mas também é um lugar de associação e dissociação, neste último caso, as características que promovem a desigualdade vertical,

como a classe social e o gênero e a origem são manipuladas por outras características individuais que potencializam a desigualdade, como raça, vestuário, assiduidade, meritocracia, todos próprios da sociedade, mas que são reestruturados para dar significância ou não ao novo.

Elias (2000, p.23) observa que: “Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. Contudo, o cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar faz com que o grupo novo venha a se inserir e, neste contexto, a tendência é enfraquecer a potência de atuação dos já estabelecidos. Assumir as condições pré-estabelecidas para o reconhecimento cria associações com os estabelecidos, ainda que, o pejorativo e o estigma prevaleçam nos momentos críticos de escolha.

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nesta situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso enfraquece-lo e desarmá-lo. Consequentemente, a capacidade de estigmatizar diminui ou até se inverte, quando um grupo deixar de estar em condições de manter seu monopólio das principais fontes de poder existentes numa sociedade e de excluir da participação nessas fontes outros grupos independentes – os antigos outsiders. Tão logo diminuem as disparidades de força ou, em outras palavras, a desigualdade do equilíbrio de poder, os antigos grupos outsiders, por sua vez, tendem a retaliar. Apela para a contra-estigmatização, como no caso dos negros. (ELIAS, 2000, p.24)

Esta reinvenção da sociabilidade estabelecida se dá pela alternância do poder que se constitui a partir da incorporação e ressignificação do modelo relacional estabelecido. Os indivíduos tendem a buscar formas de agir próprias aos estabelecidos para desclassificarem suas ações e, assim, constituir um novo agir que remodele a crítica estabelecida por uma condição específica que lhe é atribuída. Ou, como observa Elias, pode ocorrer uma espécie de contra-estigmatização, constituindo formas pejorativas de classificação dos então estabelecidos, estratégias práticas para a constituição de um novo grupo para a disputa do poder hegemônico.

Diante da lógica distintiva e classificatória imposta na formação escolar, os indivíduos prosseguem, dão voltas como os ponteiros do relógio, que andam na mesma direção, mas com funções diferentes, e de forma interdependente, pois os segundos marcam os minutos que concluem as horas. Assim, a origem racial, o lugar de origem, o gênero, o rendimento da família, a estética, a fala e a escrita, são categorias que assumem significações distintas e impõe ritmos distintos de superação dos estigmas e

discriminações que se manifestam no cotidiano das relações sociais. Verifica-se que quando necessárias são invocadas, ou seja, nas disputas de poder e nas definições e escolhas, aonde há crença de serem todos iguais, as formas de *desclassificação* são instrumentos de luta entre os grupos para a disputa de poder, e isto se dá de forma horizontal. Logo, as *desclassificações* que se dão de forma horizontal entre indivíduos que partilham ou disputam espaços sociais comuns, estão presentes de forma estruturante no *habitus* dos indivíduos, são a gênese das disposições práticas e atitudes, conscientes ou inconscientes, e que se constituem de forma interdependente, elas orientam as disposições de enfrentamento e conflito na luta por um bem escasso, como educação, saúde, moradia, trabalho, etc... Ou seja, na disputa em condições isonômicas pelo consumo, material ou simbólico, as representações latentes sobre as formas pejorativas de distinção entre os indivíduos vêm à tona, e fomentam as formas de agir para definição do acesso a estes bens e serviços, assegurando, como consequência, a manutenção do poder.

A formação no ensino médio não foge ao até então descrito, no que tange as relações de sociabilidade no espaço social da escola. Mas, observa-se que a origem familiar e a origem do trabalho familiar compartilhado e apropriado como característica de existência daquele núcleo primário de relações sociais exerce alguma influência sobre os indivíduos. Pode se inferir, que as possibilidades de escolhas e definições, do uso e apropriação da formação escolar para uma transformação da vida, não se dissociam das experiências práticas e de vida. As escolhas seguem uma lógica que os reaproxima das suas experiências. O que emerge, é que a familiaridade com a prática sobre determinado ofício reduz a possibilidade de conflito, na crença de que os demais estudantes que integram esta mesma especialização prática, têm origem comum. Esta estratégia, não elimina os investimentos em outras especializações que lhe assegurem um futuro distinto, que permita às futuras gerações uma minimização dos conflitos experimentados.

Durante o ensino médio comecei a estudar na Escola Agrotécnica de Amargosa, hoje Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, onde estudei, até conclui o ensino médio. Após terminar o Ensino Médio no ano de 2006, comecei a fazer o Curso Técnico em Agroindústria em 2007, na mesma instituição. Neste período após a conclusão do ensino médio comecei a fazer cursos de informática básica e alguns outros. Já pensando em consegui um trabalho/emprego de carteira assinada e assim a inserção no mercado de trabalho. Conclui o curso técnico em Agroindústria e dei início a outro curso técnico este de Agroecologia. (Mulher, Negra, 27 anos, Pedagogia).

Resgatando a história desta estudante, observou-se que a mesma atuava com seus pais na roça, no que reconhecia como agricultura de subsistência. Suas escolhas trilharam pela especialização na lida com a terra, a escolha dos cursos técnicos demonstra isso. Como também pela qualificação para o trabalho com vínculos formais, cujo objetivo era ajudar a família.

Noutro campo, tem-se aquele que ainda no ensino médio pode se perceber dentro da universidade. Neste caso há uma ruptura com o estabelecido para meninos da sua condição social e local de moradia, ou seja, este caso supera a causalidade provável admitida para moradores da periferia e do interior da Bahia. O graduado em Engenharia Florestal argumenta, em seu depoimento, sobre a forma como a família e vizinhos o percebiam, e a forma como atuou para se perceber como estudante universitário.

Devo destacar que minha vida acadêmica iniciou-se antes mesmo do meu ingresso na universidade, pois ainda no ensino médio fui bolsista de Iniciação Científica Junior-PIBICjr/FAPESB/UEFS, onde desenvolvi técnicas de desenho de observação; julgo que essa oportunidade me fez almejar o ambiente acadêmico, desde muito cedo, meu orientador, me convidava para assistir suas aulas na pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, devo confessar que isso me levou a querer estar no ambiente chamado Universidade, era mágico pra mim, o menino lá do bairro periférico ainda no ensino médio, estar na universidade. Bem, sempre fui o estranho da família, por sempre querer estudar ao invés de trabalhar. (Homem, Preto, 24 anos, Engenharia Florestal).

A formação do ensino médio possibilitou a este jovem uma experiência prática com a pesquisa acadêmica e científica. Esta oportunidade o dissociou da sua condição de morador da periferia, e atribuiu-lhe uma nova significação: bolsista do PIBIC ensino médio. Isto possibilitou transitar por um espaço que não lhe era comum, como assistir aulas na universidade e na pós-graduação, conviver com graduandos e bolsistas de pesquisa, conhecer outros pesquisadores e estabelecer uma relação focada num objeto científico com o próprio orientador na universidade.

Esta atuação como bolsista PIBICC/EM/UEFS, constituiu uma rede de relações sociais que ampliou seu capital cultural e social. E ampliou sua estranheza sobre o mundo, a família e o espaço social que lhe era próprio, bairro periférico de uma cidade do interior da Bahia, estimulando-o para novas experiências, agora focado no ensino superior.

O acesso à universidade é relatado como um passo, uma conquista, outro momento do ponteiro no relógio. Logo, outros enfrentamentos, outras afiliações, novas linguagens, nova forma e rigor na escrita e na fala, novos conhecimentos, mas também,

novas roupagens dos estigmas e preconceitos, das distinções e *desclassificações*, novas estratégias de enfrentamento e conflito.

[...] Participei de outra seleção, para trabalho na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na função de Assistente de Biblioteca. Fui contemplada com a vaga, e após terminar meu contrato com o Programa TOPA. Comecei a trabalhar na universidade. Sei que a formação profissional me ajudou no ingresso no mercado de trabalho. Pois se tornou um diferencial no momento das seleções que participei. Minha experiência de trabalho na universidade foi um momento de grande importância em minha vida, pude conhecer um pouco do “universo acadêmico”, e me aperfeiçoar profissionalmente. Fiz muitas amizades que com certeza, fazem a diferença em minha vida. Conheci a professora, que me convidou para fazer uma exposição do acervo da biblioteca com matérias e exemplares com temas relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, durante a 1ª Conferência de Negritude e Educação, que deu início as discussões do atual Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo. (Mulher, Negra, 27 anos, Pedagogia).

A estudante de Pedagogia citada acima inicia sua participação na universidade pela via do trabalho como assistente na biblioteca. Devido ao reconhecimento da sua atuação profissional é convidada a atuar em projetos institucionais, como a Conferência Negritude e Educação (evento de debate sobre as relações raciais, desenvolvida pela instituição no Centro de Formação de Professores).

Esta relação prática com a instituição que se dá pelo estágio, participação como expositora em eventos acadêmicos, atuação em outros projetos institucionais, subsidiaram suas escolhas para o seu “fazer universidade”. Afirma

No mês de Novembro de 2010, fiz a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e no ano de 2011, participei da Seleção do Sistema de Seleção Unificada. Optando pelo Curso de Pedagogia da UFRB, como 1ª opção, fui selecionada. Realizei um dos meus sonhos que é o de estar na universidade e também o sonho de meus pais, pois eles não tiveram esta oportunidade e também só estudaram até o ensino primário. O curso de Pedagogia me deu possibilidades de fazer leituras e diálogos com a educação, além de me proporcionar momento de reflexão sobre a educação, na antiguidade e no contexto atual, e como isso influencia em nossas praticas pedagógicas.

Esta fase de ingresso na universidade, inicialmente não foi muito difícil, por já ter trabalhado na mesma universidade conhecia alguns alunos e professores e também funcionários. E isso de certa forma me possibilitou a quebra de alguns pré-conceitos, como: A universidade é para os ricos, “filhinhos de papai” que têm tempo para estudar e não precisam trabalhar! Eu, muitas vezes, achava que não fosse capaz de estar em uma universidade como aluna. Mesmo já possuindo esta familiaridade com o ambiente acadêmico, as dificuldades ainda se faziam presente. Principalmente com as novas linguagens e diálogos do mundo acadêmico: textos, os componentes curriculares, os horários e até os eventos acadêmicos, a interação em sala de aula, novos colegas, novos desafios. (Mulher Negra, 27 anos, Pedagogia) .

A rotina acadêmica existente na universidade choca os egressos do ensino médio, acostumados a uma sequência didática e conteudista dos livros, uma espécie de tutela para aprender. Eles descobrem logo cedo que o currículo é um percurso mínimo sugerido, os componentes curriculares, são peças dispostas numa grade, onde atua a racionalidade moderna, que rompeu e “libertou” a humanidade dos mitos, tradições, e dos axiomas morais e religiosos da igreja, e que se transformou em determinista e associada a um modo de produção do capital, constituindo-se como reprodutora de conhecimentos aliada de uma ideologia dominante, mas também descobrem uma racionalidade crítica e emancipatória, que promove o questionamento sobre as formas de desigualdade existentes, as mesmas que circunstanciaram, ou não, a sua trajetória escolar.

