



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**

GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA

**PESQUISA E AFILIAÇÃO: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES
ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

Salvador - BA
2016

GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA

**PESQUISA E AFILIAÇÃO: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES
ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de Concentração: Gestão, Formação e Universidade.

Orientação: Prof.^a Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio
Coorientação: Prof.^a Dra. Dyane Brito Reis Santos

Salvador - BA
2016

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Souza, Greysy Kelly Araujo de.

Pesquisa e afiliação: a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Greysy Kelly Araujo de Souza. - 2016. 158 f.

Inclui anexos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio.

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Dyane Brito Reis Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2016.

1. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2. Pesquisa. 3. Aprendizagem. 4. Estudantes universitários - Formação. 5. Ensino superior. I. Sampaio, Sônia Maria Rocha. II. Santos, Dyane Brito Reis. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. IV. Título.

CDD - 378
CDU - 378.4

GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA

PESQUISA E AFILIAÇÃO: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

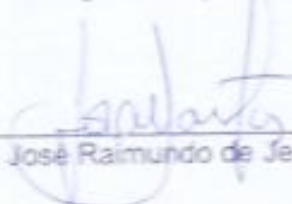
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 01 de fevereiro de 2016.

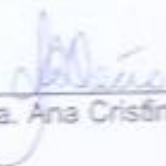
Banca examinadora



Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos



Prof. Msc. José Raimundo de Jesus Santos



Profa. Dra. Ana Cristina Muniz Décia

À Graça Maria, minha mãe – minha fortaleza.
À Antônio Bernardo, motivo dos nossos novos risos.

AGRADECIMENTOS

Neste ano ouvi uma frase que resume minha trajetória: “Se vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”, do cientista Isaac Newton. Assim, inicio meus agradecimentos falando de um dos meus maiores gigantes, a minha fé em Deus.

Fé também em melhores oportunidades para jovens que como eu - negra, de família sem tradição universitária, nascida no interior da Bahia - têm se arriscado na aventura da educação superior enquanto caminho de conhecimento e formação profissional, mas também como caminho para transformação social e melhores condições de vida para nós e nossas famílias, que me motivou desde os primeiros anos de encantamento com a universidade.

Outro gigante em que me mantenho sobre os ombros é minha família. Meus pais, Graça Maria Araujo e Antônio Carlos Souza, que tiveram o orgulho e são testemunhas das mudanças que a universidade fez em mim e conseqüentemente na nossas vidas. À minha Mãe, agradeço todo o esforço despendido para me manter na vida universitária, por acreditar que eu conseguiria e pelas orações diárias. Agradeço as minhas irmãs, Gracielly Araujo e Géssika Araujo, e nosso garotinho o Antônio Bernardo, pela divertida tarde de transcrições de entrevistas em família, agradeço também pelas vezes que junto com nossa mãe tiveram que priorizar o meu aluguel, a alimentação, os livros e todos os materiais necessários para minha estada em Salvador durante o curso de Mestrado. Sei que fizeram isso com muito amor, por isso é que preciso dizer que sem vocês eu jamais conseguiria! Os meus irmãos/afilhados Kayan Araujo e Kayky Araujo, a irmã Flávia Araujo e tia Conceição Araujo, têm igual contribuição neste processo. Aos demais familiares, em especial Vitor Araujo, Dilsiane Araujo, Deiseane Araujo, Dilson Araujo, Ermenegildo Araujo, Nelci Vieira, Wilha Nogueira, que torceram e ajudaram, de perto ou de longe, para esta conquista!

Têm coisas que só amigos fazem com você, do mesmo modo que têm coisas que só os amigos fazem por você. Os amigos são também como gigantes, tem o poder de nos jogar pra cima, por isso de maneira geral agradeço a todas e todos os amigos que se fizeram presentes e que foram compreensivos com minha ausência, entenderam a importância da universidade para mim. Dentre essas, destaco das velhas amizades de infância a Amanda Oliveira e a Márcia Soares. Ao longo da vida universitária no Recôncavo tive o prazer de ganhar amigos como Cristiane Xavier, Naiara Lima, Lívya Bastos, Ciran Cardoso, Iasmini Souza, Iran Neves, Nilson Weisheimer, Mariana

Leal, Zenilda Santana e a Larisse Brito, que para além da amizade, esteve presente nas correções, nos livros emprestados, nas dicas de escrita e estruturação do trabalho; Aline Brandão, pelo constante cuidado e apoio nas horas mais difíceis da minha trajetória acadêmica e pela participação na correção do resumo em inglês. Através do EISU pude conhecer amigas imprescindíveis nessa minha trajetória como a Tiara Melo, a Suelma Costa, a Carlos Porcino, a Tatiana Bonfim, a Queila Sanvelino, Rogilene Bispo e a Luiza Argolo. Com elas pude enfrentar as dificuldades com sorriso no rosto. Aos queridos amigos do curso de francês Marielson Carvalhos, Lis Santos, Livia Magalhaes e Rafaela Queiroz que tornaram o aprender outra língua algo gostoso de fazer, além disso *ils deviennent ma vie plus joyeuse et très chic*.

À Nelson Montenegro, pela amizade e carinho que extrapolaram a nossa vida de casal e se estendeu a um tipo de afetividade e companheirismo que foi indispensável, principalmente nos momentos mais delicados da conclusão desta dissertação. Igualmente agradeço à Helena Argolo, uma amiga-mãe que pude contar em todas as ocasiões e que com sua maneira descontraída fez da UFBA a minha casa. Agradeço aos dois por estarem presente, pelos conselhos e incentivos para os estudos nas diversas vezes que alcançar a conclusão deste trabalho se mostrou um pouco distante.

Falar dos gigantes mestres que me acompanharam neste processo de escrita é falar também do meu desenvolvimento como pesquisadora, do amadurecimento e crescimento que este processo me trouxe. Foi uma imensa batalha ler, escrever, produzir conhecimento neste nível acadêmico e sem a colaboração das professoras Dra. Sônia Sampaio e Dra. Dyane Brito, talvez a conclusão deste trabalho não fosse possível. Agradeço o cuidado e preocupação, as correções, as indicações de como fazer e refazer, as indicações de textos, as dicas no e para o mundo acadêmico, na e para a vida.

De um lado recebi uma orientação impecável que encarregava-se da fluidez do texto, da correção rigorosa dos meus escritos, indicações e críticas teóricas e metodológicas que foram imprescindíveis para o desenvolvimento da e na investigação. Através do contato com a orientadora, tive acesso às discussões mais atuais e relacionadas com o caso brasileiro sobre os processos de afiliação estudantil à universidade. Por outro lado, recebi uma orientação minuciosa que me abriu os olhos para questões étnico-raciais tão importantes para pensar a problemática da educação brasileira, que até então passavam despercebidas na minha análise e que diziam respeito às discussões de reparação e equidade. Pude então, entrar em contato com o conceito da permanência material e simbólica, conceito esse que mudou completamente o trabalho

que ora produzia. Foi assim que recebi duplo treinamento em prol de um olhar preciso e cuidadoso para com os significados atribuídos, valorizando o lugar-espaco-tempo dos sujeitos, podendo constantemente aperfeiçoar a escrita ao ser encorajada a desenvolver diários de campo, resumos e artigos ao longo do curso, trabalhando duro para que aos poucos o texto ganhasse forma. Aprendi na coletividade, que atrás da escrita tem muito suor, e que, especialmente, escrever é se expor¹.

Não podemos esquecer-nos de agradecer ao Programa de Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, em nome dos coordenadores Prof^o. Dra. Renata Veras e Prof.^o Dr. Marcelo Rocha, e o excelente trabalho da equipe da secretaria do Programa que sempre acompanhou cuidadosamente todo meu processo. Ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, em nome da coordenação e de todos os funcionários. Sem esquecer dos funcionários da biblioteca, que me abrigaram por muito tempo nessa minha “morada” por lá. Aos funcionários do Restaurante Universitário, lugar que visitei diariamente ao longo desses 2 anos. Aos amigos do Instituto de Biologia, muito obrigada pelo carinho e pela força sempre que o cansaço falava mais alto em especial Cris Aguiar e Lana Karine. Aos amigos a Faculdade de Educação da UFBA onde pude cursar algumas disciplinas e também o grupo de pesquisa do Observatório da Educação em nome do Prof.^o Dr. Robinson Tenório, Prof.^a Dra. Ana Décia, e as colegas Cláudia Muniz, Silvia Regina e Sheila Pereira.

À Universidade Federal da Bahia por proporcionar um leque de novas possibilidades para minha formação, o contato interdisciplinar, o contato com novas culturas presentes no interior da universidade, na formação em Inglês e Francês através dos programas NUPEL (Núcleo Permanente de Extensão em Letras - UFBA) e PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA).

Ao financiamento da pesquisa feito pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB agradeço por oportunizar jovens pesquisadores como eu, e nos encorajar a alçar novos voos.

É preciso reconhecer, que os sujeitos colaboradores desta investigação também são verdadeiros gigantes! Foi sobre os seus ombros que pude me aproximar um pouco mais e mergulhar no emaranhado de significados que estabelecem nas suas trajetórias acadêmicas. Gostaria de agradecer a todos os estudantes integrantes do grupo de

¹ Trecho retirado do diário de campo, em novembro de 2015.

pesquisa “Observatório da Vida Estudantil - OVE” e “PET Afirmação: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior”, pela participação e confiança, em nome das queridas Juliana Lirio e Tairine Cristina, pelas discussões teóricas, pela colaboração nas transcrições das entrevistas e por me acolherem em Amargosa-BA sempre que foi preciso, agradeço também à Caliane Santos, Fernanda Bastos, Leandro Queiroz e Fábio Calisto pela disponibilidade para colaborar com esta pesquisa. Em especial agradeço a Prof. Dra. Lys Vinhaes, a quem eu devo o acompanhar atento, cuidadoso e sincero durante toda essa minha jornada.

Para a construção do projeto de dissertação nos baseamos no plano de trabalho de iniciação científica, realizado em 2013 ainda durante a graduação, cujo objetivo era discutir acerca dos dispositivos institucionais presentes na UFRB no que tange a sua participação na afiliação estudantil. No mesmo período, desenvolvemos um artigo cujo tema versava sobre a relevância da iniciação científica na afiliação estudantil e na formação profissional do estudante de graduação. Ambos foram construídos através do Observatório da Vida Estudantil. É com sensação de dever cumprido, que agradeço e dedico ao gigante OVE minha gratidão, afiliação, permanência e pós-permanência na educação superior. À todos os integrantes do grupo OVE, graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, em especial Dra. Olivia Silveira, Marília Carneiro, Juliana Martins e Carlos Piedade. A professora Dra. Georgina Santos, em especial, agradeço pela orientação, preocupação e puxões de orelha, ao longo desses quase 7 anos de vida acadêmica inserida no nosso OVE.

A defesa da dissertação se constitui mais um momento importante de formação, mais um dia de aula, onde ao sermos avaliados temos a possibilidade de destrinchar, debater e assim melhorar o trabalho. Agradeço à Banca Avaliadora por compartilharem comigo deste momento de crescimento.

Cheguei até aqui porque vi sobre os ombros desses gigantes bem mais longe.

Conseguiram o vestibular, chegaram à Terra prometida, festejaram o sucesso. Mas nunca a realidade vale o sonho, já que além do seu conteúdo, o sonho tem gosto de sonho. Maior ainda a defasagem entre sonho e realidade quando não se tem dinheiro para custear os gastos da vida universitária e quando, por ser de origem popular, se depara com o **descompasso cultural** entre seu mundo e o da classe média intelectualizada. (Silva, 2007 Apud Coulon, 2008)

Souza, Greyssy Kelly Araujo de. Pesquisa e afiliação: a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 158 f. il. 2016. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2016.

RESUMO

A educação superior brasileira vem atravessando um período de grandes transformações a partir da abertura do ensino superior iniciada em 2003, através de programas e políticas de expansão, interiorização e ações afirmativas, que tem funcionado como mecanismos para o aumento de vagas, a inclusão e fortalecimento do ensino superior. Contudo, as questões que envolvem a afiliação e a permanência na universidade ultrapassam o desafio do acesso, incluem a adaptação ao mundo acadêmico, sua rotina, cultura, rituais e normas. Diante dessas transformações, cabe à universidade refletir sobre os “novos” estudantes que passam a acessá-la, ao tempo que também reflete sobre si mesmo, no que tange a (re) construção de valores, currículos, práticas de valorização às múltiplas culturas presentes intra e extramuros. Para tanto, este trabalho se propõe a discutir sobre a relevância da iniciação científica enquanto loco estratégico para o aprendizado e desenvolvimento dos processos de afiliação estudantil e permanência material e simbólica na universidade. Para a realização do presente estudo elegemos como inspiração teórico-metodológica a pesquisa qualitativa de cunho Etnometodológico e para o tratamento dos dados empregamos a técnica de análise dos etnométodos. Participam como atores foco da nossa investigação 09 (nove) estudantes oriundos de escolas públicas que experimentam a iniciação científica no Observatório da Vida Estudantil e no PET Afirmção: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior, ambos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É pertinente destacarmos que os atores investigados são também autores deste trabalho tal como indica a Etnometodologia, pois é a partir dos seus olhares e das suas vivências cotidianas no interior dos grupos de pesquisa, na realização dos seus planos de trabalho de iniciação científica e nas relações estabelecidas com os demais sujeitos neste espaço de produção de conhecimento científico, que a reflexão é construída. A coleta dos dados ocorreu em dois momentos, o primeiro diz respeito à imersão do pesquisador no ambiente do fenômeno investigado, por meio da observação participante das reuniões e atividades dos grupos; e o segundo momento corresponde a realização de entrevistas compreensivas com 4 estudantes de cada grupo. Além da observação e das entrevistas, tivemos acesso a algumas notas de campo produzidas pelos próprios estudantes sobre as atividades que foram realizadas em 2015. A organização e interpretação dos dados foram feitas com base na compreensão de que a inserção em grupos de pesquisa institui um pilar (educação científica, orientação/tutoria, rede de apoio) que sustenta a afiliação e a permanência do estudante na universidade. Baseada nas exposições dos atores/autores, bem como através da revisão bibliográfica, a iniciação científica aparece, para além das suas funções de produção, formação e disseminação de conhecimento científico, como um importante dispositivo institucional que auxilia no desenvolvimento de competências e posturas indispensáveis a estudantes de graduação, conseqüentemente colaborando na adaptação ao mundo acadêmico.

Palavras-Chave: Iniciação Científica; Afiliação; Permanência.

Souza, Greysy Kelly Araujo de. Research and affiliation: the permanence of students from public schools at the Federal University of the Recôncavo da Bahia. 158 pp. ill. 2016. Master Dissertation - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2016.

ABSTRACT

The Brazilian higher education has been going through a period of great change from the opening of higher education started in 2003, through programs and expansion policies, expanded to countryside and affirmative actions, which has been operating as mechanisms for increasing the vacancies, inclusion and strengthening of higher education. However, the issues surrounding membership and permanence in university go beyond the challenge of access, they include adaptation to the academic world - its routine, culture, rituals and rules. Given these changes, it is up to university reflecting on the "new" students who begin to access it, as they also reflect on themselves, with regard to (re)construction of values, curricula, valuation practices to the many cultures present intra and extramural. Therefore, this paper proposes discussion of the relevance of scientific research as a strategic locus for learning and development of student affiliation processes and material and symbolic permanence at the university. To carry out this study, we elected as theoretical and methodological inspiration the qualitative study of an ethnomethodological nature, and for the treatment of data we use the analysis technique from *etnométodos*. Participate as actors focus of our research 09 (nine) students from public schools who experience scientific research at the Observatory of Student Life and PET Affirmation: Access and Permanence of Youth of Rural Black Communities in higher education, both from the Federal University of Bahia Recôncavo. It is appropriate to stand out that the investigated actors are also authors of this paper just as regards Ethnomethodology, because it is from their looks and their daily livings inside the research groups, in realizing their scientific initiation work plans and relationships established with the other subjects in this scientific knowledge production space, that the reflection is built. Data collection occurred in two stages, the first is the immersion of the researcher in the environment of the phenomenon investigated, through participant observation of meetings and activities of the groups; and the second stage corresponds to the accomplishment of comprehensive interviews with 4 students in each group. In addition to the observation and interviews, we had access to some field notes produced by the students about the activities that were held in 2015. The organization and data analysis were based on the understanding that the inclusion in research groups establishes a pillar (science education, guidance / mentoring, support network) that supports the membership and the student's stay at university. Based on exposures of individuals as well as through the literature review, scientific initiation appears, in addition to its functions of production, training and dissemination of scientific knowledge, as an important institutional device that assists in the development of essential skills and attitudes to students in graduation, thus collaborating in the adaptation to the academic world.

Keywords: Scientific Initiation; Affiliation; Permanence.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

QUADRO 01: Lista de Universidades Federais criadas em 2003 e 2011	67
QUADRO 02: Concepções norteadoras da criação da UFRB, parte 1	81
QUADRO 03: Concepções norteadoras da criação da UFRB, parte 2	81
QUADRO 04: Nomes fictícios dos participantes da pesquisa	96
QUADRO 05: Distribuição de bolsas de graduação na UFRB em 2013	99
QUADRO 06: Ações de pesquisa e produção bibliográfica do corpo docente	103
QUADRO 07: Grupos de Pesquisa	103
GRÁFICO 01: Crescimento das Universidade Federais por ano	67
GRÁFICO 02: Distribuição percentual de grupos de pesquisa por região	99
TABELA 01: Distribuição dos Alunos do Ensino Superior	64
TABELA 02: Evolução Docentes e discentes das Universidades Federais	64
TABELA 03: Compromisso das Universidades Federais para a ampliação de vagas do corpo discente até 2007	65
TABELA 04: Vagas ofertadas nas Universidades Públicas	68
TABELA 05: Quadro geral da Educação Superior por categoria administrativa	74
TABELA 06: Total de estudantes matriculados por Centro, no 1º semestre de 2012... 83	
TABELA 07: Total de estudantes matriculados na Pós-Graduação, no 1º semestre de 2012	83
TABELA 08: Programa de Permanência Qualificada de 2011	83
TABELA 09: Total de Docentes por qualificação/Centro	84
TABELA 10: Total de Técnicos administrativos	84
TABELA 11: Comparação de distribuição dos discentes entre 18 e 24 anos por nível de ensino frequentado, segundo cor ou raça	89
TABELA 12: Linhas de Pesquisa OVE	108
TABELA 13: Indicadores de recursos humanos do OVE	109

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Esquema de relação entre categorias de análise	49
FIGURA 02: Projeto de Criação da UFRB	51
FIGURA 03: Relações que constituem a experiência da iniciação científica e demais categorias que coexistem no interior delas	95
FIGURA 04: Etapas vivenciadas no processo de afiliação à universidade	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAHL: Centro de Artes, Humanidades e Letras

CCAAB: Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas

CCS: Centro de Ciências da Saúde

CECULT: Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas

CETEC: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CETENS: Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

CFP: Centro de Formação de Professores

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPE: Comissão de Planejamento Econômico

EISU: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

FAPESB: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONAPRACE: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

GTI: Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE: Instituto de Geografia e Estatística

IC: Iniciação Científica

IES: Instituições do Ensino Superior

IFBA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA: Luiz Inácio Lula da Silva

MEC: Ministério da Educação

NUPEL: Núcleo Permanente de Extensão em Letras

OVE: Observatório da Vida Estudantil

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PET: Programa de Educação Tutorial

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional da Educação

PPQ: Programa de Permanência Qualificada

PROFICI: Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores

PROPAAE: Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

PROPLAN: Pró-Reitoria de Planejamento

REUNI: Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SINAES: Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior

SIS: Síntese de Indicadores Sociais

SISU: Sistema de Seleção Unificada

UDF: Universidade do Distrito Federal

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana

UEMS: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UENF: Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESB: Universidade Estadual do Sudoeste Baiano

UESC: Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFMG: Universidade Federal de Campina Grande

UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB: Universidade Estadual da Bahia

UNILAB: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Eu e Esse “tal” Recôncavo	17
1.2 Contextualização	23
2 A AVENTURA DA INVESTIGAÇÃO	28
2.1 Inspirações Teóricas	31
2.2 Opções Instrumentais	36
2.3 Sujeitos/Colaboradores - Atores/Autores	42
2.4 (Des) Caminhos da Investigação	44
3 A NOVA FACE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	51
3.1 Discutindo Universidade: Em que pé estamos?	53
3.2 Das Primeiras mudanças à Primeira Fase da Expansão	59
3.3 Da Segunda Fase de Expansão à Inclusão?	69
4 UFRB: UMA UNIVERSIDADE PARA A INCLUSÃO	78
4.1 Um breve passeio pela UFRB	80
4.2 A “cara nova” da Universidade	86
5 DA AFILIAÇÃO Á PERMANÊNCIA: O PROTAGONISMO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA	94
5.1 Ensino, Pesquisa e Extensão: Uma relação de Responsabilidade Social?.....	97
5.2 O Observatório e PET AfirmAção em foco	106
5.3 Afiliando-se a Iniciação Científica e Permanecendo na Universidade.....	111
5.3.1 Entre os dois Mundos: Estranhamento e/ou Contentamento?	113
5.3.2 Da Adaptação ao Aprendizado: A Pesquisa como Suporte	122
5.3.3 Para Além das Bolsas: Da Afiliação à Permanência	133
6 CONCLUSÃO	142
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
8 ANEXO /APÊNDICE	156

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo inicial incube-se de apresentar a minha implicação com a temática da pesquisa, as inspirações que são a essência do estudo e ainda cuida de contextualizar a permanência e sua relevância no âmbito dos estudos sobre universidade no Brasil. Por fim, expõe a subdivisão dos demais capítulos que compõem o presente trabalho.

1.1 Eu e esse “tal” Recôncavo

No fim de 2008 soube que uma moça da minha cidade, que tinha estudado a vida toda em escola particular, havia sido aprovada no vestibular para o curso de Serviço Social em uma nova universidade num lugar chamado Recôncavo. Mas onde era mesmo esse tal Recôncavo? Não me lembrava de ter ouvido falar desse lugar lá na minha escola.

No ano seguinte, no decorrer do meu terceiro ano entrei na sala dos professores na minha escola² vi em cima da mesa um amontoado de papéis, a cor azul na capa me chamou atenção, então peguei um e levei para casa. Era um anúncio da abertura de inscrições de uma universidade recém chegada na região - a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mesmo me considerando despreparada para a prova, decidi literalmente me arriscar, afinal nada como o “apoio” vindo do meu pai: “a inscrição é muito cara filha, você vai ter que passar!” Tinha a noção de que caso não fosse aprovada não poderia tentar outro vestibular naquele mesmo ano, pois se na escola não nos falavam da existência da universidade, muito menos falariam que existia a possibilidade de isenção da taxa de inscrição.

Com a aprovação inesperada, me mudei com todas as dificuldades para Cachoeira. É assim que o Recôncavo aparece em minha vida e, desde então, ao longo da experiência vivenciada durante a graduação, também em Serviço Social na UFRB, pude aos poucos me identificar com a luta do povo Cachoeirano, reconhecer minha identidade e até fincar raízes. Sou Greyssy Kelly Araujo de Souza, negra, filha de Graça Maria, a segunda de três filhas nascidas e criadas no interior do Estado, na cidade de

² Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão-Ba.

Santo Estêvão - portal do Sertão à beira do Rio Paraguaçu, oriunda de uma família sem qualquer tradição universitária.

Foi através do novo movimento de expansão, interiorização e inclusão da educação superior iniciado em 2003, que nasceu não o meu sonho de entrar na universidade, mas a possibilidade de realizá-lo. A entrada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2009, recém-saída do terceiro ano de uma escola pública, foi motivo de muito orgulho para toda minha família.

Ser a primeira filha a acessar a universidade trouxe alguns desafios, primeiro por servir de exemplo para minhas irmãs, sendo aquela que conseguiu superar as *más expectativas*, ou seja, “tem que dá certo”. Ainda durante o encantamento com a chegada à universidade, percebi que não possuía as características daquele espaço, não conhecia coisas como fichamentos ou resenhas, não tinha habilidade com leituras críticas, o texto mais longo que escrevia eram redações de 30 linhas - formato exigido no vestibular. Era preciso aprender aquela linguagem, para me comunicar e (sobre) viver na universidade. Por ser de origem popular, sentia uma dupla condição desfavorável. Por um lado à ausência de habilidades e por outro a ausência de recursos para me manter.

Aos poucos fui compreendendo que não era suficiente apenas entrar, era preciso traçar caminhos para superar as adversidades e barreiras existentes na universidade, sobretudo a ausência de dinheiro para custear a vida universitária - ter os livros, tirar xérox, participar dos encontros, seminários, enfim, as condições necessárias para conseguir formar-se. Logo, além de acessar, aprender as normas, também era preciso criar estratégias que colaborassem com a permanência até a conclusão do curso.

Um processo relativamente parecido com esse foi observado na França, *Université Paris 8*, pelo sociólogo Alain Coulon, o qual originou a obra “A condição de estudante: A entrada na Vida Universitária” de 1997, no qual Coulon dedicou-se a descrever a transição entre escola e universidade. Dados da edição brasileira do livro de 2008 nos dizem que na França 74% dos alunos no segundo grau atingiram o ensino superior - a democratização do ensino superior havia sido realizada. Contudo, a problemática que se instaurava era que apesar do acesso em massa, havia uma taxa de fracasso acentuada justificada pelo enfraquecimento do sistema de informação e orientação, pelas dificuldades de transição entre escola e universidade, a inexistência de uma pedagogia universitária, práticas individualistas docentes, dificuldades na relação com o saber justificada pela ausência de uma postura esperada pela universidade.

Algumas dessas características observadas por Coulon na França também podem ser observadas na educação superior brasileira, sobretudo, na diferença entre os mundos da Escola pública e da Universidade. Contudo França e Brasil apresentam muitas diferenças. A realidade educacional brasileira é muito distante da francesa, a abertura da educação básica ocorreu somente nos anos 80 e a da educação superior ocorreu muito recentemente, a partir de 2003. Juntamente com a abertura, houve a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007, e a unificação do Programa de Cotas nas universidades em 2012. É assim que a universidade passa a receber estudantes pobres, oriundos de famílias ainda sem tradição universitária, perfis totalmente diferentes dos quais esteve habituada, estudantes muitas vezes considerados como “improváveis” para ocupar esses espaços intelectualizados.

É preciso chamar a atenção ainda para o modo especial como se configura a sociedade brasileira, sua desigualdade social é intrínseca à discriminação racial - que inclusive “nem existe”. É nessa contradição que se sustenta o racismo à brasileira, que naturaliza todo o tipo de exclusão, sobretudo a educacional. Segundo Munanga (1994) no Brasil, de um lado uns insistem que numa sociedade culturalmente mestiça como a nossa os problemas raciais só podem ser inventados pelos próprios negros para obterem vantagens, de outro acusam que a luta negra fraciona a luta de todos os “oprimidos”, enfraquecendo o movimento. Em um país “tão igualitário”, dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015, nos mostram que em 2014 a população representada em sua maioria por negros (pretos e pardos) com 54% população, e de brancos com aproximadamente 46%. Da população brasileira formada em sua maioria negra, 1 % dos mais ricos é composto por apenas 17% de negros, enquanto comporta 79% de brancos.

Em relação à discrepância no acesso à educação, só para ilustrar temos em 2001, 53% dos alunos negros entre 15 a 17 anos ainda matriculados na primeira etapa da educação básica, ou seja, estavam atrasados em relação ao que era esperado para a sua faixa etária. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2014, o percentual caiu para 32%. Entre os brancos, esse percentual é de 22%. Ainda de acordo ao mesmo levantamento, 57% dos negros que estão fora da escola, não conseguiram completar o ensino fundamental. Entre os brancos, o percentual de jovens de 15 a 17 anos fora da escola é de 43%.

Esta discrepância entre brancos e negros tanto economicamente quanto em relação ao acesso educacional, até nos níveis mais básicos do ensino, nos dizem que a

questão racial no Brasil não é um falso problema, e como conceitua Munanga (1994, Apud Gomes 2012, p. 36) “no Brasil a raça ora assume o sentido e a ressignificação política, dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e por que não dizer de homicídio”. Assim, os negros, os jovens negros compõem uma parcela mais excluída, violentada, marginalizada da sociedade brasileira.

O processo no qual os estudantes enfrentam desafios para adaptar-se ao ensino superior, é chamado por Coulon (2008) de afiliação estudantil. Ao longo da sua obra, além de apresentar o funcionamento do sistema francês de educação superior, o autor apresenta a vida cotidiana, os dilemas, as estratégias de afiliação de alguns estudantes recém-ingressos na educação superior francesa. Sugere ao longo da obra a importância de a universidade pensar currículos mais abrangentes, nova arquitetura de formação, formação dos professores, a própria transição escola-universidade, e uma nova pedagogia universitária, contudo para nos basearmos nessas indicações é preciso incorporarmos as características e dilemas brasileiros, considerando as multiplicidades étnico-raciais, valorizando os saberes populares, a constante luta pela inclusão, todas em busca do desenvolvimento da nossa Nação via reparação das desigualdades sociais e raciais presentes no nosso país.

O interesse por esta temática de investigação não nasce apenas na minha trajetória estudantil, pois ao vivenciar os dilemas próprios da vida universitária estava tão imersa que não conseguia olhar e pensar criticamente para o fenômeno. Foi através da minha entrada como bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa e extensão Observatório da Vida Estudantil (OVE) na UFRB - campus de Cachoeira-Ba, coordenado pela Prof.^a Georgina Gonçalves, que a compreensão sobre este fenômeno vem à tona.

O primeiro trabalho como bolsista do OVE foi realizado em 2012. A discussão girava em torno das expectativas de entrada de estudantes de escolas públicas na universidade, tratava da aproximação entre educação básica e ensino superior. Com a conclusão deste plano de trabalho, passei a me identificar com a discussão acerca das trajetórias estudantis, sobre o acesso e a afiliação à universidade. Interessada por esses assuntos, escrevi junto com uma colega de pesquisa um artigo³ sobre nossa própria

³ O artigo de Souza e Souza (2013) “Pesquisa, Formação e Afiliação: Reflexão sobre a pesquisa como ferramenta para a graduação” foi apresentado no III Simpósio Baiano de Licenciaturas da UFRB, em Cruz das Almas.

trajetória e como nos desenvolvemos através da participação no grupo de pesquisa. Ao mesmo tempo dava início em 2013 a outro plano de trabalho do OVE que discutia sobre os dispositivos institucionais de afiliação estudantil na UFRB.

Como estratégia de aproximação à pós-graduação, cursei ainda durante a graduação uma disciplina sobre práticas acadêmicas e vida universitária no Programa Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da UFBA. Logo em seguida, consegui ser aprovada na seleção de Mestrado do mesmo programa para o período de 2014.1. Submeti um projeto pouco maduro, mas que já indicava as categorias e conceitos que eu desejava trabalhar. Na época tínhamos como título “Pesquisa e Afiliação Estudantil: Um estudo sobre estudantes de Serviço Social na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”, que objetiva investigar como a participação em grupos de pesquisa pode contribuir para o processo de afiliação estudantil específico aos estudantes de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Ao longo do processo formativo o amadurecimento científico vai deixando o objeto, os sujeitos, os conceitos e categorias de análise mais nítidos. Vale ressaltar que a dupla orientação recebida durante o curso de Mestrado, contribuiu significativamente para o resultado que aqui apresentamos. De um lado, pude me aproximar mais das discussões atuais acerca do conceito afiliação e todo o emaranhado que envolve a vida universitária, sem falar na formação impecável em teorias e metodologias de pesquisa que encarregava-se da coerência e fluidez do texto, indicações e críticas a imersão ao campo e ao contato com os sujeitos, momentos importantes para o desenvolvimento de uma postura investigação. Por outro lado, recebi uma orientação fraterna que apresentou-me um arcabouço teórico fincado nas discussões étnico raciais, imprescindíveis para pensar a realidade brasileira. Através dessa aproximação com as discussões de equidade, democratização e justiça social, tive contato com o conceito da permanência material e simbólica, que automaticamente me fez perceber a interrelação existente entre acesso - afiliação - permanência material e simbólica - pós-permanência, ainda mais quando entra em jogo uma política de ações afirmativas eficaz. E assim, recebi um duplo treinamento para um olhar preciso e cuidadoso para com os significados atribuídos, valorizando o lugar-espaco-tempo dos sujeitos, podendo aperfeiçoar a escrita ao ser encorajada à desenvolver diários de campo, resumos e artigos ao longo do curso, trabalhando duro para que aos poucos o texto ganhasse uma

forma. Aprendi na coletividade, que atrás da escrita tem muito suor, e que, especialmente, escrever é se expor⁴.

Como resultado desse processo e da dupla orientação, ampliamos nosso olhar sobre a temática e o novo projeto que trazemos tem como título “Pesquisa e Afiliação: A Permanência de Estudantes Oriundos de Escolas Públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”, sob orientação das Prof.^a Dra. Sônia Sampaio e Dra. Dyane Brito. De modo geral, objetivamos conhecer como se desenvolvem os processos afiliação e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas a partir da inserção de grupos de pesquisa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Partimos do pressuposto que o aprendizado científico possibilita uma inserção diferenciada no ambiente acadêmico, colaborando na diminuição das desigualdades entre aqueles estudantes que não possuem certas habilidades e linguagem próprias da universidade, funcionando enquanto dispositivo para a afiliação e permanência estudantil. Para tanto, optamos como linha de pesquisa do Programa PPGEISU a Gestão, Formação e Universidade por esta priorizar estudos voltados para a pesquisa e produção de conhecimento na área da Educação Universitária, especialmente no ensino de graduação. A linha igualmente privilegia estudos referentes a transformações na educação universitária no Brasil e no mundo, validação e reconhecimento de conhecimentos acadêmicos. Nossa pesquisa coopera para a linha de pesquisa na medida em que favorece a discussão sobre a produção de conhecimento científico e sua importância na relação universidade-sociedade.

Nossa proposta de investigação se adequa perfeitamente a proposta do Programa e da referida linha de pesquisa, uma vez que consideramos que através da inserção de estudantes em grupos de pesquisa, é produzido e treinado um conhecimento indispensável para a sua formação, que vai contribuir tanto na produção do conhecimento na universidade, bem como favorecer a sua permanência na educação superior através das habilidades acadêmicas que vão sendo treinadas e aprimoradas na iniciação científica.