Refletir sobre o currículo implica em percebê-lo como algo que é processual e dinâmico, com tempos diferentes; aquele da profissionalização, que é condicionado pelo ensino teórico e prático reprodutor do já existente; e o tempo da ciência, criativo e dissociado da cronologia das máquinas, próprio aos momentos de inovação e criação, descobertas e invenções, logo, espaço da pesquisa e problematização sobre os fenômenos.

Mas a escolha da universidade não está circunstanciada por esta reflexão sobre os usos do tempo e seu consequente fazer universidade. As escolhas seguem parâmetros que mais se aproximam do tempo da máquina, da coisa material e objetivada que assegure aos jovens poder acessar, permanecer e conquistar o diploma.

Prestei o vestibular da UFRB por ser uma universidade federal de qualidade e por estar situada em Cacheira, cidade histórica e local perfeito para estudar História. (Mulher, Negra, 29 anos, História)

Em 2008 prestei vestibular para Engenharia Florestal na UFRB, onde ingressei em 2009 como cotista por ser negro e egresso de escola pública. (Homem, Preto, 24 anos, Eng. Florestal)

A escolha da universidade deu-se pela localização geográfica, a interiorização do ensino superior viabilizou a realização do meu sonho e de muitas outras pessoas. Já a escolha do curso foi devido à afinidade com a docência. (Mulher, Negra, 21 anos, Pedagogia)

A UFRB foi à oportunidade que encontrei para continuação dos meus estudos. O curso inicialmente seria interessante para mim. Mas nunca achei que conseguiria passar em uma Universidade pública. (Mulher, 24 anos, Enfermagem).

Os depoimentos assumem características distintas e revelam a lógica formativa de cada indivíduo pela escrita apresentada. A objetividade que circunscreve as áreas das

Engenharias e da Saúde, cuja rotina profissional está circunstanciada pela redação de relatórios concisos e objetivos, está presente na redação destes depoentes. Assim como, o sentido descritivo e subjetivo, associativo e reflexivo comum às Humanidades, autentica as redações das estudantes de Pedagogia e História. Não se trata de análise dos discursos, mas a constatação da incorporação da rotina acadêmica de cada uma das áreas do conhecimento a que estes jovens se afiliaram. Neste sentido, pode-se inferir sobre o suporte linguístico próprio ao universo acadêmico-científico que valida ou não as comunicações científicas apresentadas.

Neste sentido, observar como se deu a trajetória destes jovens no campo da pesquisa, permitirá apreender as correlações entre o “fazer” e o “ser universitário”.

Na UFRB já fui bolsista PPQ – Projetos, bolsista de extensão pelo Programa Balaio de Gato e atualmente bolsista do PBP-PROGRAMA BOLSA PERMANENCIA / MEC e bolsista pelo IEL – INSTITUTO EUVALDO LODI atuando no CETEP VALE DO JIQUIRIÇA como professora de Geografia e História. (Mulher, Negra, 27 anos, Pedagogia).

As escolhas formativas dependem das experiências de vida e daquilo que cada indivíduo experimenta no cotidiano, uma condição adversa na família pode interromper um processo formativo ou servir como estímulo.

Em 2012 participei da seleção para cargo de Assessora Cultural no Espaço Nordeste Amargosa pelo INEC / BNB. Fui contemplada com o cargo e com isto tive que me desvincular um pouco da universidade, pois trabalhava 40hs. Como sempre trabalhei para ajudar minha mãe no sustento dos meus irmãos, tinha que fazer escolhas entre seguir estudando ou aproveitar a oportunidade de trabalho este de carteira assinada e outros direitos. Por conta da doença do meu pai. (Mulher, Negra, 27 anos, Pedagogia).

No caso da depoente, inscrita no curso de Pedagogia e com 27 anos, a escolha entre o trabalho e prosseguimento dos estudos, implicava em refletir não apenas sua permanência na educação superior, mas a subsistência da própria família. Estas escolhas que atropelam os indivíduos das camadas menos favorecidas fazem com que a educação, ou melhor, o processo formativo, esteja em segundo plano, pois, este ideal, implica num investimento futuro e ambicioso, requer um tempo distante daquele da máquina e que é condicionado pelo trabalho. Isto em contraposição à necessidade de sobrevivência e manutenção da família, no qual o trabalho se impõe e barra as projeções escolares futuras.

Os estudantes a fim de assegurarem sua permanência na universidade optam por trabalharem e, deste modo, deixam de vivenciar as coisas que compõem a rotina acadêmica e que funciona como ações complementares a formação curricular.

O conjunto de possibilidades que estes indivíduos dispõem para definir suas escolhas e as formas de agir estão contidas nas normas e valores próprios do grupo, e que orientam as relações sociais validadas e apropriadas pelos indivíduos, reconhecidos como pertencentes ao grupo e ao espaço social da universidade.

Em um contexto no qual o que está em jogo é a subsistência econômica e material dos membros da família, a ideia do sacrifício é ratificada como transcendente e altruísta. Vale ressaltar também, que os indivíduos das camadas menos favorecidas quando dispostos em situação de escolha, na qual os arbitrários disponíveis impõem uma definição entre a formação educacional e a prática do trabalho, esta última, tende a ter maior apoio devido ao processo histórico de exclusão de que estas populações foram vítimas. Processo esse permeado pela desigualdade na distribuição de renda e no acesso a bens e serviços, tais como saúde e educação, quiçá, educação superior.

A produção da vida material que assegura a sobrevivência e o viver, também é constituída da acumulação histórica da produção cultural e social. O bem material, produto de trabalho, traz consigo um processo histórico, que é produto da incorporação de sentidos culturais, expressos nas formas de uso e valor, necessidade ou interesse, economia ou consumo. Ele expressa as interseções e cisões sociais que o uso e o consumo deste bem pode produzir.

Neste sentido a educação superior para as camadas menos favorecidas representaria o consumo de um bem próprio das classes e camadas dominantes. A expressão de poder assegurada pelo conhecimento, ou a mobilidade social e econômica que advém com a obtenção do título, requer um investimento de tempo e recursos materiais, que esta camada da população não tem como dispor. As políticas de permanência material, de fato, representam para esta parcela da população o suporte necessário para prosseguir nos estudos de graduação.

Fui aprovada, consegui auxílio financeiro da PROPAAE, esse auxílio foi que me manteve na universidade, pois eu não tinha como me manter, meus pais sempre foram muito pobres e não tinham como me ajudar. Com muita dificuldade conseguir me formar e hoje agradeço muito a UFRB e ao governo de Lula e Dilma que possibilitou a estudantes carentes entrarem na universidade. Hoje faço mestrado em História pela UNEB, continuo sendo bolsista, hoje da CAPES, e é assim que me mantenho estudando. (Mulher, Negra, 29 anos, História).

As políticas de permanência existentes e as modalidades de assistência estudantil são ampliadas após a democratização do acesso e a expansão do ensino superior, e têm impactado positivamente nas instituições de ensino, que têm assegurado a qualidade da formação para muitos estudantes. Estas políticas garantem: desde moradia e alimentação; recursos para participação e/ou realização de eventos; como também, participação em projetos institucionais de ensino, extensão ou pesquisa.

Em 2012 fui bolsista do Programa de Permanência Qualificada – PPQ, na modalidade de Projetos. No primeiro semestre de 2014 troquei o PPQ pelo Programa de Bolsa de Iniciação científica - PIBIC (após fazer a seleção), esta tinha um prazo de 12 meses podendo ser prorrogado por igual período, mas quando completei 6 meses como bolsista PIBIC consegui passar na seleção do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, substituí a bolsa do PIBIC pelo PIBID, primeiro porque a segunda teria a validade de 4 anos, garantindo a minha permanência até o final do curso e também porque estava carecendo do contato mais direto com a educação básica, já que não possuía experiência profissional. No mesmo período também me inscrevi e fui contemplada com a bolsa permanência do FNDE/MEC, acumulando 2 bolsas a partir do segundo semestre de 2014 até o fim do curso em março de 2016. (Mulher, Negra, 21 anos, Pedagogia, grifo nosso).

A inserção nas atividades de pesquisa, institucionalmente reconhecidas, fornece modalidades de auxílio nas distintas Pró-Reitorias. Os programas institucionais de bolsa de iniciação à pesquisa, como também os programas de tutoria e extensão, para além das suas funções institucionais e acadêmico-científicas, funcionam para parcela dos estudantes como formas de permanecer. A bolsa não é algo a mais que complementa as possibilidades de acesso a bens de consumo cultural, social, material ou simbólico. A renda mensal que esta propicia é, para muitos, a renda para sobreviver, vestir e alimentar que assegura aos estudantes sua permanência.

Cabe ainda, perceber que a escolha da bolsa ou a definição por uma modalidade de bolsa ou projeto em detrimento de outro, segue parâmetros que se distanciam daquilo que é comum e normativo no campo acadêmico e no campo científico. O depoimento acima demonstra a objetividade da escolha da bolsa, associando-a a manutenção e permanência durante quatro anos na universidade.

A bolsa implica em status, pois o seu possuidor ocupa um lugar distinto no universo dos estudantes, é produto do acúmulo teórico obtido e do capital cultural que lhe possibilitou está ali, sendo que, a importância da bolsa e seu prestígio estão associados ao grupo de pesquisa e ao orientador com quem este estudante passa a

trabalhar, ou seja, este reconhecimento é distribuído em intensidade e direção, conforme a importância atribuída no interior do campo científico e acadêmico ao orientador/pesquisador e ao grupo de pesquisa que se afiliou. Portanto, ainda que existam outras modalidades de bolsas de origem distintas e que tenham a mesma funcionalidade, nas quais os estudantes beneficiários exerçam as mesmas funções, há uma hierarquização nas bolsas e no objeto de atuação do estudante com bolsa.

No que se refere as bolsas percebia sim a hierarquia do pesquisador bolsista do PIBIC em relação ao PPQ (estive nos dois lugares), havia uma mentalidade de que o primeiro fazia a pesquisa e o segundo ajuda no processo, ainda que na prática ambos fizessem o mesmo trabalho, era uma questão de status dentro do grupo. (Mulher, Negra, 21, Pedagogia).

Apesar de estudar no campo de agrárias, ambientais e biológicas, percebia essa distinção entre pesquisa e extensão, como se as duas não andassem juntas, sentia que havia um certo medo de alguns pesquisadores em se desafiar e procurar propor/desenvolver extensão, isso refletia nos estudantes que se satisfaziam com pesquisa em laboratórios enquanto outros buscavam sair da universidade e ter vivências, observando assim diferentes perfis na própria sala de aula, corredores, espaços universitários, é como se fossem coisas distintas e sem nexos um estudante que desenvolve pesquisa não participar de um espaço que trate sobre gênero, e como um estudante que desenvolve extensão não ir a um seminário de pesquisa. E pra mim isso é uma triste barreira que deve ser extirpada da universidade. (Homem, Preto, 24 anos, Eng. Florestal)

Se, por um lado, há uma hierarquização da tipologia da bolsa e da modalidade da mesma, que está associada ao tripé da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Atuar nestes programas institucionais dá corpo ao currículo, preenche espaços vazios e que pontuam na distribuição de novas bolsas, inclusive de pós-graduação. Neste caso, retoma-se o mote conceitual desta tese para demonstrar que a experiência e a prática da pesquisa validada pela participação em programas institucionais de bolsas e reconhecida pelos indivíduos estabelecidos e membros dos campos em questão, produz um *habitus acadêmico*, ou seja, um conjunto de atribuições e disposições constituídas como formas estruturantes de se perceber, o agente e o fazer prático.