Inspirados por estas questões, mais especificamente objetivamos, através das falas e da vivência dos sujeitos investigados, conhecer e caracterizar o Observatório da

⁴ Parágrafo retirado do diário de campo da reunião do OVE, em 11 de novembro de 2015, realizada em Cachoeira-Ba. Neste ano o grupo esteve realizando oficinas sobre as teorias e metodologias utilizadas pelo grupo, um processo formativo para os novos bolsistas de iniciação científica organizado por Lys Vinhaes, coordenadora do grupo na UFRB.

Vida Estudantil e o PET Afirmação: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior; apreender as estratégias desenvolvidas pelos estudantes para a adaptação à iniciação científica e à universidade; identificar as principais diferenças percebidas nas trajetórias acadêmicas antes e após a iniciação científica; e por fim, compreender de que maneira a iniciação científica tem impactado nos seus processos de afiliação estudantil e permanência universitária.

Para a realização da investigação, o presente estudo é tributário do campo das pesquisas qualitativas baseada em estudos da Etnometodologia⁵, e toma como base o olhar dos próprios estudantes que vivenciam a experiência de iniciação científica na graduação, pois o sujeito é ator e autor da sua realidade, vivencia e modifica tudo à sua volta, cria suas próprias estratégias para lidar com as adversidades cotidianas, e tem a partir do seu lugar no mundo a melhor visão e compreensão da própria realidade, construída em interação com os demais sujeitos e com o mundo.

Desta forma, acreditamos que este trabalho pode colaborar com o fortalecimento da pesquisa e da relação universidade-sociedade, na medida em que reflete e destaca a importância da iniciação científica enquanto um caminho favorável à diminuição da evasão nas universidades. Com os dados obtidos, esperamos ainda expandir a discussão acerca da permanência dos estudantes oriundos de setores menos favorecidos socioeconomicamente neste novo cenário da educação superior brasileira, bem como demonstrar as estratégias traçadas e os caminhos percorridos pelos estudantes da UFRB para à sua afiliação à universidade.

1.2 Contextualização

A universidade brasileira, propriamente dita, é criada no século XX, década de 30, e como espelho das primeiras instituições no mundo esteve projetada para servir aos filhos das elites. O atual cenário da universidade no Brasil visa romper com essa lógica ao trazer para o centro do debate a responsabilidade da educação superior para com o desenvolvimento e a justiça social, assumindo a ideia de ser inseparável da democratização do saber.

Como consequência desses debates e das pressões do movimento negro, e de outros movimentos sociais, a partir de 2003 acontece uma importante transformação no

⁵ Garfinkel, 1984 ; Coulon, 1995.

cenário político brasileiro. O governo inaugura uma nova agenda, na qual as primeiras mudanças vão ao sentido da desaceleração das reformas neoliberais na educação superior, expansão das universidades públicas, criação de novas universidades fora dos grandes centros urbanos e de programas e políticas que visam contribuir com o acesso e a permanência de estudantes com foco nos jovens oriundos de famílias sem tradição universitária – o que traduz à realidade de jovens brasileiros, em sua boa parte negros (pretos e pardos) ou afrodescendentes, oriundos de escolas públicas, indígenas aldeados ou não, quilombolas, comunidades rurais ou periféricas. Indivíduos dos quais a universidade desde seu surgimento no Brasil sempre esteve distante.

Esta mudança vai representar um passo importante em direção à concepção da educação como um direito. E por conta dessas novas ações de abertura do ensino superior, muda-se conseqüentemente o perfil dos estudantes que passam a ter a possibilidade de acessar universidade pública brasileira, o que vem demandando dessa instituição uma reorientação quanto às suas práticas pedagógicas, valores, organização.

Esses estudantes, muitas vezes, não tem estabelecida uma rede de contatos com pessoas já inseridas no ensino superior, em alguns casos é o primeiro(a) filho(a) a ingressar na educação superior. O único contato estabelecido muitas vezes foi apenas com a escola, a qual, de acordo a Coulon (2008), não possui a mesma comunidade de hábitos que a universidade, por isto a transição escola-universidade exige do “recém-chegado” grande esforço de apreensão de novos símbolos e significados.

O mundo acadêmico requer de todo o estudante recém-chegado, oriundos de escolas públicas ou não, certos modos de agir e habilidades representadas por leitura densa, escrita de textos acadêmicos, conhecimento de métodos e técnicas de pesquisa, domínio de ferramentas e programas de coleta e análise de dados, noção de procedimentos para publicação e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Logo, é preciso compreender em primeira instância que a universidade, enquanto espaço social, possui linguagem, códigos e regras próprias que precisam ser identificadas, para então serem compreendidas e absorvidas por aqueles sujeitos que desejam participar e sobreviver no seu meio. E assim ao conhecer a linguagem e poder estabelecer comunicação neste meio, caso necessário, é possível crias táticas para suplanta-las e/ou transgredi-las.

O aprendizado dessas tais habilidades podem fazer menção ao que Coulon (2008) chama de aprendizado do “ofício de estudante”, ou seja, a *afiliação*. Dessa forma, o processo de afiliação necessário ao processo de adaptação à universidade vai

ocorrer a partir de três tempos distintos – tempo de estranhamento, tempo de aprendizagem e tempo de afiliação. Esses tempos correspondem desde o rompimento com o mundo da escola - a mudança de *status* de aluno para o de estudante universitário, e estranhamento do mundo universitário, ao processo de aprendizado das regras, passando pela identificação e início de uma adaptação aos modos de agir e utilizar os aparelhos e programas oferecidos pela instituição, até a adaptação final, quando os estudantes tornam-se membros do campo acadêmico.

O estudante vive uma verdadeira transformação, na qual ele apreende habilidades e técnicas que vão auxiliá-lo no desenvolvimento de tarefas próprias do ofício de estudante. Portanto, os desafios que envolvem a formação universitária não se resumem unicamente às questões próprias da formação profissional, incluem os processos de adaptação institucional e intelectual à universidade.

Uma vez membros é possível permanecer. A permanência material e simbólica (SANTOS, 2009) aparece-nos como um conceito importante diante deste novo momento que a universidade brasileira vem vivenciando. Permanecer materialmente é possuir condições físicas e econômicas para estar na universidade. Permanecer simbolicamente diz respeito às questões ligadas ao pertencimento, às estratégias criadas pelos estudantes para manter-se na universidade, a sensação de familiaridade – é não estar sozinho(a).

A relação entre afiliação e permanência é nítida, pois na medida em que o estudante vai se afiliando ao mundo universitário, vai tendo a possibilidade de através do seu conhecimento sobre as normas, portarias e regras institucionais ter acesso a dispositivos ofertados pela instituição (bolsas e financiamentos via programa de assistência estudantil) permitindo-o permanecer materialmente.

Ao estar imerso na ambiente universitário e dispondo das condições necessárias para a permanência material, chega a hora de tornar-se um membro. É aqui que aparece a importância da participação de grupos de pesquisa nos processos de afiliação e permanência, visto que através dos grupos de pesquisa, além da formação e aprendizado do conhecimento científico, é possível desenvolver os processos de entrada e adaptação à universidade com o acompanhamento do orientador e de colegas na mesma situação de aprendizado.

Através da iniciação científica pode-se obter bolsas para o desenvolvimento de planos de trabalho financiados por agências tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou no caso da Bahia a Fundação de

Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), colaborando com a permanência material dos estudantes. Igualmente através da iniciação científica é possível que se estabeleça uma relação de saber com os demais sujeitos presentes na universidade (colegas, professores, pesquisadores visitantes e etc.) o que facilita o desenvolvimento da permanência simbólica, reduzindo assim as desigualdades entre aqueles estudantes que desejarem afiliar-se ao ambiente universitário.

Nesta perspectiva, um estudo realizado por Castro (2011) indica-nos que a participação em grupo de pesquisa vai funcionar como um dispositivo que contribui para minimizar ou até superar entraves que surgem no decorrer da formação universitária. A iniciação científica ganha destaque por mostrar-se um espaço que pode proporcionar ao estudante o aprendizado do saber-fazer ou o aprimoramento da prática acadêmica, através do aprendizado construído em grupo, da orientação e do desenvolvimento da rotina de estudos e produção científica.

Cabe pontuarmos por outro lado que o papel da universidade vai além de cobrar habilidades específicas dos estudantes e formar profissionais competentes. Cabe a ela sensibilizar-se com os estudantes que passa a receber, criando novos mecanismos que ajudem na adaptação à sua cultura, contribuindo para o aperfeiçoamento de indivíduos críticos, capazes de relacionar-se com os demais sujeitos imensos na atmosfera acadêmica, que tenham suas práticas baseadas na responsabilidade social via fortalecimento da relação universidade e sociedade.

Com nosso trabalho, perseguimos o objetivo de refletir sobre os desafios da afiliação e da permanência na educação superior, para tal empreitada organizamos esta dissertação em 04 (quatro) capítulos. Iniciamos o trabalho apresentando a “Aventura da Investigação”, este primeiro capítulo se encarrega de descrever além das escolhas teóricas e metodologias, todo o processo percorrido para a escolha dos sujeitos, coleta e análise dos dados. No segundo capítulo trazemos “A nova face da Universidade Brasileira”, com o intuito de discutir sobre as mudanças encetadas na educação superior nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito à abertura da universidade via Reuni, interiorização, e adoção de políticas afirmativas. Já o terceiro capítulo, intitulado “UFRB: Uma Universidade para a inclusão”, encarrega-se de uma breve incursão pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, lócus da investigação, desejando tratar dos “novos” estudantes que passam a adentrar a universidade como resultado positivo das transformações na educação superior.

No quarto capítulo, “Da Afiliação à Permanência: O protagonismo do Conhecimento Científico”, apresentou-se uma discussão sobre as categorias centrais do presente estudo, desejando ainda tratar da relação estabelecida entre as mesmas. Na conclusão intitulada “Um grupo podia ser só um grupo e de repente...”, trazemos o apanhado do desenvolvimento deste trabalho, destacando a relevância da presente temática, sobretudo como a iniciação científica pode ser, e vem sendo, utilizada enquanto estratégia para afiliação e permanência pelos estudantes e para além disso, em alguns casos torna-se um espaço de vínculos afetivos, troca de experiências, grupo de apoio e outras possibilidades que foram identificadas durante o trabalho de campo.

CAPÍTULO II

2 A AVENTURA DA INVESTIGAÇÃO

Mergulhar no mundo da pesquisa é aventurar-se. Toda investigação exige um grande esforço de imersão e submersão do campo, é, portanto, preciso folego para manter-se vivo. Exige do pesquisador empenho na leitura e releitura de clássicos e obras mais recentes, de reflexão acerca das teorias e conceitos encontrados, e depois da comparação entre categorias buscando as discrepâncias e as similitudes entre as obras, e das obras em relação ao que realidade pesquisada apresenta.

É preciso maturidade e criticidade para pôr à prova os conceitos, questionar os achados, e, sobretudo, duvidar das nossas próprias convicções, desejando não encontrar através da coleta de dados a confirmação das hipóteses, mas encontrar pistas que indiquem a existência do fenômeno seja qual forem suas representações. O primeiro passo é fazer uma boa pergunta. Mas, afinal o que seria uma boa pergunta?⁶ Uma boa pergunta é aquela que não sabemos a resposta, pois revela a sinceridade em querer realmente conhecer o que se questiona. Isso significa implicar-se com o fenômeno.

O enfoque principal deste capítulo recai sobre os caminhos percorridos no decorrer do desenvolvimento da presente investigação, os instrumentos de coleta e análise dos dados, e, principalmente sobre os caminhos que nos levaram às escolhas teóricas específicas. Buscamos demonstrar como ocorreu o processo de escolha da inspiração Etnometodológica, como o modo de fazer da investigação está entrelaçado com a relevância da pesquisa qualitativa no campo educacional.

Cabe sublinharmos que a pesquisa qualitativa é um caminho importante para formação do pesquisador, uma vez que se preocupa não apenas com um modo de coletar e analisar os dados, mas com o aprendizado do pesquisador, com seu amadurecimento. Assim, a maturidade na pesquisa só é adquirida com o tempo, na prática, através de acertos e erros que vão afinando o trabalho individual ou em grupo, o

⁶ Este diálogo foi traçado com a Prof.^a Georgina Gonçalves, minha orientadora de iniciação científica no OVE. Durante uma reunião do grupo de pesquisa ela nos falava sobre o papel do pesquisador e lançou-nos esta pergunta. Lembro até hoje dos minutos de silêncio e em seguida dos olhares entre nos bolsistas. Tentamos responder varias vezes, mas sem sucesso. E então, ela nos surpreende com esta resposta que até hoje significa minha razão de ser na pesquisa.

uso dos instrumentos, testando técnicas, *softwares*, vendo o que funciona na coleta de dados em determinadas realidades, como alcançar os objetivos.

Não podemos deixar de dizer que as lacunas e dificuldades que se fizeram presentes no decorrer do trabalho refletem o meu processo de maturação como pesquisadora, especialmente pela complexidade de desenvolver um projeto de pesquisa no que diz respeito ao rigor metodológico exigido pela pesquisa qualitativa, no que remete ao envolvimento com o campo e com os sujeitos investigados. E ainda mais, pelo cuidado necessário para investigar um tema absolutamente familiar, por fazer parte de um dos grupos investigados e por ter uma trajetória de afiliação à universidade que ocorreu também a partir de grupos de pesquisa. Ora sendo pesquisadora, ora sujeito da própria investigação. Por um lado esta experiência trouxe a facilidade no diálogo com os sujeitos/colaboradores, na proximidade com o campo, contudo trouxe também a difícil tarefa de estranhar e questionar a realidade pesquisada.

A pesquisa pode ser apreendida enquanto um espaço privilegiado de aprendizado e troca de experiências, uma troca de saberes entre estudante e professor, entre os pesquisadores e os sujeitos envolvidos, entre a universidade e a comunidade. Uma relação de retroalimentação.

O valor social da pesquisa faz-se presente na medida em que dá caminho a uma ação atualizada, competente e comprometida ética e politicamente com os sujeitos a quem ela se destina, os sujeitos que colaboram com o seu fazer, buscando na troca de saberes estratégias de superação de problemas sociais, de dificuldades presentes na formação e para a formação do estudante-pesquisador.

Concordando com Castro (2011) e Severino (2007), entende-se a pesquisa como sendo uma atividade de construção, a aprendizagem que envolve necessariamente a prática, assim sendo, se aprende a pesquisar, pesquisando. O exercício da pesquisa é uma estratégia de conhecimento e ação na prática e da prática acadêmica. Dimensão essencial e representativa, pois tão importante quanto o saber sobre, é o saber como fazer a partir do que se sabe. Logo, para Iamamoto (2008), a pesquisa de situações, sentidos e ações cotidianas, que são microssociais, aliadas ao panorama social a qual está interligada, que diz respeito às questões macrossociais, é condição necessária tanto para superar a defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade social e os fenômenos singulares com que o pesquisador, assistente social ou não, se defronta no seu cotidiano quanto para desvelar as possibilidades de ação contidas na própria realidade.

Na sua obra, Morais, Juncá e Santos (2010), chamam atenção para “como, para quem e para quê” fazer pesquisa. Para os autores, a grande questão em fazer pesquisa está no direcionamento que o pesquisador dá aos dados recolhidos sobre os indivíduos. Indicam que esses dados devem ser problematizados, interpretados minuciosamente, tecendo uma rede interpretativa onde os fenômenos possam ser estudados, compreendendo assim *parte do universo e, ao mesmo tempo, um universo à parte*. A pesquisa é lugar de indagação inacabada, de movimentos de aproximações sucessivas, onde a teoria e os dados dialogam permanentemente.

A preferência pela abordagem qualitativa justifica-se por esta preocupar-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou em outras palavras, por trabalhar com o universo de aspirações, significados, crenças, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p.21-22).

Reafirmando a nossa preferência, nos esclarece Josso (2003) que a escolha de uma metodologia ocorre dentro do conjunto de experiências formadoras, dentre essas experiências, destacamos os medos, angústias, bem como estratégias buscadas pelo pesquisador na resolução de contratemplos que podem surgir no decorrer da prática investigativa, direcionando as técnicas e instrumentos que mais se adéquam a determinada realidade investigada (JOSSO, 2003 apud SILVA, 2006, p. 2).

Conhecendo um pouco das procedências da abordagem qualitativa, de acordo a Laplantine (2006) e Triviños (1987) surge no desenvolver de pesquisas antropológicas – etnográficas, quando o pesquisador no contato com o campo percebeu que muitos elementos da vida e cultura dos povos não poderiam ser apenas catalogadas ou comparadas, precisavam ser compreendidas nas suas múltiplas dimensões. Era preciso ir a fundo, interpretá-las de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado descrito.

É neste contato com a cultura que deseja conhecer, no “frigir dos ovos”, nas idas e vindas, na dificuldade de imersão no campo, que a pesquisa acontece. A abordagem qualitativa privilegia também os bastidores do “espetáculo” – o fenômeno acontecendo, como objeto da análise da própria pesquisa. Laplantine nos encoraja ao trabalho do campo quando diz que todo etnógrafo é aquele capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda, impregnar-se.

2.1 Inspirações Teóricas

Adotamos como base teórica a pesquisa qualitativa, representada pela Etnometodologia (GARFINKEL, 1967; COULON, 1993; 1996; SANTOS, 2007). A preferência por este caminho teórico motiva-se pela importância que a educação tem como seu objeto de estudo.

A relação entre Etnometodologia e Educação segundo Coulon (1995), acontece na medida em que o aporte teórico contribui para apreensão de fenômenos que escapam as pesquisas de caráter mais macro. Nesta direção, para o autor por tratar de questões de aprendizagem, fracasso, exclusão, de interiorização de regras pelos sujeitos, aumenta as chances da Etnometodologia contribuir com a sociologia da educação, por apresentar novas e promissoras formas de aproximar-se e compreender esses fenômenos presentes nos sentidos e nas interações entre os sujeitos. A Etnometodologia é simplesmente uma teoria social do método das pessoas, de como elas significam e compreendem o social vivo - o cotidiano.

Uma abordagem que “considera os ‘fatos sociais’ como realizações práticas e não como ‘coisas’. A Etnometodologia se interessa mais pelo ‘social se fazendo’ que pelo ‘social consolidado’ (COULON, 2008, p. 56)”. Nesta direção, abrange o modo como os indivíduos constroem, compreendem ou racionalizam a vida cotidiana e os métodos através dos quais a realizam.

Para estudos que desejam destacar a subjetividade dos sujeitos a Etnometodologia é a principal fonte teórica, pois considera que é na realização da prática que as regras – o social, se constrói e reconstrói. Nas palavras de Coulon (2008) baseado em Rose (1993), a Etnometodologia privilegia a observação que os sujeitos fazem do seu mundo familiar, assim os sujeitos interruptamente produzem descrições sobre seu cotidiano a partir do que experimentam, a partir do seu lugar no mundo. Podemos então considerar os sujeitos como autores e atores de sua própria história, que vivenciam, constroem ao tempo que também interpretam a realidade. E assim, como sociólogos da vida cotidiana, possuem a melhor interpretação de suas próprias realidades. Logo, o sujeito na sua inter-relação com os demais sujeitos, e com o mundo, constroem *etnométodos*, para lidar com as adversidades, às vezes para supera-las, às vezes para nega-la, noutras para conviver com elas.

A teoria privilegia as interpretações que estes fazem dos fatos sociais e as descrições do ambiente em que atuam ao invés de buscar explicações para os seus comportamentos. Entretanto, apesar de adotar uma abordagem microssocial dos fenômenos, a Etnometodologia não os desvincula de seus contextos ampliados, entendendo que o problema estudado é um fenômeno complexo no qual entra em jogo um grande número de parâmetros habitualmente situados no nível macro (COULON, 1993).

Para Garfinkel (1967), a etnometodologia corresponde a um raciocínio lógico prático, empregado pelos membros comuns na sociedade, reconhecendo a capacidade reflexiva e interpretativa própria de todo ator social. Basicamente este aporte teórico-metodológico busca valorizar e trazer para o centro do debate sociológico as ações práticas, concretas e reais dos sujeitos. Busca destacar o sujeito enquanto sociólogo da vida cotidiana, que na relação com os outros sujeitos dão sentido e significado as suas ações. Nas palavras de Lynch e Peyrot:

[...] Significa insistir que as pessoas que falam e agem em conjunto necessariamente atribuem sentido das ações uns dos outros em “tempo real”... Tal “sentido” não é um construto ideal ou intangível, uma vez que ele é incorporado no que as pessoas fazem e dizem de modo patente. Em outras palavras, é tanto reflexivo quanto material. [...] Esse tipo de orientação materialista ou realista difere profundamente do tipo de realismo que trata as “aparências” ordinárias como sendo versões reduzidas do mundo real descrito pela ciência. Ela é mais bem denominada uma orientação “hiper-realística” para os elementos do mundo social que são produzidos, reconhecidos e reproduzidos em atividades tanto de senso comum quanto profissionais. [...] Ao invés de minarem “o que todo mundo sabe”, os etnometodólogos tentaram mostrar a extraordinária complexidade e a imersão material dos entendimentos convencionais (LYNCH e PEYROT, 1992 Apud OLIVEIRA E MONTENEGRO, 2012).

Nesta direção faz-se necessário discutirmos brevemente como se constrói a ideia da Etnometodologia, para esta discussão dispomos da contribuição dos trabalhos de Silva et. al (2015), Oliveira e Montenegro (2012), Santos (2007), Silva (2003), Fornel (2001), Heritage (1999), Coulon (1993;1995). O conceito surge entre os anos 50 e 60 nos Estados Unidos, através da obra *Studies in Ethnomethodology* de Garfinkel, como uma crítica ao modo de colher e tratar os dados dos trabalhos sociológicos daquela época que eram prioritariamente quantitativos. Parte da inspiração, do Pragmatismo (ação reflexiva da vida cotidiana), da Fenomenologia Social (reciprocidade e

compreensão intersubjetiva do mundo social) e do Interacionismo Simbólico (interação entre os sujeitos).

Do Pragmatismo de Talcott Parsons, ao criticar a teoria da ação, introduz a noção de que o ator social é capaz de julgamento, que não se limitam a reprodução de normas culturais e sociais interiorizadas sem ter consciência de tal feito. Critica também a ideia de que os atores sociais são motivados apenas por modelos normativos, que integram e regulam as suas condutas. Nas palavras de Heritage reafirmamos a diferença dos dois pensadores:

Parsons acreditava em uma conduta de exacerbada racionalidade científica por parte dos indivíduos, nas quais as ações destes definiam normas funcionais para a conduta individual dentro de um sistema social, praticamente reduzindo a cognoscitividade dos agentes à mera reprodução dessas funções. O ponto de divergência principal então residia na racionalidade científica que Parsons acreditava ser, prescritivamente, a ideal para pautar a conduta humana, enquanto Garfinkel acreditava serem a racionalidade prática e o conhecimento de senso comum os elementos cruciais para o entendimento da ação social – elementos construídos e reconstruídos socialmente a partir do processo de interpretação dos indivíduos (HERITAGE, 1999 Apud OLIVEIRA E MONTENEGRO, 2012).

Para Garfinkel, a relação entre sujeito e situação não deve a conteúdos inexauríveis e estáveis, determinados, pelo contrário, acredita que as motivações e os símbolos atribuídos a vida social são produzidos no processo de vivência e interpretação dessa vivência, no cotidiano, na relação, no contato com outros sujeitos. O paradigma normativo dá lugar ao paradigma da interpretação das ações - a reflexividade. As normas existem, estão presentes e influenciam muitas regras na vida dos sujeitos, contudo, o sujeito interage com essas regras, lida com o que está posto, interpreta-o, ajusta-o e modifica a realidade de acordo com sua intencionalidade, valores ou até mesmo de acordo à ordem do dia.

Sobre a contribuição da Fenomenologia Social de Alfred Schütz, Garfinkel apreende a noção de reciprocidade das perspectivas. Para Schütz o mundo social é o mundo intersubjetivo - das rotinas. Segundo este teórico, apesar de não experimentarem sensações parecidas, os sujeitos supõem que sejam parecidas relacionadas a fins práticos, tais como, por exemplo, ao observar um mesmo ato, os sujeitos pertencem a um mesmo lugar, o de observadores. Ao mesmo tempo, cada sujeito ocupa um espaço

diferente de onde observa o ato. É essa diferença de lugares, que fará com que cada sujeito veja o mesmo ato de ângulos únicos, entretanto, isso não impede que os sujeitos compartilhem da observação do ato, compartilhem a compreensão do mesmo.

Para facilitar o entendimento, Silva (2003) nos traz como exemplo uma partida de futebol, e ainda indica-nos duas estratégias para que este compartilhamento de compreensão aconteça, sendo através dele possível a interação, e a construção de um mundo social. Segundo Silva (2003), os atores sociais em primeiro momento podem imaginar-se no lugar do outros atores, trocando de pontos de vistas, e em segundo momento, podem idealizar que os outros atores tenham ido observar a partida de futebol pelas mesmas razões que os levaram a observar.

Nesta perspectiva, é através de Schütz que Garfinkel apreende a noção de compreender em detrimento de explicar. Propõe o estudo dos processos interpretativos que utilizamos diariamente para produzir sentido a nossas e as ações intersubjetivas de outrem. O conhecimento intersubjetivo se justifica na medida em que os sujeitos compartilham de pontos de vistas e idealizações de mundo, que partem de razões comuns e estas indicam tipos de comportamentos, o que nos permite dizer que é possível “[reafirmando a diferença entre experimentar e imaginar, grifo nosso] vermos juntos as mesmas coisas, a despeito de diferentes lugares sociais, de diferenças de sexos, idade, etnia e condições econômicas”.

O Interacionismo Simbólico de Georg Hebert Mead e Herbert Blumer defende a ideia de que aquilo que os atores fazem do mundo social, se constitui, em última instância, o próprio objeto essencial da pesquisa sociológica, o objeto que ela analisa - a criação do mundo vivido. Nesta direção Coulon (1995) nos informa que é necessário valorizarmos o ponto de vista dos atores sociais, pois é através dos sentidos atribuídos por eles às situações, e aos símbolos que a cercam, que o mundo social é construído.

Coulon ainda informa que a contribuição do Interacionismo à Etnometodologia consiste na ideia de voltar-se aos significados atribuídos as ações e as falas dos sujeitos em situações de interação, as quais não se encontram pré-moldadas, definidas ou reificadas objetivamente, mas sempre sustentadas através dos comportamentos em processos de mediação, negociação de significados.

Para o Interacionismo, o verdadeiro conhecimento sociológico é obtido por meio das interações cotidianas, nas experiências entre os indivíduos:

[...] Há sempre um papel criativo na construção social da vida cotidiana, focando mais fortemente na questão dos simbolismos e dos significados que os objetos sociais recebem no decorrer das interações entre os atores. Dessa forma, não se trata de fatos sociais – nos termos durkheimianos, nos quais teríamos novamente uma lógica positivista operante, estabelecendo o plano social e os fenômenos pertinentes a este como algo dado –, mas de objetos sociais sempre passíveis de interminável (re) construção dada a fragilidade, a temporalidade e a breve durabilidade com as quais os processos interativos são encarados, segundo essa corrente de pensamento (JOAS, 1999 Apud OLIVEIRA E MONTENEGRO, 2012).

A Etnometodologia é, como podemos observar, bem mais que um método de pesquisa, trata-se um aporte teórico e metodológico, que se debruça sobre o estudo dos métodos empregados pelos sujeitos na sua relação com outros sujeitos e com as situações cotidianas, através dos quais imprimem significados no mundo.

[A] Etnometodologia corresponde a um raciocínio sociológico prático, empregado pelos membros da sociedade, observado na gestão de seus negócios cotidianos. Esse conceito forçou uma revisão sobre conhecimento prático e conhecimento científico. A sociologia de Garfinkel se institui sobre o reconhecimento da capacidade reflexiva e interpretativa própria de todo ator social. (Silva et al. 2015)

A Etnometodologia é escolhida como base que sustenta esta investigação por entendermos sua relevância em estudos no campo da educação, sobretudo estudos como o nosso que indaga acerca destas questões do cotidiano universitário, no que diz respeito a vivência em grupos de pesquisa, afiliação e permanência de estudantes no ensino superior.

Como bem nos indica a revisão bibliográfica realizada, a Etnometodologia dedica-se justamente as interpretações que os atores fazem dos fatos sociais e as descrições do ambiente em que atuam, ao invés de buscar explicações para os seus comportamentos. É nas interações diárias entre estudantes, professores e comunidade, no cotidiano escolar/universitário, que se formam e se constituem as bases dos desafios e problemas que podem estar sendo vivenciadas pelos estudantes para a sua permanência.

2.2 Opções Instrumentais

Para produção e análise dos dados empregamos técnicas próprias da investigação qualitativa, sobretudo as baseadas em pesquisas etnográficas que se mostraram compatíveis como o aporte teórico metodológico utilizado. Para tanto, utilizamos a observação participante das reuniões e atividades dos grupos de pesquisa (LAPLANTINE, 2006; WHYTE, 2007), escrita de diários de campo (CHASSOT, 2005; LOURAU, 1993) e a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1948; 2013; LALANDA, 1998; SILVA, 2006) como técnicas que conduziram ao alcance dos nossos objetivos. Igualmente, para a análise dos dados, utilizamos a análise dos etnométodos (SILVA NETO, 2002; GUESSER, 2003).

Começamos com Laplantine (2006), que nos chama atenção para a experiência de pesquisa de cunho etnográfico. Para o autor, esta prática é antes a experimentação de uma imersão total, na qual a busca se direciona para as significações que os próprios indivíduos atribuem a seus comportamentos. Por este motivo, empregar instrumentos que partem deste princípio é totalmente compatível com a intencionalidade do nosso projeto.

A observação participante é escolhida justamente por pressupor um papel ativo do pesquisador no contexto social que se quer conhecer. Segundo Coulon (1995), este aspecto permite ao pesquisador a imersão na realidade dos sujeitos pesquisados e, às vezes, até compreender-se um deles, estando assim em melhores condições de compreender a visão de mundo e a racionalidade das ações atribuídas pelos sujeitos. O papel do pesquisador, seus erros e descaminhos são valorizados pela observação participante, onde o pesquisador observa o outro e a si mesmo, numa relação de troca de conhecimentos e experiências. Ou seja, como nos infere Whyte (2007), “o pesquisador é um observador que está sendo todo o tempo observado”.

A observação participante nos aproxima da realidade dos sujeitos e por conta do dinamismo presente no cotidiano pesquisado, se faz necessário recorrermos a técnica de anotações de campo, para que dessa maneira todo o procedimento, as sensações do pesquisador na entrada no campo, no contato com os estudantes, tudo o que vemos e ouvimos, inclusive o que não foi dito, seja registrado como um dado importante das pesquisas desta natureza. O diário de campo serve tal como considera Chassot (2005), como um álbum de fotografias, onde pudemos guardar as nossas impressões sobre a vida estudantil em grupos de pesquisa. Ao revisitá-lo podemos fazer algumas escolhas

metodológicas para esta pesquisa como, por exemplo, a escolha dos sujeitos a serem entrevistados.

O diário de campo (OLIVEIRA, 2014; VALLADARES, 2007; CHASSOT, 2005) é um instrumento que consiste em registros da vivência cotidiano do pesquisador/observador na realidade investigada. É uma técnica necessária principalmente em pesquisas com caráter qualitativo/etnográfico (TRIVIÑOS, 2007), que propõem a imersão do pesquisador no espaço que deseja conhecer.

A escrita do diário possibilita o acesso aos dados da investigação tal como eles se apresentaram, permitindo a reflexão teórica das situações vivenciadas e percebidas na prática. De acordo a Lourau (1993), o diário é um instrumento valioso que nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo, não o "como fazer" das normas, mas o "como foi feito" da prática.

Suas características (VALLADARES, 2007) consistem em, primeiramente ser um registro intimista sobre o fenômeno observado permite interlocução na pesquisa; acarreta a valorização do saber prático e das experiências vivenciadas pelos sujeitos e pelo pesquisador; favorece a memória do pesquisador, para que nada seja perdido ou deixado de lado; estratégia para o desenvolvimento da reflexão acerca dos achados em campo, para a própria vivência do pesquisador com seu objeto e sujeitos de pesquisa, para o amadurecimento do pesquisador no campo e, ainda, funciona como suporte para a difícil tarefa da escrita.

Para Valladares (2007), a escrita de diários de campo consiste em dois tipos. O primeiro tipo que é descritivo, diz respeito a questões tais como espaço físico, quantidade de leitura realizada, as atividades participadas, características dos sujeitos presentes nas ações observadas e de que maneira participaram da ação, serve para narrar conversas informais e entrevistas realizadas, as idas à campo, a relação estabelecida ou não estabelecida com os sujeitos, os colegas de pesquisa e o orientador. O segundo tipo é mais reflexivo, se remete a apreensão e interpretação do ponto de vista do pesquisador para sobre os sujeitos e o ambiente, e sobre ele mesmo. Este tipo reflexivo pode ser exemplificado nas ideias sobre a pesquisa, como desenvolvê-la, como pensar na teoria, sobretudo, como aplica-la na prática; as preocupações, erros no desenvolvimento do trabalho de campo, na ponderação sobre os dados, como estabelecer relações, como separar as categorias.

Por conseguinte, sobre a entrevista podemos considerar tal como sugere Lakatos e Marconi (1993), que incide no estabelecimento de uma relação de interação, um

contato de cumplicidade, entre quem pergunta e quem responde. Na mesma direção, Triviños (2007) nos afirma que esta ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, uma boa entrevista oferece todas as perspectivas possíveis para que o sujeito entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Partindo desses princípios, desejamos no presente trabalho nos arriscar em busca do desenvolvimento da entrevista de maneira que dê conta de uma *démarche* pessoal, tal como nos sugere Kaufmann (2013), sem que um rigor metodológico seja empregado de forma a produzir dados confiáveis e validá-los, garantindo confiança e veracidade tanto aos sujeitos, a banca quanto para a própria Sociologia.