No quarto semestre fui Bolsista de Iniciação Científica- PIBIC/EMBRAPA-CNPq/FAPESP onde pesquisei a interação planta x patógeno e desenvolvi habilidades no laboratório de microbiologia. No final do ano de 2010 fui selecionado no Programa de Educação Tutorial Interdisciplinar PET-Mata Atlântica: Conservação e Desenvolvimento. Participando do PET pude desenvolver várias atividades no âmbito acadêmico seguindo o tripé ensino, pesquisa e extensão, no qual permaneci durante dois anos e quatro meses. Destaco que no eixo de pesquisa realizei meu estágio supervisionado no Laboratório de Ecologia Vegetal e Restauração Ecológica – LEVRE. Em 2013 me dediquei ao estudo da língua francesa, o que possibilitou minha candidatura ao programa Ciência sem Fronteiras, quando em julho do

mesmo ano fui contemplado com uma bolsa da CAPES/Graduação Sanduiche para estudar o Master 1 em Ecologia na Universidade de Toulouse III Paul Sabatier na França. Em 2014 ainda durante o programa de intercâmbio estagiei no Museu de Historia Natural de Toulouse, onde junto com meu coorientador Dr. Boris Presseq, fomos os primeiros a padronizar um inventário em banco de dados de uma coleção botânica centenária advinda de antigas colônias francesas na África e Madagascar. (Homem, Preto, 24 anos, Eng. Florestal).

A trajetória acadêmica de sucesso e reconhecimento implica na apreensão e compreensão da rotina acadêmica, ou melhor, na incorporação e uso contínuo desta rotina como forma de demonstrar sua afiliação e interação. Vale ressaltar que as rotinas são múltiplas, mas coexiste em cada instituição um conjunto de práticas que são próprias da sua condição de ser. Elas circunstanciam as formas de socialização, a escrita, a fala, as relações sociais e sexuais, como também o trânsito pelos espaços sociais, o reconhecimento das atividades desenvolvidas, a validação do conhecimento apresentado.

A apreensão que se tem a partir dos depoimentos e dos questionários respondidos é que existe uma correlação entre a rotina acadêmica, que impõe um estilo próprio a cada área do conhecimento, evidenciando uma forma de ler e escrever, e, conseqüentemente, uma forma de falar, que está em associação com os paradigmas epistemológicos e metodológicos do fazer da pesquisa nestes campos acadêmicos; e o agir prático dos indivíduos, que se modificam na experiência acadêmica adquirida no percurso da graduação, formatando novas disposições, que são incorporadas, conscientemente ou não, como uma forma de atuar, um fazer que lhe assegure prestígio e reconhecimento, que seja validado pelos pares e reconhecido por aqueles cuja reputação e prestígio lhe conferem notoriedade para atuarem, nestes ou naquele campo, na produção do conhecimento. Este *habitus acadêmico* é um conjunto de normas incorporadas como disposições práticas de atuar em consonância com o rigor previsto e estabelecido dentro deste campo acadêmico, logo, é incorporado como estruturante das percepções e representações sobre os fenômenos que se constituem como objetos de estudo ou pesquisa, como também é incorporado pelas práticas que asseguram um fazer profissional.

O *habitus acadêmico* também modifica a própria estrutura do campo acadêmico e científico e, conseqüentemente, o estilo e a rotina a que estão submetidos os estudantes que buscam se afiliar. O que os depoimentos apresentam são estratégias individuais de sobrepor algo que é comum para indivíduos cujas características de classe, raça, gênero, origem escolar e de moradia, impõem para a obtenção do título escolar. Assim, estas

estratégias questionam o modelo estabelecido como próprio à produção do conhecimento e colocam em evidência as novas manifestações de apreender o saber, circunstanciado pela existência e pela vida e circunscritos ao campo acadêmico constitutivo da universidade.

7. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS - DEMOCRATIZAÇÕES E TEMPO

A gênese da universidade brasileira segue cambaleando entre o mercado e a ideologia dominante do Estado. As políticas de formação profissional e a consolidação de um campo da pesquisa e produção do conhecimento encontram resistências para sua implantação. O entendimento comum era o da importância da formação para atender a demanda do mercado e para a inclusão destes jovens graduados no campo profissional, como forma de consolidação de uma indústria em desenvolvimento. Este viés, de caráter utilitário, fez emergir uma série de hierarquizações entre os cursos e as instituições promotoras destes cursos. Neste sentido, foram socialmente estabelecidos, cursos de alta demanda e prestígio, cujos profissionais estariam habilitados para promoção do desenvolvimento econômico do país, como também, em virtude da herança cultural e social, estariam habilitados para assumirem a gestão do Estado, integrando os governos nas mais distintas esferas.

A constituição de políticas específicas que visaram corrigir erros históricos, tais como; as políticas de ações afirmativas para indivíduos negros, quilombolas e indígenas; as políticas de interiorização e democratização do ensino superior, e a consequente expansão da rede federal de educação superior com implantação de institutos e universidades; as políticas públicas de financiamento, permanência e assistência estudantil; como também a ampliação da oferta de vagas e o estímulo à criação dos cursos noturnos, e expansão da pós-graduação, romperam com a linearidade da história e dos fatos que circunscrevem a modernidade e esta modalidade de ensino país.

No tempo histórico de surgimento das instituições responsáveis pela educação superior no Brasil, observa-se que o estilo, a rotina acadêmica, como também os cursos e seus estudantes, estavam em harmonia com as premissas que formatavam o agir prático das classes dominantes e integrantes do Estado em cada época. Não obstante, a importância que era atribuída a esta modalidade de ensino em cada momento, o surgimento das instituições e suas consequentes reformas respondiam às demandas específicas de um indivíduo, de um momento histórico, de uma ideologia vigente e dominante.

Este modelo de criação de universidades não estava aliado a uma política voltada para a inclusão de todos aqueles que reuniam as condições necessárias para obter o

título, havia um modelo ideológico que filtrava os indivíduos que poderiam acessar a esta modalidade. Inicialmente este processo se dá pela migração formativa, aonde os estudantes habilitados iam para a Europa concluir seus estudos. Este processo, conforme visto, desloca os indivíduos da realidade histórica e cultural do país, fazendo-os mergulhar numa cultura distinta da sua origem. Desde então, pode-se falar que o processo de formação superior das classes dominantes brasileiras nos primórdios da sociedade, promoveu uma crise de legitimidade da cultura brasileira e das formas de saberes e escolarização existentes no país.

Posteriormente, criaram-se novos processos seletivos e meritocráticos, exames de admissão e depois o vestibular, que estimularam a competitividade e a individualização entre os jovens concorrentes. Esses processos perduraram por décadas e afastaram dos bancos da universidade indivíduos cujas origens, econômica e escolar, não os tornavam aptos para esta modalidade.

A massificação do ensino médio, no século XX, aumentou a demanda de jovens em busca da escolarização superior. Mas, o sucateamento que assolou esse momento formativo, afastou os jovens egressos do ensino médio, principalmente aqueles oriundos da escola pública. Este processo de massificação não se deu de forma equitativa em todas as regiões do país nem em todos os Estados, houve, em paralelo, uma valorização das escolas confessionais e o surgimento de uma rede privada, onde as condições de trabalho dos professores e as oportunidades de aprender para os indivíduos promoviam um desnivelamento entre os estudantes, balizados pelas posições de classe, origem, gênero e raça, que passaram a se constituir como categorias de desigualdades e *desclassificação* dos sujeitos. Ou seja, os egressos do ensino médio, da rede privada e pública, aptos para o acesso ao ensino superior, disputavam de forma desigual às vagas, ainda que possuidores dos títulos necessários para fazê-lo. A isonomia propalada nos textos constitucionais, desde a Revolução Francesa, constituía uma espécie de igualdade formal que não assegurava, numa situação de disputa, a equidade de condições para exercê-la.

O processo histórico gerado pelo sistema capitalista acirrou as desigualdades e demarcou a atuação dos indivíduos numa relação diretamente proporcional com a capacidade de consumo e acúmulo de capital – cultural e simbólico. E, neste sentido, pressupõe-se que: ultrapassar as barreiras de uso da racionalidade, principalmente na forma do agir prático dos estudantes, é uma estratégia de contraposição à imposição exclusiva dos *saberes*, validado como científicos, e de crítica das rotinas acadêmicas,

que estabelecem uma forma de escrever, falar, pensar e produzir conhecimento, estabelecendo como produto a transformação do estudante, mediador neste processo, como também a transformação da universidade que deve se adequar a este novo perfil do alunado.

No decorrer da redação desta Tese, optou-se inicialmente, em apresentar o modelo do fazer da pesquisa que orientou sua execução. O debate sobre o agir prático como uma disposição dos estudantes em atuarem a partir da interposição de uma rotina acadêmica, onde características escolares se colocavam em evidência como formas de capital cultural, aliado aos desdobramentos que implicavam na apreensão dos conhecimentos e afiliação aos grupos estabelecidos de pesquisa, ensino e extensão, proporcionaram a reflexão sobre o percurso, o caminho a ser trilhado para assegurar o desenvolvimento do estudo.

A escolha de aplicação dos questionários, como também a definição das dimensões e das variáveis a serem coletadas, ocorreu mediante uma imersão no lugar de estudo, dialogando com estudantes bolsistas e não bolsistas, buscando-se compreender os impactos e desdobramentos que o fazer da pesquisa exerciam na formação universitária destes jovens. Inicialmente, o jovem a ser pesquisado eram os bolsistas vinculados à PPGCI, bolsistas PIBIC e PIBIT, contudo a possibilidade de alcançar estudantes expositores de comunicação científica, oriundos de distintos programas de bolsas e graduandos apresentado seus trabalhos de conclusão, possibilitou um redirecionamento da pesquisa, a fim de alcançar um maior contingente de estudantes, que naquele momento estavam a expor o produto de suas investigações.

Este momento e o banco de dados gerado com a digitalização das informações patrocinaram um alcance mais generalizado sobre este agir prático e sua importância para a formação acadêmica e científica dos estudantes.

O primeiro momento de observação e diálogo com os estudantes gerou hipóteses sobre os usos dos saberes e as formas como a cultura destes estudantes e a cultura acadêmica dialogavam. Esta relação dialógica, contudo, não pode ser considerada como determinante das práticas, tendo em vista que a incorporação da rotina acadêmica se fazia necessária para a afiliação e participação nos grupos de pesquisa. Neste sentido, toma-se de empréstimo a noção de epistemicídio desenvolvida por Boaventura Sousa Santos, onde a prevalência de uma forma de saber e validação de um modelo de conhecimento alijam as demais manifestações de saber e conhecimento, consideradas como impróprias para coexistirem num mesmo espaço social.