A entrevista compreensiva é um método de desenvolver entrevistas que pode nos ajudar nesta empreitada. Assim, para Silva (2006), ela nos permite um processo de desvelamento construído pouco a pouco através de uma elaboração teórica que vai aumentando, dia após dia, a partir de percepções traçadas no próprio campo da pesquisa. O processo de conhecimento da essência do objeto de estudo que se dá com a imersão no ambiente investigado, liga-se diretamente com a relação que o pesquisador vem a estabelecer com os sujeitos/colaboradores e com os dados colhidos. Por isso:

[...] é necessário estar aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, para reconstruir todo o sistema simbólico e ver as coisas do ponto de vista do outro. Na entrevista compreensiva, os valores as valorações explicitadas por meio das falas dos sujeitos seriam mediadores da compreensão e explicação dos sentidos, por eles dados, à sua ação social (WEBER, 2001 apud SILVA, 2006, p.7-8).

E nesta direção, Lalanda (1998) ainda nos informa o seguinte:

A entrevista em profundidade (compreensiva) permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjectivo do actor, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história. Essa subjectividade é, para o sociólogo, não um mero reflexo da individualidade desse actor, mas de um processo de socialização e de partilha de valores e práticas com outros, ou seja, resulta de uma intersubjectividade.

Segundo Kaufmann (2013), cada experiência de coleta de dados é tão única, que guarda uma dimensão improvisada, fazendo do pesquisador a cada entrevista, tal como nomeia Becker, um *outsiders* – estranho no ninho. Esta dimensão do imprevisível, da pergunta não entendida, do silêncio, da ocultação, que comporta os erros e descaminhos

da pesquisa, deve ser aproveitada pelo pesquisador para (re)construir, (re)formular, (re)ver a proposta de pesquisa e a cada alusão, a cada informação nova que os sujeitos vão confessando ou deixando escapar. Isso demonstra que na prática, a entrevista apresenta dificuldades reais na aplicação de roteiros, nas hierarquias entre quem pergunta e quem responde, e na aplicação de certas algumas normas presentes na maioria dos manuais de metodologia.

É preciso considerar que interagir sobre o cotidiano que é vivo, exige muito mais que uma simples caracterização exige, sobretudo, o esforço de uma descrição densa nos moldes que Geertz - pensar as teias de significados aos quais se constroem e se interpretam as culturas. É sobre o ordinário, este todo complexo que desejamos falar. É necessário, portanto, honestidade em admitir a existência de percalços durante a escolha das teorias, metodologias, instrumentos, caminhos de coleta e análise dos dados, sem medo da grave acusação do processo ver visto como uma bricolagem. Afinal, segundo Kaufmann (2013), a entrevista na prática é nada mais que um conhecimento artesanal, é mesmo uma arte discreta de bricolagem.

Em acordo com o aporte teórico metodológico que nos conduziu para a apreciação dos dados, elegeu-se a técnica da análise dos etnométodos. Segundo estudos realizados por Silva Neto (2002) e Guessier (2003), é possível conceber a análise dos etnométodos como sendo a análise das diversas formas dos sujeitos lidarem com o cotidiano vivenciado. Já que, segundo de Coulon (2008) baseado em Rose (1993), o mundo se auto apresenta, através de informações que ele mesmo produz, ou seja “[...] se apresenta por intermédio dos dispositivos que [ele mesmo] disponibiliza para se comunicar” (ROSE, 1993 apud COULON, 2008, p.56). Ponderar que o sujeito compreender o mundo a partir do seu lugar social, vivencia (produz significados) ao mesmo tempo em que interpreta (apreende significados) o mundo, em intensa relação com os outros sujeitos que compõem sua realidade (produz e reproduz significâncias, dá sentido aos significados), é compreender como funciona a construção de seus *etnométodos*.

Pensar os *etnométodos* é analisar as estratégias traçadas pelos atores-autores inseridos no mundo social. Para compreendê-los é preciso considerarmos os cinco conceitos-chave da Etnometodologia, os quais sejam: a ideia de prática, de indicialidade, de reflexividade, de relatabilidade e a ideia de noção de membro.

Silva (2003) nos ajuda com uma breve concepção destas ideias. Sobre a ideia de prática nos diz que, para a Etnometodologia as estratégias não se configuram como um

dado já estabelecido, ou seja, a realidade social é arquitetada na prática do dia a dia pelos atores sociais em interação com outros sujeitos. Sobre a indicialidade, nos sinaliza para a necessidade que toda palavra tem de ser complementada, aperfeiçoada pelo seu contexto. Assim, os significados de determinados signos para cada sujeitos são únicos – o caráter da incompletude que toda expressão possui. Logo, as expressões, gírias, verbetes ditos pelos sujeitos no campo possuem um significado e é exclusivamente a partir do conhecimento do contexto local onde podem ser processados e compreendidos. Somente imerso na atmosfera do fenômeno investigado, é possível assimilar e compreender os códigos. Portanto,

[...] O pesquisador não deve tentar substituir essas expressões indiciais por expressões supostamente objetivas, mas sim mergulhar no contexto para melhor compreender o processo de construção que os atores realizam para construírem tais expressões. (SILVA, 2003).

Sobre a reflexividade, interessa iniciar dizendo que esta não significa reflexão, e sim espelho - reflexo. Remete a ideia que o sujeito faz sobre determinada situação a partir do modo como observa as coisas, do modo que se constrói ideias sobre as coisas⁷. Assim sendo, podemos compreendê-la como o modo como os sujeitos pensam o mundo que os cerca. Segundo Coulon (1995 apud SILVA, 2003) atores-autores não possuem um caráter reflexivo de suas ações nas suas interações diárias, o que não significa ausência de racionalidade, pois imersos na prática cotidiana que é constante acabam por passarem despercebidos ao fato de que ao agir na prática automaticamente estão descrevendo e, ao mesmo tempo, que interpretando a realidade.

Sobre a ideia de relatabilidade, segundo Silva (2003), esta diz respeito à propriedade das descrições que os sujeitos fazem da realidade, que está interligada com a noção de reflexividade. A descrição vai se construindo e se estabelecendo ao tempo que a vida cotidiana se desenvolve, acontece. Para o autor, unida a noção de reflexividade, que supõe a descrição da vida cotidiana, a relatabilidade vai ser responsável por tornar concreta essa descrição, pois é através do que os sujeitos relatam em suas descrições que é possível enxergar a reflexividade das falas.

E, por fim, trazemos a noção de membro. Membro é considerado por Coulon (1995) como sendo todo sujeito, que dotada de um conjunto de estratégias, criam

⁷ Trecho retirado do diário de campo da oficina do OVE sobre Etnometodologia, realizada em Cachoeira em Setembro de 2014.

caminhos de adaptação para vivenciar e dar sentido ao mundo à sua volta, e sobretudo estarem dotados dos códigos e da linguagem que os fazem pertencentes de determinados espaços sociais. Em outras palavras:

Um membro consegue sem dificuldade preencher as lacunas induzidas pela indicialidade dos discursos através da busca de padrões do senso comum - por exemplo, uma pessoa que não conhece nada a respeito de basquetebol, jamais conseguiria interagir numa conversa sobre basquetebol, pois muitas expressões indiciais não poderiam ser compreendidas por ela (pivô, toco, bandeja, garrafão, bola descendente, gancho, bloqueio, corta-luz, dá e segue, ala, armador, box-and-one, etc). Entretanto, os atores buscam padrões para se fazerem entender e essa pessoa que inicialmente poderia não ser considerada membro poderá vir a sê-lo, sendo a linguagem um dos mais confiáveis indícios de tal pertencimento. (SILVA, 2003)

Pensar em membro faz menção a um possuído de um idioma, o domínio de uma linguagem comum que o faz conhecer as regras, o comportamento implícito, o modo de agir de um grupo comportando seus etnométodos. Nesta direção é possível percebermos o membro como o sujeito que possui o que Coulon denomina de “domínio da linguagem natural”. A linguagem é o instrumento de mediação entre os sujeitos, nas suas interações. Através dela, que não é somente falada, mas se expressa através de ações, decisões, do próprio estar no espaço social, é possível descrever, interpretar, compartilhar e comparar significados e significâncias no mundo.

O que Coulon (1995; 2008) defende é que é possível desenvolvermos o aprendizado dos códigos e nos tornarmos membros. Assim sendo, um membro pode ser construído. Logo, no caso do nosso fenômeno, podemos dizer que é possível torna-se um estudante, aprender o seu ofício requisitado pelo ambiente acadêmico, muito embora seja importante considerarmos que os sujeitos são múltiplos e portam diversas trajetórias de inserção na educação superior. O estudante recém-chegado, sendo oriundo de escolas públicas ou não, tem a possibilidade de aprender o ofício caso seja dado a ele as condições necessárias para tal empreitada. É possível por este caminho romper com a ideia de que a ausência de certos hábitos que perpassam uma cultura específica, possam acabar com as possibilidades de acesso, adaptação e permanência de estudantes que ainda não as possui, mas que desejam possuir.

Nesta direção, não podemos deixar de sinalizar que cabe, no caso brasileiro, à Universidade a responsabilidade de criarem novos dispositivos, programas, renovar

currículos e práticas de modo a contribuir com a permanência dos seus estudantes no mundo universitário.

2.3 Sujeitos/ Colaboradores – Atores/Autores

Para cumprir um dos objetivos do presente trabalho, que consiste em conhecer como se desenvolvem os processos afiliação e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas a partir da inserção de grupos de pesquisa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e mais especificadamente, na identificação dos grupos de pesquisa na UFRB, caracterizando o Observatório da Vida Estudantil e o PET Afirmção: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior; apreensão das estratégias desenvolvidas pelos estudantes para a adaptação à iniciação científica e à universidade; apreciação das principais diferenças percebidas nas trajetórias acadêmicas antes e após a iniciação científica; e por fim, na compreensão dos impactos da iniciação científica nos processos de afiliação estudantil e permanência universitária, recorreremos primeiro a imersão no ambiente onde se desenvolvem as múltiplas significações do fenômeno – os grupos de pesquisa. Ambiente este onde se desenrolam as situações “naturais”, lugar privilegiado no qual o pesquisador tem a oportunidade de se aproximar, compreendendo melhor os sentidos do mundo atribuídos pelos sujeitos.

Em seguida para pensar o fenômeno, além da revisão bibliográfica e o mergulho no ambiente natural, contamos com às falas dos sujeitos investigados, e ainda necessitou-se visitar a página *online*, portarias e demais documentos oficiais da Universidade que tratam sobre a produção de conhecimento científico da instituição, de maneira a caracterizarmos os grupos de pesquisa e os sujeitos participantes. Deste modo, realizou-se um estudo de caso com estudantes de iniciação científica dos grupos OVE - presente no Centro de Artes, Humanidades e Letras, na cidade de Cachoeira - Ba, e do ERER/ Pet Afirmção – presente no Centro de Formação de Professores, na cidade de Amargosa – Ba, ambos Centros de ensino da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A escolha desses dois grupos em especial, extrapola a minha aproximação e experiência de graduação. Obviamente, por fazer parte do OVE e ter um processo de afiliação ao ensino superior que foi acompanhado pelo grupo, a princípio desejou-se mostrar como este espaço poderia ser ressignificado e como ele poderia tornar-se um

caminho para a participação da universidade neste processo, contudo, a escolha está relacionada à possibilidade de comunicação e proximidade com os estudantes de iniciação científica, o que nos fez entender que teríamos uma facilidade para a coleta dos dados, o que veremos mais a seguir que não ocorreu exatamente como o esperado, constituindo-se como o caráter de imprevisibilidade do campo. Em segundo, podemos destacar o caráter mult institucional, multicampia e a temática desenvolvida pelos grupos, com foco na vida e na cultura de estudantes nas suas diversas demandas referentes às discussões teóricas, metodológicas, discussão de políticas públicas, questões sociais, econômicas e étnico-raciais que perpassam a vida universitária; e ainda o seu caráter interdisciplinar referente às multiplicidades que compõem o quadro de coordenadores, outros pesquisadores convidados e dos estudantes das mais variadas formações e níveis acadêmicos e que constituem os grupos.

A seleção dos nossos sujeitos/colaboradores ocorreu da seguinte maneira. Tínhamos inicialmente o critério de convidar estudantes dos primeiros e dos últimos semestres de graduação, todos oriundos de escolas públicas e que fossem bolsistas nos grupos OVE e PET Afirmação. Contudo, no decorrer da aproximação com a literatura e com os sujeitos primeiro percebemos que o PET afirmação não era um grupo de pesquisa que fazia parte do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁸, mas se constituía um grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão do Programa de Educação Tutorial vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o que diferenciaria sua caracterização da realizada sobre o OVE.

Em segundo, percebeu-se que em ambos os grupos não havia apenas estudantes com Bolsas de IC financiadas pelo CNPq ou pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), mas também outras modalidades de bolsas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como é o caso do PET ou Bolsas do Programa de Permanência Qualificada⁹, financiadas pela UFRB através da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), e ainda outros que estavam concluindo o curso ou concluindo a pesquisa, ou que eram voluntários aguardando a possibilidade de receber uma bolsa para o desenvolvimento de

⁸ Para informações sobre grupos de pesquisas ver o site: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>.

⁹ O Programa de Permanência Qualificada (PPQ) tem entre os seus objetivos, 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.

sua iniciação científica. Por conta disso o recorte passou a basear-se em estudantes oriundos de escolas públicas que estão inseridos em grupos de pesquisa ou em programas de educação tutorial cuja temática fosse voltada para as questões referentes as múltiplas questões da vida estudantil, e não necessariamente deveriam estar recebendo bolsas PIBIC, ainda que muitas das bolsas mencionadas acima também objetivem a iniciação científica. Assim, foi possível entrevistarmos 9 estudantes, sendo 4 de cada grupo e 1 entrevista piloto, que nos ajudou a repensar as questões postas no trabalho e operar as supramencionadas mudanças nos critérios da seleção dos entrevistados.

2.4 (Des) Caminhos da Investigação

Embora houvesse um recorte, a participação dos estudantes na pesquisa se deu de maneira muito espontânea. É preciso contar um pouco de como isso aconteceu.

Durante as primeiras atividades que participei nos grupos, apresentei o projeto, contei sobre minhas motivações e quis ouvir deles suas opiniões, objeções e/ou contribuições acerca da proposta. O projeto foi bem aceito pelos estudantes, afinal falar de nós mesmo, contar nossa própria história tem um gosto diferente¹⁰.

Observei que havia uma diferença entre o OVE e o PET em relação ao uso de um interessante instrumento de formação na iniciação científica, e em quaisquer níveis de pesquisa, que é o diário de campo. No PET Afirmação não havia a cultura de uso desse instrumento. Como aprendi a utiliza-lo enquanto auxiliador na reflexão em campo, sobre o campo e sobre si mesmo, decidi realizar uma oficina sobre o uso de diários de campo na iniciação científica, em primeiro momento seria realizado para os dois grupos, mas o OVE estava realizando no mesmo período um novo momento de formação com oficinas sobre técnicas de pesquisa, e já iria tratar desta temática. Minha estratégia foi estar presente na atividade e tentar desenvolver um debate com os estudantes, tal como desenvolvi com os estudantes do PET.

Durante a oficina além de discutirmos as origens do instrumento, sua aplicabilidade na iniciação científica e na formação profissional, construímos tipos de diários de campo (descritivos ou reflexivos) sobre a própria atividade. Por fim, pedimos aos estudantes que escrevessem suas próprias notas e diários de campo das atividades

¹⁰ Trecho retirado do primeiro diário de imersão no campo desta pesquisa, em março de 2015.

do grupo¹¹, que nos auxiliassem na compreensão de como eles vem desenvolvendo seu aprendizado em pesquisa e como resultado dele, como desenvolvem seus processos de afiliação e permanência na universidade. Esta escola justifica-se também pela possibilidade de valoriza-los como atores-autores, apreciando assim suas reflexões acerca de suas próprias experiências e relações de aprendizado em grupo, tal como nos sugere a Etnometodologia (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995). A oficina foi então realizada em agosto de 2015 e contou com a participação dos 12 bolsistas do Grupo PET Afirmação. Para a realização desta atividade, foi pedido que os estudantes lessem o texto “A escrita de diários de campo como forma de colecionismo”, de Attico Chassot (2005), além de outras obras acerca da mesma temática.

E assim, durante a realização desta atividade algumas estudantes do PET mostraram interesse em participar das entrevistas. Em relação aos estudantes do OVE apesar de já terem contato com diários de campo, visto que boa parte das pesquisas do OVE é inspirada na etnografia, ainda assim me propus a conversar e enviar a supramencionada apresentação para que tivessem igual conhecimento discussão ora traçada com os “PETianos”. E assim, alguns dos “OVEnianos” se mostraram interessados pela temática e igualmente se puseram a disposição para as entrevistas.

Demos início a observação e participação das reuniões, oficinas e demais atividades dos grupos desde a primeira aproximação em julho de 2015, de maneira a conhecer e se familiarizar com a rotina, os hábitos, os códigos dos grupos, requerendo do pesquisador um “olhar implicado¹²”, aquele que ao tempo que se familiariza também estranha a realidade pois não a aceita como algo evidente. Isso ocorre por entendermos que, tal como nos indica a Etnometodologia, as interpretações que os sujeitos fazem dos fatos sociais, e das suas próprias vivências, as descrições do ambiente em que atuam abarcam o melhor caminho para a compreensão dos mesmos.

É preciso pontuar que foi necessário grande esforço para realização da observação participante, pois a cena era tão familiar que às vezes parecia que estava escrevendo e refletindo em meus diários sobre mim e não sobre meus sujeitos. Acerca desta questão, Oliveira (2014) nos diz que o diário de campo é um instrumento que comporta o registro de saberes práticos, experiências e contextos que emergem durante a observação e a realização de entrevistas. É também um lugar de falar de si por conter um caráter subjetivo de e para a reflexão, afinal há aspectos que o gravador e o vídeo

¹¹ Foi pedido que escrevessem os diários entre agosto e outubro de 2015.

¹² Trecho retirado do diário de campo, em outubro de 2015.

não captam, tais como cheiros, sabores, olhares, sorrisos e gestos corporais, impressões e comentários, ditos antes e depois das entrevistas e durante as conversas mais informais.

Um olhar implicado supõe estar perto e estar longe, num movimento de negociação com os sujeitos investigados onde o pesquisador não é nem um mero expectador e nem o autor da cena, ele interage e participa, ele “dança conforme a música”. Cabe ao pesquisador imerso no campo o que Kaufmann (2013) chama de a arte do estrategista – boa gestão das fases da pesquisa, decisões contínuas, maturidade em lidar com impasses e acelerações na pesquisa.

Sobre a riqueza do contato com o campo, Laplantine (2006) nos adverte que:

[...] As tentativas abordadas, os erros cometidos no campo, constituem informações que o pesquisador deve levar em conta. Como também o encontro que surge frequentemente com o imprevisto, o evento que ocorre quando não esperávamos. (LAPLANTINE, 2006)

Assim a observação participante sugere um longo processo, pois não configura-se “uma prática simples, mas repleta de dilemas teóricos e práticos. A experiência descrita e analisada pelo pesquisador, numa linguagem que dispensa o jargão especializado, mostra que a observação participante exige, sim, uma cultura metodológica e teórica (WHITE, 2007)”.

No contato com o campo e com os sujeitos, o pesquisador aprende com os (des) caminhos da pesquisa, com todo o processo. Ainda nas palavras de White (2007), o pesquisador além de aprender com os erros, deve tirar proveito deles, na medida em que os passos em falso fazem parte do aprendizado da pesquisa. Deve também refletir sobre o porquê de uma recusa, o porquê de um desacerto, o porquê de um silêncio. Tudo deve ser observado.

A pesquisa do tipo qualitativa considera a existência de uma dinâmica relação entre o cotidiano e o indivíduo, em outras palavras, relação entre objetividade do mundo e subjetividade dos sujeitos. O ambiente natural em que o indivíduo se insere - no nosso caso, os grupos de pesquisa - é tido como fonte privilegiada de coleta de dados. O pesquisador é considerado como instrumento-chave, pois ao mergulhar no mundo que pretende desvendar, pode recolher aspectos e significações feitas ao mesmo tempo em que as interações cotidianas ocorrem, o que favorece a interpretação de tais sentidos.

Sendo assim, compreendemos que a função do pesquisador não é apenas descrever o fenômeno a partir dos dados, mas, sobretudo, interpretar os sentidos que os

entrevistados atribuem à sua realidade seja por meio da fala, seja por meio de sinais, por meio da relação com os outros, da sua intersubjetividade no mundo. De acordo a Santos et. al. (2011) o pesquisador deve considerar que todo sentido resulta de uma “consciência compartilhada”, logo é nas interações entre os sujeitos que se produz o significado e a conceituação do mundo em que vivemos. Cabe ainda dizermos que, “num discurso orientado pelo fio condutor do tempo, o entrevistado é levado a rever-se em diferentes contextos e a situar as diferentes personagens que neles de alguma forma interagem. *Contar-se* é também *olhar-se* e identificar momentos marcantes de transição e mudança. (LALANDA, 1998)”.

Para termos coerência metodológica, no desenvolver da entrevista compreensiva é necessário que o pesquisador porte um guia ou um roteiro de entrevista para que a coleta de dados e, por conseguinte, as interpretações das falas dos sujeitos se desenvolvam dentro do campo pesquisado.

A construção do roteiro vai requerer um estudo dos significados do campo estudado, a aproximação prévia com a temática, além do uso de alguns conceitos ou ideias que o pesquisador pretende constatar ou testar no campo. O seu uso ainda tem como objetivo a aproximação mais fidedigna com o contexto e as histórias reais dos sujeitos, a real subjetividade das pessoas em situação natural. Para ter acesso às definições que os atores fazem da realidade a sua volta, o pesquisador trabalha no ambiente onde se desenrolam as ações, nas situações “naturais”, forma privilegiada de religar essas perspectivas e sentidos atribuídos ao ambiente no qual elas emergem. Como diz Laplantine (2006), arrisca-se a perder em algum momento sua identidade e não voltar totalmente ileso da experiência de campo.

O roteiro é como um plano que indica o que desejamos desvendar, o que gostaríamos que fossem confessados, mas na prática indica apenas um caminho ou o assunto acerca do qual iremos indagar. Na entrevista compreensiva o processo de desvelamento do objeto de estudo, tal como comenta Silva (2006), vai se construindo e reconstruindo pouco a pouco, dia após dia, a partir de algumas suposições que são confirmadas ou negadas, e até mesmo forjadas no campo através das significações dos sujeitos. É, portanto, flexível e ajustável ao longo do seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o modelo de roteiro de entrevista que foi utilizado para as entrevistas, este nasce a partir de outros modelos que foram ao longo do tempo sendo aperfeiçoados.

O roteiro utilizado baseou-se nos nossos objetivos específicos, na experiência da pesquisadora em realizar investigações neste domínio, bem como nos ajustes que o próprio campo exigiu do instrumento e do direcionamento da investigação.

Houve algumas dificuldades para a realização das entrevistas, que me pegaram de surpresa. Partimos do pressuposto de que por ser integrante do grupo OVE e pelo grupo PET Afirmação ser coordenado e tutorado por minha orientadora Dyane Brito, o acesso aos estudantes ocorreria de maneira tranquila. Igualmente imaginamos que os OVENianos teriam maior facilidade na construção dos diários de campo, em relação aos PETianos por este instrumento já fazer parte da metodologia que vem sendo utilizada ao longo dos anos no grupo.

Por conta de estar numa nova fase de encerramento de alguns planos de trabalhos, recrutamento e inserção de novos bolsistas, os estudantes do OVE em Cachoeira não tinham o hábito e o contato com a escrita de diários de campo, tal como os estudantes do PET que também estavam tendo contato com o instrumento pela primeira vez. Em relação às entrevistas, depois dos primeiros momentos de auto indicados para participarem das entrevistas e da aceitação instantânea dos que foram convidados para participar, encontramos forte resistência para marcar as datas e horários das entrevistas, todos pareciam sempre muito “ocupados”¹³ para tal. O que primeiramente poderia sugerir uma má vontade em participar, pode ser interpretado como um receio do processo que Kaufmann (2013) chama de “confissão”.

Esse processo de confissão, onde o entrevistado confia ao entrevistador suas verdades sobre as pessoas, os acontecimentos, suas impressões sobre o mundo. Processo delicado que exige do pesquisador a demonstração de confiança e a constante ação da conquista. Assim,

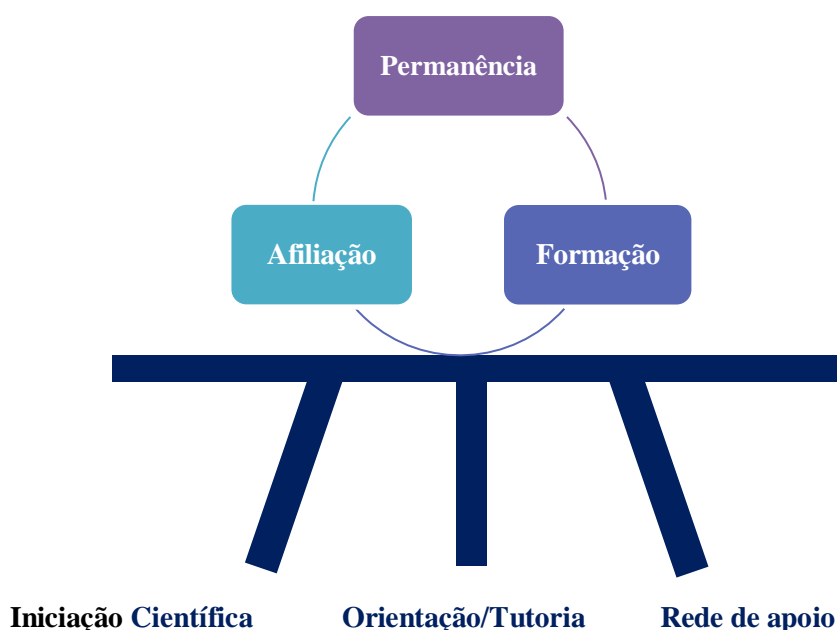
[...] O informante compreende que a atitude do pesquisador, de fato, não era um blefe, uma simples máscara de polidez, mas um interesse real por ele enquanto pessoa, um interesse tão grande que possibilitou que penetrasse sem eu mundo, compreendendo seu sistema de pensamento e manejando suas próprias categorias como ele próprio o faria. Ele estabelece então uma confiança e sente vontade de perseguir em si mesmo este caminho a dois. (KAUFMANN, 2013, p. 84)

¹³ Trecho retirado do diário de campo, novembro de 2015.

Para a análise dos dados fez-se necessária a sistematização das anotações realizadas em campo, a transcrição e a análise das entrevistas gravadas, nos permitindo unir a descrição do ambiente, as percepções da pesquisadora e a fala dos sujeitos investigados. Dispondo dos dados, pretendemos organiza-los de acordo ao roteiro de entrevista, percebendo as diferenças e similitudes dos sentidos e das categorias atribuídos às suas experiências pelos próprios sujeitos. Partiremos para o trabalho de análise dos discursos à luz da literatura proposta.

A organização e análise dos dados foram feitas com base na compreensão de que a inserção em grupos de pesquisa institui um tripé baseado na relação entre iniciação científica (educação e formação em pesquisa), orientação/tutoria e rede de apoio (relação com o saber construída com colegas e pesquisadores de outros níveis acadêmicos) que sustenta no interior das universidades um trinômio formado pela afiliação, permanência e formação profissional¹⁴. A figura abaixo nos ajuda a visualizar tais relações:

Figura 01 - Esquema de relação entre categorias de análise.



Fonte: Elaborado pela autora.

Partimos da compreensão da existência da relação entre as categorias apresentada neste esquema, igualmente partimos dos objetivos aqui propostos para pensar na construção de um roteiro norteador para a entrevista, na construção de um

¹⁴ Trecho retirado do diário de campo, de 09 de março de 2015.

esquema para a transcrição das entrevistas de modo a separá-las e/ou destaca-las por tais categorias, de maneira a perceber as diferenças e similitudes dos sentidos e das categorias atribuídas às suas experiências pelos próprios sujeitos. Realizamos o trabalho de análise dos *etnométodos* à luz da literatura proposta.

Baseada nas exposições dos sujeitos, bem como através da revisão bibliográfica, a iniciação científica tem indícios de - para além das suas funções de produção, formação e disseminação de conhecimento científico, ser e/ou tornar-se um importante dispositivo institucional no auxílio do desenvolvimento de competências e posturas indispensáveis a estudantes de graduação, consequentemente colaborando na adaptação ao mundo acadêmico.

CAPÍTULO III

3 A NOVA FACE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A universidade sempre foi uma instituição condizente com seu tempo. Exprime as relações políticas, econômicas, sociais e, portanto, o que conhecemos por Universidade nos dias atuais nos revela características do momento local e global no qual está imerso. No que diz respeito a seu histórico, desde o surgimento na França e Itália, ainda na época medieval, observamos que esteve vinculada a interesses e manobras políticas ligadas à burguesia.

No Brasil não ocorre diferente. Desde a chegada da primeira Escola Superior no início do século XIX, existiu uma forte relação da educação superior com a composição política e o modo de funcionamento da sociedade “nobre”. Com seu aparecimento tardio em relação às demais colônias americanas, segundo obra de Santos e Almeida Filho (2008), a primeira Escola Superior brasileira é datada em 1808 com a criação da Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar na Bahia, e no mesmo ano, nove meses depois, foi instalada uma instituição similar no Rio de Janeiro, ambas fundadas por D. João VI. Estas escolas superiores tinham a finalidade de “atender as necessidades de jovens da classe burguesa que não podiam cursar as universidades europeias após o bloqueio continental” (CAÔN; FRIZZO, 2010, p. 2).

No que remete ao histórico do Recôncavo Baiano, ainda no século XIX temos o primeiro movimento de interiorização com a criação em 1859 do Imperial Instituto Baiano de Agricultura na cidade de São Francisco do Conde. Assim, o trecho do documento do Projeto de criação da UFRB nos conta que:

Figura 02 - Projeto de Criação da UFRB.

As históricas reivindicações de diversos setores da sociedade baiana por cursos de nível superior traduziram-se, a partir do século XIX, em iniciativas de criações de várias instituições, como a Escola de Medicina em 1808, em Salvador e o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (atual Escola de Agronomia), criado em 1859, que foi instalado no município de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano. As demais escolas concentraram-se em Salvador: Arquitetura – 1877, Belas Artes – 1887, Direito – 1891, Escola Politécnica – 1897.

Fonte: UFBA, 2003.

Logo, a Universidade brasileira, propriamente dita, é criada apenas no século XX, década de 30, e como espelho das primeiras instituições no mundo também foi pensada e desenhada para servir aos filhos das elites. Nasce em 1934 a Universidade de São Paulo (USP), com uma matriz de universidade européia tradicional – modelo privilegiado pela ditadura, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), que propunha um projeto inovador de identidade nacional em direção da consagração da educação como um direito – modelo pensado por Anísio Teixeira e outros educadores modernistas, que foi interrompido pela ditadura na Era Vargas.

Cabe pontuarmos que a educação superior brasileira pode ser pensada em três grandes momentos. O primeiro compreende do nascimento da primeira Escola Superior em 1808 até a instituição da República em 1889; o segundo diz respeito às primeiras universidades dos anos 30 até 1996, com o projeto desenvolvimentista moderno da Era Vargas até a massificação de matrículas e mercantilização da educação nos anos 90, baseados no projeto neoliberal do governo FHC; e o terceiro remete-se as transformações no século XXI, iniciadas em 2003 com os novos rumos dado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), baseados no desenvolvimento social através da educação, com a criação de novas Universidades com o Programa Expandir, sobretudo no Norte e Nordeste do país, e implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

No interior desses três momentos destacam-se importantes reformas na educação superior, tais como os movimentos reformistas dos anos de 1961, 1968, 1985, 1995, 2001. Esses movimentos tinham algo em comum, pois ainda que confundissem acesso com massificação, questionavam as diferenças sociais e sua implicação no acesso, ou não acesso à educação superior. Ainda que com diferenciações, cada movimento representou preocupações da sociedade em refletir a democracia, ou o sonho da sua chegada.

O atual cenário da universidade, sobretudo, no que diz respeito a sua relação com o desenvolvimento e a justiça social, e como consequência destas, a implicação no acesso de estudantes oriundos de famílias sem tradição universitária, representa um passo importante em direção à concepção da educação como um direito.

É nesta direção, que baseados em documentos e portarias do Ministério da Educação (MEC), em obras de referências e estudos recentes, tais como Santos (2013), Jesus et. al. (2013), Marinho et. al. (2012), Santos e Almeida Filho (2008), Chauí (2003), Teixeira (1968; 1997) entre outros, pretendemos neste primeiro momento

apresentar o cenário da educação superior brasileira que culminam no Programa Expandir e depois no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), para então refletirmos como tem sido pensada a universidade brasileira e, ao longo do trabalho, pensamos como algumas transformações em sua arquitetura têm impactado na afiliação e permanência de estudantes que dão uma “cara nova” à universidade.

3.1 Discutindo Universidade: Em que pé estamos?

Falar em interiorização é falar em reforma. Embora objetivemos aqui apresentar o cenário da educação superior brasileira, não podemos nos furtar a discussão sobre as condições em que a universidade tem experimentado as inúmeras transformações até chegar no que hoje denomina-se interiorização. A interiorização via Programas Expandir e Reuni merece um destaque, pois representa uma inovação na educação superior, na medida em que propõe uma mudança não apenas geográfica e estrutural das universidades, mas a reestruturação de valores e objetivos firmados com a sociedade. Vejamos a seguir um pouco do desenho da novíssima universidade brasileira.

A educação brasileira vem passando por várias reformulações, que respondem à interesses políticos e econômicos, e que também são resultados de lutas e pressões sociais do seu povo. Para Chauí (2003), a instituição universitária sendo considerada uma instituição social é, e sempre será, reflexo do seu tempo. Tanto é verdade que ela exprime de maneira clara a estrutura e o funcionamento da sociedade. Nesta direção, Chauí (2003) pondera que:

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos à ela. (CHAUÍ, 2003, p. 05)

Assim, a sociedade se transforma e junto com ela a universidade. Um bom exemplo dessa questão, ainda segundo Chauí (2003), são as lutas sociais do século XX e as políticas desencadeadas a partir delas ao longo do século XXI, que dizem respeito à

ideia de junção entre “a educação e a cultura [que] passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania.” (CHAUI, 2003, p.5).

No ensino superior essa junção vai implicar a necessidade admitirmos que a cidadania seja algo inseparável da democratização do saber. Logo, o acesso à universidade e democracia devem caminhar juntos e, por este motivo, é relevante reafirmarmos a importância da educação enquanto direito social. Defendendo esta perspectiva, Teixeira (1947) nos indica que o acesso à educação enquanto direito é o caminho para alcançarmos os demais direitos sociais. Nas palavras do autor:

[...] A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber, e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência da democracia, consiste nessa conquista de igualdade de oportunidade pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Somente esta não é consequência de democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesmo para a sua existência. (TEIXEIRA, 1947, p. 89)

Para Anísio Teixeira, a educação antecede a própria justiça social, isso ocorre na medida em que somente através do real direito à ela, existe a possibilidade de conquistarmos o que chamamos de igualdade de oportunidades – democratização. No Brasil a educação como um direito passou a ganhar visibilidade apenas no início do século XX, na década de 30. É também na década de 30 a criação das primeiras universidades brasileiras.

As instituições universitárias, como de tradição, possuíam a função de formar os “herdeiros”. Segundo Sparta e Gomes (2005), os jovens das classes mais altas desde o ensino secundário eram preparados para o ingresso na universidade, enquanto para os oriundos das classes menos favorecidas, estava reservado “estudar pouco e aprender a trabalhar cedo”. Tornava-se natural que fossem preparados através do ensino técnico-profissionalizante para suprir demandas do mercado moderno.

Entre os anos 50 e 60, de acordo a Cunha (2007), a ideia de universidade esteve totalmente atrelada ao desenvolvimento científico e ao processo econômico modernizador do país, impondo novos desafios ao Estado nacional, “forçando-o” a adotar medidas para a ampliação da oferta pública e também particular desse nível de ensino. Nesse período:

[...] Foram criadas novas faculdades federais; a gratuidade foi instituída, de fato, nessas instituições; e algumas faculdades estaduais e privadas foram federalizadas. Note-se, no entanto, que a ampliação da oferta de ensino público federal não se deu de forma balanceada em todo o território nacional, confirmando o entendimento de que o ensino superior público no Brasil teve sua expansão, por exemplo, fora da Bahia. No que tange às faculdades privadas, várias medidas foram tomadas no sentido do seu fomento (ROMANELLI, 1986; CUNHA, 2007)

Compreendemos que por conta do caráter privado de abertura da educação superior brasileira, as análises de Chauí (2003) centraram-se sobre o caráter empresarial que a universidade vinha adquirindo ao longo dos anos. Assim, a universidade sendo considerada uma organização e não uma instituição social acabaria por se preocupar muito mais com a prestação de serviços de rápida adaptação às exigências mercadológicas, e é claro, ao “bel-prazer” dos seus clientes. Logo, numa organização social, como bem sabemos, a formação acadêmica-profissional e a construção de conhecimento científico ficam em segundo plano, o papel essencial da instituição passa a ser apenas a “transmissão imediatista de conhecimentos e a pesquisa visa uma intervenção imediata e eficaz imposta pelos financiadores sem, portanto, dispensar tempo para reflexão, crítica e avaliação de seus conhecimentos, bem como sua mudança e superação.” (LIMA E NOBREGA, 2012).

Posicionando a Bahia no contexto da educação superior traremos um pouco da história da expansão via instituições estaduais. Para tanto, de acordo à estudos realizados por Costa e Miranda (2011), Lima (2008), Cunha (2007) dentre outros, em contramão ao processo que se iniciava no país, onde começavam os movimentos em direção a mercantilização da educação superior – expansão via faculdades privadas, a Bahia nos anos 60, depois intensificando-se a partir dos anos 70, apresentou uma singularidade por uma expansão via universidades públicas estaduais. Como exemplos deste momento têm-se a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Em 1967 durante o governo de Luiz Viana Filho, a Bahia tentou aproximar-se do cenário desenvolvimentista de fomento à formação de quadro de funcionários que respondessem a modernização baseada no sistema universitário estadual. O caso “atípico” de expansão da educação superior baiana ocorre através da criação do

Departamento de Ensino Superior, Lei nº 2.454/67, sob responsabilidade do governo estadual. É desta maneira que a Bahia, que também abriga a primeira Escola Superior brasileira da qual nasce a UFBA, sai na frente e passa a interiorizar ensino superior público. Nas palavras de Cunha (2002):

[...] uma peculiaridade da educação superior brasileira [...] que se refere à ampliação da rede privada, não se efetiva na Bahia com a intensidade verificada em nível nacional. E, lugar desta rede, vai surgir um novo setor que promoverá a singularidade do caso baiano, nesse período: o Governo Estadual será o ator que vai assumir, para si, o movimento de expansão e interiorização da educação superior [...], como um traço muito forte nas suas políticas, a partir daí até os dias atuais (CUNHA, 2002, p. 77).

As discussões e ações em torno da oferta estadual de ensino superior iniciadas na década de 60 são de alguma maneira fomentada em primeira instância pela criação de faculdades de iniciativa privada em Ilhéus e Itabuna, sustentadas pela pressão da sociedade regional. Havia debates e iniciativas acerca do desenvolvimento da Bahia que agregaram instituições do governo e alguns intelectuais tais como Rômulo Almeida e Milton Santos. É Milton Santos que em 1963 assume a Comissão de Planejamento Econômico (CPE) no governo de Lomanto Junior (1963-1967). Milton Santos realiza importantes trabalhos que descrevem a região geograficamente, enfatizando seus polos de poder e desenvolvimento regional, dedicando-se a enfatizar o processo de urbanização e a consequente influência das cidades na estruturação do espaço, definindo as regiões administrativas da Bahia. As principais regiões urbanas para Santos eram Ilhéus e Itabuna, Feira de Santana, Jequié, Juazeiro, Vitória da Conquista, Alagoinhas, Senhor do Bonfim, Jacobina e Salvador.

A decisão de implantação do ensino superior baseou-se nesta definição regional de Milton Santos, baseada na hierarquia por grau de desenvolvimento das cidades. Compreende-se, portanto, que desde os anos 60 na Bahia, já refletiam e admitiam que os fatores necessários para a implantação de uma universidade eram múltiplos. Assim, seria preciso criar condições para sua sobrevivência, ou em outras palavras, um local que possibilite qualidade na infraestrutura, nas estradas que colaborassem com o fluxo de técnicos, professores, estudantes, as cidades precisariam oferecer boa logística de transportes, além, é claro, de demanda para acesso ao ensino superior, e demanda de qualificação profissional na região. Isso significa dizer que, desde os primeiros momentos de interiorização apesar de entender que este processo seria importante e

necessário para o desenvolvimento das cidades, tinha-se claro que existiram fatores que tornaria este processo mais lento e complexo.

É neste cenário de interiorização baiana via universidades estaduais, que no ano de 1967 a Escola de Agronomia, antigo Imperial Instituto Baiano de Agricultura, é integrada a UFBA. Voltando um pouco na história, em 1946 quando a Universidade Federal da Bahia é criada, através do Decreto Lei nº 9.155/1946, muitas instituições existentes passam a fazer parte da “nova” universidade. A Escola de Agronomia havia sido transferida de São Francisco do Conde para a cidade de Cruz das Almas em 1943. Assim, neste momento a Escola de Agronomia tornava-se a única instituição de caráter federal que se interiorizava.

No que diz respeito ao país, o decênio de 70 representou um momento de grande supressão de direitos com a ditadura militar. Muitas reformas educacionais aconteceram tanto no âmbito escolar quanto universitário. Contudo, a discrepância no acesso à educação só passa a ser questionada a partir do movimento de redemocratização dos anos 80 e com a nova Constituição de 1988. O ponto inicial da virada foi a expansão no campo da escolarização.

A escola sempre foi um importante espaço, e, tal como a universidade, também precisou passar por transformações. Na sua história a escola tinha como função preparar os “jovens herdeiros” para a continuidade dos estudos, o que somado aos objetivos das primeiras universidades agravava ainda mais o acesso de jovens filhos das famílias da classe trabalhadora. Em estudos realizados por Yong (2007) e Cury et al (1996), observamos que a escola remava contra aos direitos conquistados, pois desde a Constituição de 1934, no seu artigo 140, a educação havia sido consagrada como “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, o que na prática não acontecia. Era comum a escola ser um lugar de passagem, onde aqueles jovens com habilidades e conhecimentos requintados, através dos seus méritos, conquistavam o diploma e logo em seguida acessavam as suas garantidas vagas nas universidades públicas.

Com a expansão da escolarização, a escola pública é então chamada a reinventar-se. Resultado da massificação das matrículas ela passa a receber um “novo tipo” de estudante, que apresentaria demandas das quais ela não estava habituada, logo, seria necessário adaptar-se. De acordo a estudo realizado por Dayrell (2007) no contexto da ampliação do sistema educacional básico, a partir de 1990 a escola passa a receber um contingente cada vez mais heterogêneo. Este contexto heterogêneo estava

compatível com a sociedade desigual e excludente que se caracterizava naquele momento. A pobreza e os altos índices de violência delimitavam, e ainda delimitam, os horizontes de presente e futuro dos jovens que vivenciam estes espaços de exclusão, o que interfere diretamente na relação estabelecida, ou não estabelecida, entre eles e a escola.

Apesar deste não ser o objetivo do trabalho, vale frisarmos aqui a importância da discussão sobre acesso à universidade, por entendermos que acesso e permanência, e também pós-permanência, não sejam processos distintos. Estas são fases de um mesmo fenômeno, que diz respeito a trajetória de estudantes que desejam ingressar e desenvolver uma carreira na universidade. A título de conhecimento, estudos recentes realizados por Heringer (2013) e Souza (2013) reafirmam estas questões, segundo as autoras as desigualdades no acesso ao ensino superior começam ainda na escola pública - onde boa parte dos estudantes é de origem “popular”. As autoras apresentam dados sobre a não existência de incentivos para a construção de expectativas e projetos de futuro relacionadas a universidade, motivo que demonstra como a informação, ou sua ausência, é um fator preponderante na questão do acesso. Muitas vezes por se negar ao debate sobre as políticas de acesso e a permanência existente, e até mesmo sobre a própria educação superior, a escola colabora para o imaginário de que a universidade não seja um caminho possível para estudantes cujo perfil não é compatível aos estudantes aos quais a universidade fora historicamente garantida.

Retomando a discussão, é nos anos 90 que os diplomas passam a ganhar maior visibilidade. A competição no mercado de trabalho basicamente começa a depender de um bom currículo profissional. A escola apesar de passar a receber “a todos” sem discriminação, ainda não havia se tornado um espaço de igualdade, e sim, como pontua Dubet (2003), passou a ser um espaço das massas, no seu caráter pejorativo. A escola para massas se caracterizava como um espaço de mera transmissão de conhecimentos e regras, na qual se procurava “um sujeito obediente, indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que se deve deixar funcionar automaticamente nele”. (SILVEIRA JUNIOR, 2008, p. 108)

A escola passou a operar de outra forma com a entrada massiva de estudantes de origem “popular”. Coincidentemente pouco tempo depois da abertura da escola pública, já nos anos 90, ocorre uma democratização da educação superior só que no setor privado. Neste período os bons diplomas universitários ganham maior visibilidade, acirra-se a competição no mercado de trabalho, a escola ao massificar-se gerando um

contingente de indivíduos que concluindo o ensino médio precisaram, ou até mesmo desejaram, além do certificado do ensino secundário a obtenção de um diploma de nível superior para ingresso em cargos mais valorizados socialmente, salários mais altos no mercado de trabalho. Para conseguir passar no vestibular de universidades públicas era preciso boa formação escolar, já que o vestibular baseava-se no acúmulo de conteúdos e na escrita de uma redação.

É dessa forma que o espaço universitário garantido para as elites começa a ser ameaçado pelos novos “competidores”. O governo começa a ser pressionado pelos movimentos sociais por novas vagas nas universidades e igualdade de condições no acesso ao ensino superior público. Parece-nos que neste contexto a massificação da educação superior através da criação e da regulamentação para o funcionamento das faculdades privadas veio a calhar! Seria como uma estratégia para que as vagas dos *herdeiros* continuassem sendo garantidas, tanto nas universidades públicas como no mercado de trabalho.

A década de 90 é, portanto, muito importante para pensarmos nas mudanças que a interiorização das universidades públicas do século XXI exerceram na sociedade brasileira. O modelo de educação superior público deixa de ser o único caminho para obtenção de um diploma de nível superior, assim o país começa a refletir sobre a relação público x privado na concepção do que seria direito à educação.

3.2 Das primeiras mudanças à Primeira Fase da Expansão

Em 1995 temos uma nova reforma universitária. A democratização neste período é “confundida”, novamente, com mercantilização. O confundir-se entra em aspas porque acreditamos que o caráter da democratização coopera com o modelo de sociedade que o governo pretendia desenvolver no país, estava, portanto, compatível com os interesses políticos e econômicos do governo que se instalava.

Estudo realizado por Caôn e Frizzo (2009), revela a face desse período. Segundo os autores a abertura de vagas no setor privado surgiu enquanto resposta à pressão em relação ao acesso a educação superior. E sua justificativa diz respeito à incapacidade do setor público em oferecer tais vagas. Assim:

A massificação encetada a partir dos anos de 1990 teve um viés mercadorizante, via oferta de ensino superior pago, e visou atingir, majoritariamente, o trabalhador-estudante (ou estudante trabalhador)

que, em tempos de flexibilidade no mundo do trabalho e de incentivo às soluções individuais, buscou sua formação em nível superior na iniciativa privada. (OLIVEIRA et. al., 2008)

Um pouco antes do governo FHC em meados de 1992, durante governo Collor, e em 1994, no governo Itamar Franco, o Brasil já dava passos mais firmes em direção ao crescimento da educação superior via setor privado. Contudo é somente no governo FHC que se regulamentam através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, as condições legais para a expansão via setor privado, baseada em contratos de gestão.

Esta reforma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vai garantir a organização das Instituições particulares da seguinte maneira:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (BRASIL, LDB, 1996).

O projeto neoliberal do governo FHC, segundo estudos realizados por Jesus et. al. (2013) e Felicetti e Morosini (2009), tinha por característica enfatizar mais os direitos do consumidor do que as liberdades políticas e democráticas da população. Baseada na política americana e nas pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, o neoliberalismo seria a solução para todos os nossos problemas. Este projeto representa ainda um momento de grande recessão no campo social brasileiro, o Estado cruza os braços para a realidade econômica e social do seu povo.

É neste cenário que entre 1994 e 2002 durante o mandato FHC a educação sofre um grande golpe. São promovidas reformas na tentativa de transformar o ensino

superior em organizações sociais, com o imaginário empresarial obviamente o que se pretendia era lucro e a satisfação dos “clientes”. Neste período até mesmo as universidades públicas, dentre outras instituições públicas de outros setores, tiveram o risco de serem privatizadas.

Nas palavras de Chauí (2003) uma organização social tem como objetivo a promoção de serviços, o que no caso da universidade pública da era FHC passava de um serviço público para um serviço que poderia ser privado ou privatizado. A educação deixa de ser pensada como um direito, pois:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo ou interno, de legitimidade interna ou externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUÍ, 2003, p. 06)

E nos diz mais, o caráter organizacional ainda prevê uma avaliação por índice de produtividade, flexibilidade e, sobretudo, regida por contratos de gestão, estrutura-se por estratégias e programas de eficácia ditadas pelo mercado. Preocupa-se unicamente com a construção de um produto manipulado (conhecimento) que interessa ao mercado.

Sobre os anos 90, vale ainda ressaltarmos que por conta da pressão no mercado de trabalho para a obtenção de diploma de nível superior e a acirrada competição nas melhores instituições públicas, os estudantes de origem popular, concluintes de escolas públicas, migravam para os cursos nas faculdades particulares embora não tivessem condições financeiras de custeá-los. Por isso Jesus (2013) considera que:

Num contexto de crescimento das IES particulares, aliado ao custo de vida alto e as necessidades de conhecimento impostas pela globalização, surge no ano de 1999 do século XX, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) um programa vinculado ao MEC e agenciado pela Caixa Econômica Federal. O FIES visa à concessão de financiamento para discentes que estejam frequentando cursos presenciais em instituições particulares, com avaliação positiva no Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo que o estudante deverá restituir todo o valor financiado com juros mediante prazo e condições anteriormente estipuladas. (JESUS, 2013, p. 22)

O FIES mais representou um “cavalo de troia” do que uma verdadeira ação a favor dos estudantes de origem popular, uma vez que tenta através do financiamento manter os estudantes nas faculdades privadas fortalecendo ainda mais o mercado em detrimento do setor público de Instituições de Ensino Superior (IES). Ainda segundo Jesus (2013), o FIES colaborava com a expansão das instituições particulares, em principal devido a mudanças estruturais no programa que reduziam os juros do financiamento de 9% para 3,4% ao ano. As Instituições particulares estimuladas pelas alterações da LDB e pela criação do FIES, se expandiam e chegam ao século XXI, com um quantitativo de alunos matriculados, que ultrapassavam as IES públicas. As IES públicas além de apresentar um quantitativo menor de estudantes matriculados, recebiam repasse financeiro do governo, através da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), aquém as suas necessidades.

Mais uma tentativa clara de desmonte das universidades públicas. A legitimidade das universidades foi aos poucos perdendo força e cedendo espaço para as grandes empresas fornecedoras de diplomas de nível superior. Isso se firma na criação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei 10.172, quando “cria condições legais para o crescimento das IES de caráter particular.” (JESUS, 2013, p. 23).

Em 2003 acontece uma importante virada. O governo Luís Inácio Lula da Silva inaugura uma nova agenda política na qual as primeiras mudanças vão na direção da desaceleração das reformas neoliberais na Educação Superior, expansão das universidades públicas e criação de novas universidades fora dos grandes centros urbanos.

De acordo a Caôn e Frizzo (2009), é justamente para redirecionar as ações do PNE de 2001, Lei nº 10.172/2001, que o novo governo estabelece a meta de aumentar a proporção de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior para 30% até o ano de 2010. O novo cenário usca não apenas o aumento de vagas nas instituições para atender as necessidades dos estudantes, mas principalmente, a construção de novas políticas com o olhar voltado a possibilidade de continuidade dos estudos, sobretudo para aqueles que apresentam maiores dificuldades em acessá-la.

De acordo ao Relatório de Expansão do MEC de 2012, o processo de expansão da educação superior foi desenvolvido a partir de fases, as quais sejam Pré-Expansão ou Pré-Reuni, Expansão I, Reuni e Pós-Reuni. Nesse contexto:

Foram estabelecidos, nos últimos 10 anos, os programas de expansão do ensino superior federal, cuja primeira fase, denominada de Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 câmpus/unidades.

Com duração de dois mandados, 2003-2006 e 2007-2010, o governo Lula teve como foco a educação como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário educacional, estas foram as bases dos movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita. E ainda, segundo o Relatório de Expansão do MEC, a “elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social. Percebeu-se então que a superação dessa situação discriminatória somente ocorreria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior.” (BRASIL, MEC, 2012).

Assim, há em 2003 a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), através do decreto de 20 de outubro de 2003, com o objetivo de identificar os caminhos para a reestruturação, expansão e democratização da educação superior brasileira e que traz algumas novidades na compreensão de educação superior. Participaram desse grupo representantes do Ministério da Educação, da Casa Civil, da Secretaria Geral do Ministério do Planejamento, do Ministério da Fazenda, do Ministério da Fazenda, do Ministério da Ciência e Tecnologia e da Secretaria Geral da Presidência da República.

O GTI apresentou o relatório de reforma universitária chamado: “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das Universidades Federais e o roteiro para a reforma da Universidade Brasileira”, e já nas suas primeiras linhas admite:

A última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas. Como em todo o setor público, o quadro geral das universidades brasileiras é de crise. De um lado, as universidades governamentais sofreram consequências da crise fiscal do Estado que incidem sobre seus recursos humanos, de manutenção e de investimento. De outro lado, a prioridade ao setor privado em todas as áreas também chegou ao setor do ensino superior: as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, encontram-se agora ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas. Essas duas faces de uma mesma realidade demandam soluções estruturais, possíveis somente se houver: (i) um programa emergencial de apoio

ao ensino superior, especialmente às universidades federais e (ii) uma reforma universitária mais profunda. (BRASIL, 2003)

A disparidade entre matrículas de estudantes nas instituições públicas e privadas foi apresentada pelo documento do GTI através do seguinte quadro:

Tabela 01 - Distribuição dos alunos do Ensino Superior.

CATEGORIA	MATRÍCULAS
Publica	1.951.655
Federal	531.634
Estadual	415.569
Municipal	104.452
Privada	2.428.258
Particular	1.261.901
Comunitária/ Confessional/ Filantrópica	1.166.357
TOTAL	3.479.913

Fonte: GTI, BRASIL, 2003.

No que diz respeito à evolução nos números de alunos e docentes das universidades federais, nota-se que, apesar do incremento do número de alunos, o total de professores reduziu-se substancialmente:

Tabela 02 - Evolução dos Quadros Docente e Discente das Universidades Federais

Corpo Discente	1990	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Alunado	356.176	400.113	414.735	426.677	441.580	463.668	506.336	493.632	532.304	563.687
Oferta de Vagas	68.336	92.913	91.680	97.065	102.255	105.116	131.124	134.866	112.643	115.877
Docentes Efetivos	48.416	45.243	43.115	42.411	43.150	42.766	42.985	42.619	41.716	42.363
Docentes Temporários	2.010	5.183	7.311	8.015	7.276	7.660	7.441	7.807	8.710	8.063
Relação... ^[1]	7.06	7.93	8.22	8.46	8.76	9.2	10.04	9.79	10.56	11.18

Fonte: GTI, BRASIL, 2003.

O documento objetivou a apresentação de metas necessárias a serem alcançadas pelo governo na tentativa de reverter o caráter mercantilista da educação superior brasileira. Assim, no item sobre a reposição do quadro de professores, apresentam as metas previstas para a ampliação no quadro de vagas nas universidades federais até 2007, na tentativa da garantia de 40% de participação do setor público no total previsto de alunos do ensino superior:

Tabela 03 - Compromisso das Universidades Federais para ampliação de vagas do corpo discente até 2007.

SITUAÇÃO DE:	2003	2007
Alunos Matriculados	600.000	1.200.000
Oferta de Vagas no Ano	120.000	240.000

Fonte: GTI, BRASIL, 2003.

O objetivo do projeto expansionista sugerido pelo documento do GTI apresentava como solução para a crise da educação superior a criação de IFES públicas desvinculadas de outras Universidades; a injeção de recursos financeiros nos campi vinculados a IFES já existentes, a ampliação do quadro de docentes; o aumento na injeção de recursos e da autonomia universitária; novas formas de ingresso nas atividades acadêmicas, incluindo novas turmas de vestibular e aspectos como as cotas para minorias e portadores de necessidades especiais; a avaliação progressiva do desempenho pré-universitário; novos métodos de ensino e convivência universitária, incluindo a universidade aberta e todas as formas de ensino a distância; os reconhecimentos internacionais de saber; a reflexão acerca dos riscos da mercantilização do ensino superior; a formação permanente e a validade dos diplomas, dentre outros.

O documento também deixou claro que embora fosse necessário enfrentar as questões referentes ao fortalecimento das universidades públicas através de maior financiamento e abertura de vagas na universidade, no caso do Brasil existem especificidades que tornam este processo ainda mais delicado. O Brasil é marcado por uma herança escravocrata, de exclusão e marginalização da população negra e pobre. A reforma neste século XXI tem por obrigação responder ao desafio de democratizar e de reparar socialmente estes jovens que historicamente foram excluídos do acesso a educação como um direito.

Este documento traz a inovação chamada de “Pacto da Educação Superior para o Desenvolvimento Inclusivo”, e assim propõe caminhos para assegurar um fluxo regular adicional de recursos para aquelas instituições universitárias que aceitem aderir ao Pacto, e, além disso, prevê a ampliação do número de vagas em horário noturno, a criação de Fundações de Apoio às universidades, criação de um Instituto – Instituto Darcy Ribeiro de Educação a Distância - para construção e desenvolvimento de redes de ensino à distância das quais poderá participar qualquer universidade, centro de ensino ou faculdade isolada.

Desta forma o projeto expansionista baseia-se em dois pontos cruciais, a criação de IFES desvinculadas e a injeção de recursos financeiros em campi vinculados a Universidades já existentes. É neste movimento encetado pelo Programa Expandir que nasce em 2005 a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desmembrada da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) na cidade de Cruz das Almas-BA, e em 2006 nasce o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096/2007, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Universidades.

De acordo ao documento de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais entre 2003 e 2012 do MEC, concomitantemente ao período da interiorização e reestruturação que corresponde a fase do primeiro mandato Lula,

[...] Ocorreu a fase da integração regional e internacional com a criação de quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. (MEC, 2012)

Nesta direção, o Reuni apresentou como principal objetivo a ampliação de acesso e a permanência na educação superior pública, no nível de educação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, através da oferta de cursos no período noturno a promoção de inovações pedagógicas e curriculares de combate a evasão, como por exemplo, a criação dos Bacharelados Interdisciplinares.

Com o novo movimento de expansão agora via setor público, desde seu início foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, possibilitando assim a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. Vejamos no quadro a seguir:

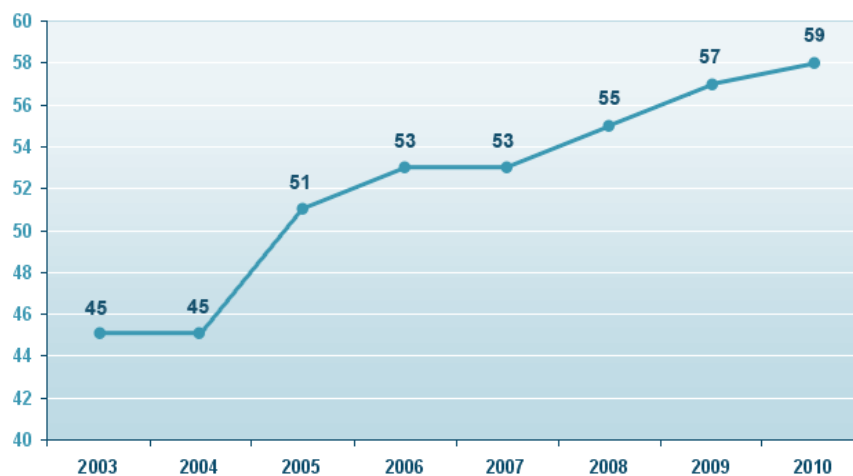
Quadro 01 - Lista de universidades federais criadas entre 2003 e 2011.

14 NOVAS UNIVERSIDADES CRIADAS DESDE 2003	<p>Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Universidade Federal do ABC - UFABC Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira - UNILAB– (em implantação durante o ano de 2010)</p>
--	---

Fonte: MEC, BRASIL, 2010.

A fase compreendida entre a integração regional e internacional somada ao segundo momento de expansão via Reuni, apresentou um acentuado crescimento de universidades federais. Os números são os seguintes:

Gráfico 01 - Crescimento das Universidades Federais por ano.



Fonte: Site MEC, BRASIL, 2014.

Assim, segundo o MEC o crescimento representa uma ampliação de 31%, uma mudança de 148 para 274 campus/ unidades, o que corresponde ao aumento de 85% de unidades. Levando em consideração o processo de interiorização de campis, o crescimento foi de 114 para 272 municípios atendidos por universidades federais, que vai significar 138% de alcance das cidades do interior.

Se estendermos a análise entre o final do governo Lula até o final do primeiro mandato Dilma Rousseff (2011-2014), é possível observamos através dos dados que o aumento do número de vagas oferecidas na graduação presencial de universidades federais vai se acentuando a partir de 2006, e chega em 2011 com aproximadamente 111%, ou seja, há o crescimento de 30 mil vagas no período entre 2003 e 2007, porém o salto quantitativo dar-se entre 2007 e 2011, período de implementação do Reuni, como podemos observar na subseqüente tabela:

Tabela 04 - Vagas ofertadas nas universidades públicas

PERÍODO	NÚMERO DE VAGAS
2003	109.187
2004	109.802
2005	116.348
2006	132.203
2007	139.875
2008	150.869
2009	186.984
2010	218.152
2011	231.530

Fonte: MEC, BRASIL, 2012.

Por conta dessas novas ações de abertura do ensino superior, juntamente com o processo que vinha desenvolvendo-se no país em relação a democratização da educação à nível escolar, muda-se conseqüentemente o perfil dos estudantes que têm a

possibilidade de acessar a universidade pública. Este movimento demandou novos valores e uma nova postura da universidade, ou seja, vai implicar numa reorientação da política de educação superior brasileira, que passa a ser desenhada nos primeiros anos do século XXI. Baseando-nos em estudos realizados por Guerreiro e Abrantes (2005), é possível considerarmos que a universidade vem deixando de ser privilégio da elite e tornando-se para muitos jovens, um caminho importante para a melhoria das condições de vida – mobilidade social.

As discussões pós-criação do Reuni giraram em torno das condições para a permanência dos estudantes de origem popular que adentraram, e da grande parcela entre 17 e 24 anos concluintes de escolas públicas que ainda não puderam ou não elegeram a universidade como um caminho possível. Essa transformação do caráter da universidade tem uma repercussão muito grande. A base da mudança se chama inclusão via educação. Veremos a seguir, o segundo momento de mudança no cenário educacional, e com ele a criação da política de ações afirmativas que se constitui o ponto crucial da questão de acesso e permanência de estudantes pobres, negros, indígenas, dentre outros segmentos da chamada “minorias”.

3.3 Da Segunda Fase da Expansão à Inclusão

No segundo mandato Lula (2007 à 2010) a palavra de ordem era inclusão. E assim nasceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) de 2007:

O Decreto nº 7.234, de 2007, criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que tem como objetivo promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico. (BRASIL, 2012)

Antes mesmo do PNAES, segundo Heringer (2015)¹⁵, em 2001 foi criada a primeira Lei, nº 3.708/2001, que determinava 40% das vagas nas universidades de reserva de vagas em universidades públicas, porém poucas foram as universidades que

¹⁵ Esses dados foram apresentados na disciplina ministrada por Rosana Heringer no Programa de Pós Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA), entre maio e junho de 2015. Antes mesmo da disciplina, em Seminário realizado pelo mesmo programa em 08 de maio de 2015, Heringer e Kabengelê Munanga, apresentaram questões sobre as “Ações Afirmativas na Universidade Brasileira: história e atualidade”.

aderiram a Lei, pois esta não era obrigatória. Segundo estudo realizado por Heringer, “Revisitando o dossiê sobre Ação Afirmativa: Reflexões sobre ação afirmativa, justiça distributiva e diversidade no Brasil”, as universidades estaduais saem na frente mais uma vez. São elas que inauguram as cotas raciais, dentre elas estão UERJ, UENF, UEMS, e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que desde os primeiros movimentos de abertura via interiorização já demonstrava que sempre esteve compatível com as discussões do seu tempo.

A Universidade de Brasília (UnB)¹⁶ foi a única entre as Federais a aderir às cotas neste primeiro momento. Gradualmente, entre 2003 e 2012, outras universidades foram participando do movimento, assim é que “passa-se do caso isolado da UnB para a adesão de mais 27 universidades federais até 2011, ano anterior à aprovação da lei federal que tornou as cotas obrigatórias para todas as instituições públicas de educação superior federal.” (HERINGER, 2013, pg. 4).

Como outras medidas, em maio de 2003 foi criada a Universidade Zumbi dos Palmares, com reserva 50% das vagas para afrodescendentes; e no âmbito escolar foi criada a Lei 10.639 de 09/01/2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2003 é ainda criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com intuito de articular, estimular e monitorar as iniciativas em diferentes áreas ligadas à justiça e reparação social.

Estas ações representaram importantes avanços em direção à garantia da igualdade de acesso e a reparação, pois buscavam atingir estudantes de escola pública, estudantes negros, estudantes indígenas, portadores de deficiência, quilombolas, jovens com determinada renda familiar per capita máxima, assentamentos de reforma agrária, considerados “carentes” ou “minorias”.

Somente para a reflexão do termo minoria, no Censo de 2010 dos 191 milhões de brasileiros, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%, e um crescimento de pretos de 6,2% para 7,6% e de pardos de 38,5% para 43,1%. Logo, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil, com a taxa de 50,7%. Em relação ao rendimento médio, para os brancos chega à 1.538 e

¹⁶ Heringer nos apresenta segundo Maio e Santos (2005), que a UnB embora pioneira entre as Federais, foi alvo de polêmica específica relacionada à criação de uma comissão para analisar a “veracidade” da autoclassificação racial dos candidatos.

amarelos a 1.574 reais mensais, quando nos referimos aos pretos esse valor caiu para o valor de 834, pardos 845 e indígenas 735 reais mensais. Se uníssemos as rendas apenas dos brancos e amarelos, praticamente teríamos o dobro dos valores de renda mensal dos negros, pardos e indígenas de acordo ao IBGE em 2010¹⁷. Esses dados nos permitem dizer que negros, indígenas, quilombolas, portadores de deficiência, moradores de periferias, assentamentos de reforma agrária, dentre outros, não constituem uma minoria. Faz-se necessário mudar o uso deste termo, uma vez que estamos falando da maioria da população brasileira que vem vivenciando processos de exclusão e desigualdade social, que constituem um grupo grande e, portanto, forte.

Sobre este marco legal e o uso do termo “minoría”, encontramos em REIS (2012) a seguinte compreensão:

[...] O marco legal é apenas um primeiro passo da longa caminhada que terá que fazer toda a sociedade brasileira, por dentro e por fora da escola, pois enfrentar o racismo é ir nas entranhas do projeto de nação das elites brasileiras, historicamente protegida pelo privilégio da cor da pele branca e pelo violento silêncio imposto aos outros, a maioria: os não brancos, os povos indígenas, a população negra. (REIS, 2012, p. 131 Apud GUIMARÃES (?), p. 07).

Retomando a discussão, compreende-se que a abertura do ensino superior através das políticas e dos programas de expansão tais como Expandir, Reuni, Fies, ProUni, UAB¹⁸, aparecem como estratégias e mecanismos que tencionaram aumentar o número de vagas e de matriculados no ensino superior, embora somente elas não dão conta da histórica exclusão educacional brasileira.