Estas formas de aniquilação de outras formas de conhecimentos e a imposição de um modelo hegemônico e próprio de uma racionalidade dominante fazem com que os indivíduos submetidos a este processo não consigam perceber a forma como esta ação destitui suas características diacríticas, associadas a sua cultura e ao seu lugar de origem, substituindo-as por padrões hegemônicos de agir e refletir. Este processo impositivo torna-se distintivo, ou seja, ele remete aos indivíduos a responsabilidade pela inculcação, aceitação e reprodução de padrões de comportamento e entendimento das regras compartilhadas e validadas pelos já estabelecidos. A não aceitação destes padrões gera formas de *desclassificação* e de conflito ao existente como normal.

Porém, numa instituição que segue ao longo do tempo se transformando e adequando-se à realidade, a universidade é instada pelos agentes que a constituem a rever suas práticas institucionais e promover alterações pedagógicas que possibilitem sua modificação.

Os estudantes impõe à rotina acadêmica a crítica das verdades nela existentes, e neste movimento, dialógico e dialético, ocorre a modificação de ambos, estudantes e instituição tendem a se adequar aos novos parâmetros que circunstanciam sua existência na sociedade como uma instituição formativa e produtora de conhecimento. Assim a atuação do estudante no fazer universidade, implica em crítica e autocrítica, reflexão e análise, afirmação e negação. Movimentos que dissociados apenas dizem sobre uma ação, mas que associados a um *habitus* implicam em transformação, dos agentes e das instituições. Isto porque, submersos nos espaços sociais onde atuam estes estudantes colocam em evidência o que buscam na instituição e quais as estratégias que irão dispor para alcançar seus objetivos.

No desenvolvimento da investigação, o quantitativo dos questionários respondidos, valida estatisticamente o estudo. Esta validação, própria da rotina acadêmica e do campo científico, assegura ao pesquisador construir reflexões que se estendem para além do observado, apresentando tendências de atuação e agir que refletem a prática da pesquisa na instituição estudada.

Mas para além da validação estatística, há necessidade de apreender as representações discursivas que estes estudantes desenvolvem sobre suas trajetórias e sobre o seu fazer universidade. Desta forma, a compreensão do fazer expressa a ação e a implicação da ação com relação ao fenômeno, é bitransitivo, se relaciona com o objeto como ato e consequência do ato.

Descrever a universidade como local de estudo e lugar geográfico é o que se encontra no segundo capítulo. Esta instituição vem ao longo dos anos assumindo relevante papel na região. Tem sua origem no Imperial Instituto Agrícola da Bahia até integrar-se ao conjunto das faculdades que viriam a compor a Universidade Federal da Bahia. Sua característica premente está associada a vocação agrícola da região.

O surgimento da UFRB está relacionado ao projeto político de expansão da educação superior, durante o Governo Lula. Os princípios da democratização desta modalidade de ensino, ensejados pelas políticas de ações afirmativas implantadas em distintas universidades do país, deixaram em evidência a insuficiência de vagas capazes de atender a uma demanda reprimida, produto da estagnação do sistema federal de ensino superior. O Programa Expandir e posteriormente o REUNI, foram políticas públicas que asseguraram o surgimento de novas instituições, como também ensejaram para estas instituições a necessidade de estabelecimento de políticas de inclusão que fossem capazes de promover a equidade social e a igualdade racial.

Estes propósitos que pautaram as novas instituições têm implicações diretas na lógica normativa institucional do fazer universidade, ou seja, o público que se pretende alcançar, em sua maioria, são aqueles estudantes que, ao longo da história da educação superior, ficaram excluídos do seu acesso. Neste sentido, os propósitos e a missão institucional tinham que pautar estas desigualdades como forma de promoção da equidade.

As políticas de ações afirmativas estão na gênese da UFRB, e como consequência, surge deste agir prático institucional a primeira Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis das instituições federais de ensino superior. Esta ação pioneira busca constituir um modelo de permanência e cessão de benefícios aos estudantes de uma forma qualificada, associando-os à participação em projetos de pesquisa, ensino ou extensão. Esta forma de perceber a assistência estudantil, de caráter propositivo, implica em reconhecer a diversidade do alunado e a importância da afiliação estudantil a grupos constituídos na universidade, como forma de possibilitar ao estudante de baixa renda uma formação ampla e qualificada, onde a produção do conhecimento e a prática da pesquisa e ou extensão, fossem parte constitutiva dos seus currículos.

A formação qualificada dos estudantes está condicionada pela própria instituição à inserção e participação em grupos de pesquisa, ensino ou extensão, logo, pode se inferir sobre a importância atribuída pela instituição à promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio formativo. Mas, entre o enunciado e a

prática institucional coexistem os agentes que atuam como mediadores e executores das políticas propostas e, neste sentido, a incorporação dos princípios da democratização alcança estes agentes de forma diferenciada e estabelece formas de agir que validam ou não o discurso institucional.

É esta forma de validação que constitui a prática dos agentes. Ela promove formas de associação e dissociação que interfere na rotina acadêmica proposta institucionalmente. Os estudantes que adentram a esta universidade e buscam as políticas de permanência como forma de assegurar o fazer e o concluir dos cursos, se deparam com estas questões objetivas, mas que se apresentam de forma latente e subliminar, para a inscrição, afiliação e participação nas atividades propostas.

A escolha e seleção daqueles que integram os grupos institucionais e reconhecidos, se dá de forma meritocrática e aliada à incorporação da rotina acadêmica, portanto tem-se como pré-requisito o domínio da escrita e da oralidade, o desempenho acadêmico, o domínio de determinadas tecnologias, outros idiomas, etc., condições consideradas como estruturantes aos aspirantes ao campo científico e acadêmico. Porém, estas características não são constituintes dos estudantes oriundos das escolas públicas e cujas famílias têm renda de até três salários mínimos e, neste sentido, apesar de detentores de um auxílio financeiro ou de um benefício disponibilizado pela instituição, encontram resistências a sua participação e reconhecimento nestes grupos.

Esta afirmação não é especulativa, representa a observação cotidiana e de acompanhamento dos estudantes beneficiados com estes auxílios, para encontrar orientadores e cumprirem com as demandas exigidas para obtenção do recurso.

Neste contexto, o tempo social do fazer universidade deste estudante, associa as necessidades materiais e culturais e se apresenta na forma de um agir na qual busca contextualizar pela apropriação, pela crítica, ou pela superação, a rotina acadêmica em relação à sua realidade. Ou seja, a condição material de existência destes agentes e de suas famílias não assegura o provimento das necessidades materiais de sobrevivência e de consumo cultural, para o “fazer” do curso. Os recursos e os benefícios conquistados como direito que lhe assegure a permanência, devem estar associados à coexistência em um grupo institucional. Neste caso, há prevalência da sobrevivência com relação à formação e o tempo que se apresenta é aquele da máquina, o tempo cronológico, que planeja o início, o meio e o fim, logo, é aquele que estipula a necessidade de formação e conclusão dos cursos.

Porém, não se pode definir a permanência material (REIS, 2009), como algo universal e homogêneo, ela se materializa em concordância com os interesses e disposições dos indivíduos para o “fazer universidade” e a conclusão do curso. Os indivíduos, desprovidos de recursos materiais e detentores de auxílios de permanência, cujos interesses no fazer universidade estejam condicionados pelo tempo da máquina, isto é, pelo tempo físico que associa à formação a participação no mercado de trabalho com a obtenção do diploma, dentro do previsto e estabelecido nos currículos, com aqueles que, em condições econômicas semelhantes, buscam aguçar a curiosidade e construir problematizações, que lhe assegure uma experiência formativa com base na pesquisa e na produção do conhecimento científico.

A condição de existência e sobrevivência é determinante para a definição e necessidade dos auxílios que assegurem a permanência material, mas o agir prático do estudante no “fazer universidade”, quando associado ao tempo da ciência, ou seja, ao tempo de criação, problematização, reflexão, análise e crítica sobre um fenômeno observado, reestrutura a necessidade de subsistência atribuindo-lhe propositividade. Neste sentido, firma-se a importância e o reconhecimento das políticas que garantem a disponibilidade de recursos que funcionem como subsídios para a prática dos estudantes assistidos como interlocutores do fazer ciência.

No capítulo terceiro, a universidade é pensada a partir do pensamento ideal e da sua relação com a sociedade. Neste contexto, surge a ideia da universidade como provedora e reprodutora de formas de civilidade. Este conceito de civilidade remete ao conceito de civilização e com isso orienta as instituições acerca daquilo que próprio e impróprio para existir e ser validado pela universidade.

No decorrer dos séculos que contribuíram para entender a gênese desta instituição secular, observou-se que a reprodução e manutenção destas formas civilizatórias foram as responsáveis pelo agir prático dos estudantes universitários.

Ao sentido atribuído ao civilizado se estabelece, em contrapartida, uma ideia de selvagem, primitivo, bárbaro. E, neste contexto, a validação dos saberes e das formas de ensinar e produzir ciência está regida pelo paradigma que orienta o pensamento ideológico e político da sociedade, no momento histórico em que se observa o fenômeno, e que está manifesto nas políticas de Estado para a educação superior. Valorar o ensino em detrimento da pesquisa e vice-versa, não é uma escolha institucional autônoma, ela representa a definição ideológica de um modelo de civilidade que quer se reproduzir na sociedade e nas instituições responsáveis pela

formação dos indivíduos.

Portanto, a universidade, com suas formas manifestas de civilidade, ou seja, de eleição do que pode ser ensinado e aprendido, é uma expressão ideológica do modo de produção vigente, que atribuiu à educação, através do ensino e treinamento, a função reprodutora da ideologia dominante, como também, à manutenção das formas de epistemicídio que validem as proposições orientadas com estes princípios civilizatórios.

No Brasil, o surgimento da universidade se dá pelas especializações práticas do Direito e Medicina, cuja formação estava estreitamente associada ao modelo de civilidade da metrópole europeia. Os graduandos brasileiros completavam sua formação universitária nas universidades lusitanas. De lá, além dos conhecimentos práticos da Cirurgia médica e do Direito, absorviam também, como dito, a civilidade que caracterizava a cultura brasileira como primitiva, selvagem e bárbara.

Esta forma de apreender o saber e os instrumentos disponibilizados para a problematização dos fenômenos próprios da sociedade brasileira foi responsável pela importação e incorporação de inúmeras teorias, dentre elas aquelas que expressavam justificativas raciais e frenológicas, cientificamente embasadas pelas instituições europeias, para explicar as ações bárbaras do indivíduo europeu civilizado, como a escravidão e tantas outras formas de genocídio contra os povos da África e das Américas. Esta importação teórica e civilizatória justificou a escravidão no Brasil, e construiu todo um aparato científico para a marginalização e segregação dos negros brasileiros.

Ao longo do tempo, pode se inferir que a razão para a exclusão dos negros dos bancos escolares e da universidade tem sua gênese neste ideal de civilidade propulsora da primeira forma de universidade.