Os dados vão confirmar isso. Assim, percebe-se que o desafio do acesso está para além da ausência das vagas, faz-se necessário refletirmos as condições de permanência, materiais e simbólicas, pois estas estão presentes entre as questões de acessar ou não acessar, Permanecer ou desistir, que perpassam a vida dos estudantes

¹⁷Lamarca G, Vettore M. A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010. Disponível em: <http://dssbr.org/site/2012/01/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/> Para maiores informações: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

¹⁸ O Programa Universidade Para Todos (ProUni), foi Criado em 2004 e institucionalizado em 2005, dirige-se a estudantes do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais ou parciais, oferecendo em contrapartida isenções de taxas de tributos às instituições ligadas ao Programa. Já a Universidade Aberta do Brasil (UAB), também criado em 2005, objetivou ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior via educação à distância, oferecendo formação a professores da educação básica que ainda possuem uma graduação. Para maiores informações acessar o site do MEC: <http://portal.me.gov.br/index.php>

concluintes do ensino médio, principalmente das escolas públicas, nas quais boa parte são oriundos dos setores menos favorecidos socialmente.

De acordo ao Censo do ano de 2010 os concluintes atingiram um percentual de 14,6%, passando de 190.597, para 218.365 em 2011. Desses, apenas 17,8% com idade entre 17 e 24 anos acessaram o ensino superior, uma taxa aquém à meta projetada pelo PNE, que previa taxa líquida na ordem de 33%.

Ressureição e Sampaio (2015) realizaram um estudo sobre as questões históricas e culturais que perpassam o acesso de jovens indígenas à educação superior brasileira, segundo as autoras é através da adoção de políticas de ações afirmativas que têm-se a possibilidade de ampliação do acesso de jovens indígenas, que categorizam como sendo de origem popular, à universidade. Destacam a importância da reserva de vagas sociais e/ou raciais neste processo e ainda nos dizem que:

[...] Apesar do avanço no aumento da escolarização formal nestes últimos anos, o acesso à educação superior ainda é restrito, prevalecendo as desigualdades de classe, raciais e territoriais. Dentre os 50 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos, 17,8% entre 18 e 24 anos frequentam ou já concluíram a educação superior, segundo os resultados do censo da educação superior 2011 (INEP, 2013). De acordo com a análise dos pesquisadores desses censos, boa parte das trajetórias desses jovens é interrompida pela desistência, por abandonos e retornos, caracterizando um percurso escolar bastante irregular nesse grupo etário. (RESSUREIÇÃO E SAMPAIO, p. 112, 2015)

A unificação do programa de cotas nas Universidades Federais brasileiras ocorre em 2012, através da Lei 12.711/2012, operacionalizada através do SISU (Sistema de Seleção Unificada). Com a compreensão da sua necessidade enquanto medida que visa combater as desigualdades historicamente acumuladas, na tentativa de garantir a igualdade de oportunidades. De acordo Espírito Santo et. al (2013):

O conceito de ação afirmativa representa, atualmente, a ideia de compensar, no presente, determinados segmentos sociais pelos obstáculos que seus membros enfrentam, por motivo da discriminação e marginalização no passado. (ESPIRITO SANTO et. al., 2013, pg. 202)

De acordo ao livro “Entre narrativas e metáforas: direitos, educação e populações negras no Brasil” de 2014 da UFRB, as ações afirmativas podem ser

consideradas estratégias orientadas para o propósito de promover um equilíbrio em quaisquer das relações sociais onde se presencie algum tipo de sub-representação proposital, ou exclusão e desprestígio históricos, e apresenta como objetivo proporcionar a geração de direitos raciais via adoção de medidas e políticas multiculturais e/ ou multirraciais.

Rememorando o processo histórico, a adoção de políticas com recorte racial é fruto da luta histórica dos movimentos sociais negros, desde o pós-abolição. Foi somente a partir da Constituição de 1988 que o racismo tornou-se um crime, através do Artigo 5º, que o institui como crime inafiançável e imprescritível. Percebendo que o caráter de crime dessa prática não daria conta de reparar a questão de exclusão dos meios mais intelectualizados, o movimento negro inicia movimentos reivindicatórios para adoção das ações afirmativas no Brasil, garantindo assim vagas destinadas a este público em todas as instituições públicas, federais e estaduais de educação superior.

A ideia era inserir o jovem negro na universidade, era fazer da educação o começo da nova história que poderá ser escrita através da inclusão e da reparação social. É preciso que reconheçamos que este não representa o único espaço para a transformação social. Sem desejar mudar de assunto, o mercado de trabalho, por exemplo, é outro espaço que precisa ser questionado, ressignificado, para que de modo inclusivo passe a receber os jovens recém-graduados. Este é um debate caro, e que desejo traçar em outras oportunidades.

Assim sendo, a educação superior aparece como um lugar importante para o debate, pois a universidade pública, de acordo a estudos realizados por Dias Sobrinho (2005) e Almeida Filho (2008; 2009), tem muito a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico uma vez que é o principal lócus de produção de conhecimento e formação profissional, e ainda se constitui como um espaço capaz de propiciar a mobilidade social em consequência do alto poder de empregabilidade.

Apesar de concordarmos com as discussões que criticam o Fies, como uma tendência a mercadorização da educação, principalmente por este programa colaborar para que ainda hoje a entrada no ensino superior seja prioritariamente via setor privado, precisamos considerar também que nos últimos anos houveram avanços significativos na educação superior pública.

Segundo o Censo realizado pelo Inep em 2010, 74% dos estudantes estavam matriculados em estabelecimentos privados, embora venha havendo um crescimento acentuado entre 2001 e 2010 de estudantes nas universidades públicas, nas federais de

86%, e nas estaduais de 67%. A nova meta prevista pelo PNE de 2011 é de 33% dos jovens brasileiros da mesma faixa etária, matriculados no ensino superior até 2020, demonstrando que o governo tem apostado e ambicionado uma grande transformação social via educação.

Os novos dados publicados pelo Inep em 2013 nos mostram que ainda há muito que fazer para que haja uma real democratização via setor público da educação superior:

Tabela 05 - Quadro geral da Educação Superior por categoria administrativa em 2013.

	DE	Total Geral	PÚBLICA				PRIVADA
			Total	Federal	Estadual	Municipal	
NÚMERO INSTITUIÇÕES		2.391	301	106	119	76	2.090
EDUCAÇÃO SUPERIOR – GRADUAÇÃO							
Cursos		32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas		7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total		2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes		991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732
EDUCAÇÃO SUPERIOR - PÓS-GRADUAÇÃO <i>SCRICTO SENSU</i>							
Matrículas		203.717	172.026	115.001	56.094	931	31.691

Fonte: MEC/Inep - MEC/Capes; Quadro elaborado por Inep, 2013.

Diante deste cenário, é possível compreendermos o papel das políticas de ações afirmativas, bem como do processo de interiorização das universidades públicas via Reuni. Estes movimentos na educação superior aparecem como uma estratégia que vai contra a tendência mercadorizante que ainda persiste na nossa realidade educacional.

Primeiro é preciso considerar segundo Santos e Almeida Filho (2008) que o Reuni inaugura um modelo de gestão que regula a injeção de recursos públicos à universidade, implicando assim a necessidade de um “planejamento estratégico de recursos, insumos e atividades das universidades, obrigando-as a pensar o futuro de curto e médio prazo, prática ainda pouco frequente nas instituições universitárias brasileiras.” (SANTOS E ALMEIDA FILHO, p. 192, 2008).

Segundo os mesmos autores, deve-se considerar igualmente que a partir do Reuni os incentivos e apoios vincularam-se ao cumprimento de metas e que passam a ser supervisionadas por um rigoroso sistema de avaliação tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹⁹ e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²⁰. E ainda:

[...] O Reuni representa poderoso indutor de eficiência institucional e de qualificação pedagógica. Desse modo, ao contribuir para reduzir a dívida social do ensino superior, implica grande potencial de revalorização do campo público da educação. Nesta conjuntura, em todas as instituições federais de ensino superior, dirigentes acadêmicos, encorajados por incentivos institucionais e acadêmicos, querem mudar a universidade; muitos docentes e técnicos, inspirados em modelos pedagógicos contemporâneos, elaboram ricas propostas de renovação curricular; a comunidade dos servidores, antevendo melhores condições de trabalho e mais valorização do serviço público, engaja-se ao processo. (SANTOS E ALMEIDA FILHO, p. 192, 2008)

Assim sendo, ao apresentarmos as supramencionadas mudanças encetadas pelo Reuni, conseqüentemente retornamos a discussão inicial deste capítulo sobre a importância do processo de interiorização e da política de ações afirmativas enquanto inovações na educação superior brasileira. Ao apontarem o caráter inclusivo do Reuni, Santos e Almeida Filho fazem menção a ressignificação da educação como um espaço de luta pela igualdade social.

Ao interiorizar as universidades públicas, historicamente projetadas para os grandes centros e capitais de maneira a atender à um público selecionado, esta passa a ser acessada por parcelas da população brasileira outrora excluída destes espaços mais intelectualizados. Esta população ao adentrar os muros da universidade ressignificar também os objetivos da instituição, o seu vir-a-ser. A universidade não é apenas o lugar

¹⁹ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Informações retiradas do da página do SINAES, para maiores informações: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>.

²⁰ De acordo ao site da CAPES, ela desempenha um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. As suas atividades são desenvolvidas nas linhas de ações referentes a avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. Ver: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>.

da produção de conhecimento científico e da formação profissional, é também o lugar da reparação e da mobilidade social.

Acreditamos que a interiorização representa um momento que abre possibilidades de grandes mudanças no cenário educacional brasileiro, mas ainda há muito a se fazer. Essa afirmativa sustenta-se na compreensão de que precisamos avançar, sobretudo, na relação que ainda precisa ser firmada entre a universidade e a escola pública. O abismo entre a escola pública e a universidade pública tem sido fortalecido, tal como indica os resultados da pesquisa que realizei durante a graduação como bolsista de IC no OVE²¹, pela a não informação sobre as políticas, os processos e as mais variadas formas para entrada e de permanência na universidade, o que por conseguinte colabora para manutenção das desigualdades.

Segundo Coulon (2013), a expansão da educação superior no Brasil, via interiorização, aparece como uma importante ação estratégica, uma vez que ao compreender que a economia do saber é essencial nos intercâmbios globalizados de hoje, o governo tece uma rede de novas universidades federais em cidades médias e não apenas nos grandes centros que vai agir na sociedade como uma ferramenta importante de democratização, e, por conseguinte, na melhoria da qualidade de vida atuando no desenvolvimento econômico o que implica nas boas relações e respeito mundial.

Juntamente com as ações afirmativas, o processo de interiorização de mudança vai demandar a universidade um papel social importante, que é voltar-se para dentro da sua própria história, mesmo tendo consciência de que apenas uma boa política universitária não dá conta de toda complexidade da realidade brasileira.

Por fim, sobre o próprio movimento de interiorização, vale considerarmos que temos o conhecimento acerca das críticas aos novos campus e campi, sobretudo as que tratam da estrutura física. Segundo algumas dessas críticas, os pontos questionados são a ausência de estrutura adequada, a ausência de mobilidade entre campus, dentre outras questões presentes nas universidades interioranas, as quais contribuem para as dificuldades na produção de conhecimento e na formação profissional de excelência no interior do país.

²¹ Pesquisa realizada em 2011 com o objetivo de conhecer sobre as expectativas de futuro de estudantes numa escola pública no Recôncavo da Bahia. Para mais informações acessar o documento em PDF disponível para download na página da UFRB através do link: <http://www1.ufrb.edu.br/servicosocial/tccs/category/5-tcc2013-1?download=67:greysy-kelly-arajo-de-souza>

Cabe compreendermos que desde os anos 60, com as primeiras interiorizações de universidades estaduais já era notório que este modelo de universidade enfrentaria desafios maiores para sua sobrevivência. Ter esta concepção não diminui a importância do processo de interiorização, e ainda mais, exige que uma vez criadas as universidades elas precisam oferecer aos seus alunos, professores e quadros de funcionários condições de funcionamento. É preciso reafirmarmos, que este processo foi e é necessário não apenas para o desenvolvimento das cidades, mas para que a universidade alcance a todos com menos diferenciação no acesso e mais equidade.

CAPÍTULO IV

4 UFRB: UMA UNIVERSIDADE PARA A INCLUSÃO?

Como vimos no capítulo anterior, a universidade brasileira apresenta transformações quanto aos seus valores e objetivos fruto da relação que tem estabelecido, ou tentado estabelecer, com o desenvolvimento e a justiça social neste século XXI, e como consequência destas, passa à acessar estudantes oriundos de famílias as quais a universidade, por conta da constante exclusão social-educacional das “minorias” e da profunda desigualdade econômica que vem sendo naturalizada no país, não havia se estabelecido como um caminho possível.

Neste cenário, as políticas de ações afirmativas ganham destaque. Visam reparar as desigualdades educacionais, principalmente as relacionadas à herança escravista negra e indígena. Reafirma o acesso a educação enquanto direito social para todos os brasileiros, independente de raça, etnia ou origem social.

Como um exemplo importante neste debate, cabe destacarmos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que constitui-se a primeira instituição federal de ensino superior que já nasce com uma Pró-Reitoria específica para assuntos referentes a inclusão social. Em outras palavras, é uma instituição com estudantes de uma “cara nova”. Essa cara nova, pode ser expressa através dos dados²² da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) sobre a UFRB, que nos indicam que em 2013 quase 85% dos seus estudantes se autodeclaravam afrodescendentes e cerca de 72% declararam pertencer às classes C, D e E.

É preciso que a UFRB seja vista como uma universidade da e para a inclusão social, pois:

[...] Traz em sua essência uma expressão e proposição de saberes, conhecimentos, formação, pesquisa e extensão diretamente relacionada à transformação social, notadamente, no que concerne a inclusão e igualdade sócio-racial. Essa perspectiva revela-se ainda

²² Estes dados foram acessados através do artigo “A *démarche* interdisciplinar do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil”, de Sampaio e Santos (2015), que integra o livro *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa da USP*.

mais significativa quando se considera o contexto da realidade educacional brasileira e baiana, em seu empenho para superar os limites relativos à democratização do acesso, da permanência e da qualidade da educação, e em especial do ensino superior, sobrelevando a necessidade de políticas de ampliação e interiorização dessa modalidade educacional. (UFRB, 2010, p. 28)

A sua conceituação enquanto uma universidade inclusiva se dá também pelo fato de estar instalada na Região do Recôncavo da Bahia, região que segundo estudo realizado por Cruz (2012) ainda existem, e resistem, algumas comunidades remanescente de quilombo. Região que carrega as marcas da exploração social e econômica do regime escravista, que perdurou durante séculos, possuindo assim uma população predominantemente negra, que como resultado dos diversos aspectos sociais e econômicos que caracterizam a desigualdade no nosso país, constitui-se parte da população brasileira que pode ser considerada pauperizada ou pobre²³.

O termo Recôncavo denota um conjunto de terras ao redor de qualquer baía. Este termo foi associado à região que forma um arco em volta da Baía de Todos os Santos desde a época colonial brasileira. Segundo estudo realizado por Pedrão (2007), os limites administrativos da região encobrem uma complexa realidade histórica, que sugere distinguir uma parte norte, que compreende municípios que se confundem com a região Agreste e que estão ao norte da falha geológica da bacia do Rio Jacuípe; uma parte sul, que compõe a meia lua em torno da Baía de Todos os Santos e cuja ponta sul é o estuário do Rio Jaguaribe. Além disso, é uma região em quatro patamares de altura: os manguezais, a planície de Santo Amaro e a de Cachoeira, e a “mata fina” que são os tabuleiros que vão da parte alta dos municípios que estão entre as bacias dos rios Paraguaçu, Subaé e Jacuípe.

Assim, nas palavras de Fraga (2010) presente no livro UFRB 5 anos, “a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nasceu numa região que transporta rica história de encontros, contradições e trocas culturais. A UFRB faz parte e se reconhece como parte dessa história, pois é fruto das aspirações e da mobilização das comunidades locais” (UFRB, 2010, p. 17).

²³ De acordo a estudo realizado por Ugá (2004), a pobreza está relacionada a diversos complicadores sociais tais como a incapacidade de competição e inserção no mercado de trabalho, inexistência de um padrão de vida mínimo de nutrição e outras necessidades básicas, dificuldades de participação na vida cotidiana da região, desnível de acesso a bens de consumo e a educação, renda *per capita* inferior aos indivíduos da mesma região, moradias precárias, dentre outros inúmeros fatores que comprometem a autonomia do sujeito, fazendo-se necessária a existência de leis, programas e políticas sociais que venham a cobrar e garantir a reparação, a equidade e a justiça social.

E nesta direção, ainda segundo o autor, por o Recôncavo ser uma terra fértil para a invenção e reinvenção, a instituição adota esta marca e traz consigo o compromisso da invenção de um novo desenvolvimento baseado na promoção da melhoria da vida das pessoas e, sobretudo, do exercício pleno de suas capacidades humanas. Possui, portanto, como objetivo central o compromisso de ser impulsora da transformação e desenvolvimento local, uma vez que a existência da universidade é fruto do desejo do seu povo desde 1822.

O momento ainda é novo, mas tudo começou muito antes. O projeto de uma universidade no Recôncavo remonta aos tempos do império, quando a Câmara de Vereadores de Santo Amaro, em 1822, já pleiteava uma instituição de ensino superior. Do Imperial Instituto de Agronomia, depois de muitas transformações até ser Escola de Agronomia da Ufba, finalmente, chegamos à primeira universidade federal do interior da Bahia. (UFRB, 2010, p. 04)

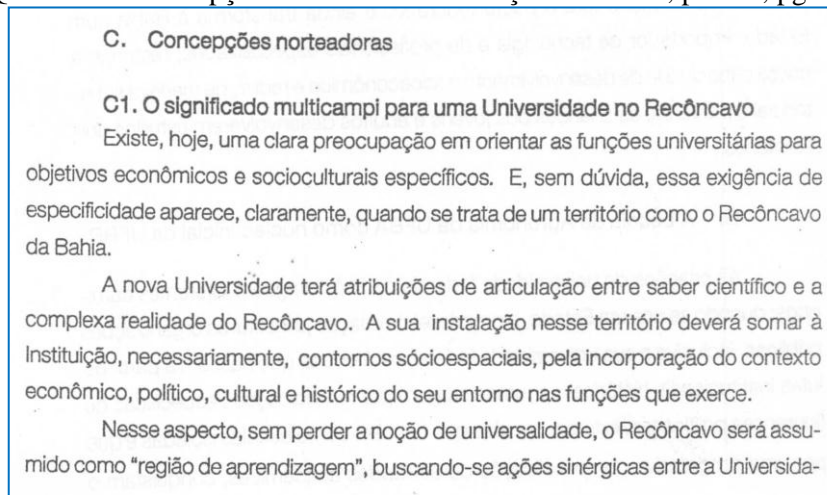
É nesta direção, que este capítulo se propõe em primeira instância apresentar um pouco da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *locus* da pesquisa, para tanto convidamos para um breve passeio pela história e pelos dados atuais da instituição, através do acesso a documentos e da revisão de trabalhos tais como o de Santos (2013), Jesus et. al. (2013), Marinho et. al. (2012). Em segundo momento partimos para a reflexão sobre o novo estudante que a universidade passa receber, no intuito de tratar ao longo dos demais capítulos como esses estudantes de “cara nova” têm vivenciado e desenvolvido estratégias para a afiliação e permanência a partir da educação científica. Nesta direção, realizou-se uma revisão baseada em documentos do Ministério da Educação (MEC), em estudos realizados por Santos (2013), Jesus et. al. (2013), Marinho et. al. (2012), Santos e Almeida Filho (2008), Heringer (2015), Zago (2006), Portes (2001) dentre outros autores.

4.1 Um breve passeio pela UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), universidade ganha corpo a partir do governo Lula. Nasce com o objetivo de colaborar com a reparação social do Recôncavo Baiano, região importante, sobretudo, por sua história e dinâmica sociocultural. Contudo, antes de ser um projeto político ligado ao governo atual, é preciso reafirmar que ela é fruto de uma ampla mobilização do seu povo.

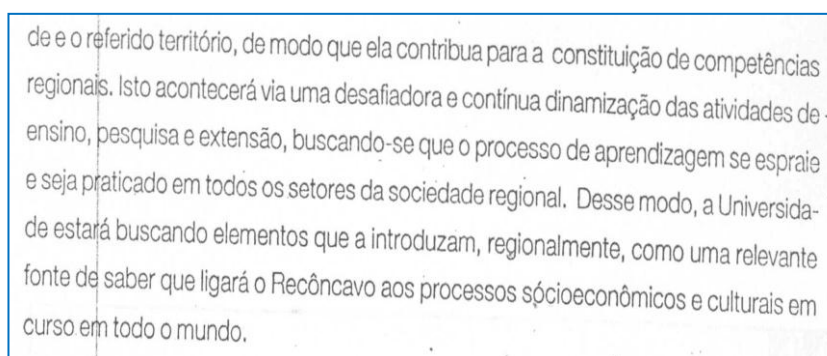
O Documento de Subsídios para o desmembramento, criação e implantação da UFRB realizado por uma comissão da UFBA em setembro de 2003, nas suas primeiras páginas apresentam os valores que norteiam o projeto:

Quadro 02 - Concepções norteadoras da criação da UFRB, parte 1, pg. 06.



Fonte: UFBA, 2003.

Quadro 03 - Concepções norteadoras da criação da UFRB, parte 2, pg. 07.



Fonte: UFBA, 2003.

A universidade nasceu numa região que sofreu por muitos anos de exclusão. Apesar de sua importância para o país, e para a região, o Recôncavo atravessou anos e anos sem investimentos relevantes, principalmente na educação, condizentes com sua dimensão cultural e histórica. Tendo em vista a realidade local, a marca principal da UFRB é o resgate histórico e a valorização do povo do Recôncavo. Logo,

Acreditamos que podemos apontar um novo começo para o Recôncavo, através da arte, da ciência e do conhecimento. Através dessa invenção humana tão audaciosa a que chamamos universidade. Justamente nessa região tão rica em pluralidade e diversidade, tão repleta de linguagens e sabedorias, tão forte em suas resistências e misturas, temos a ambição de transformar esse lugar em um grande espaço de vivências e aprendizagem. Nosso desafio, depois de

conquistar a Universidade Federal do Recôncavo é transformar o Recôncavo em uma Universidade. (UFRB, 2010, p. 05)

Desmembrada da Escola de Agronomia da UFBA, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nasce a partir do Programa Expandir, através o projeto de Lei 11.551/2005, e passa a ampliar seus centros, número de cursos, alunado, docentes e técnicos administrativos com recursos do REUNI²⁴ a partir de 2007. É através do REUNI que a UFRB fortalece a sua missão de ser uma universidade inclusiva solidária, um espaço de geração de conhecimento e ativa, participando das discussões da sociedade.

Com Reitoria instalada em Cruz das Almas e modelo multi campi, a UFRB atualmente possui 36 cursos de Graduação e 17 de Pós-Graduação distribuídos em 07 centros acadêmicos, os quais sejam: o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), em Cruz das Almas; o Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa; o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), em Cachoeira; o Centro de Ciências da Saúde (CCS), em Santo Antônio de Jesus; o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), em Santo Amaro da Purificação; e o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), em Feira de Santana.

Para conhecermos os números mais gerais que caracterizam a instituição, recorreremos à pesquisa nos documentos oficiais e na página da UFRB na internet²⁵. De acordo ao documento “UFRB em números 2012” organizado pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN):

Tabela 06 - Total de alunos matriculados por Centro do 1º semestre de 2012.

GRADUAÇÃO			
Centros	Matriculados	Nº De Cursos	Graduados
CCAAB	1985	9	82
CETEC	886	5	15
CFP	1066	08	19

²⁴ As universidades que aderiram ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007, comprometiam-se em aumentar o número de vagas, ampliar ou abrir cursos noturnos, reduzir custo por aluno, flexibilizar os currículos e combater a evasão escolar, melhorando assim a qualidade dos cursos de graduação, a infraestrutura física e os recursos humanos.

²⁵ Maiores informações no site: <http://ufrb.edu.br> .

CAHL	1511	10	51
CCS	914	4	60
TOTAL	6.362	36	227

Fonte: UFRB, 2013. Pró-Reitoria de Graduação.

Tabela 07 - Total de alunos matriculados na Pós-Graduação do 1º semestre de 2012.

PÓS-GRADUAÇÃO		
Curso	Número de Curso	Matriculados
Especialização	05	276
Mestrado Acadêmico	07	241
Mestrado Profissional	03	75
Doutorado	02	50
Total	17	642

Fonte: UFRB, 2013. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Tabela 08 - Programa de Permanência Qualificada (PPQ) de 2012.

AUXÍLIOS VINCULADOS A PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	ATENDIDOS
Auxílio Alimentação	151
Restaurante Universitário	293
Auxílio Creche	23
Auxílio Deslocamento	207
Auxílio Moradia/Residência	269
Auxílio Pecuniário à Alimentação	150
Auxílios Pecuniários à Moradia	166
Auxílio Pecuniário vinculado a Projetos Institucionais (Institucionais UFRB e Parcerias)	488
Residências Universitárias	269
Auxílio Emergencial	24
Material Didático	06
Auxílio Saúde	81
Auxílio à participação em Eventos	319
TOTAL: 2.446	

Fonte: UFRB, 2013. Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

Tabela 09 - Total de docentes por qualificação/centro em 2012.

DOCENTES						
Qualificação	CCAAB	CETE C	CAHL	CCS	CFP	TOTAL
Graduação	-	-	1	-	-	1
Especialização	-	-	1	2	2	5
Mestrado	27	96	54	65	-	244
Doutorado	109	37	60	30	33	269
Total	133	135	116	97	35	519

Fonte: UFRB, 2013. Pró-Reitoria de Gestão Pessoal.

Tabela 10 - Total de técnicos administrativos por escolaridade/centro em 2012.

TECNICOS ADMINISTRATIVOS							
ESCOLARIDADE	ALFAB ETIZAD O	FUNDA MENT AL	MÉDIO	SUPER IOR	ESPEC IALIZ AÇÃO	MES TRA DO	TOTAL
CCAAB	02	02	29	26	10	05	74
CETEC	-	01	11	15	03	-	30
CAHL	-	-	07	13	15	-	35
CCS	-	-	18	11	12	1	42
CFP	-	-	10	13	10	-	33
ADM. CENTRAL	04	09	81	105	87	1	287
TOTAL	06	12	155	183	137	07	501

Fonte: UFRB, 2013. Pró-Reitoria de Gestão Pessoal.

Os dados demonstram que a UFRB, apesar de ser uma universidade recém-criada já possui um grande quadro de discentes, docentes e técnicos administrativos. Também é possível percebermos que existe um importante investimento na permanência dos estudantes via Programa de Permanência Qualificada (PPQ) da PROPAAE, o que demonstra que a instituição tem buscado caminhos para o cumprimento do seu compromisso com a inclusão. Mais adiante veremos que estes caminhos vão corresponder ao que Santos (2009) chama de permanência material, segundo a autora apesar da importância das questões materiais é preciso ir além da simples concessão de auxílios. Os desafios colocados à universidade nos dias de hoje são as questões simbólicas da permanência dos seus estudantes.

Ao longo dos seus 10 anos de criação completado neste ano de 2015, a UFRB vem se destacando entre as universidades de ponta no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão, o que comprova que sua implantação no Recôncavo não se preocupa apenas com a formação profissional para desenvolvimento da região, se compromete, sobretudo, com a construção de conhecimento, desenvolvimento do sujeito, emancipação e inclusão.

Logo, desde sua implantação, vivencia um processo de intenso crescimento. De acordo com a Superintendência de regulação e Registros Acadêmicos o ensino de graduação na UFRB nasceu e cresceu aceleradamente articulado como um fator decisivo da e para a inclusão social na Região do Recôncavo. Nesta direção diz- nos que:

Trazer para a academia a comunidade do interior da Bahia é o pensamento unísono que permeia a instituição. Os nativos precisam adentrar os muros acadêmicos para aqui pesquisar, pensar, construir e retornar com uma marca capaz de disseminar o conhecimento produzido pela prática, pelo contato, alterando caminhos e pensamentos que estorvam o desenvolvimento social. Nesse rumo, partimos da centena de envolvidos para mais de quatro mil estudantes, na busca de um objetivo grandioso que não se concretiza sem os percalços desafiadores que a graduação enfrenta em todo país. (UFRB, 2010)

A UFRB faz parte de um novo movimento de interiorização e de abertura da educação superior brasileira, assume um compromisso ousado e inovador através da Política de Ações Afirmativas na busca concretização da garantia do acesso, permanência e pós-permanência de estudantes oriundos de famílias sem tradição universitária, vindos de escolas públicas, que se declaram pretos ou pardos – afrodescendentes, índios aldeados ou não, ou descendentes de índios, remanescentes de quilombos. Nas palavras da própria PROPPAE:

[...] A UFRB instituiu as ações afirmativas e os assuntos estudantis como um amplo conjunto interdependente e complementar de propostas e estratégias que integram formação acadêmica e políticas de equalização social e assistência estudantil, ao contemplar o direito à educação, a democratização do acesso de estudantes de origem popular, a permanência qualificada com êxitos acadêmicos e vivência comunitária, e a pós-permanência em articulação com o desenvolvimento regional. A PROPAAE atua de forma sistêmica, na formulação de políticas e na gestão de recursos, integrando programas e objetivos institucionais e sociais. (UFRB, 2010)

É nesta direção que consideramos a UFRB como uma universidade da e para a inclusão, uma vez que é pensada e projetada como um mecanismo de reparação e inclusão social numa Região que historicamente abriga uma população que sofreu e ainda sofre os reflexos da escravidão, exploração e exclusão social. Reconhecemos o importante papel dessa instituição que já é sinônimo de transformação na vida de muitos jovens do Recôncavo, ou de outras regiões que, como eu, encontraram na UFRB a oportunidade para lançar-se em busca de conhecimentos e melhores condições de vida num novo mundo – a universidade.

4.2 A “cara nova” da Universidade

Trazer para o debate questões relacionadas à permanência de estudantes oriundos de famílias sem tradição universitária na educação superior é enfrentar um conjunto de fenômenos complexos, principalmente no Brasil onde muito recentemente a educação entendida enquanto um direito social passou a fazer parte da agenda do governo. Discutir acerca desses “novos” universitários é um desafio importante, pois vivenciamos um momento de mudanças em prol da democratização da universidade.

Cabe à universidade refletir sobre os estudantes que passam a acessá-la, ao tempo que também reflete sobre si mesmo – sobre a (re) construção de seus valores e objetivos. Faz-se necessário compreender o emaranhado de questões que perpassam as diversas trajetórias dos estudantes na universidade, pensar o lugar social desses sujeitos.

O desejo por tratar sobre estudantes com uma “cara nova” na universidade diz respeito ao caráter inclusivo da UFRB. Como já dito, quase 85% dos seus estudantes em 2013, se autodeclaravam afrodescendentes e cerca de 72% declararam pertencer às classes C, D e E. Confirmando esses dados, encontramos ainda, um estudo realizado por Dantas e Santos (2013) na UFRB, de acordo as autoras no caso do curso noturno de Gestão Pública, a maioria de estudantes possui renda familiar baixa entre 01 e 02 salários mínimos, cerca de 74% dos estudantes são provenientes de escolas públicas, sendo 63% dos respondentes os primeiros da sua família a acessar a universidade.

Esse cenário de mudanças tem como destaque as políticas de ações afirmativas, que visam trazer para o centro do debate a responsabilidade da educação superior para com o desenvolvimento e a justiça social do país, assumindo a ideia de ser inseparável da luta pela equidade e democratização do saber. Logo, o acesso deste novo público só se torna possível através da abertura do ensino superior público em 2003 via Expandir e REUNI, com a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) de 2007 e, sobretudo, com a unificação do Programa de Cotas nas universidades de 2012. É nesta direção que vai ocorrer a entrada significativa de estudantes com um novo perfil socioeconômico. A criação das Políticas de Ações Afirmativas representam, portanto, um marco de mudanças no cenário educacional brasileiro.

De acordo a Maciel (2007), as Ações Afirmativas representam um avanço em relação às lutas pela valorização do cidadão negro, e os embates acerca da abertura da educação para todos em discriminação. Ainda expõe que, “ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negro, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil (SILVA, 2003, p. 49 Apud MACIEL, 2007)”.

A universidade por ser condizente ao seu tempo, precisa estar a par das mudanças intra e extra-muros. Ao mudar o perfil do alunado universitário, é demandado a instituição novos valores e uma nova postura, ou seja, implica algo maior - a reorientação da política de educação superior brasileira. Nas palavras de Guerreiro e Abrantes (2005), a universidade vem deixando de ser privilégio das elites e tornando-se para muitos jovens, um caminho importante para a melhoria das condições de vida – mobilidade social.

No desenvolvimento desta transição, estudantes de origem popular, ou não, muitas vezes apresentam dificuldades em adaptar-se ao mundo acadêmico. Afinal, escola e universidade são “mundos” totalmente diferentes, pois:

Maior ainda é a defasagem entre sonho e realidade quando não se tem dinheiro para custear os gastos da vida universitária e quando, por ser de origem popular, se depara com o descompasso cultural entre seu mundo e o da classe média intelectualizada. (SILVA, 2001 Apud COULON, 2008, p. 09)

Diante dessa discussão, faz-se necessário (re) pensarmos o termo origem popular usado para caracterizar o lugar social, cultura e/ou trajetória dos estudantes que têm

contrariado a tendência histórica ao conseguirem a façanha da longevidade escolar²⁶ - concluindo os estudos e acessando a universidade. Na revisão realizada para a construção desta reflexão encontramos obras que versam sobre trajetórias atípicas e as relações de saber estabelecidas por estudantes provenientes das camadas sociais baixas, ainda pouco representadas nesse nível de ensino, sobretudo nas instituições e/ou cursos de maior prestígio, tais como os trabalhos de Charlot (2000), Zago (2006), Piotto (2007), Souza (2009), Portes (2001), Carneiro e Sampaio (2013), dentre outros autores.

De acordo a revisão, a novidade consiste na entrada de estudantes menos favorecidos que implicou na necessidade do governo em (re) discutir os complicadores das diversas formas de desigualdades entre classes sociais no país, sobretudo como estas têm se manifestado no campo da educação, tanto básica como superior.

Assim, segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS)²⁷ do IBGE, entre os anos de 2004 e 2013, houve um aumento significativo de acesso de estudantes de baixa renda. Em 2004, apenas 1,4% dos estudantes pertencentes aos 20% com menos rendimentos acessavam a universidade. Já em 2013 a taxa de estudantes pobres que acessaram a universidade elevou-se para 7,2% da população. Para uma melhor compreensão, no caso dos mais ricos essa taxa de acesso à universidade pública era de 55% em 2004, em 2013 houve uma queda para 38,8%.

Se nos basearmos no critério cor ou raça, baseados nos dados de Heringer (2015), as discrepâncias de acesso à educação nos mais variados níveis entre 2001 e 2011, aparecem da seguinte maneira:

Tabela 11 - Comparação da distribuição dos estudantes entre 18 e 24 anos por nível de ensino frequentado, segundo cor ou raça em 2001-2011.

NÍVEL DE FREQUENTADO	ENSINO	BRANCOS		PRETOS E PARDOS	
		2001	2011	2001	2011
Fundamental Regular		11,9	4,5	32,2	11,8
Médio Regular		34,3	24,1	43,9	45,2

²⁶ Longevidade, baseado em estudos de Zago (2006) e Souza (2009), diz respeito ao êxito escolar de estudantes pobres - sucesso escolar improvável, ou seja, a permanência no sistema escolar até o ensino superior.

²⁷ Informações retiradas do site: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/12/acesso-de-estudantes-pobres-a-universidade-publica-cresce-400-entre-2004-e-2013-diz-ibge>. Para maiores informações ver página online do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2014/default.shtm>.

Superior (Inclusive mestrado e doutorado)	<u>39,6</u>	65,7	<u>10,2</u>	35,8
Outros (Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos)	14,1	5,6	13,7	7,2

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais, IBGE (2012)

Cabe abriremos um parêntese para destacarmos em especial a realidade da juventude negra brasileira, que ainda não possui seus direitos igualmente garantidos em relação aos jovens brancos. A ideia de jovem-problema, jovem-marginal permanece sendo associada a esta parcela da população.

Apenas para ilustrar, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) de 2013, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012, nos dizem que o analfabetismo de jovens com 15 anos ou mais é de 11,8% entre os negros, e de 5,3% entre os brancos; no ensino fundamental a distorção idade-série é de 34,7% para os negros, e 21,8% para os brancos; que as matrículas no ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos é de apenas 9,1% de negros, quando é representado por 21% de jovens brancos.

De acordo ao mapa da violência de 2014, pessoas negras vítimas de homicídios quase duplicou em 10 anos, de 29.656 em 2002 para 41.127 em 2012, enquanto em relação à indivíduos brancos, vem diminuindo de 19.846 em 2002 para 14.928 em 2012. Esses dados gritantes nos fazem perceber que apesar de formarem um grupo populoso, 54% da população, os negros, os jovens negros compõem uma parcela excluída, violentada, marginalizada da sociedade brasileira, inclusive dos meios mais intelectualizados.

Em meio a todas essas questões, encontramos conceitos interessantes tais como pós-colonialismo e interculturalidade que nos permite refletir sobre os desafios para o acesso e a permanência dos estudantes das “minorias” na universidade neste século XXI. Refletir acerca dessas questões nos dá noção do novo contexto social que vivenciamos marcado pela busca da equidade, pela globalização e pelo impacto das novas tecnologias, que sugere a interação de diferentes culturas, mentalidades, e a necessidade de um novo modo de olhar sobre o mundo.

Para dar conta de uma breve incursão acerca dos conceitos de pós-colonialismo e interculturalidade foi necessária uma interessante busca por outros autores, para além

dos já conhecidos²⁸ tais como Fleuri, (2001), Balandier (1993) e Santos (1999). Nesta busca encontramos autores como Candau (2008), Cancline (2006), Santos (2006), Fleuri (2005), Alvares (2000).

Entender o pós-colonialismo de modo genérico é compreende-se a noção dos efeitos causados pelas nações colonizadoras nos países que foram colonizados, esses efeitos refletem, sobretudo, na consciência de si mesmo desses indivíduos, nos seus hábitos e na sua cultura. De acordo a Balandier (1993), esse contato realizado nas colonizações não foi nada amistoso, e sim uma relação de cirurgia social, hierarquizada, de superioridade o que fez nascer nos indivíduos uma consciência de inferioridade e de minoria, que não se remete a quantidade, mas a ausência dos próprios direitos sociais. Esta relação foi tão agressiva, que a ideia de ser conduzido se mantém e se perpetua, é a relação de empoderamento de determinados grupos sobre outros. Ou seja, é esta consciência de “dono” que justifica a ideia de que, por exemplo, as vagas da universidade tenham sido historicamente garantidas para os filhos das elites.

Ainda seguindo Balandier, é possível notar que a condição de subordinação ocorre a partir da pressão realizada pelos grupos que constituem as elites - a colônia global, que impõem um modelo de sociedade civilizada, tecnológica, globalizada a ser seguido. O termo situação colonial vai denotar, portanto, o conjunto de condições particulares em que se operam o choque das civilizações, ou em outras palavras, o sistema de dominação que sugere exclusão, superioridade, hierarquia, realizado por um grupo em detrimento de outra em nome de uma superioridade, seja étnica racial, cultural e econômica em nome de “razões do mercado”, da política de expansão das nações, da globalização, dos avanços tecnológicos e da informação, do bem “para todos”, onde determinados grupos aceitam que devem ceder pela melhoria e o bem estar dos grupos tidos como os eleitos. Para tal empreitada além da força, os “eleitos” recorrem a um conjunto de falsas justificativas que tem no seu fundamento principal a necessidade de ajuste de culturas para uma única cultura, para a interação que vai unir e unificar os povos.

Trazendo para nossa discussão, é com as transformações da universidade através das novas políticas e programas que buscam contribuir para sua democratização, que a instituição passa a receber jovens de famílias menos favorecidas, a conhecida “ralé

²⁸ A aproximação com o tema é resultado da leitura de obras propostas na disciplina Universidade, Convívio Social e Interculturalidades, do curso de Mestrado do programa de Estudos Interdisciplinares sobre Universidade da UFBA, ministrada em 2014.1, pelo Profº Dr. Djalma Rodrigues Lima Neto.

brasileira²⁹”. Essa rale, constituída pelos subalternos, os ex-colonizados, passa a ocupar os bancos da universidade e traz para dentro da instituição seus modos de agir, seus costumes e valores totalmente diferenciados dos modos de ser elitizado que estava habituada a receber, e requer dessa instituição não só a adaptação à suas demandas, mas a reflexão de sua condição de ser estudante universitário, a reflexão da necessidade de pensar a partir de um olhar intercultural.

Segundo Fleuri (2005), o termo interculturalidade surge para indicar o conjunto de propostas de convivência democrática, amigável, justa entre diferentes culturas, buscando sempre a integração entre elas sem anular sua diversidade, sem sobrepor uma à outra, de maneira a incentivar o potencial criativo e vital resultante da relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos.

De acordo a Candau (2008), a grande questão que sustenta a ideia de interculturalidade é a articulação entre igualdade e diferença, a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a igualdade na diferença – equidade. A autora ainda nos diz, baseada em Santos (2006), que não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade e por isso “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

Segundo Santos (2006) a perspectiva intercultural pretende ser um caminho para uma educação que reconheça a existência do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Podemos compreender que a interculturalidade é um processo constante de relação, interação, diálogo e aprendizagem entre culturas distintas, baseada no respeito, na legitimidade, na igualdade.

Segundo Fleuri (2001), nem tão multi e nem tão trans, a interculturalidade indica a relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas, não é a relação apenas multicultural que tolera o diverso e admite a sua coexistência sem interagir, não é também a transcultural que admite a existência e identifica semelhanças nas culturas diferentes, mas a interculturalidade quer uma troca, a contribuição de todas as culturas, reconhece os valores, as diferenças, e propõe a construção de um projeto intercultural que promova a relação entre esses diversos.

Encontramos novamente em Candau (2008) uma importante consideração que resume o conceito intercultural, nas palavras da autora Catherine Walsh, que vem

²⁹ Nos remetemos novamente ao texto de Jessé de Souza (2009), intitulado “A rale brasileira: quem é e como vive”.

desenvolvendo diversos trabalhos sobre a interculturalidade na América Latina. A autora nos sugere que o conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência da colonialidade, segundo porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005 Apud CANDAU, 2008, p. 52).

Podemos compreender que os conceitos de pós-colonialismo e interculturalidade se entrelaçam e se fazem necessário quando se quer pensar nos novos estudantes que a universidade passa a receber. Falar sobre esses conceitos é pensar numa educação que se quer mais democrática, aberta, que busca a superação de preconceitos e, por este motivo, pensa-la no contexto universitário torna-se um caminho para um ensino superior cada vez mais inclusivo e justo sem subalternizações de culturas, classes ou grupos sociais.

A interculturalidade vem justamente para *romper* com a ideia de superioridade e subalternidade que existe entre “colonizador e colonizado” e transfere a discussão para ideia de direito da igualdade na diferença, e ainda mais, colabora com a construção da consciência do diverso e a possibilidade de relação intencional e valorização de sujeitos de culturas diferentes³⁰.

Como vemos, as questões de acesso e permanência estão muito mais além de existência de vagas e da concessão de assistência estudantil. Estão em jogo uma gama de questões referentes ao lugar que o estudante ocupa, sua cultura, seus valores, sua linguagem e prioridades. Segundo Geertz (2013) em sua obra a interpretação das culturas, o sujeito é dotado de uma teia de significados e significâncias que ele constrói ao longo da sua vida, na relação com os outros sujeitos no seu cotidiano que são próprias da sua maneira de enxergar o mundo, esta forma de enxergar o mundo pode ser

³⁰ No decorrer de 2015, tive a oportunidade de cursar uma disciplina na Faculdade de Educação da UFBA, intitulada Avaliação na Educação, ministrada Pelo Prof^o Dr. Robinson Tenório. Traçamos uma discussão sobre o conceito fraternidade, no que tange seu caráter político, e como poderíamos aplica-lo em processos avaliativos. Ao discutir suas raízes, observamos que fraternidade supõe responsabilização pelo como, considerando o outro “um outro eu mesmo”. Assim identificamos a ligação entre a ideia de fraternidade e os conceitos de igualdade e reparação, e também interculturalidade, uma vez que ao romper com a ideia de superioridade entre os sujeitos, democratizando o acesso aos direitos sociais, lutando contra quaisquer manifestações de preconceitos étnico e raciais, econômicos e sociais, estamos agindo baseados na fraternidade, no pensamento do coletivo, do social. Souza e Lins (2015) abordam acerca destas questões.

chamada de cultura. A cultura para Geertz constitui-se como uma ciência, um modo de fazer, interpretar e ressignificar o mundo, em busca de significados sobre o mesmo.

Mostra-se relevante, portanto, que a universidade se disponha a compreender o emaranhado de questões e significados atribuídos à e na vida universitária, que extrapolam o âmbito material sob a forma de bolsas ou auxílios (moradia, deslocamento, creches, alimentação, recursos para livros, financiamentos para apresentação em eventos acadêmicos e etc.), e se direcionam as dimensões mais simbólicas do acesso e da permanência no ensino superior (Reis e Tenório, 2009), referente aos significados atribuídos por esses atores e em especial o lugar de onde observa o mundo.

Parece-nos interessante que a universidade “descolonize” o olhar sobre os estudantes, pense programa e dispositivos que tenham como perspectiva a valorização do lugar social dos sujeitos e que se disponha a compreender que são múltiplos os sujeitos bem como são múltiplas as vivências e as experiências desses indivíduos. A universidade é chamada a participar da mudança.

CAPÍTULO V

5 DA AFILIAÇÃO À PERMANÊNCIA: O PROTAGONISMO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Como tratamos ao longo do trabalho, desejou-se conhecer como se desenvolvem os processos afiliação e permanência de estudantes oriundos de escolas públicas a partir da inserção de dois grupos de pesquisa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, mais especificadamente, apresentar similitudes e diferenças entre o Observatório da Vida Estudantil e o PET Afirmação: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior, apreender as estratégias desenvolvidas pelos estudantes para a adaptação à iniciação científica e à universidade, apreciar as principais diferenças (se existentes) percebidas nas trajetórias acadêmicas antes e após a iniciação científica. Por fim, trabalhamos na ideia de compreensão dos possíveis impactos que a iniciação científica realiza sobre os processos de afiliação estudantil e permanência universitária.

A organização e interpretação dos dados partiram da compreensão de que a inserção em grupos de pesquisa institui um tripé baseado na relação entre a iniciação científica (formação acadêmico/profissional em pesquisa), orientação/tutoria (formação acompanhada pelo professor) e uma rede de apoio (relação com o saber construída com colegas e pesquisadores de vários níveis acadêmicos).

Extrapolando o tripé, observamos inicialmente que a experiência em grupos de pesquisa pode se ampliar ainda mais e atingir dimensões do desenvolvimento da relação com o saber, colabora na permanência material e simbólica – afetiva e ainda permite uma formação e aprendizado num ambiente que ultrapassa o disciplinar. Isso ocorre na medida em que, ao iniciar-se em um grupo de pesquisa o estudante tem a possibilidade de aprender a linguagem acadêmica, suas teorias, métodos e metodologias, treinar as habilidades técnicas indispensáveis à cultura científica e ainda consegue estabelecer um vínculo afetivo com seus pares, o que consideramos ser consequência de uma afiliação e permanência qualificada, que é, portanto, uma *afiliação efetiva* ao colaborar com a inclusão e equidade entre os estudantes universitários.

Ao pensar nessas relações que a experiência da iniciação científica estabelece com as demais esferas da vida universitária identificamos sua representação da seguinte forma:

Figura 03: Relações que constituem a experiência da iniciação científica e demais categorias que coexistem no interior dela.



Fonte: Elaborado pela autora.

No desenvolvimento da pesquisa, para a coleta de dados foram realizadas observações participantes das atividades dos grupos (reunião, oficinas, confraternizações) das quais realizei escritas de diários de campo e em seguida entrevistas compreensivas com os estudantes de iniciação científica no próprio ambiente onde se desenrolam as situações reais – a universidade – lugar privilegiado no qual o pesquisador tem a oportunidade de se aproximar, compreendendo os sentidos do mundo atribuídos pelos sujeitos.

Dispondo das gravações das entrevistas, necessitávamos compreender as significações atribuídas por eles à suas vivências. Para tanto, foi preciso ouvir e transcrever de acordo como enunciada cada palavra, cada verbo, preservando as características que os significam no mundo, suas gírias, sotaque, seus modos de expressar-se de maneira que ao acessarmos as transcrições e recorrermos as suas falas, conseguíamos reconstruir até mesmo a voz dos sujeitos, reconectando-as ao contexto, reconstruindo os olhares desses estudantes sobre o mundo universitário.

Foi solicitada aos estudantes a realização de diários de campo de maneira a colaborar na compreensão de como vivenciam as suas experiências de adaptação, contudo recebemos poucos documentos com a constante justificativa de que teriam “muitas dificuldades de escrever diários de campo, conseguem até falar sobre o tema de pesquisa, mas na hora de escrever, de escolher as palavras ficam inseguros. Parecem inseguros na pesquisa e na vida universitária, mesmo já estando em semestres mais avançados³¹”. Isso nos surpreendeu pelo diário de campo ser um reconhecido instrumento no auxílio do desenvolvimento de pesquisas, sobretudo na iniciação científica quando além de desenvolver planos de trabalho o estudante, concomitantemente, desenvolve-se como pesquisador. Igualmente a não escrita dos diários nos causa certo estranhamento, por este ser um instrumento frequentemente utilizado nas pesquisas qualitativas em educação, o que sinaliza a necessidade de maior debate acerca deste instrumento no intuito de colaborar para que os estudantes possam madurecer sua escrita, e assim realizar suas construções científicas com maior facilidade.

Cabe destacarmos que considerando-os como atores e autores da sua própria realidade, pedimos para que além da escrita dos diários, escolhessem seus próprios nomes fictícios, nomes que mais apresentassem suas características ou que significassem algo importante nas suas vidas acadêmicas. A necessidade de nomes fictícios assegura e preserva o sigilo das identidades dos participantes, uma vez que a pesquisa tem como intuito observar a partir das suas compreensões acerca do fenômeno pesquisado, questão delicada, uma vez que pode comportar desabafos, denúncias e declarações que precisam ser preservadas. Os 08 (oito) estudantes, 04 (quatro) de cada grupo escolheram os seguintes nomes:

Quadro 04 - Nomes fictícios dos atores/autores da pesquisa.

OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL		PET - AFIRMAÇÃO: ACESSO E PERMANENCIA DE JOVENS DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS NO ENSINO SUPERIOR	
01	Ena		Antônia
02	Maria		Freya
03	Pedro Estevão		Jéssica
04	Tempo		Santidade

Fonte: Elaborado pela autora.

³¹ Trecho retirado do diário de campo, dezembro de 2015.

Nesta direção, o presente capítulo tem como desafio apresentar os enunciados da questão de maneira e aproximar-se da questão central do nosso trabalho que envolve se a participação em grupos de pesquisa tem colaborado com os processos de afiliação e permanência na universidade, e se sim, de que maneira este fenômeno vem ocorrendo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para isso, iniciaremos de modo a discutir sobre a responsabilidade social da universidade, caracterizar os grupos e por fim trataremos um misto entre discussão dos conceitos afiliação e permanência e as significações que foram atribuídas por estes sujeitos às suas vivências na universidade.

5.1 Ensino, Pesquisa e Extensão: Uma Relação de Responsabilidade Social?

A relação da universidade com a sociedade, baseada na tríplice ensino, pesquisa e extensão, é um tema que está sempre circulando pelo meio acadêmico, pois sustenta a própria razão de *ser* da universidade. No entanto, diante das demais esferas, a pesquisa ganha um destaque especial, justamente por supor a construção do conhecimento³² científico que é parte essencial da natureza universitária.

Impactada por importantes alterações neste século XXI referentes à globalização dos saberes, as novas tecnologias, aos ditames do mercado global sobre os novos profissionais que vem sendo exigidos, sobre a própria produção de ciência e, sobretudo, sobre a qualidade dessa produção, a universidade precisou transformar-se. Tais mudanças impactaram na construção de novos olhares e novas políticas, havendo assim a necessidade de massificar, ampliar e democratizar a educação superior, e através dela atingir a sociedade buscando a superação de questões ligadas à exclusão e as desigualdades sociais. Foi também por esses motivos que universidade é chamada à (re)pensar e participar mais ativamente das questões emergentes da sociedade – voltar-se para si.

Fazendo isso, ela tomou para si um papel fundamental no que diz respeito a qualificação de sujeitos mais críticos e conscientes, na promoção de uma formação mais ampla, diversificada e globalizada, na construção de um banco de dados consistente e de acesso universal, preservação, disseminação e compartilhamento de um conhecimento

³² De acordo a Severino (2007), a construção do conhecimento se dá a partir de uma equação básica que preside todo o processo. Assim sendo: ensinar e aprender = conhecer; conhecer = construir o objeto; construir o objeto = pesquisar; pesquisar = abordar o objeto em suas fontes primárias.

que se quer interligado ao desenvolvimento econômico e social, cultural e artístico, libertário, a favor da população e da lutas em favor de seus diretos sociais.

Baseados nas ideias de Coulon (2013) é possível entendermos que a responsabilidade social da universidade para com a sociedade se dá através da ressignificação e da construção de uma nova “Sociedade do Conhecimento”. A universidade ao ser pensada com implicação e compromisso, um espaço ao alcance de todos os que desejarem acessá-la, pode torna-se motor que impulsiona o desenvolvimento tecnológico, econômico e cultural, ao tempo em que se atenta ao desenvolvimento da sociedade, pois “não pode haver desenvolvimento sem democracia e sem o acesso de todas as camadas sociais a uma melhor qualidade de vida. (COULON, 2013, p. 317)”. Nesta direção, é que este novo século provoca a universidade a tomar a sociedade como o “tesouro” próprio da construção do conhecimento científico.

Apesar do nascimento da primeira Escola Superior ser datada em 1808, foi apenas no século seguinte - anos 30, que as primeiras universidades brasileiras foram propriamente criadas. Mesmo com uma história muito recente, a universidade brasileira consegue romper as barreiras e produzir conhecimentos de ponta, através dos grupos de pesquisas situados nas universidades e institutos.

Atualmente no Brasil temos algumas importantes entidades parceiras das universidades voltadas para o desenvolvimento, disseminação e financiamento de pesquisas de iniciação científica ou de outros nível acadêmicos como mestrados, doutorados e pós-doutorados, tais como o CNPq, a SBPC, a CAPES, a FINEP, e na Bahia temos o exemplo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)³³.

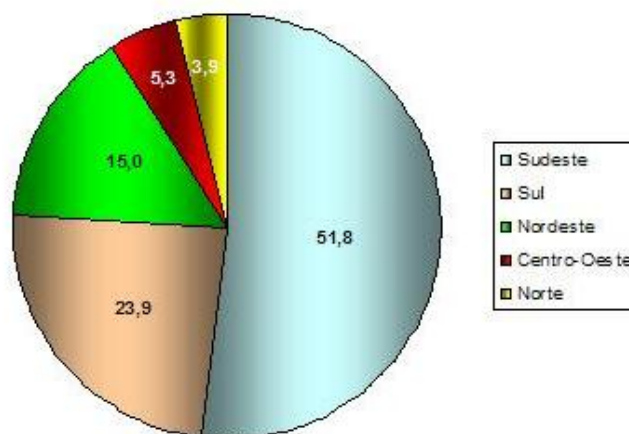
De acordo ao Censo de 2004, realizado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, em 2004 já tínhamos o total de 19.470 grupos de pesquisa registrados. Segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil³⁴, em 2014 o número de grupos de pesquisa no Brasil chegou a marca de 35.424, com 180.262 pesquisadores, destes 116.427 são doutores.

Em relação a sua distribuição por Regiões em 2004 podemos visualizar o seguinte gráfico:

³³Para mais informações ver as páginas: <http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao>; <http://www.sbpcnet.org.br/site/a-sbpc/quem-somos.php>; <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/sobre-a-finep> ; <http://www.fapesb.ba.gov.br/> .

³⁴ Ver <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>

Gráfico 02 - Distribuição percentual de grupos de pesquisa segundo região geográfica.



Fonte: Ministério da Ciência e da Tecnologia. BRASIL, 2004

A discrepância do número de grupos de pesquisa entre as regiões Norte-Nordeste e o Sul-Sudeste é gritante. Segundo estudo realizado por Barros (2000), o problema dos desequilíbrios regionais da produção técnico-científica está relacionada, não apenas a ausência de um investimento e interesse do Estado na produção de ciência dessas regiões, mas também entrelaçada com as desigualdades socioeconômicas e históricas que as caracterizam.

Mesmo com os dados do Censo de 2014 apresentando mudanças, ainda é pequena a descentralização regional da produção científica brasileira. De acordo aos dados do total de 35.424 grupos de pesquisa, Sul e Sudeste juntos tem o total de 66,3% (23,487) de grupos, enquanto o Nordeste e Norte ficam com 26,2% (9,283) e o Centro-Oeste com 7,5% (2.654). Destes, o Norte é a região que sozinha detém menos grupos, com apenas 5,8%.

Embora venha apresentando as mudanças nos números, como resultado da criação e interiorização de universidades públicas que se concentrou no Norte e Nordeste, ainda segundo Barros, as desigualdades persistem pela ausência ou quase inexistência de determinado nível de capacitação técnico-científica, acarretando pouca atração de investimentos produtivos nesta área. Não é por acaso que estamos falando de regiões que historicamente enfrentaram e enfrentam acentuados processos de exclusão e desigualdades econômicas, sociais e étnicoraciais, materializadas nas dificuldades de acesso até mesmo a educação nos seus primeiros níveis. Como ressalta Barros, embora não exista uma correlação direta entre produção de ciência e tecnologia e questões

econômicas e sociais, não há como negar, que os investimentos têm sido realizados em regiões mais desenvolvidas justamente nessas dimensões, o que alimenta a ideia de que falta por parte do governo ações concretas que democratizem e descentralizem a produção e difusão da produção científica brasileira.

Assim, a iniciação científica (IC) é uma modalidade de pesquisa muito importante na formação do estudante de graduação. Segundo Massi e Queiroz (2010), é através da IC que o aluno é “iniciado no jogo” da ciência e pode através dos grupos de pesquisa vivenciar diversas experiências acadêmicas sempre acompanhadas por outros estudantes que vivenciam o mesmo estágio de formação, bem como pela orientação docente.

De acordo ao CNPq³⁵, para desenvolver um país é necessário desenvolver pessoas: elevar o patamar de informação disponível e prover a população de conhecimentos básicos de ciência e tecnologia, porque esses conhecimentos hoje são centrais em todo o mundo. A iniciação científica promove o estímulo para os estudantes se tornarem profissionais da ciência e da tecnologia, para avançarmos no conhecimento já existente. Para tanto, o CNPq desenvolve junto com as instituições de Ensino Superior os seguintes programas de financiamento de bolsas:

- a) **PIBIC** - O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica atende a instituições públicas e privadas. É necessário encontrar um (a) professor(a) que possa orientá-lo na área de seu interesse de conhecimento;
- b) **PIBIC-Af** - O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas é dirigido somente às instituições públicas e aos estudantes que ingressaram no Ensino Superior por ação afirmativa;
- c) **PIBITI** - O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação Científica atende a instituições públicas e privadas, no entanto, é dirigido somente às áreas tecnológicas e de inovação;
- d) **PICME** - O Programa de Iniciação Científica e Mestrado é dirigido aos premiados das Olimpíadas Brasileiras de Matemática de Escolas Públicas que desejem aprofundar seus conhecimentos em matemática.

O Conselho ainda considera que é preciso desde os primeiros anos da educação formal colocar os estudantes em contato com a cultura científica. Aproximá-los da maneira científica de produzir conhecimento e das principais atividades humanas que têm moldado o meio ambiente e a vida humana ao longo da história. Por isso, além das diferentes bolsas para a graduação, desenvolve alguns programas no Ensino Médio:

³⁵ Informações disponíveis na página <http://www.cnpq.br/web/guest/iniciacao-cientifica>

- a) **IC/OBMEP** - Em conjunto com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, são promovidas as Olimpíadas Brasileiras de Matemática de Escolas Públicas e os seus vencedores recebem bolsas do CNPq para aprofundar seus estudos;
- b) **PIBIC-EM** - Em parceria com as universidades para orientar estudantes do Ensino Médio das escolas públicas;
- c) **IC-Jr** - Iniciação Científica Júnior é realizada em parceria com as Fundações de Apoio à Pesquisa.

As universidades também vêm investindo na pesquisa para além do financiamento das agências de fomento, no intuito de incentivar ainda mais os seus estudantes a vivenciarem essa experiência enriquecedora na formação universitária. É o caso, por exemplo, da jovem UFRB que desde 2010 possui um Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica, que visa à formação de estudantes de graduação nas modalidades de bolsistas e também voluntários.

O Programa de Iniciação Científica na UFRB é vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Criação e Inovação (PPGCI) e tem como objetivos principais despertar a vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação proporcionando condições para estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, e ocorre graças a parceria com a SBPC, com o próprio CNPq e com a FAPESB ao financiar as bolsas com vigência de um ano para o desenvolvimento de cada plano de trabalho, vinculados a grupos de pesquisas e colaborando dessa maneira para uma formação de excelência desses estudantes. Assim a UFRB demonstra em seus 10 anos de criação que é uma instituição séria e além de inclusiva, igualmente comprometida com o desenvolvimento científico de excelência no Recôncavo Baiano.

A universidade ainda incentiva a pesquisa via Programa de Permanência Qualificada (PPQ)³⁶ da Pró - Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), ao ter como um dos seus objetivos assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa através de seu aprofundamento teórico com a 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.

³⁶ <https://www.ufrb.edu.br/propaae/programa-de-permanencia-qualificada>

Prova desses investimentos é que em 2013 a UFRB concorreu com 104 instituições, sendo 83 universidades e 21 institutos de pesquisa, recebem o 11º Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica e Tecnológica, categoria Mérito Institucional 2013, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³⁷. O prêmio foi referente à categoria da instituição participante do programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com o maior índice de egressos titulados na pós-graduação. De acordo a própria Universidade, é a primeira vez que uma instituição baiana recebe este reconhecimento. É importante dizer que esse prêmio é conquistado via bons frutos do ensino e da extensão que se deu por meio das pesquisas realizadas por seus estudantes através da IC.

Somente a título de conhecimento sobre a UFRB, encontramos na página *online* da instituição, dados contidos no documento “UFRB em Números de 2013³⁸”, que apresentam alguns dados sobre a produção de conhecimento científico. Assim sendo, de acordo a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação a Universidade tem no ano de 2013 de 519 docentes tiveram o total de 750 bolsas sendo recebidas pelos seus estudantes de graduação, nas suas mais variadas modalidades. A universidade revela que em 2013 possuía 100 grupos de pesquisa e 684 projetos registrados. A tabela a seguir especifica a distribuição das bolsas de pesquisa:

Quadro 05 - Distribuição de bolsas de Graduação na UFRB em 2013

BOLSAS NA GRADUAÇÃO	
Iniciação Científica - PIBIC/ FAPESB	100
Iniciação Científica - PIBIC/ CNPQ	69
Iniciação Científica - PIBIC/ Ações Afirmativas - CNPQ	13
Iniciação Científica - PIBIC/ Ensino médio - CNPQ	50
Iniciação Científica - PIBIC/ UFRB	37
Iniciação Científica e Tecnológica - PIBITI/CNPQ	18
Iniciação Científica e Tecnológica – PIBIC/JR/CNPQ	30
Programa de Educação Tutorial	100
Programa de Monitoria/ 2012.1	45
PIBID	204
PROEXT/MEC-SESu	31
PIBEX	53
TOTAL	750

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Prograd e Proext. UFRB, 2013.

³⁷ Matéria contida na página oficial da instituição: <https://www.ufrb.edu.br/agencia/administracao/3405-ufrb-recebe-premio-destaque-do-ano-na-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-do-cnpq-categoria-merito-institucional>.

³⁸ Para mais informações ver: <https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/ufrb-em-numeros>.

Em relação à produção docente e o número dos grupos de pesquisa existentes na universidade, encontramos a tabela seguinte:

Quadro 06 - Ações de pesquisa e produção bibliográfica do corpo docente.

Ações de Pesquisa e produção bibliográfica do corpo docente	
Número de Grupos de Pesquisa	100
Projetos financiados e não financiados	684
Artigos publicados em periódicos	234
Artigos publicados em revistas e/ou jornais	343
Capítulos de livro/Livros	63
Trabalhos publicados em anais de congressos	429
Apresentações de Trabalhos	559
Participação em congressos	354
Organização de Livros	04

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. UFRB, 2013.

Foi realizada também uma busca nas páginas *online* do Centro de Artes, Humanidade e Letras (CAHL)³⁹ e do Centro de Formação de Professores (CFP)⁴⁰, campus que abrigam o OVE e o PET Afirmação, contudo encontramos poucos ou quase nenhum dados referente aos grupos de pesquisas existentes nos campus. Na página do CAHL onde foi encontrada uma lista com 28 grupos de pesquisa⁴¹. São eles:

Quadro 07 – Grupos de pesquisa.

28 GRUPOS DE PESQUISA NA UFRB
AIS – Análise de Imagem e Som; Comunicação, Identidade e Memória; Corpo e Cultura; Serviço Social, Trabalho e Formação Profissional; Cultura, Cognição & Tecnologia; Cultura, Memória e Política Contemporânea; Economia e Sociedade; GAAP – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Arte, Audiovisual e Patrimônio; Grupo de Estudo e Pesquisa Cultura Científica, Gênero e Jornalismo; Grupo de Estudos da Mídia; Grupo de Estudos de Política; Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas; Grupo de Estudos e Práticas Laboratoriais em Plataformas Livres e Multimeios – LinkLivre; Grupo de Pesquisa e Extensão Teoria, Análise e Criação de Trilhas Sonoras para Produtos Audiovisuais; Grupo de Pesquisa em Criminalidade e Segurança Social – GPECS;

³⁹ <https://www.ufrb.edu.br/cahl/>

⁴⁰ <https://www1.ufrb.edu.br/cfp/>

⁴¹ Não conseguimos encontrar a data de atualização da lista de grupos de pesquisa desse campus universitário.

Grupo de Pesquisa Gênero, Raça e Subalternidade;
 LEIR – Laboratório de Estudos sobre o Império Romano;
 Memória, Processos Identitários e Territorialidades no Recôncavo da Bahia (MITO);
 Núcleo de Estudo e Pesquisas em Filosofia, com ênfase em Filosofia Moderna e Contemporânea;
 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Recôncavo da Bahia;
 Núcleo de Estudos sobre Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural;
 Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia;
 Políticas Públicas, Desafios da Gestão Democrática;
 Políticas Sociais e Desenvolvimento Regional;
 Práticas Culturais, Religiosidade e Imaginário;
 Recôncavo Arqueológico;
 Transformações do Mundo da Produção e do Mundo do Trabalho no Recôncavo;
 Violência, Gênero, Raça/Etnia.

Fonte: Páginas *online* do CAHL e do CFP

Retomando a discussão, outro exemplo importante de ação do Governo Federal via Ministério da Educação (MEC) baseada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é o Programa de Educação Tutorial (PET), que foi instituído em 1979, sob responsabilidade da CAPES, que na época de sua criação era chamada de Programa Especial de Treinamento.

O PET além de orientado pela tríplice função universitária, também se apoia na ideia de educação tutorial que seria o desenvolvimento de estudos, pesquisas e atividades extensionistas pelos próprios estudantes com o acompanhamento de um professor – tutor. De acordo ao MEC, diferente da iniciação científica convencional, as bolsas do PET são mantidas até a formação do estudante e para o tutor o limite de tempo vinculado ao programa é de 6 anos.

Assim, o PET se constitui uma importante ação que complementa a formação acadêmica dos estudantes, pois traz mais uma possibilidade de extrapolarmos a sala de aula. E ainda, tal como indica o Portal PET⁴², colabora para que a universidade cumpra seu objetivo maior de produzir, difundir e utilizar o conhecimento científico para beneficiar a sociedade como um todo. Dentro do grupo, cada integrante tem a oportunidade de desenvolver seu aprendizado em equipe, e ao mesmo tempo com autonomia, visando alcançar as metas definidas e, concomitante a isto, vivencia o ensino tutorial possibilitando construir, desenvolver suas habilidades a relação com os colegas e com o tutor.