Na história do Brasil a universidade e a educação superior surgem na década de trinta do século passado e, desde então, passou por sucessivas reformas, a fim de assegurar aos dirigentes políticos dos governos em exercício, um modelo próximo da ideologia vigente. As sucessivas reformas não alteraram a perspectiva civilizatória desta instituição secular, orientaram para um agir que destituía a autonomia das instituições e agentes, limitando as pesquisas, o acesso ao fomento e ao desenvolvimento científico e tecnológico, como também exercendo uma espécie de vigilância sobre os currículos e suas disciplinas.

Após a redemocratização do país, as reformas que se anunciaram, objetivaram reduzir o papel do Estado na manutenção e financiamento desta modalidade de ensino.

Neste período, o ataque às instituições se dá pela via econômica reduzindo o fomento e precarizando a carreira docente com sucessivos cortes de direitos e subsídios para a prática da pesquisa e uma sobre valorização das práticas de ensino. Neste período, que se estende do século XIX ao XX, a crise de hegemonia é premente e a valoração do global em detrimento do local, principalmente no desenvolvimento de tecnologias e conhecimentos, acelera o sucateamento das instituições existentes.

No final do século XX surge, a partir de dois governos de orientação neoliberal, do presidente Collor e do seu sucessor FHC, uma política de privatização do ensino superior. Sendo que neste último, submerso num plano de reforma e reestruturação do Estado, denominado de Plano Publicização e conhecido como Plano Bresser Perreira, o ataque aos serviços públicos de responsabilidade do Estado, como previstos constitucionalmente, tem maior intensidade.

Neste plano além das privatizações de empresas e setores estratégicos da economia nacional, havia a proposição de constituição de Organizações Sociais (OS), ou seja, entidades jurídicas sem fins lucrativos, que seriam responsáveis por prover, gestar e administrar serviços públicos não exclusivos do Estado, como educação e saúde. Esta estratégia, além de destituir do Estado a responsabilidade na manutenção da educação superior, reconhecia na dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já contida na LDB (Lei 9.394/96), a possibilidade de se fazer prevalecer no território nacional, universidades de pesquisa e universidade de ensino. Ou seja, uma hierarquização das instituições de ensino superior, o que implicaria numa distribuição desigual de recursos.

Vale salientar que no bojo da democratização do ensino superior iniciada no governo FHC, a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, propiciou a definição de Faculdades isoladas e Centros universitários, como instituições habilitadas para prover formação superior. Neste período há uma explosão de instituições deste porte, que surgem nos mais recônditos espaços do país, cujas estruturas, por vezes, não estavam em acordo com o estabelecido e previsto na legislação, nem tampouco nos projetos institucionais destas instituições.

Será no governo do Presidente Lula que a expansão ganhará outros contornos, com uma vigilância mais objetiva sobre os financiamentos estudantis, redefinindo as regras para a participação dos estudantes e das instituições, mas, principalmente, pela expansão e interiorização das instituições federais de ensino superior.

Este processo que implicou consolidação de estrutura física e de recursos humanos para a instalação das novas instituições constituiu-se, principalmente, pela

democratização do acesso, sem, contudo, prover políticas específicas para a democratização do conhecimento e do saber.

O debate sobre a juventude se dá a partir da sua condição de ser universitário, e que direta ou indiretamente, implica no fazer universidade e no fazer da pesquisa. Neste capítulo evidencia-se o uso do tempo e o agir prático que está associado à experiência e à história, como também ao capital cultural escolar e origem que orientam o interesse e as escolhas. Aí emergem os arbitrários culturais, os tempos da juventude, os conflitos de geração, os problemas de e da juventude e o jovem como sujeito social. Deste debate percebe-se que a juventude universitária que atua direta ou indiretamente na pesquisa é uma porção da juventude universitária como um todo, ela se expressa nas suas pluralidades e é uma representação pluriclassista, que revela os antagonismos de classes e que reproduz formas de desigualdade horizontalizadas e voltadas para assegurar uma forma de distinção classificatória que lhe assegure o sucesso e o acesso ao mercado dos bens simbólicos da universidade, constituído pelos campos acadêmico e científico.

Estas proposições são confirmadas na análise da pesquisa de campo, onde está presente as representações dos estudantes acerca do “fazer universidade” e das formas de uso do tempo, para a familiarização da rotina acadêmica e a, conseqüente, manipulação e uso desta rotina de acordo com os interesses formativos e profissionais.

O novo estudante universitário, cujo perfil dissocia-se daquele da gênese desta instituição e assume proporções de um ensino de massa, ainda que estatisticamente não tenha alcançado este índice (seriam necessários mais de 50% dos jovens de 18-24 anos matriculados no ensino superior). Este novo estudante encontra na instituição um estilo credenciado por práticas que o antecederam, cujas verdades e necessidades são diferentes das suas, depara-se com uma universidade regimentada por um discurso da democratização, mas que se limita ao acesso, ele convive com docentes e outros estudantes cuja referência de universidade situa-se numa perspectiva meritocrática, que valoriza o desempenho acadêmico e se sobrepõe a capacidade criativa e crítica.

Para estes estudantes há uma tensão subliminar entre os próprios estudantes na disputa pelo reconhecimento e prestígio no “fazer universidade”. A afiliação aos grupos de pesquisa e extensão estabelecidos e coordenados por pesquisadores de reputação e prestígio requer mais do que o que se expressa na rotina acadêmica, ou seja, requer mais do que capital cultural escolar para superação das barreiras, implica num agir prático que transcenda a prática comum e transforme sua atuação em distintiva e classificatória para a escolha. Neste sentido a valoração da língua culta em sua manifestação escrita e

oral, o domínio de outros idiomas, o domínio teórico e metodológico dos paradigmas e correntes da área de conhecimento, a disposição e o envolvimento com o objeto de estudo ou pesquisa, são os elementos estruturantes que definem o *habitus acadêmico* nesta instituição.

No que tange ao acesso às bolsas institucionais e, em particular, as bolsas de iniciação à pesquisa, observou-se a prevalência de características subjetivas de análise para a definição e escolhas dos estudantes participantes. Como também a existência de mecanismos de desigualdade presentes no processo de seleção. A origem escolar, pública ou privada, é determinante na definição dos iniciantes nas atividades de pesquisa, e, neste sentido, a pesquisa demonstra que mesmo numa instituição com aproximadamente 65% dos estudantes oriundos da escola pública, a participação destes nas bolsas de pesquisa vinculadas a PPGCI é de 42%.

A democratização do acesso promoveu políticas que reduziram as desigualdades verticalizadas e estruturais da sociedade, no interior da universidade. Mas, do processo de universalização e democratização do acesso ao ensino superior promovido pelas políticas públicas de ações afirmativas, e da manutenção deste estudante na instituição, assegurado pelas políticas de permanência, derivam velhas formas de discriminação que associam cor e raça a condição social e econômica. Como também, emergem novas formas de discriminação e *desclassificação* estabelecidas no interior dos próprios grupos em que os estudantes se afiliam. Logo as desigualdades horizontais, que afunilam as relações sociais e o acesso às bolsas de iniciação no mesmo grupo racial ou na mesma classe devido aos diferenciais qualitativos – domínio de idiomas e novas tecnologias, origem escolar, apropriação do estilo acadêmico, etc. - dos indivíduos em cada grupo, se constituem como formas de agir prático dos agentes para assegurarem para si e para os indivíduos integrantes do seu grupo, a manutenção e o acesso a privilégios existentes num dado espaço social, se caracterizam como atributos ou qualificações imputadas aos indivíduos em virtude do *quantum* de capital cultural ou simbólico que dispõem e usa, como uma forma de se diferenciar em relação aos demais indivíduos no próprio grupo e em condição de disputa.

Esta desigualdade opera em condições isonômicas de acesso e resguarda-se no senso comum, que orienta suas lentes sobre o historicamente estabelecido e reconhecido como validado pela sociedade, logo se estrutura de forma vertical e faz surgir um conjunto de atributos e qualificações que desclassificam os indivíduos de maneira horizontal. Este mecanismo discriminatório cristaliza a construção das desigualdades

praticadas de forma horizontal, na qual as qualificações para o desempenho, a capacidade criativa, a estética normativa e impositiva e o tempo são cruciais para esta prática discriminatória. Principalmente numa instituição onde prevalece o campo científico impõe sobre o indivíduo em processo de formação, os atributos perseguidos por aqueles já inseridos neste mesmo campo, ou seja: “reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência”, etc.. Estes atributos que só existem quando são reconhecidos pelos outros que integram este mesmo campo, possibilitam afiliar-se ao grupo de pesquisa, obter bolsas de programas de iniciação, participar de encontros, seminários e congressos, desta forma pode-se afirmar que é uma condição de existência necessária para uma parcela de jovens que buscam o aprofundamento científico no interior das universidades.

Assim confirma-se a **Tese** de que: **a democratização do acesso ao ensino superior pela interiorização, de *Campus* e instituições, e pela promoção de políticas de ações afirmativas, como também pela existência de políticas públicas que assegurem a permanência dos estudantes, promoveram a redução dos índices de desigualdade entre negros e brancos, matriculados em cursos de graduação nas instituições federais de ensino superior. Contudo, a presença deste alunado, historicamente excluído desta modalidade de ensino, fez emergir novas formas de distinções, onde a qualificação diferenciada para o *fazer* da e na universidade fizeram ressurgir padrões de desigualdade, agora inscritos na rotina acadêmica da instituição.**

A obtenção de determinadas modalidades de bolsas, os mecanismos de seleção e escolha, o acesso a determinado referencial teórico e metodológico, o domínio de línguas estrangeiras e outras qualificações individualizadas determinam a desigualdade que se expressa de forma horizontal, ou seja, naquilo que é característica comum à condição de estudante universitário, mas que se constitui nas formas de *desclassificação* que hierarquizam os graduandos por sua origem econômica, cultural e social, como também pelas suas características raciais e de gênero. Desta forma, há uma espécie de inclusão que exclui, tendo em vista que se democratizou o acesso ao ensino superior sem prover as condições políticas, sociais e culturais para democratizar o conhecimento e suas práticas contidas nas rotinas acadêmicas.

Estar presente, permanecer e formar-se para atuar profissionalmente não implica que o *fazer* da universidade tenha sido completo. A democratização do conhecimento é a forma de inclusão mais abrangente existente na sociedade, esta só pode-se dar quando,

pela disponibilidade daqueles detentores do conhecimento e das formas de validação das pesquisas e de seus produtos, houver o reconhecimento da importância dos saberes refletido como produto das experiências acumuladas nas práticas sociais, culturais e escolares.

Portanto, pode se afirmar que há uma forma de agir constituída no interior do campo acadêmico e do campo científico, que assume um caráter distintivo, logo seletivo, com relação aos jovens iniciantes à pesquisa, e que estabelece parâmetros que fogem as especificidades acadêmicas, e que aportam no imaginário dos agentes mediadores das práticas da pesquisa na universidade, como uma categoria estruturante, mas que está presente na sociedade em geral e que se reflete na prática da própria instituição.

A apreensão que se tem a partir dos depoimentos e dos questionários respondidos é que existe uma correlação entre a rotina acadêmica, que impõe um estilo próprio a cada área do conhecimento, evidenciando uma forma de ler e escrever, e conseqüentemente, uma forma de falar, que está em associação com os paradigmas epistemológicos e metodológicos do fazer da pesquisa.

Este *habitus acadêmico* é um conjunto de normas incorporadas como disposições práticas de atuar em consonância com o rigor previsto e estabelecido dentro deste campo acadêmico, logo, é incorporado como estruturante das percepções e representações sobre os fenômenos que se constituem como objetos de estudo ou pesquisa, como também é incorporado pelos agentes e pelas práticas que asseguram um fazer profissional.

O *habitus acadêmico* também modifica a própria estrutura do campo acadêmico e científico e, conseqüentemente, o estilo e a rotina a que estão submetidos os estudantes que buscam se afiliar. O que os depoimentos apresentam são estratégias individuais de sobrepor algo que é comum, para indivíduos cujas características de classe, raça, gênero, origem escolar e de moradia, impõem para a obtenção do título escolar. Assim, estas estratégias questionam o modelo estabelecido como próprio à produção do conhecimento, e colocam em evidencia as novas manifestações de apreender o saber, circunstanciado pela existência e pela vida, cujos tempos, ao longo da trajetória escolar, evidenciaram uma ou outra forma de conhecer àqueles cujas orientações teóricas e metodológicas se constituem como próprios de um fazer profissional, circunscritos ao campo acadêmico constitutivo da universidade.

Portanto, a democratização do acesso não possibilitou a democratização do conhecimento. O agir prático dos estudantes é o reflexo de um mosaico de fragmentos espelhados que reproduzem as formas de distinções e *desclassificações* da sociedade para dentro da instituição universitária. A afiliação aos grupos de pesquisa, ensino e extensão como estratégia prática de formação e treinamento voltado para pesquisa é o vetor que precisa ser reordenado, cuja intensidade e valor precisam ser ampliados para prover a juventude universitária de novas possibilidades de desenvolvimento do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p.25-36, 1997.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A., 2006.

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade nova**: textos críticos e esperançosos. Salvador: EDUFBA; Brasília DF: Editora UnB, 2007.

ARENDT, HANNAH. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. Guanabara. 1981.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.17, n.2, p. 11-33, nov. 2005.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos).

BAIARDI, A. O papel do Imperial Instituto de Agricultura na formação da Comunidade de Ciências Agrárias da Bahia. In: 7º Seminário Nacional de História da ciência e da tecnologia, 2000, São Paulo. Anais do Seminário Nacional de História da ciência e da tecnologia. São Paulo, Editora da USP, 1999. v. único. In FRAGA, W. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. In UFRB 5 anos... Caminhos, histórias e memórias. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2010.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Pensadores e Educação).

BARBOSA, M.L.O. **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

BAUMMAN, Z. **Sobre educação e juventudes**: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEDRAN, P. M. **Produção na universidade**: diário de uma micropolítica. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanista. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social de realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1988.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. ORTIZ, Renato (Org.). BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática: 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

_____. **O senso prático**. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Sociologia)

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas, Papirus, 2011.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In.: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. A precariedade está por toda parte. In: BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

_____. Escritos de educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; PASSERON, Jean-Claude. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____; CHAMBODERON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (coord.). **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da educação superior 2011**: resumo técnico. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Censo demográfico de 2010**: educação: amostra. Salvador: IBGE, 2010. Disponível

em:<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ba&tema=censodemog2010_educ>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília, 2012. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Mapa da educação superior**. Brasília, 2004. 85p.

_____. **Nota técnica**: Indicadores para monitoramento das metas do plano nacional de educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007 Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Diário Oficial da União: Brasília, 2005. Disponível em:<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11096.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União: Brasília, 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Diário Oficial da União: Brasília, 2012. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União: Brasília, 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Gerais:** plano de desenvolvimento da educação. Brasília, 2007.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** micro dados 2004-2013. Brasília, 2015. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=7>. 01 de agosto 2016.

BRUNI, Adriano Leal. **SPSS:** guia prático para pesquisadores. São Paulo, Atlas: 2012.

CANCLINI, N García. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Tradução Luiz Sérgio Henriques. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CARDIA, N. **Direitos humanos:** ausência de cidadania e exclusão moral. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz, 1995. (Princípios de Justiça e Paz). Disponível em: <www.nevusp.org/downloads/down213.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

CERVO, Amado L. Introdução. In: MORHY, Lauro. (Org.). **Universidade em questão.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 15-31.

CHAUÍ, M. A. Universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 de maio de 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de Educação**, Campinas, n.24, p.5-15, set./out./nov./dez., 2003.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

_____. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, B. S; CHAUÍ, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo; Cortez, 2014a.

_____. **A ideologia da competência.** Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014b. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre, Artmed: 2007.

CUNHA, Luiz A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.M. T, *et. al.* **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. **A universidade temporã:** o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3.ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DAYRELL, Juarez. Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, set./dez. 2003.

_____. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**: observatório da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

_____. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. **Revista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, v. 1, n.22, p. 128-147, 2005.

_____; CARRANO, P. C. R. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. [S.l.], 2003. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

DOURADO, L.F. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Tradução Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As regras do método sociológico**. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

ENCREVÉ, P; LAGRAVE, R. (Coord.). **Trabalhar com Bourdieu**. Tradução Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do welfare state. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, set. 1991. Disponível em. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451991000200006>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

ESPINHEIRA, Gey (Cord.). **Sociabilidade e violência**: criminalidade no cotidiano de vida de moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Salvador: EDUFBA; 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRAGA, W. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. In: **UFRB 5 anos**: caminhos, histórias e memórias. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

GARRIDO, E Nery. Políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas: A permanência no ensino superior coo meta. In: SANTOS, G G; SAMPAIO, Sônia M R. (Org.). **Observatório da vida estudantil**. Salvador: EDUFBA, 2015.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Filker. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Novas regras do método sociológico**. Tradução Maria José da Silveira Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (V. 1).

GOMEZ, C M; FRIGOTTO, G; ARRUDA, M; ARROYO, M; NOSELA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Antonio S. A.. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun., 2003.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação da Cogeime**, São Paulo, ano 13, n. 25, p. 9-25, dez., 2004.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2009.

_____. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Tradução George Sperber, Paulo Soethe e; M. Moura. 3. ed. Edições Loyola: São Paulo, 2007.

HERINGER, R. Dez anos de ações afirmativas: mapas, balanços, aprendizados. **Caderno do GEA**, n. 12, p 11-12, 2012. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf>. Acesso em: 01 agosto 2016.

_____. **Organizando o pensamento: desafios da rotina acadêmica num curso de pedagogia**. In: SANTOS, G G; SAMPAIO, Sônia M R. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil**. Salvador: EDUFBA, 2015.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Reppa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Crítica da razão prática**. Tradução Rodolfo Schaefer. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed: 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, L C; AZEVEDO, M L; CATANI, A M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, v.13, n.1. p.7-36, mar. 2008.

LOWY, Micahel. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988.

LUCKESI, C. *et.al.* **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANNHEIM, K; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação**. Tradução de Otávio Mendes Cajado. 4 ed. São Paulo, Cultrix: 1978.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (Livro 1, v. 1).

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 5, maio/jun./Jul./ago./set./out./nov./dez., 1997.

MENEZES FILHO, N; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In ARRETCHE, M (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp; CEM, 2015. p. 109-132.

MINTO, L Watanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MORHY, Lauro (Org.). **Universidade no mundo**: universidade em questão. Brasília: Editora Unb, 2004.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

NOGUEIRA, M A; NOGUEIRA, C M. M. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de. **Filhos da precarização social do trabalho no Brasil**: um estudo sobre a juventude trabalhadora nos anos. 2013. 331f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2013.

ORTIZ, Renato. **Ciências sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olhos d'Água, 2002.

OTRANTO, Celia Regina. **Universidades corporativas**: o que são e para que servem?. [Rio de Janeiro?]: UFRRJ, [S.d.]. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2852--Int.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da Juventude: alguns contributos. *Análise Sociológica*, v. XXV, 105-106. P. 139-165.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde Soc.* São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Rio de Janeiro, n. 49, 2005, p. 53-70, Out., 2005. Disponível em: <[www.observatoriodeseguranca.org/files/Jovens e Cidadania \(1\).pdf](http://www.observatoriodeseguranca.org/files/Jovens_e_Cidadania_(1).pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v.14, n. 1, p.71-84, mar., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772009000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 jul. 2016.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. N. 5-6, maio/jun./jul./ago./set./out./nov./dez., 1997.

PIERSON, Donald. **Teoria e pesquisa em sociologia**. 11. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1968.

PINTO, Maria José Batista *et.al.* A educação superior pública brasileira: uma análise do Programa de Apoio a Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). In: SIMPOSIO ARGENTINO-LATINOAMERICANO: PENSAR LA UNIVERSIDADEN SUS CONTEXTOS. PERSPECTIVAS EVALUATIVAS, 2011, Montevideo. **Anais...** Montevideo: UCUR, 2011.

PIOTTO, D. C. **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

REIS, Dyane Brito. Continuar ou Desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros na UFRB. In: SANTOS, G. G; SAMPAIO, Sônia, M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil**. Salvador: EDUFBA, 2013. p.178-195.

RIBEIRO, D. **Universidade para quê?** Brasília: Editora UnB, 1986.

RIBEIRO, C A C; SCHLEGEL. A estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960-2010). In ARRETCHE, M (org.) *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. (133-162).

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE 2004-2009. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, Jul./dez., 2013b.

_____. **Vinte e um anos de educação superior**: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013a.

RODRIGUES, Flávia Santana; SILVA, Jair Batista da. Juventude, desigualdades e mercado de trabalho na Bahia. **Bahia Análise e Dados**, Salvador, v.21, n.1, 155-176, 2011.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: Nove séculos de história. 2.ed. Passo Fundo. UPF, 2005, p. 131- 150

SALMERON, Roberto. **Universidade interrompida**: a universidade de Brasília, 1961-1965. Brasília: Ed UnB, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática da universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões de nossa época; v. 120).

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo Cortez, 2013.

SANTOS, José Raimundo de J. O agir prático: a experiência, o interesse e o habitus como caminho para o entendimento. In: ZIMMERMANN, C; BARREIROS NETO, J. **Metodologia e epistemologia nas ciências sociais**: um panorama dos clássicos ao pós-colonial. Salvador, Podivm, 2015. p. 91-106.

_____. Estratégias formais e informais de permanência da população negra no ensino superior: representações e percepções dos “cotistas” da UFAL. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2007. (Coleção Educação Para Todos). Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154587por.pdf>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154587por.pdf>>. Acesso em: 11 jul. de 2016.

_____. Subúrbio ferroviário: um lugar marginal. In: ESPINHEIRA, Gey (Coord.). **Sociabilidade e violência**: criminalidade no cotidiano de vida de moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Salvador: EDUFBA; 2004. p. 60-177.

_____. Reconhecimento e Trajetórias Acadêmicas de Jovens de Origem Popular na UFRB. CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/>>. Acesso em: 11 jul. de 2016.