Nesta direção é que o tripé ensino-pesquisa-extensão mostra sua importância na formação de profissionais críticos, que conhecem a linguagem científica, e assim

⁴² <http://www.portalpet.feis.unesp.br/sobreopet/>

tornarem-se mais próximos de uma postura social e política voltada para a transformação da própria realidade. Segundo Severino (2007) os objetivos da tríplice estão dispostos da seguinte maneira:

O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social. (SEVERINO, 2007, p.24)

Cabe revelarmos que a universidade têm interesses na sociedade, pois através dela é que se pode dar uma aplicabilidade ao conhecimento produzido. Assim, universidade busca a formação de capital humano, a constituição de uma base de conhecimentos, a disseminação e utilização desses conhecimentos, a oferta de uma educação ampla e diversificada, descobertas científicas e tecnológicas de longo alcance e que possam ser compartilhadas cada vez mais rápido, encurtando as fronteiras entre os países, visando à troca de saberes diversificados. Logo, mantém relações com a sociedade visando também estabelecer uma sociedade do conhecimento.

Nesta direção, Chauí apresenta uma crítica sobre a sociedade do conhecimento, no que se refere a produção científica como um produto para o mercado - moeda. Segundo a autora, “[...] do ponto de vista da informação, [a sociedade do conhecimento, grifo nosso] é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro)”. (CHAUÍ, 2003, p. 08).

Compreende-se que “o que há de negativo é a uso dela [Sociedade do Conhecimento] não é sua existência⁴³”. Isso significa dizer que o problema está no âmbito da valorização do conhecimento como *comodities*. O conhecimento como moeda de troca, representação de poder no mercado, faz com que a ciência vire uma espécie de empresa, que produz e comercializa um tipo de produto que precisa agradar os “bons clientes”, que são aqueles que pagam bem.

⁴³ Foi realizada na reunião do dia 22 de setembro de 2015, do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil, em Salvador, uma discussão sobre a interdisciplinaridade na formação acadêmica. No decorrer do debate chegamos ao tema Sociedade do Conhecimento. A compreensão apresentada aqui, é, portanto, fruto do debate em grupo, da construção coletiva da ideia acerca da complexidade da ciência, da sua produção e do seu uso no século XXI.

Nesta perspectiva nociva da Sociedade do conhecimento, ela passa a implicar numa formação acadêmica mais rápida, para atender a demanda rápida do mercado – seu cliente. A concepção de construção do conhecimento vai afastando-se cada vez mais da ideia de relação com o saber e de formação emancipatória do sujeito através do conhecimento. O que toca também na crítica ao saber fracionado, disciplinar, que já não dá conta de pensar a complexidade (MORIN, 1999 apud VEGA, 1999) da vida social, que não se apresenta disciplinarmente.

É Bemvenuti (2006) que nos permite algumas reflexões sobre a produção do conhecimento e a utilização do que foi produzido (O que as separa? Não são elas partes da mesma moeda?). Lança-nos o desafio de pensar o ensino, a pesquisa e extensão como elementos pertencentes de uma mesma esfera, e estruturantes na e da produção de um conhecimento comprometido em dar respostas e ser atuante na melhoria social, considerando a sociedade parte da universidade e, logo, não devendo ser pensada como um polo distinto. E ainda, segundo Coulon (2013) através do tripé ensino-pesquisa-extensão pode haver um caminho interessante para a atuação responsável e comprometida da universidade com o desenvolvimento do mundo de amanhã, e nesta direção, a construção de uma nova “Sociedade do Conhecimento”, voltada a democratização do acesso, aos interesses do seu povo e ao desenvolvimento da Nação.

5.2 O OVE e o PET Afirmação em foco

A) O grupo de pesquisa e extensão Observatório da Vida Estudantil (OVE)⁴⁴ se caracteriza como um grupo interdisciplinar e interinstitucional. Nasce em 2008 na Universidade Federal da Bahia e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e em 2009 além de discutir sobre a afiliação e permanência dos estudantes universitários amplia sua linha de pesquisa e passa a tratar também das questões referentes ao acesso de estudantes concluintes do ensino médio à universidade.

Logo, de acordo ao próprio OVE⁴⁵, seu objetivo maior é investigar a diversidade de trajetórias juvenis e estudantis presentes no contexto universitário. Deseja tratar das

⁴⁴ De acordo a Sampaio (2011), o OVE é fruto de uma aproximação das suas idealizadoras com pesquisadores da Universidade de Paris VIII, na França, fundamentada na ideia da universidade enquanto um espaço que extrapola a formação profissional – lugar de desenvolvimento e transição para a vida adulta.

⁴⁵ Na página online do OVE contém um pouco da historia do grupo, apresenta suas linhas de pesquisa, bem como também se constitui um espaço para informações sobre eventos e publicações dos livros do grupo. Para mais informações acesse: <http://www.observatorioestudantil.ufba.br/index.php/ove>

possibilidades de futuro desses jovens, que se abrem a partir do ingresso na universidade, focando também nos desafios e dilemas encontrados para sua afiliação e permanência. Interessa-se igualmente, em (re) construir laços entre a educação superior e a educação básica, contribuindo para que estudantes concluintes do ensino médio, sobretudo de escolas públicas, deem prosseguimento aos seus estudos ingressando em universidades públicas.

Atualmente participam do OVE mais 04 (três) instituições, sendo 2 (duas) Instituições Baianas - a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Valença (IFBA), 01 (uma) Paraibana - a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e 01 (uma) Cearense – a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), mais especificadamente o Campus da Cidade de São Francisco do Conde. Assim:

É necessário dizer que o nascimento do OVE se dá, justamente, num momento de expansão e interiorização da educação superior brasileira e logo em seguida às iniciativas que resultaram na criação da reserva de vagas para grupos sub-representados na UNEB e na UFBA, nessa ordem. O tema das ações afirmativas, suas repercussões e polêmicas, foi a motivação inicial para o desenvolvimento de nossas primeiras iniciativas de pesquisa nesse campo. (SAMPAIO E SANTOS, 2015, p. 01)

De acordo a Sampaio e Santos (2015)⁴⁶, em 2013 o grupo já chegava há 36 (trinta e seis) participantes. Realizando ao longo dos últimos anos, 09 (nove) projetos de iniciação científica, que envolviam 25 (vinte e cinco) estudantes de graduação bolsistas PIBIC e 19 (dezenove) estudantes do Ensino Médio bolsistas PIBIC Jr. Em relação à pós-graduação, possuía 06 (seis) dissertações de mestrado defendidas e 04 (quatro) em andamento, 07 (sete) teses de doutorado, duas já concluídas, 02 (dois) pós-doutorados concluídos e 01 (um) em fase de conclusão (PNPD CAPES Institucional), todos as pesquisas discutindo aspectos acerca da vida e a cultura de estudantes universitários. As autoras ainda nos dizem que, embora participem em sua maioria psicólogos, o grupo conta com a participação de pesquisadores das mais variadas formações, tais como serviço social, educação, história, psicanálise, engenharia, economia, geografia, estatística, tecnologia da informação, ciências sociais e antropologia.

⁴⁶ Em artigo publicado no livro “Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa” da USP que, inclusive, foi agraciado com o Prêmio Jabuti 2015. Ver: <http://www.eisu.ihac.ufba.br/node/415>.

Quanto aos estudantes, atualmente os bolsistas de iniciação científica na UFBA são estudantes dos diferentes Bacharelados Interdisciplinares, cabe dizer que o grupo é aberto para a admissão de estudantes dos campos disciplinares de formação, tal como ocorre na UFRB, onde os bolsistas de iniciação científica do OVE são estudantes de cursos como serviço social, gestão pública, história, jornalismo, museologia. O mesmo funciona em relação ao recebimento de estudantes de pós-graduação.

Ao longo dos anos, fruto da realização de trabalhos, participação em evento o OVE foi consolidando uma rede de parceiros com interesse na discussão da temática da vida e cultura universitária e assim no Brasil e no exterior é um grupo muito reconhecido. Como resultado das parcerias do grupo, segundo Sampaio e Santos (2015), realiza bianualmente o Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil

Além disso, nesses anos, o OVE consolidou uma pequena rede de pesquisadores interessados nesse campo, tanto no Brasil quanto no exterior e é, a partir dessas interlocuções, que, bianualmente, realiza o Colóquio Internacional sobre a Vida Estudantil. Em 2015, durante o Colóquio foi lançado o quarto exemplar do livro “Observatório da Vida estudantil⁴⁷”, que comporta artigos sobre pesquisas realizadas pelos pesquisadores, que as apresentam durante o evento.

Segundo CNPq, via Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil⁴⁸, os dados mais recentes do grupo liderado pela Prof.^a Dra. Sônia Sampaio e pela Prof.^a Dra. Georgina Santos, são:

Tabela 12 - Linhas de pesquisa do OVE.

Linhas de pesquisa			
Nome da linha de pesquisa	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Pesquisadores	Ações
Afiliação acadêmica e relação com o saber de jovens universitários	7	1	
Ações afirmativas no Ensino superior: acesso e permanência de estudantes de origem popular	10	4	
Da Educação Básica ao Ensino Superior	8	3	
Transições Juvenis e Vida Universitária	9	5	

Fonte: Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil. BRASIL, 2016.

⁴⁷ São eles o Observatório da vida estudantil 1: Primeiros estudos; Observatório da Vida Estudantil 2: Estudo sobre a Vida e Cultura Universitárias; Observatório da Vida Estudantil 3: Universidade, Responsabilidade Social e Juventude; Observatório da vida estudantil 4 – Avaliação e Qualidade do Ensino Superior: Formar como e para que mundo?. Todos lançados pela editora da UFBA, a EDUFBA.

⁴⁸ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1106120682511134>

De acordo ao Diretório atualizado em março de 2015, o OVE possui 41 (quarenta e um) participantes, dos mais variados níveis de formação acadêmica. O quadro seguinte mostrar mais especificadamente sobre os participantes:

Tabela 13 - Indicadores de recursos humanos do OVE.

Indicadores de recursos humanos do grupo					
Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
Doutorado	6	4	0	1	11
Mestrado	2	2	0	0	4
Especialização	0	3	0	0	3
Graduação	0	14	0	0	14
Outros	0	9	0	0	9

Fonte: Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil. BRASIL, 2016.

Em Cachoeira, o grupo é coordenado pelas professoras Dra. Georgina Santos e Dra. Lys Vinhaes. Atualmente o grupo no Recôncavo conta com 04 (quatro) bolsistas de iniciação científica, 01 (um) bolsista voluntário. Possui também a participação de outros estudantes que tem desejado discutir a temática, almejando também ser um bolsista de iniciação científica. Entre bolsistas, bolsistas voluntários e outros participantes são 17 (dezesete) estudantes.

B) O PET Afirmção: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior, faz parte do Projeto Afirmção – Conexão de Saberes. A UFRB ao todo conta com 09 (nove) grupos PET em atividade, desses, 04 (quatro) integram o Conexão de saberes. Segundo o blog⁴⁹ do PET Afirmção, o projeto é associado ao Programa de Educação Tutorial vinculado ao MEC que objetiva apoiar estudantes das comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior, mediante seu envolvimento em ações

⁴⁹ ver: <https://www.blogger.com/profile/16641927579707248952>

formativas complementares ancoradas em práticas de diálogo e trocas com suas comunidades de origem.

Trata-se de um projeto interdisciplinar de formação de estudantes universitários de origem popular, mediante ações integradas de educação tutorial, ensino, pesquisa e extensão. O foco é a permanência exitosa desses novos atores universitários, com destaque para os ingressantes na educação superior através do sistema de reserva de vagas (cotas).

Segundo como é apresentado pelo grupo⁵⁰, o objetivo é apoiar estudantes oriundos das comunidades negras rurais, de maneira a contribuir para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior, através do envolvimento em ações formativas complementares ancoradas em práticas de diálogo e trocas com suas comunidades de origem. A metodologia desenvolvida é a da prática social, a partir da qual são trazidos conteúdos para a investigação e produção do conhecimento na área da pesquisa, que, por sua vez, alimentará a prática social, num ciclo dinâmico de trocas culturais.

De acordo aos dados disponíveis no blog, o grupo está sob responsabilidade da Tutora Professora Dra. Dyane B. Reis, e é formado por estudantes de diferentes áreas do conhecimento, tais como: pedagogia, filosofia, química, educação física, matemática, ciências sociais. Ao todo são 16 (dezesesseis) integrantes. No ano de 2015 houve uma seleção com a provação de 08 (oito) novos bolsistas. Todos ingressam no Grupo entre o primeiro e quarto semestre de formação e, salvo em casos excepcionais, permanecem no PET até a conclusão da Graduação.

A metodologia de formação do grupo é estruturada em três momentos. O primeiro diz respeito à formação acadêmica e sócio-política baseada na compreensão de que a Universidade deve ser vista para além da aquisição do diploma de graduação; o segundo trata da discussão sobre as políticas Institucionais, sobre os conceitos de permanência material e simbólica, além de pensar quais estratégias vem sendo tratadas pelos estudantes para permanecerem na universidade; e por último, o terceiro momento dá conta da ação de imersão no campo, de aproximação com os sujeitos pesquisados, onde se estabelece a troca de saberes que resultam na produção de um conhecimento rico que conta com a participação efetiva da comunidade.

⁵⁰ Ver: <http://petafirmação.blogspot.com.br/p/pet-afirmação-conexões-de-saberes.html>.

Ao longo destes 06 anos de atuação, o PET Afirmação já possui egressos cursando Mestrado em diferentes Instituições Baianas. O Grupo também desenvolve uma Pesquisa sobre A Permanência de estudantes negros na UFRB e resultados desta pesquisa já foram publicados em livros e revistas científicas. O Grupo também realiza anualmente a Conferência de Negritude e Educação, evento Estadual com o objetivo de discutir as Políticas Afirmativas voltadas à educação, em todos os níveis.

Cabe dizermos que a escolha dos dois grupos como espaços a serem pesquisados se dá justamente por conceberem a entrada e a permanência na universidade como fenômenos que merecem destaque dentro das discussões que vêm sendo traçadas sobre educação superior brasileira, e também pela experiência rica de formação que proporcionam aos seus participantes, tanto profissional quanto no que remete as relações simbólicas e interpessoais na universidade. Ao proporcionar o encontro de estudantes oriundos de cursos diferentes, comportam um diálogo interdisciplinar, propõe um olhar mais amplo, crítico, que apesar de considerar importante, trabalham no sentido de extrapolar o disciplinar – a “caixinha”. Ambos os grupos de pesquisa, colaboram para a reafirmação da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão via construção, fluidez e troca de saberes no coletivo, com o acompanhamento do professor que exerce a função de orientação, aconselhamento, correção de trabalhos, indicação de leituras e caminhos⁵¹.

5.3 Afiliando-se à Iniciação Científica e Permanecendo na Universidade

Logo nas primeiras páginas do livro “A condição de estudante: a entrada na vida universitária” o Sociólogo francês Alain Coulon nos diz a seguinte frase: “A primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega à universidade é aprender o ofício de estudante” (COULON, 2008, p. 31).

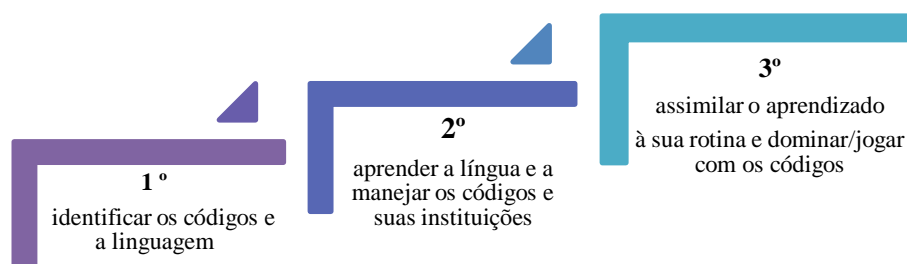
O ofício está relacionado às questões do saber técnico-profissional acadêmico, contudo igualmente se faz importante as questões simbólicas de pertencimento dos sujeitos nesse espaço social. A familiaridade com os espaços no interior da universidade e nos seus extramuros, na cidade universitária, as relações estabelecidas com os colegas de sala e de outras formações, nas viagens para apresentação em eventos científico, na biblioteca, nos corredores e etc., com as diversas formas de cada docente ensinar e cobrar/testar o conteúdo, com a convivência nas moradias universitárias e com a própria

⁵¹ Trecho retirado do diário de campo da reunião do OVE em novembro de 2015.

autonomia que é concedida ao estudante neste nível de ensino. Assim sendo, para Coulon, aprender o ofício é afiliar-se tanto do ponto de vista institucional, como numa perspectiva intelectual. “Não basta entender as regras da universidade; convém, ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorná-las” (COULON, 2008, p.10).

Foi sobre os ritos de passagem para um novo estatuto social, trabalho de iniciação realizada por todo o estudante que ingressa na universidade, que Alain Coulon se debruçou entre os anos de 1984 e 1989 na França, denominando esse processo de afiliação estudantil. A afiliação consiste basicamente em descobrir e se apropriar das evidências e rotinas que são dissimuladas nas práticas do ensino superior para alcançar o sucesso⁵² acadêmico. Nesta perspectiva, o autor nos sugere que o meio acadêmico requer do estudante que deseja participar da sua cultura o processo que ele chama de afiliação. Trazemos na figura a seguir uma espécie de resumo dos desafios, ou etapas enfrentadas no decorrer da afiliação até que o estudante consiga tornar-se membro:

Figura 04 - Etapas vivenciadas no processo de afiliação à universidade.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Coulon (1995; 2008).

Uma vez membro é possível permanecer. É numa relação de retroalimentação que os conceitos de afiliação e permanência qualificada – material e simbólica – (SANTOS, 2009) aproximam-se. De acordo a autora, permanecer materialmente é possuir condições estruturais e econômicas para/de estar na universidade. Já permanecer simbolicamente, diz respeito às questões ligadas ao pertencimento, a sensação de familiaridade, os meios designados para manter-se na universidade.

⁵² Significa, segundo Coulon (1995), que o estudante é reconhecido como socialmente competente por conta do seu saber adquirido.

Conforme nos aponta Santos (2009) e Souza e Santos (2014), não basta apenas ter a bolsa, poder tirar a xerox, alimentar-se, frequentar as aulas ou participar das atividades da universidade, é preciso sentir-se pertencente da universidade, ser reconhecido pelos seus pares. Esta condição simbólica, que perpassa as condições materiais, é base de todo o processo de afiliação.

Permanecer nas palavras de Santos vai significar “o ato de durar no tempo” de maneira que possibilite a constância dos sujeitos, e, sobretudo, a possibilidade de transformação e existência. É estar imerso nas possibilidades de transformação e formação no tempo, através da troca e construção de saberes, na relação com o diverso.

Contaremos com a colaboração do aporte teórico e dos conceitos explicitados até aqui, bem como da participação de outros autores para nos ajudar a refletir sobre os dados. Assim, ao nos depararmos com esse “mundo” de dados, tentaremos realizar a difícil tarefa de costurar pouco a pouco falas com conceitos, exemplos com categorias, significados com significâncias, deles sobre o fenômeno, minhas sobre o fenômeno visto por eles. Comparando, questionando, negando ou reafirmando as hipóteses, com o desejo de se aproximar ao máximo da compreensão de como ocorre na prática o fenômeno estudado.

Nesta direção apresentaremos a seguir as considerações feitas pelos nossos atores/autores colaboradores.

5.3.1 Entre os dois mundos: Estranhamento e/ou Contentamento?

Coulon (2008) comenta que a escola e a universidade não possuem as mesmas rotinas, por isso é preciso substituir as práticas cotidianas de uma cultura de estudante de ensino médio, na qual ele já estava acostumado, por uma nova cultura, que é bem mais complexa, modos de agir tidos como “sofisticados” e que fazem parte da universidade.

Pensando o caso brasileiro, é sabido que muito recentemente os jovens oriundos de famílias menos favorecidas e sem alguma tradição universitária, dentre esses estão os negros, quilombolas, indígenas, pertencentes a comunidades tradicionais/rurais, negras ou periféricas, por conta dos programas de abertura e interiorização bem como as políticas de ações afirmativas, passaram a ingressar em maior número no ensino superior. O processo de afiliação para estes ocorre de maneira distinta, uma vez que

também se configura uma novidade para a própria instituição receber estes estudantes que demandam uma atenção diferenciada. Além do mais, por este acesso se tratar de uma conquista da luta pela inclusão social e igualdade racial, alguns estudantes talvez experimentem outros sentimentos para além do estranhamento⁵³.

Como observaremos a seguir, essa passagem possui diversas maneiras de se desenvolver, o que sabemos é que nenhuma delas parece fácil. Já na sua chegada, Ena sentiu dificuldades em lidar com a *autonomia* e assim se construiu sua primeira visão da universidade:

As primeiras impressões acho que para todos os alunos é meio estranho! Primeiro no pensamento é uma coisa, a gente pensa que é aquele negócio de “American Pie”. Ai quando você entra na universidade, né bem assim não. **Tem a liberdade, muita coisa que a pessoa não está acostumada, não tá acostumada com essa dinâmica.** Mas tem o outro lado da liberdade, é você que faz tudo sozinho. Ai você chega e não sabe nem como fazer a matrícula e te dão um papel lá que você não sabe nem o que botar ali, ai eu fiquei perdida. Eu não sabia ir lá no Ana Neri [prédio administrativo do CAHL], disseram que era pra fazer a matrícula lá, ai depois não era. No mesmo dia de fazer a matrícula eu já ia ter aula, ai eu fiquei doida porque na escola a gente tá acostumado a ter tudo ali no quadrinho pequenininho o horário da aula, a sala e tal. Tem o diretor, os secretários para procurar uma informação, alguém pra orientar e aqui eu não tinham ninguém, você não sabe a quem recorrer. (Ena, 6º Semestre, Serviço Social)

Ao ingressar na universidade, é cobrado ao estudante maior grau de autonomia e liberdade, que são, de certo modo, necessários para que desenvolva sua relação com o saber, tal como compreende Charlot (2000) uma relação que é estabelecida consigo mesmo, e na interação com o outro e com o mundo. Este momento de ingresso guarda certa complexidade. Isso se dá justamente porque comportar também a transição para a fase adulta. Estudos realizados por Vianna (2009), Piotto (2008), Portes (2006) nos dizem que os estudantes nesta fase de transição se deparam com momento de incertezas, inseguranças e indecisões típicos da transição para a fase adulta. Para os ingressantes no ensino superior a tarefa é ainda maior, já que precisam lidar com novas

⁵³ Conseguimos observar no modo de falar de alguns estudantes que, embora houvesse um primeiro estranhamento da universidade por esta se configurar um espaço novo, ainda por ser desvendado, e igualmente por possuir linguagem, estrutura e organização totalmente diferentes das suas escolas de origem, também existe um sentimento de conquista, contentamento por terem finalmente acessado à universidade. Essa mesma situação foi observada por Fábio Calisto, orientado pela Prof.^a Dra. Georgina G. dos Santos, na sua pesquisa de campo para relatório de IC em 2014, acerca dos dispositivos institucionais que colaboravam com a afiliação dos estudantes no CAHL - UFRB. O termo que utilizam para este outro sentimento é o *encantamento*.

responsabilidades que esta fase traz consigo, além de lidar com a necessidade de responsabilizar-se por seu próprio desenvolvimento profissional.

Jéssica comenta que a universidade requer dos recém-chegados uma *dupla preparação*. Esta dupla preparação é de um lado psicológica, para lidar com a autonomia e liberdade de construir o seu próprio saber, e de outro é técnica, no que diz respeito ao embasamento teórico mínimo para as disciplinas escolhidas, que no caso desta estudante seria o conhecimento mínimo em matemática.

A ausência prévia desses requisitos, e não apenas eles, vão causar certas dificuldades e até mesmo tornando esses sujeitos estigmatizados⁵⁴, pois segundo a estudante *dentro de um curso de exatas, a gente já é visto diferente por não possuir embasamento teórico e por ser da roça*⁵⁵:

Os primeiros momentos foram frustrantes. Primeiro porque a realidade é totalmente diferente, a escola pública não prepara a gente para o ensino superior, pior ainda para um grupo de exatas [Matemática]. E assim dentro de um curso de exatas, a gente já é visto diferente por não possuir embasamento teórico e por ser da roça [Comunidade do Onha, em Muniz Ferreira], e... várias questões. Mas principalmente por não trazer esse embasamento teórico. Também, na escola os professores são mais humanos, sabe, temos um contato maior. Na universidade não, a gente é tratado ali... eles dão a aula deles e acabou. Tem algumas exceções, mas é difícil. Na universidade tem aquela questão da competitividade, entendeu? Você se tem que provar a todo tempo que é bom. E geralmente as pessoas se aproximam mais de você por interesse, questão de estudo. Então se você tem... Assim, algo acadêmico para oferecer para aquela pessoa, ela tende a se aproximar mais de você. Na escola não tinha tanto isso, entendeu? Aqui [a universidade] têm outros objetivos. A questão da aproximação é mais por outros objetivos. As vezes eu vejo aqui como a escola, eu vejo a mesma coisa “velho”, as quatro paredes, a gente vai só para estudar. A gente não tem aquela cultura

⁵⁴ É Goffman (1988) que vai tratar sobre o conceito de estigma. Em linhas gerais, trata-se de marcas atribuídas por outras pessoas, papéis sociais que são usados para caracterizar ou construir uma ideia do sujeito no que diz respeito a questões destoantes dos demais, que causa estranheza. Assim, a pessoa estigmatizada acaba por se sentir insegura em relação à maneira como os “normais” o identificarão e o receberão, na convivência em grupo, justamente por não possuir os atributos que a maioria possui. Para uma compreensão mais geral ver: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/estigmas.pdf>

⁵⁵ Estudo realizado por Honorato, Vargas e Heringer (2014) nos dizem que “a existência de fronteiras simbólicas ainda não superadas relacionadas a como estes estudantes se veem dentro do espaço acadêmico e como percebem que são vistos. Eventualmente existem relatos de preconceitos, situações de discriminação por parte de colegas ou de professores, levando em alguns casos a uma dimensão de não pertencimento àquele ambiente, como se estes estudantes nem sempre se vissem com pleno direito de estar ali no espaço da universidade. Nesta perspectiva, é muito importante que os programas de permanência levem em conta estas questões e busquem também atuar para que se crie um ambiente de plena inclusão e respeito à diversidade dentro das instituições públicas de educação superior” (p.07).

de viver a universidade, a gente só vai lá assistir aula só e pronto. Talvez até porque, nós também não somos, nós não somos influenciados a pesquisa. Porque pelo menos no curso de exatas, os professores tem o costume de só cumprir carga horária de dar aula entendeu? São poucos que desenvolvem pesquisa, ensino e extensão. Então a gente tem mais aquela cultura de vim assistir aula e chega em casa pega o livro e vai estudar, vai estudar só e pronto. (Jéssica⁵⁶, 12º Semestre, Matemática)

Cabe trazermos um pouco da discussão sobre as dificuldades de acesso e permanência de estudantes com condições sociais desfavoráveis. Nesta direção, Pereira e Passos (2007) afirmam que as dificuldades de acesso e de permanência implicam substancialmente nas trajetórias desses estudantes. Estes indivíduos conhecem não apenas a ausência de condições econômicas, mas a ausência de um *status* materializado em postura, habilidades e na maneira que imprimem sentido no mundo. Assim, quando conseguem ocupar um lugar na universidade, são constantemente submetidos à práticas desiguais de inserção escolar e social, pois suas condições materiais e socioculturais produzem diferenças objetivas e simbólicas consideráveis.

A estudante Santidade comenta um pouco sobre esta *sensação*:

Na verdade quando eu prestei vestibular, eu fiz desacreditada, pela deficiência que a gente traz do ensino médio, né? Então eu fiz por fazer, mas por uma forma de experiência e para minha surpresa eu passei. Porque muitos me diziam que é impossível passar em um curso de exatas. Porque eu ia competir com pessoas ricas, pessoas filho de doutor, que sempre teve uma educação de qualidade. A principal diferença foi em relação aos professores, as aulas. Pelo menos nas escolas que eu estudei, e os professores que estudei, na verdade era mais enrolação do que aula na educação básica. [...] Eu até já estudei em escola, que não tinha nem cadeira, as cadeiras eram tudo quebradas, por exemplo. Vejo que aqui na universidade o espaço, a estrutura física é mais adaptada, ela é mais digamos... mais preparada para receber alunato. Na universidade, aqui, a gente encontra biblioteca, ainda que a gente não encontre os materiais que a gente precisa para fazer uma boa pesquisa, aqui a gente tem uma sala de informática que tem computadores a nossa disposição para fazer pesquisa. E nas escolas, na maioria das escolas que eu estudei, nem isso eu encontrei. Nem mesmo carteira para a gente sentar, os quadros tudo quebrado, tudo sujo, chão tudo sujo, parede tudo suja. Então eu percebi sim, muita diferença. [...] **Para entrar no PET foi assim, primeiro eu conheci através de um colega, que ao entrar na universidade ele enfrentou muita dificuldade. Tanto que a gente tem uma história muito parecida. A gente fez parte de uma**

⁵⁶ Depois de finalizada a entrevista e deligado o gravador, Jéssica me disse que o momento mais marcante para ela que remete à sua trajetória universitária, foi num dia de trabalho na roça com seu pai. Ela me disse que estavam desde cedo na roça, tirando mandioca. Um calor danado, muito trabalho, dor nas costas e ela parou por alguns segundos e pensou: “não quero ficar a vida toda aqui, quero mudar minha vida, mudar minha família. Eu vou estudar, eu vou entrar na universidade”.

optativa juntos, e ele me falava muito da sua história, e eu falava com ele que eu estava com vontade de desistir, pois eu não tinha mais condição de tá naquela situação que eu estava. Não tinha condições de permanecer sem trabalhar, mas trabalhar também tava muito difícil para poder estudar e me dedicar e foi aí que ele falou. Ele já trabalhava junto com a tutora do grupo em uma outra pesquisa. E aí ele me falou que tinha inscrição para esse projeto do PET. Então eu fiz a inscrição e entrei no grupo. (Santidade, 10º Semestre, Pedagogia)

Segundo Coulon, quando chegam, os estudantes ainda estão impregnados da cultura anterior - escolar e por isso tendem a tentar fazer analogias, comparações, buscar neste novo espaço pontos semelhantes ao que já estão acostumados de maneira a facilitar sua estada. Quando não encontram esses pontos de semelhança percebem a necessidade de romper com o passado recente. Esse momento é doloroso porque ele não é mais aluno, mas também ainda não é um estudante universitário. Precisa esforçar-se para aprender a língua local e isso de acordo a estudante Maria é um tanto *desafiador*:

Esse formato, o funcionamento de ensino, é muito diferente da universidade para a escola. A universidade exige de você coisas que a escola não lhe apresentou então torna-se muito desafiador, por que são coisas novas que você tá se deparando, você tem que responder de alguma maneira, então a forma de discutir texto em sala de aula isso, isso não foi apresentado pra mim no meu segundo grau. E quanto a relação com professores também há... há diferença mais de algumas forma também sinto algumas, tipo o professor da escola de alguma forma cobrava basicamente isso que a gente hoje tanto percebe que não trouxe resultados tão significantes que é o realizar tarefas sem um questionamento sobre qual a proposta do que você tá fazendo como ela repercute o que significa pra sociedade. A reflexão na universidade exige muito isso, cobra muito isso, refletir, criticar, comparar, associar com outras obras, fazer uma interlocução entre os autores e pra mostrar que há possibilidade e que funciona a... a ciência, né? Uma coisa importante em relação aos colegas é que as relações de poder estão declaradas, então é um espaço muito competitivo, muito competitivo as pessoas não enxergam você como você é sim pelo que você tem e se eles acha que você não tem algo pra oferecer [Ela remete ao destaque em sala de aula, alunos que tiram notas boas, que já conhecem algumas obras importantes na temática do curso, que tem os livros], logo você já tá descartado dos grupos, você não serve. (Maria, 8º Semestre, História)

De maneira geral, observamos que a grande questão que colabora para que o estudante estranhe as práticas da universidade pode ser a ausência de um *preparo* para lidar de maneira madura com a liberdade necessária para a construção de sua relação com o saber. Ao novo estudante é demandado identificar assim que chega uma série de

coisas, espaços e normas que muitas vezes o deixa perdido, pois não existe por parte da universidade ações de acolhimento, tal como nos sugerem Dantas e Santos (2014), que colaborem para que os “novatos se situem”.

As dúvidas sobre onde acessar, a quem recorrer são constantes. Apesar de haver murais na universidade com informes dos cursos, é preciso que se diga para esses estudantes que há esses murais, que existem determinados espaços e para quê cada um deles serve. São esses “pequenos detalhes”, que acabam por colaborar para que o recém-chegado sintam-se perdido, *mais um na multidão*, tal como pondera o estudante Tempo.

Assim, eu tive uma entrada meio abrupta, não conheci nada, não tinha muito interesse em conhecer, eu só queria mesmo era entrar na universidade, e fui pegando as coisas aos poucos, não tive ninguém pra me mostrar o que era a universidade de fato. [...] **Eu senti uma diferença grande ao chegar porque na escola eu conhecia todo mundo e era conhecido por todo mundo, então quando você sai do ensino médio pro ensino superior, ainda mais numa universidade pública, você acaba se tornando mais um na multidão.** Eu tinha uma relação com meus professores, direção da escola, eu conhecia os colegas, ia na casa deles. [...] Eu senti a perda dos meus referenciais eu tinha toda a escola como referencia, meus amigos, os funcionários, meus pais, aqui eu tava sozinho, aqui era só mais um na multidão. (Tempo, 9º Semestre, História)

Coulon (2008) ainda complementa o exposto pelo estudante Tempo, segundo o autor são várias as rupturas simultâneas que são vivenciadas na transição escola-universidade. E, se o momento da escola é aquele da proteção e do tutelamento, Coulon considera o da universidade como sendo o momento do anonimato.