SANTOS, W G dos. Teoria social e análise de políticas públicas; Perfil de desequilíbrio e paradigmas de análise. In: SANTOS, W G dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro; Campus, 1987.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**. [S.l.], v.8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia**: a política do conhecimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008. p.141. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SGUISSARDI, V.; SILVA Jr. J dos Reis. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?. In: **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006a, p.353- 372.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 96- Especial, p.1021-1056, out., 2006b.

SILVA, Franklin L e. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo, Hedra: 2014.

SILVA, Lélia C. da; SAMPAIO, Sônia M. R. A experiência estudantil no grupo de pesquisa. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, Sônia M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil**. Salvador: EDUFBA, 2013. p.160-177.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cad. CEDES**, [S.l.], v.19, n.45, p.7-23, Jul.,1998,.

SILVA, Waldeck Carneiro da. (Org.) **Universidade e sociedade no Brasil**: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SOUZA, CARMEM ZELI VARGAS GIL. Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites. **Ultima Década**. Santiago, v.12, n.20, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100003>. Acesso em: 01 mar. 2016

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006.

SPOSITO, Marília. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FAVERO, Osmar *et.al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO; MEC; ANPED, 2007. (Coleção Educação para Todos, n.16).

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Aprendendo a ser estudante universitário. Uma relação entre o campo disciplinar e a construção de si. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, Sônia M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 99-119.

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

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p. 21-82. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acesso em: 01 mar. 2016

THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. Tradução Denise Bottmann, Renato Bussato Neto, Cláudia Rocha de Almeida. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA OS DEPOIMENTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - SOCIOLOGIA

Prezadas (os) Discentes e Graduados (as),

Em 2014 durante o III RECONCITEC você disponibilizou seu e-mail para prosseguirmos na pesquisa. Neste caso, por favor, as questões abaixo são como um roteiro para a redação. Resguarde-se o direito de limitar ou não sua produção escrita, haja vista que trata-se de um depoimento sobre questões que circunstanciam a sua vida e sua existência na universidade.

1. Fale um pouco de você? (Sexo, idade, Centro, curso, bolsas que possuía na UFRB por ano, cor/raça, escolaridade dos pais, lugar de origem, identidades, etc.) aborde aspectos da sua trajetória escolar e de vida e a forma como contribuíram ou não para o ideal de universidade que construiu?
2. O que é Universidade e qual a importância para você? Por que fazer UFRB? E o curso? Na sua família antes de você teve universitário? Em qual curso e instituição? Caso seja o primeiro o que significou isso para seus familiares?
3. Quais estratégias você utilizou para estudar, conviver, permanecer, produzir e pesquisar no dia-a-dia da universidade? Quais as barreiras e dificuldades que enfrentou e como as superou? Qual a importância ou não da afiliação a grupos na universidade?
4. Como se estabeleciam as relações sociais no Grupo que se afiliou? Como era a relação com o orientador (a)? Para você existem hierarquias entre os diferentes tipos de bolsas no grupo que fazia parte? E na universidade existe esta diferenciação entre os discentes e jovens vinculados à pesquisa/extensão?
5. De que forma e como se relacionaram as suas experiências anteriores à universidade e as experiências apreendidas no cotidiano da instituição e no fazer do curso e das atividades de pesquisa, ensino e/ou extensão? Seu objeto de pesquisa nasce desta mediação?
6. Fale sobre seu objeto de estudo, abordando a importância para sua vida acadêmica, profissional, política e social? Como surgiu? Tem relação com o cotidiano de vida na sua comunidade de origem?
7. Como se deu a construção de suas identidades? Elas foram estabelecidas antes, durante ou depois do acesso à universidade?

8. Qual a importância da iniciação à pesquisa/extensão na sua formação profissional e acadêmica, além da formação política, cultural e social?
9. O que é juventude? Jovem universitário? Jovem universitário pesquisador? É possível estabelecer as diferenças? Quais são?
10. Quais suas projeções futuras? Remuneração que pretende ter, campo de atuação, sucesso profissional ou acadêmico, etc.
11. Fale das suas impressões e do que não foi dito? Quem foi você? Quem é você? O que você pretende ser?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUANTITATIVO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Projeto de Pesquisa.

SABERES DO RECÔNCAVO – JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PREZADOS ESTUDANTES,

Com objetivo de coletar informações sobre a Juventude, universidade e conhecimento e, em particular, com os jovens da UFRB envolvidos com atividades de pesquisa e produção do conhecimento científico e tecnológico. Solicito de vocês a colaboração no preenchimento deste instrumento. Esta pesquisa é um dos caminhos metodológicos adotados para a construção da Tese de doutorado na área das Ciências Sociais. O nosso objetivo aqui é compreender como se deu a inserção dos jovens na pesquisa e na universidade, sua relação com a pesquisa e, os desdobramentos da pesquisa no seu percurso acadêmico e profissional. Por esta razão buscar-se-á apreender as representações e percepções sobre juventude - na universidade e na sociedade – e produção do conhecimento científico.

Atenciosamente,

1.	Instituição	
2.	Centro de Ensino	1 () CCAAB 2 () CETEC 3 () CCS 4 () CFP 5 () CAHL 6 () CECULT 7 () CETENS
3.	Curso	
4.	Ano de ingresso	
5.	Forma de acesso	() 1. Vestibular. () 2. Enem /SISU. 3. () Transferência externa () 4. Transferência interna. () 5. Outros
6.	Ano de conclusão	
7.	Idade	
8.	Sexo	
9.	Município/Estado onde nasceu	

Marque apenas uma alternativa

10.	ESTADO CIVIL	1 () solteiro(a) 2() casado 3() união estável 4() Separado/divorciado 5() viúvo 6() outro
11.	Como você se considera	1 () Branco(a) 2() Preto(a) 3() Pardo(a) 4() Amarelo(a) 5() indígena
12.	Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso (incluindo bolsa).	1) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas. 2) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos. 3) Tenho renda e me sustento totalmente. 4) Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família 5) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família. 6) Minha renda é a bolsa, principal fonte de renda da família. 7) Me mantenho, exclusivamente, com a bolsa e contribuo com a família. 8) Me mantenho, exclusivamente, com a bolsa
13.	Renda da família – somando a sua renda mais a dos familiares que moram com você atualmente. (SM =R\$ 724,00)	1 () Nenhuma. 2() Até 1 SM (R\$ 724,00) 3 () DE 1 ATÉ 1,5 SM (R\$1086,00) 4() DE 1,5 ATÉ 3 SM (R\$ 2172,00) 5() DE 3 ATÉ 5 SM (R\$ 3620,00) 6() DE 5 ATÉ 10 SM (R\$ 7240,00) 7. () DE 10 ATÉ 20 SM (R\$ 14480,00) 8. () MAIS DE 20 SM (>R\$ 14480,00)
14.	Escolaridade do pai	1() sem escolaridade 2() Ensino fundamental 3() Ensino Médio 4() ensino superior 5() Pós-Graduação
15.	Escolaridade da mãe	1() sem escolaridade 2() Ensino fundamental 3() Ensino Médio 4() ensino superior 5() Pós-Graduação
16.	Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. (Não contar estágio, qualquer tipo de bolsa ou monitoria).	1.() Não estou trabalhando. 2.() Trabalho eventualmente. 3.() Trabalho até 20 horas semanais. 4.() Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais. 5.() Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais
17.	Onde e como você mora atualmente?	1.() Em casa ou apartamento, sozinho. 2.() Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes. 3.() Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos. 4.() Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república). 5.() Em alojamento universitário da própria instituição de ensino. 6.() Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.).
a.	-COMO SE DESLOCA PARA A UNIVERSIDADE - DIARIAMENTE	1.() DE CARRO OU MOTO (próprio ou de carona diária) 2.() A PÉ 3.() DE BICICLETA

PERCURSO ACADÊMICO

MARQUE APENAS UMA ALTERNATIVA, AQUELA QUE MELHOR REPRESENTAR SUA OPINIÃO OU AQUELA COM MAIOR IMPORTÂNCIA PARA VOCÊ.

18. Acesso a Universidade

- 1.() Sonho de infância.
- 2.() Projeção feita pelos pais.
- 3.() Formação Profissional.
- 4.() Universidade próxima ao município de residência.
- 5.() Políticas Afirmativas.
- 6.() Falta de emprego com boa rentabilidade.
- 7.() Estímulo por parte de professores do ensino médio.
- 8.() Desejo de melhores salários, status, prestígio, etc.

19. O seu curso

- 1.() O possível de ser feito pelas opções disponíveis na universidade.
- 2.() O possível de ser feito devido a média do ENEM.
- 3.() Pretendo mudar ou fazer outro curso
- 4.() Assegura um futuro profissional e rentabilidade
- 5.() Está conforme o desejado e planejado.

20. A sua Universidade

- 1.() É responsável pela formação crítica de futuros profissionais.
- 2.() É responsável pela formação profissional, atrelada as necessidades do mercado de trabalho.
- 3.() Deve prover o Estado e a Sociedade de conhecimento científico por meio da pesquisa.
- 4.() Deve possibilitar através do ensino, o desenvolvimento profissional dos seus egressos.
- 5.() Deve fomentar através da pesquisa o desenvolvimento regional do seu entorno.

21. Ensino no seu curso - Os componentes curriculares

- 1.() Contribuem para uma formação teórica e crítica.
- 2.() Contribuem para uma boa formação profissional.
- 3.() Estão sintonizados com o Mercado de trabalho.
- 4.() Estão defasados com relação a atividade profissional.
- 5.() São repetitivos e cansativos, com poucas atividades práticas.
- 6.() Não estimulam a prática da pesquisa.

22. Ensino - Estágio

- 1.() Não fiz nenhum tipo de estágio. **(PULE PARA A QUESTÃO 25)**
- 2.() Fiz ou faço somente estágio obrigatório.
- 3.() Fiz ou faço somente estágio não obrigatório.
- 4.() Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório.

23. O ESTÁGIO

- 1.() Contribui no entendimento das dimensões teóricas do curso.
- 2.() Contribui para o entendimento prático acerca do conteúdo desenvolvido durante as disciplinas do curso.
- 3.() Contribui para a definição da especialização profissional a ser seguida após término do curso.
- 4.() Não contribui.

24. O Estágio estava relacionado;

- 1.() A conteúdos de componentes curriculares específicos.
- 2.() A conteúdos de área do conhecimento de seu interesse de pesquisa.
- 3.() A necessidade de uma remuneração para manter-se na universidade, mas o estágio era na sua área do conhecimento.
- 4.() A necessidade de uma remuneração para manter-se na universidade, porém fora da sua área do conhecimento
- 5.() Interesses particulares (políticos, ideológico, culturais, religiosos, etc.)

25. Extensão

- 1.() Não participei/participo de atividades de extensão
- 2.() Participei apenas de atividades na Universidade.
- 3.() Desconheço ações de extensão no meu curso.
- 4.() Participo/participei de ações na comunidade.
- 5.() Participo/Participei de ações na comunidade vinculadas ao curso.
- 6.() Não tenho interesse neste tipo de atividade

26. Pesquisa

- 1.() Participo de pesquisa como voluntário – sem bolsa ou auxílio.
- 2.() Participo como bolsista PPQ.
- 3.() Participo como bolsista PIBIC.
- 4.() Participo como bolsista PIBIC/AF.
- 5.() Participo como bolsista PIBIT.
- 6.() Participo como bolsista PET.
- 7.() Participo como bolsista PIBID.
- 8.() Participo como bolsista PROEXT.
- 9.() Participo com outro tipo de bolsa.
- 10.() Participo/participei apenas no desenvolvimento de TCC.
- 11.() Não participo

27. Para a sua Permanência na Universidade - Você recebe ou recebeu algum auxílio?

- 1.() Sim, bolsa permanência MEC.
- 2.() Sim, bolsa/auxílio da própria instituição de ensino.
- 3.() Sim, outro tipo de bolsa/auxílio oferecido por órgão governamental.
- 4.() Sim, outro tipo de bolsa/auxílio oferecido por órgão não-governamental.
- 5.() Não

28. LISTE AS BOLSAS E/OU BENEFÍCIOS QUE POSSUI, POR GRAU DE IMPORTÂNCIA

1. _____
2. _____
3. _____

29. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?

- 1.() Não.
- 2.() Sim, por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas).
- 3.() Sim, por critério de renda.
- 4.() Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
- 5.() Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
- 6.() Sim, por sistema diferente dos anteriores.

30. Você mudou de cidade, estado ou país para realizar este curso?

- 1.() Não.
- 2.() Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado.
- 3.() Sim, mudei de estado.
- 4.() Sim, mudei de país.

Estabeleça o grau de importância para SUA permanência na Universidade. Sendo; 1 - nenhuma importância; 2 – pouca importância; 3 – importante; 4 – muito importante;

5 – extremamente importante e necessário.

31. Residência Universitária _____
32. Auxílio Alimentação - _____
33. Auxílio transporte- _____
34. Creche - _____
35. Auxílio Saúde - _____
36. Bolsa de Extensão- _____
37. Bolsa de Pesquisa - _____
38. Estágio remunerado- _____

VOCÊ ESTUDOU EM ESCOLA?

39. Ensino Fundamental

PÚBLICA

1.() parcialmente 2.() totalmente

PRIVADA

1.() parcialmente 2.() totalmente

40. Ensino Médio

1.() parcialmente 2.() totalmente

1.() parcialmente 2.() totalmente

EXERCEU AALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA DURANTE:

41. ensino fundamental 1.() Sim 2.() Não

42. Ensino Médio 1.() Sim 2.() Não

42. Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?	1.() Ensino médio tradicional. 2.() Profissionalizante em Instituição Federal de ensino Técnico. 3.() Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.). 4.() Profissionalizante magistério (Curso Normal). 5.() Educação de Jovens e Adultos – EJA /Supletivo. 6.() Outro.
42.1. Durante o ensino médio você teve acesso	I. revista científica 1.() sim 2.() não II. congressos, seminários ou eventos científicos 1.() sim 2.() não III. bolsa de iniciação científica 1.() sim 2.() não
43. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?	7.() Nenhum. 8.() Um ou dois. 9.() Entre três e cinco. 10.() Entre seis e oito. 11.() Mais de oito.
44. Até o momento, qual turno concentrou a maior parte das disciplinas do seu curso?	1.() Diurno (integral). 2.() Diurno (matutino). 3.() Diurno (vespertino). 4.() Noturno. 5.() Não há concentração em um turno.
Observe as alternativas: 1) Nenhuma. 2) Uma a três. 3) Quatro a sete. 4) Oito a doze. 5) Mais de doze. RESPONDA QUANTAS HORAS VOCÊ SE DEDICA A:	
45) Aos estudos, excetuando as horas de aula?	_____
46) A pesquisar temas do seu interesse?	_____
47) A temas vinculados a projetos de pesquisa de docente?	_____
48) Ao estudo de outros idiomas?	_____
49) Ao debate de questões que envolvam a universidade?	_____
JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	

ESCOLHA APENAS UMA ALTERNATIVA. A QUE MELHOR LHE REPRESENTA	
52. O que é Juventude	1.() Fase de transição para a vida adulta 2.() Momento de planejar o futuro 3.() Faixa etária 4.() Momento de definição profissional 5.() Fase de escolhas e indefinições 6.() Fase de liberdade e contestação
53. Você se considera Jovem	1.() Sim 2.() Não
54. Qual a principal responsabilidade do “ser” jovem e universitário	1.() Estudar 2.() Contribuir para melhoria da sociedade 3.() Desenvolver pesquisas e estudos sobre problemas que afetem a Sociedade 4.() Desenvolver pesquisas e estudos sobre temas relevantes na sua área do conhecimento que lhe assegurem um futuro profissional promissor 5.() Ter uma boa formação profissional que lhe assegure rentabilidade e mobilidade econômica e social 6.() Contribuir politicamente para assegurar o bem comum e equidade no acesso a direitos 7.() Ter uma boa formação profissional que garanta o exercício pleno da cidadania 8.() Preocupar-se com o presente sem descuidar-se do futuro 9.() Nenhuma, apenas consigo mesmo.
RELAÇÃO DA JUVENTUDE COM A UNIVERSIDADE. PARA VOCÊ A UNIVERSIDADE...	
55. Reprodutora de conhecimento sem conexões com as demandas da juventude	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
56. Alheia as expectativas e anseios com relação as demandas profissionais.	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
57. Não possibilita o desenvolvimento de projetos de estudos pessoais focados na realidade de cada jovem.	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
58. Inibe a atuação política e o debate crítico acerca das condições de permanecer na Universidade.	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
59. Possui um currículo engessado sem flexibilização dos conteúdos ou adequando-os à realidade	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
60. Possibilita o envolvimento do Jovem em todas as áreas da universidade	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
61. Desenvolve ações de acolhimento e integração do jovem à vida acadêmica.	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
62. Possibilita uma formação ampla e em concordância com as expectativas do mercado de trabalho.	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
63. Estimula a inserção em Grupos de Pesquisa e fornece as condições para o desenvolvimento da pesquisa	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
64. Constitui-se como espaço emancipatório e crítico na formação da cidadania	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
65. Promotora de ações interdisciplinares com foco nas questões da diversidade de raça, gênero, religiosidade e sexualidade.	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
66. não estabelece interconexões com a sociedade e mantém-se isolada na produção de teorias.	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
67. Universalizou o acesso mas não incorporou as novas demandas e necessidades dos novos estudantes	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda
68. Está alinhada com o mercado e vem reduzindo cada vez mais os investimentos em qualidade do ensino e da pesquisa.	1.() Concorda 2.() concorda parcialmente 3.() discorda parcialmente 4.() discorda

69. Sua participação na Pesquisa se deu pois...	1.() Fui selecionado por edital e já tinha interesse em estudar este objeto 2.() Fui selecionado em edital, mas não tinha interesse em estudar este objeto 3.() Participo por obrigatoriedade estabelecida pela bolsa que possuo 4.() Fui convidado pelo professor devido ao desempenho em componentes específicos 5.() Solicitei ao professor para fazer parte do Grupo de Pesquisa sobre este objeto 6.() Apenas no TCC, onde desenvolvo estudo específico para conclusão do curso. 7.() Era bolsista PPQ e passei a ser PIBIC, pelo reconhecimento e meu envolvimento na pesquisa
70. A escolha do seu objeto de estudo e pesquisa ...	1.() Está inserido no campo da pesquisa desenvolvida no Grupo de pesquisa do orientador 2.() Reflete interesses pessoais de estudo e está em acordo com o objeto do orientador 3.() Reflete interesses pessoais de estudo, mas não está em acordo com o objeto do orientador 4.() Foi o único tema que encontrei orientador, mas não tenho interesse de aprofundar nesta área 5.() Foi a única forma de conseguir uma bolsa de pesquisa 6.() Foi o único tema que encontrei orientador para concluir o TCC/Monografia
71. A universidade dispõe de estrutura específica para o desenvolvimento da sua pesquisa	1.() Sim 2.() Não 3.() Parcialmente.
72. Você tem acesso as estruturas da universidade para o desenvolvimento de sua pesquisa – laboratórios, computadores, banco de dados, periódicos, acervo da biblioteca	1.() Sim 2.() Não 3.() Parcialmente.

Observe as afirmações abaixo e responda. Seu Orientador.....			
73. Orienta todos os bolsistas da mesma forma – PPQ, PIBIC, PET e outras modalidades	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
74. Tem preferência pelos bolsistas PIBIC, PET, PIBID ou PIBIT com relação aos PPQ	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
75. Promove reuniões periódicas para avaliar o envolvimento e desenvolvimento dos discentes	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
76. Promove seminários teóricos envolvendo orientandos da Graduação e Pós-Graduação	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
77. Estimula a participação em eventos externos, apresentando dados da pesquisa	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
78. Estimula o estudo de língua estrangeira – como parte da carga horária da pesquisa	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
79. Seleciona bolsista por critérios exclusivamente meritocráticos	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
80. Manifestou-se contrário a políticas afirmativas na pesquisa	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
81. Desenvolve pesquisa na região do entorno da universidade, problemas específicos da região	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
82. Orienta temas de interesse dos estudantes, diferente da sua área de atuação e pesquisa	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
83. Interage com outros Grupos de Pesquisa, promovendo seminários e encontros	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
84. Estimula a participação na Pós-Graduação, na mesma área de pesquisa do Grupo	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
85. Estimula a participação na pós-graduação mesmo em área distinta do Grupo	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
86. Estimula o ingresso na carreira de docente/pesquisador	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
87. Está aberto a novas propostas metodológicos e teóricos, sugeridos pelos discentes	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
88. Não permite o uso de dados da sua pesquisa no desenvolvimento de TCC/Monografia	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
89. qual seu objeto de estudo			
90. Qual sua área do Conhecimento			
O seu objeto de estudo (Caso não o tenha definido, deixe em branco)			
91. Trata de problema específico da minha região, que observo no meu cotidiano.	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
92. Trata de problema específico que passei a perceber após ingresso na universidade	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
93. Está relacionado com possibilidades de inserção no Mercado de Trabalho.	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
94. É uma parte do projeto de pesquisa do meu orientador	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
95. Não reflete a minha realidade vivida e não está relacionado com a minha região	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
96. Representa um tema comum aos estudos desenvolvidos no meu curso.	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
97. Me possibilitará um diferencial de atuação no mercado de trabalho	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
98. Proporcionará uma inovação na atuação dos profissionais da minha área	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda
99. Responde a uma demanda da minha comunidade	1. () Concorda parcialmente	2.() concorda parcialmente 4. () discorda	3.() discorda

Neste sentido, com vistas a complementar este estudo, colhendo as percepções e representações que construíram sobre Universidade, Conhecimento e Juventude é que proponho a vocês o desenvolvimento de narrativas pessoais sobre estas três temáticas. Nesta fase, aqueles que tiverem interesse, receberão um e-mail, para cada tema (total de três), com orientações para a construção da redação.

Desde já, agradeço a tod@s que se disponibilizarem para esta nova fase e, me comprometo com o sigilo total das informações disponibilizadas, que serão exclusivamente usadas no âmbito da pesquisa.

e-mail: _____