Como nos sugere ainda Coulon, dentro do contexto apresentado pelos estudantes tanto na França, quanto no Brasil, é possível identificarmos alguns marcadores de estranhamento, símbolos que marcam a passagem entre escola e universidade. No caso dos nossos estudantes OVENianos e PETianos esses marcadores são a realização da matrícula, localização de murais de informação e das salas de aula, dos prédios administrativos, biblioteca e estrutura física, as roupas e a aparência não padronizada outros estudantes, a escrita das primeiras resenhas e artigos, fazer interlocução entre autores, leitura densa, referenciar o uso de categorias e conceitos dos autores, competitividade em sala de aula, não ter seu nome lembrado por professores, não ter conhecidos na cidade, dividir casa com outros estudantes e até mesmo a surpresa em ter

vido aprovada⁵⁷(o). Sobre a sua chegada e os seus marcadores de transição Pedro Estevão nos diz que:

Pisar na universidade foi... algo inovador, realmente! Eu nunca tinha ido à universidade, eu sou de Cruz das Almas e tem lá o campos de Cruz das Almas que é a sede da UFRB né, mas eu nunca tinha ido. No terceiro ano eu fiz um projeto de extensão, que foi uma parceria da universidade com o meu colégio - o Centro Educacional Cruzalmense, uma Feira interdisciplinar, e inclusive eu fui campeão da Feira na categoria de matemática, eu me esforcei para conseguir essa aprovação junto com outros colegas. Esse foi o primeiro contato com a com a UFRB, mas eu nunca pisei de fato no solo universitário. Então a partir da minha aprovação em 2013 no serviço social⁵⁸, que eu conheci a universidade, coloquei meus pés. Então quando eu cheguei aqui realmente foi algo inovador, eu nunca tinha tido essa experiência antes. **A primeira diferença foi pela estrutura física né, é... meu colégio em estrutura era com certeza muito menor do que aqui e também pelas pessoas né. A aparência das pessoas é diferente, a convivência, o diálogo, a idade das pessoas são diferentes, então é um universo diferente daquele que eu estava habituado.** [Como assim a aparência?] A aparência no sentido de vestimentas mesmo, como a gente tá fardado, padronizado na escola geralmente né, então até os próprios estilos das pessoas, isso foi assim, me acarretou um estranhamento né, por que eu não estava realmente acostumado de ver esse estilo diferente do meu na verdade, por que lá era padronizado e como eu seguia esse padrão é... foi um diferencial de fato de algumas, de alguns outros estilos, alguma outras forma de vida, de vestimenta, de cores, e de experiência de vida. (Pedro Estevão, 1º Semestre, Comunicação Social)

Cada estudante vai experimentar a entrada na universidade de acordo a sua vivência anterior. Uns transitaram do emprego para a universidade, outros da escola para a universidade passando por cursos preparatórios, têm aqueles que saíram diretamente da escola para a universidade. Coulon, ao comentar sobre definição de situação de Thomas (1923), nos diz que cada estudante age em função do ambiente que ele percebe, das novas situações que precisa enfrentar, dos significados que vão sendo atribuídos, mas que define cada situação a partir de atitudes e crenças anteriores que lhes permitem olhar de um lugar diferenciado dos demais. A definição de situação de Thomas leva em consideração a ordem presente e ao mesmo tempo a trajetória pessoal de cada indivíduo. No que remete aos novos estudantes, embora esteja vivenciando o mesmo momento de transição entre o estatuto de aluno para ao de estudante

⁵⁷ Me recordo que passei pela mesma situação de não acreditar ter sido aprovada no vestibular tal como nos conta Santidade e Antônia, lembro ainda de ter conferido várias vezes o número dos documentos de CPF e RG para me assegurar que era eu mesma e não uma outra Greyssy.

⁵⁸ O estudante chegou a cursar três semestres do Curso de Serviço Social, mas optou por transferir para o curso que sempre desejou Comunicação Social. Na época da entrevista estava no primeiro semestre do novo curso.

universitário, percebemos que cada um destaca aquilo que é mais destoante ou familiar à sua própria biografia.

Assim, Freya nos fala sobre o que mais lhe chama atenção neste universo novo:

Eu cheguei aqui né? meio de escola pública, então eu tive um ensino fragilizado onde não, não tinha exatamente essa questão da escrita e da leitura, então quando eu cheguei eu tive muito esse baque porque o curso de pedagogia é muita leitura e é muita leitura. **Inicialmente para quem vem de uma escola pública onde não tem uma ideia de reflexão, de leitura, então escrever é muito complicado pra mim, tipo eu tinha que escrever artigo científico, ai eu sentia dificuldade na linguagem, tinha dificuldade na escrita, não sabia como iniciar.** Então eu senti muito dificuldade nessas questões e tem só um componente [fala de uma disciplina chamada Leitura e Produção de Textos] que é para nos ajudar a trazer essas questões só que esse componente as vezes é dado de forma tão vaga, que não te ajuda completamente. [...] Na escola é uma escrita diferenciada, é uma escrita que você vai no “decoreba” mesmo, você copia exatamente o que tá no livro, e aqui a gente não pode fazer essa questão. A gente até discute sobre plágio. Então, assim, nossas pesquisas tem que ser reflexiva e também tem que trazer toda um embasamento teórico onde tem que ter quem foi o autor que falou exatamente aquele discurso e não só copiar e colar, se precisar pode citar. (Freya, 6º Semestre, Pedagogia)

Nesta mesma perspectiva biográfica, embora descreva diferenças entre o mundo escolar e o mundo universitário, alguns estudantes podem destacar as questões mais positivas da transição, justamente por estas terem um significado maior em relação às dificuldades existentes. Este é o caso da Antônia, que nos conta com muito entusiasmo sobre sua decisão de abandonar o trabalho pelo sonho da universidade, e ainda assim depois da entrada era tamanho o encantamento que ela *quase não acreditava estar ocupando aquele espaço*:

Eu decidi fazer o Enem, e coloquei pra Amargosa, achei que não iria passar, ai eu passei e inicialmente a gente ficou no dilema se eu iria ou não cursar. Eu sou de Coração de Maria, uma cidadezinha bem pequena, um interiorzinho bem pacato, perto de Feira de Santana. O dilema era porque teria que largar o trabalho. Aí falei assim com minha mãe: Amargosa é longe e a senhora não vai ter como manter as despesas, e ela falou assim: você vai sim, nem que eu tenha que morar debaixo de uma ponte. Você vai estudar! Depois dessa fala dela não tive como desistir. [...] **Lembro que no primeiro semestre eu ainda não acreditava que eu estava ocupando esse espaço. Meu sonho era estar numa universidade pública e ainda mais federal.** Eu lembro que as primeiras semanas de aula eu quase não consegui acreditar eu estava ocupando aquele espaço. Foi na universidade quando conheci a professora e comecei a participar de eventos sobre

questões raciais que me percebi como mulher negra e por isso é tão marcante pra mim estar aqui. A escola que eu estudava era um espaço muito fechado, muito quadrado, aquele espaço que limitava. A escola sempre me podou. Ai eu entro na universidade e encontro várias discussões de gênero, raça, ai eu fico entusiasmada com tudo isso, foram momentos fascinantes esses três primeiros semestres. (Antônia, 7º Semestre, Pedagogia)

É através da fala de Antônia que compreendemos que adaptar-se a universidade é muito mais amplo que aprender um ofício temporário. Bem mais que adquirir um *savoir-faire* das normas, técnicas, é mergulhar e assimilar um universo completamente novo, apreender significados de uma cultura nova e a partir dela, das experiências novas significar nosso próprio mundo. Para isso é necessário atravessar por entre dois mundos. É necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante - um rito de passagem. Baseando-nos em Genep (2011) compreendemos que todo o rito de passagem exige do sujeito uma reflexão não só do que há de novo para aprender, mas uma reflexão sobre si mesmo, que comporta momentos de incerteza e medo, uma vez que supõe uma duvidosa travessia. Do outro lado do “arco íris” encontraremos ouro? Só saberá, pois, quem conseguir atravessar.

Como percebemos nas suas falas, os estudantes distinguem nitidamente as similitudes e dissidências entre as culturas escolares e universitárias. Em mais de uma fala reforçam que sentem a ausência de um preparo mínimo em relação à leitura e escrita que colaborasse para a sua entrada no ensino superior. Reforçam que nas suas escolas, todas públicas, o conhecimento não é construído, e menos ainda tem se mostrado um espaço que considera-os como sujeitos participantes, ativos, na sua própria construção do saber. Indicam que a escola, por ser de menor tamanho e por possuir outro tipo de organização, além de ter todos os funcionários, a direção, o quadro administrativo ali mesmo, bem perto, ao alcance das sugestões, da solicitação de ajuda, que gerava certo conforto e segurança, proporciona uma proximidade entre alunos e toda comunidade escolar não permitindo que se sentissem como *mais um na multidão*, como diversas vezes acontece na universidade.

Para muito deles, a primeira coisa extraordinária foi ter conseguido acessar a universidade, que até então era apenas *um sonho*. Assim, falando de contentamento, medos, encanto, dificuldades, conquistas eles vão aos poucos sinalizando para o descompasso entre as culturas, falam de *um universo diferente daquele que estavam habituados*.

5.3.2 Da Adaptação ao Aprendizado: A Pesquisa como Suporte

Nesta subseção interessa-nos apresentar os motivos que levaram os estudantes a optarem pelo ingresso em grupos de pesquisa na universidade, partindo da compreensão de que a iniciação científica pode ser empregada enquanto importante mecanismo no auxílio na construção ou aprimoramento das competências e posturas indispensáveis a estudantes universitários, bem como suprimento das necessidades materiais da produção científica, afinal é preciso comprar livros, tirar *xerox*, dentre outros materiais de papelaria para o desenvolvimento da pesquisa que é viabilizado através das bolsas para realização de planos de trabalho.

Desejamos tratar dos momentos de aprendizado da cultura científica, tais como escrita de documentos técnicos (relatórios, fichamentos, artigos), debater conceitos e teorias, uso de ferramentas metodológicas, técnicas de imersão no campo, noções de análises de dados, até a adaptação ao grupo e como este aprendizado de/na pesquisa tem refletido no processo de afiliação estudantil na universidade.

Para Coulon em “Etnometodologia e Educação”, de 1995, afiliar-se é, naturalizar pela incorporação as práticas e funcionamentos universitários que nunca são formados anteriormente na trajetória escolar, pois, bem como comenta Souza e Souza (2013), ao ingressar na universidade o estudante é então surpreendido com costumes totalmente novos, uma vez que escola e universidade possuem culturas diferentes.

É preciso por parte dos estudantes construir uma nova identidade, que se dá na passagem de *status*, apreensão e aplicação prática das “regras do jogo”. Esta construção é apresentada por Coulon (2008, p. 32) em três tempos:

- 1) Tempo de estranhamento: no qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar, como por exemplo, a familiaridade com a escola;
- 2) Tempo de Aprendizagem: durante o qual se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- 3) Tempo de Afiliação: manejo relativo das regras, identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las.

O processo de afiliação universitária que ocorre segundo os supramencionados tempos correspondem às fases que os estudantes vão pouco a pouco superando as dificuldades ao se familiarizarem com a universidade. E, segundo Coulon, o tempo de

estranhamento estaria “previsto” para os primeiros semestres de graduação, sendo substituído em seguida pelo tempo de aprendizado, que antecede o tempo da própria afiliação – tornar-se membro.

Contrariando a ordem dos “tempos de Coulon”, Maria ao ser perguntada sobre como foi seu processo de aprendizado, já que está quase no final do seu curso, nos diz que ainda não se sente completamente afiliada. A estada na universidade tem implicado muitos desafios para Maria, ainda considera que *está passando por um contínuo processo de adaptação. Ler, escrever, voltar e reler e reescrever, corrigir o que errado, construindo o aprendizado em grupo*. Completa nos dizendo o seguinte:

Está sendo, não foi ainda... e está sendo... E é tão envolvente quanto árduo, difícil aprender, mas não... A nenhum momento quero me recuar desse lugar, né... Por que está sendo e a cada momento uma descoberta, principalmente pela sua finalidade. Eu mesmo passo a ter essa oportunidade de conviver e realmente percebo comparado a outros grupos que o OVE ele garante essa adaptação na iniciação científica que é eu tenho dificuldade de visualizar. [...]Eu retorno a dizer que esta sendo né, então é um exercício diário e aí... vai e volta, faz refaz a correção da orientadora, e aí inicialmente nem conseguia por que sozinha, parada, com as dificuldades e aí o bloqueio. Não vou conseguir, não vou conseguir! Então a iniciação permitiu que eu desse esse salto, que eu começasse, que eu abolisse a ideia de que não vou conseguir e começasse a fazer porque há uma grande chance de produção e então é isso que tá acontecendo eu , to sendo desafiada diariamente e me dispondo a isso, a tá lendo, escrevendo, voltando, corrigindo, lendo de novo, errado, ratificando e... Retificando, e assim sempre né com essa ajuda do grupo. (Maria, 8º Semestre, História)

Assim, podemos observar que a afiliação é um processo contínuo, que se constrói e se reconstrói ao longo da permanência do estudante na universidade, que não necessariamente venha a ocorrer apenas nos primeiros meses ou semestres de entrada, vai depender novamente daquilo que já falamos: da trajetória dos sujeitos. Logo, não se trata, de apenas em adquirir a competência e prontamente finalizar o processo, faz-se necessário, sobretudo, aprender a manejar os códigos e ainda saber como demonstrar que os domina.

Levando em consideração que a universidade vem se consolidando como um espaço de formação profissional de produção e disseminação de conhecimento científico baseada no tripé ensino-pesquisa e extensão, poderíamos entender que o grupo de pesquisa se constitui como um espaço diferenciado que cobra com maior rigor

a realização de certas competências próprias da sua linguagem que é acadêmico-científica, colaborando assim no tempo de aprendizagem da cultura universitária.

A pesquisa é um espaço de grande relevância para o aprendizado através da troca de experiências não apenas entre estudante e professor nas reuniões de orientação ou nos espaços de formação do coletivo, mas também na troca de saberes que ocorre na hora da “mão-na-massa”, por meio dos erros, do refazer, das experiências que vão sendo vividas na prática, no contato com o campo de pesquisa.

Começamos com as considerações de Freya sobre os principais motivos que levaram-na a fazer parte de um grupo de pesquisa na universidade. Segundo a estudante, o grupo é um espaço que pode *contribuir com a sua formação universitária*, proporciona o debate sobre temáticas que são do seu interesse político e que igualmente é pertinente para sua prática profissional como Pedagoga. Nas palavras dela:

Quando eu fiz estágio na educação infantil, eu senti uma necessidade de embasamento teórico, por exemplo, quando eu cheguei na sala de aula eu senti uma necessidade de uma construção de identidade negra, então eu cheguei na sala vi os professores falar coisas “erradas para as crianças”, falar que os negros são pessoas que vivem na África, que vivem em tribos, que usam sandálias de garrafa pet, então eu precisava quebrar aquilo, eu não sabia como quebrar. **Então eu sentia necessidade de entrar no PET porque eu vi que lá tinha esse discurso que esse lugar que era discutida assuntos étnicos raciais, tem uma afirmação da identidade, então a partir do momento que entrasse no PET eu ia saber ter o embasamento teórico para chegar na sala de aula e conversar com essas crianças e fazer com que elas compreendesse uma outra versão do que as professoras passam. Então eu sentia a necessidade, de entrar num projeto de pesquisa que se identificasse com minha linha de estudo e que pudesse me dá esse espaço de diálogo sobre as questões que eu me interesse.** (Freya, 6º Semestre, Pedagogia)

A participação em grupos de pesquisa é um caminho importante na formação dos estudantes, pois os conecta à realidade social na sua mais pura essência, proporciona um processo contínuo de indagações inacabadas, que também alimenta os conhecimentos que trazemos conosco, o conhecimento que aprendemos nos livros, na sala de aula com professores e colegas. Ou seja, é a maneira de vermos e testarmos “a olhos nus” aquilo que até então só vimos na teoria.

Para Castro (2011), as habilidades que o saber-fazer pesquisa proporciona são absolutamente favoráveis para uma boa desenvoltura no decorrer da trajetória universitária. Assim, contribuem para a superação das dificuldades encontradas para

lidar com o modo de operar da cultura universitária. Na mesma direção que Castro, Maria considera o grupo de pesquisa como um espaço de *enriquecimento intelectual*:

Ah, os motivos de entrada no grupo são inúmeros! **Primeiro que eu sempre quis, por que eu sempre vi enquanto possibilidade de enriquecimento intelectual mesmo e que de alguma forma é o que eu busco e partindo da importância do conhecimento, por que independe se vou seguir carreira acadêmica ou não eu tenho esse encantamento pelo conhecimento, então era algo que eu sempre... e foram muitas dificuldades até entrar no grupo de pesquisa então era algo que eu já procurava ler sobre os outros grupos, conversava com as pessoas, compartilhavam as experiências que viviam, então era algo que me interessava e que eu achava que muito pertinente..** Poxa, tem muita coisa boa que acumula e aí sempre observando, sempre atenta e aí fui convidada pela professora X após uma disciplina, uma disciplina optativa. [...] Busquei essa disciplina por conta de que as amigas de Gestão Pública falava muito da atuação de X, então eu disse não, eu vou procura-la já que você disseram que há possibilidade de encaixar, eu vou procurar essa professora e pegar alguma disciplina dela, e aí ela ia dar essa disciplina que inclusive foi a primeira vez que ela ministrou, a aí eu inscrevi, fiz parte da disciplina, a disciplina foi extremamente importante e daí começou a nascer a relação, o contato entre eu e ela, ai no final do mesmo no dia de uma atividade que foi em formato de mesa redonda, ai ela foi e me convidou e falou do grupo de pesquisa OVE. (Maria, 8º Semestre, História)

De acordo a Coulon no tempo de aprendizagem os estudantes já começam a romper com o seu passado escolar, mas ainda não sentem-se firmados na nova cultura. É um momento de ambiguidade onde os estudantes começam a aprender os rudimentos do ofício, ou seja, de debutante passa a aprendiz. Tal como observou Coulon, a angústia inicial passa a ser sucedida pela familiarização progressiva das normas, das técnicas, dos espaços, que se dá muito pelo início de um trabalho intelectual que os possibilita considerarem-se e serem considerados como um membro “competente” da comunidade universitária.

Para a estudante Jéssica, o início do seu tempo de aprendizagem, e depois progressivamente o da afiliação, começou a partir da sua entrada no grupo de pesquisa. Onde ela pôde aos poucos se *sentir parte da Universidade*:

[...] Eu só me reconheci enquanto Universitária e pesquisadora depois que ingressei. Assim porque a gente tem várias responsabilidades né, acho que a parte mais difícil é conciliar o horário do projeto que temos que ter, tem que ter o horário para a parte da formação e as demandas acadêmicas, mas dá para conciliar. **E foi aí, foi a partir desse momento que eu me sentir universitária, que eu passei a ter, é**

saber dividir o horário de estudo, saber que eu não posso perder em disciplinas. Depois que eu entrei isso foi o “escapo” da minha vida. (Jéssica, 12º Semestre, Matemática)

Silva e Sampaio (2013) ao comentarem sobre Bridi (2004), nos dizem que o grupo de pesquisa tem o poder de influenciar no desempenho geral dos estudantes através do rigor do treinamento das habilidades, do ensinamento da metodologia, da leitura e análise crítica de conceitos. Colabora ainda, como indica Paivandi (2013), com a exploração e ampliação dos domínios do saber, onde o estudante tem a oportunidade de *fazer os recortes da sua pesquisa*, usando a experiência da iniciação científica para *complementar sua formação*, tocando assim na dupla dimensão da afiliação que é institucional e intelectual. Tal como comenta as estudantes a seguir:

Pra mim o grupo de pesquisa foi algo complementar eu também acabei almejando... Vendo que era proveitoso pra mim, que eu entrei na universidade de fato pra aproveitar as oportunidades e ter um êxito é... com o mestrado o doutorado, é uma coisa que eu sempre quis fazer então o grupo de pesquisa tem uma extensão dos conhecimentos das disciplinas. Quando eu descobri que havia através do grupo essa carga da extensão, não só as disciplinas, que é o que você tá acostumado no ensino médio, mais também um grupo que você foca em conhecimentos específicos. [...] Você tem essa oportunidade de escolher fazer os seus recortes da sua pesquisa, isso me chamou muito atenção e foi o que me fez ingressar no grupo de pesquisa. Participei de outros grupos de extensão, na verdade do ECA, que é o Estatuto da Criança e Adolescente né, antes de ingressar no OVE, mais quando eu entrei no OVE foi um diferencial realmente por que as informações e as pessoas casou da forma como eu pretendia e esperava, de fato as expectativas foram supridas através da entrada no OVE e... e hoje estou, é tanto que estou lá até hoje e... e venho me engrandecendo como estudante universitário do meu processo de permanência na universidade certamente se dá a essa entrada no OVE, então hoje eu vejo que o delineamento da minha pesquisa que é algo que eu sempre quis está caminhando, está em andamento. (Pedro Estevão, 1º Semestre, Comunicação Social)

A passagem para a universidade de acordo a Paivandi (2012), e sua evolução nesse espaço, devem ser consideradas como um processo de aprendizagem, uma espécie de conversão, adoção de novos costumes, pois nenhum saber, por mais desenvolvido que seja, é fixo. Essa passagem implica o exercício de *novos papéis e a compreensão dos rituais específicos do determinado espaço social*.

Acho que essa adaptação nunca termina, eu mesmo quanto mais vejo que aprendi descubro que preciso conhecer mais. Eu me lembro que quando eu pegava os textos, eu estava sempre com um dicionário na mão pesquisando as palavras que eu não sabia o que significava, porque eu não entendia assim... As coisas, os conceitos e tal. Eu fiz um artigo, o primeiro artigo logo no primeiro semestre e até apresentei, e hoje quando eu pego para olhar nossa, nossa meu Deus! Está uma porcaria! Como aceitam esse trabalho? Hoje eu já olho dessa maneira a partir do PET. (Antônia, 7º Semestre, Pedagogia)

Como sabemos, o tempo de afiliação é subdividido em dois momentos: institucional e intelectual, onde a angústia inicial é aos poucos transformada numa progressiva familiarização com os códigos, com a estrutura institucional, com o início do trabalho intelectual. O estudante começa conhecer as regras, para então arriscar-se à transgredi-las. A afiliação institucional compreende a adaptação às regras da universidade, seus estatutos, regimento, processos, normas; já a afiliação intelectual é o momento que indica a percepção das competências intelectuais adquiridas que pode ser exemplificada na competência em discutir teorias, criticar e relacionar teóricos, desenvolver com autonomia e competência trabalhos considerados mais densos como artigos e relatórios técnicos, e, além disso, saber como demonstrar essas suas capacidades através de participação em eventos científicos, publicações de artigos em eventos e revistas, dentre outros.

O descompasso cultural entre escola e universidade, motivo que colabora para que o estudante tenha dificuldades no desenvolvimento dos seus tempos de afiliação, pode ser explicado pela ausência até mesmo de uma rede de contatos com pessoas já inseridas no ensino superior. Logo, *muitas vezes não faziam a mínima ideia de como a universidade funciona, do que era requisitado ou necessário para sobreviver nela.*

Ena nos conta um pouco sobre o seu desconhecimento da cultura universitária:

Eu não sabia muito bem o que era um grupo de pesquisa, mesma já tenho feito parte de outros grupos, sem saber mesmo a complexidade que é um grupo. No 3º ano do Ensino Médio fiz parte do PIBIC Jr., que pra mim era tipo assim alguma coisa que eu ia fazer para a professora da faculdade, ai eu ia receber uma bolsa durante um tempo. Não sabia que eu ia desenvolver um plano de estudo e tal. Acho que minha entrada na universidade e depois no OVE não foi mais assim, difícil, porque eu já tive um contato antes com a pesquisa. Tanto que as outras pessoas da minha sala não participaram, eles nem se viam na universidade. Pra entrar no OVE foi assim, eu peguei uma optativa com X, o tema era Políticas Educacionais no Brasil, ai a gente teve que fazer uma pesquisa como atividade final. Depois disso por causa do tema que a gente desenvolveu era perspectivas de entrada no ensino superior, X disse que tinha um grupo que discutia esse tema,

que era o OVE. **Ai, como a gente gostou do tema, a gente se interessou em entrar no grupo. Foi assim que ela convidou, eu e Fernanda, a iniciar junto com ela agora o começo do ano. Foi ai que eu tive o conhecimento do que era de verdade um grupo de pesquisa.** (Ena, 6º Semestre, Serviço Social)

Silva e Sampaio (2013) complementam a discussão dizendo-nos que através da iniciação científica o estudante tem a possibilidade de estabelecer um compromisso maior com a realidade social. E além do mais, pode ser uma via para potencializar a continuidade de estudantes pobres que necessitam de recursos financeiros para se estabelecerem na universidade pública.

É preciso que se entenda que às vezes a ausência de condições financeiras pesa tanto na trajetória do aluno que acaba por funcionar como uma “peneira fina” selecionando aqueles estudantes que terão a possibilidade de estar na universidade, e estando na universidade poderão criar estratégias para desenvolver seus processos de afiliação e permanência.

Durante algumas conversas informais com os estudantes, muitas vezes eles me falavam que para conseguir uma bolsa da PROPAAE precisavam de tantos papéis, eram tantos documentos à serem reunidos, de pai, mãe, irmãos, e morando longe de casa era bem complicado reuni-los. Como estratégia às vezes era mais fácil passar logo por uma seleção para bolsista de iniciação científica em grupos de pesquisa, do que reunir todos os documentos a tempo de concorrer ao edital, sendo que nem todos que concorrem recebem a bolsa “logo de primeira”⁵⁹. A estratégia precisa ser desenvolvida, afinal *ninguém sobrevive sem grana*.

Nesta perspectiva, a estudante Santidade nos confia a seguinte assertiva:

No primeiro momento foi pela questão da bolsa, porque é como eu lhe falei no início. Apesar de eu estar na Universidade, apesar no curso noturno. Porque eu vim do curso diurno para o curso noturno, porque eu não tinha condições de me manter sem trabalhar, mas apesar disso eu também precisava de um tempo para estudar. E eu trabalhando o dia todo, quando eu vinha a noite para a aula, eu não tinha tempo nem de ter lido aquele texto que foi solicitado na aula anterior. Então eu vi que resolveu um problema mais ou menos, porque se eu tivesse na universidade sem condição de me manter, eu não tinha condições de tá na universidade. Mas eu também não tinha condições de tá na Universidade sem uma permanência de qualidade. Permanecer por permanecer não ia adiantar em nada. **Então eu vim pela bolsa. No início foi pela bolsa, mas depois é... Com o passar do tempo, eu vi que aprendi muito. Que me desenvolvi muito. Então, depois eu**

⁵⁹ Trecho retirado do diário de campo das entrevistas, entre novembro e dezembro de 2015.

permaneci no grupo por outros motivos. O ingresso foi pela bolsa.
(Santidade, 10º Semestre, Pedagogia)

A vivência universitária dos estudantes oriundos de espaços menos favorecidos é bastante difícil, *pois estes enfrentam vários desafios consideráveis para conseguir pagar o aluguel, tirar a xerox, comprar comida.* Junto à sua condição de ser jovem (DAYRELL, 2004; PAIS, 1993), que comporta todo o momento de incerteza da transição entre adolescência e fase adulta, soma-se a transição entre a escola e a universidade e mais ainda a sua condição da pobreza. Esta realidade complicada, pode então interferir substancialmente na afiliação e permanência dos estudantes na universidade, fazendo com que o estudante precise buscar meios para sobreviver.

Como apresenta abaixo o estudante Tempo, no seu caso a entrada no grupo de pesquisa funcionou em primeiro momento como um espaço de *apoio financeiro*:

Primeiro procurei o grupo pela necessidade financeira, porque ninguém sobrevive em Cachoeira sem grana. Então essa necessidade financeira me fez entrar. Eu tinha abandonado meu trabalho, eu era concursado na prefeitura de Cruz das Almas, e tomei a decisão. Eu tava tendo a dificuldade de trabalhar e estudar. Precisava manter meus estudos na universidade para isso eu achava que tinha que sair do trabalho e pedi dispensa, ou seja, abandonei um emprego concursado que tinha uma remuneração mensal muito legal, que dava para sobreviver e vim cursar uma universidade. **No primeiro momento foi difícil depois da rescisão, eu fiquei sem dinheiro nenhum e ai eu me vi meio perdido sem grana na cidade que o aluguel e caro, que as outra necessidades são caras. Ai eu soube que tinha grupo de pesquisa na universidade né, as pessoas foram me falando, e ai foi quando eu conheci as pessoas que me levaram para o OVE.**
(Tempo, 9º Semestre, História)

Sob este ponto de vista não nos parece equivocado dizer que a pesquisa se torna uma dupla estratégia de sobrevivência, proporcionando ao estudante, através de suas diversas atividades em grupo, o estabelecimento de relações entre os seus iguais, uma maneira de dialogar, debater, conhecer outros estudantes que estão em mesma situação e partilham do mesmo mundo, ainda que de ângulos diferenciados, e em segundo momento proporciona o recebimento de uma bolsa para a realização de planos de trabalho que ajuda nas despesas da vida universitária.

Sobre o aprendizado das habilidades requisitadas pela universidade, os estudantes destacam o papel do professor-orientador-tutor e dos colegas em grupo. Segundo eles a participação desses atores é de grande relevância, uma vez que os

estudantes necessitam de acompanhamento em questões que extrapolam as atividades no grupo. Pedro Estevão é o primeiro a compartilhar sua experiência:

Foi algo difícil também por que eu nunca tinha experimentado isso né, principalmente é... conseguir montar pôster e conseguir sintetizar o conteúdo da forma que como eventos pediam os congressos pediam, então vejo que o diálogo com essa orientação é muito importante. Participei do terceiro colóquio da vida estudantil na UFBA esse ano e... já com meu projeto de pesquisa, então consegui já dado parcial daquelas leituras da base teórica que eu fui, então consegui sintetizar e foi algo assim interessante consegui sintetizar para produzir um trabalho é... uma continuidade da pesquisa que você vê que o andamento te permite de fato ter um êxito né por mais que as dificuldades aconteçam o êxito acontece quando você consegue romper, vencer essas etapas né essas é... Oportunidades que aparecem, então essas limitações elas acabam sendo supridas de fato com a prática e com o esforço que você se empenha que você consegue é... se dispor a isso. (Pedro Estevão, 1º Semestre, Comunicação Social)

Novamente segundo Paivandi (2012) a universidade ao mesmo tempo que exige abordar, examinar, criticar teorias e conceitos, domínio da linguagem técnica para a escrita de documentos como relatórios, resenhas, resumos, fichamentos, manuseio de ferramentas de coleta de dados, captação de áudio e som, e as demais ferramentas de informática, apresentar trabalhos eventos acadêmicos, ela também oferece dispositivos tais como biblioteca, sala de informática, grupos de pesquisa, projetos de extensão, ambientes de socialização, encontros, seminários, palestras e oficinas, tudo para que o estudante possa ter uma liberdade de aprender e se reconhecer no seu processo de aprendizagem. A grande questão é que, como ao chegar na universidade eles ainda desconhecem a cultura, conseqüentemente *desconhecem a existência desses espaços que podem colaborar com sua aprendizagem.* É assim que o estudante permanece por um bom tempo “perdido” no mundo universitário, até que consegue encontrar-se.

Santidade comenta que foi no seu segundo semestre que ela pôde entrar no grupo de pesquisa e a partir dele realizar os *primeiros trabalhos acadêmicos*:

[...] Quando a gente tá no segundo semestre do curso, na verdade a gente tá se adaptando ainda a universidade. Então para mim é... **a minha formação acadêmica se deu muito mais pelo grupo de pesquisa do que na sala de aula. Então eu levava muito do meu grupo de pesquisa para a sala de aula.** Então.. e não o contrario. Então assim, todo o primeiro artigo foi escrito através do grupo, cobrança do grupo, orientação da tutora. Então o primeiro relatório, o primeiro memorial. Então assim foi um suporte para aquilo que era cobrado em sala de aula. Então para mim não tive muito a dificuldade.

Porque a base o alicerce aconteceu no grupo de pesquisa. Então foi tranquilo para mim. (Santidade, 10º Semestre, Pedagogia)

Outra questão importante trazida pela Estudante Freya é a questão da orientação. Sobre este assunto Heringer (2015) comenta que a *atenção e a disponibilidade* dos professores são constantemente destacadas pelos estudantes do curso de pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo a autora, o momento de atenção é precioso para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que neste contato há a possibilidade de que os estudantes exercitem a escrita acadêmica, ajudando-o a organizar o pensamento.

É o professor tal como um maestro que conduz, planeja, organiza, divide as tarefas com responsabilidade pensando no desenvolvimento intelectual dos seus orientandos. Assim, Freya nos fala sobre seus momentos de orientação no grupo:

Em relação a orientação, eu ainda tô me adaptando, mas assim, a professora ela deixa as coisas muito mais confortáveis do que parece ser, então assim quando a gente chega e tem um livro como o de “Carlos Moore”, ela tenta colocar a gente pra ter uma compreensão maior do que ele está dizendo, então quando a gente tem esses seminários do grupo que tentam dialogar sobre essas obras e sentimos dificuldade sobre o que aquele autor diz, **ela sempre traz a reflexão e nos faz entender, e ela também nos ensina ter um modo de leitura diferenciado, então o PET também é isso, é um projeto de tutoria onde ela não vai tá só no PET e nas reuniões, ela também vai tá envolvida em ajudar, em dizer quais são os componentes [disciplinas do curso] que seria melhor a gente pegar, o que devemos fazer, quando a gente sente dificuldade em um componente a gente pode ir até ela e pedir ajuda, então essa tutoria da professora ela é importante também nessas questões, não é só nos estudos científicos.** Assim, eu não publiquei nenhum trabalho e tal, meu primeiro trabalho ainda vai ser enviado, tá sendo construído, então assim eu ainda estou me adaptando, eu não sei se a minha escrita ainda é o ideal, ainda tô nessa fase de melhoramento. (Freya, 6º Semestre, Pedagogia)

É a estudante Jéssica quem primeiro identifica vestígios de uma característica interdisciplinar⁶⁰ do grupo PET Afirmção. Segundo a estudante, é através do grupo que ela pôde observar *outras maneiras de ensinar e aprender matemática*. Esse contato que

⁶⁰ Compreendemos a interdisciplinaridade a partir do artigo de Sampaio e Santos, na qual as autoras sinalizam que a interdisciplinar é busca científica pela ampliação da ótica disciplinar, ao longo do processo de construção do saber que se dá ao longo da construção da própria noção de interdisciplinaridade.

amplia o disciplinar e amplia também as maneiras de refletir e produzir conhecimento científico no interior do grupo de pesquisa. De acordo a estudante:

Quando o grupo tá todo junto, as diferenças de curso a gente nem sente. Essas diferenças são meio que... a gente esquece isso, de falar tipo ah, eu sou de tal curso, você é de tal curso, a gente esquece isso. **A gente sempre pelo contrário, faz tipo os encontros para cada um contribuir a partir do curso, compartilhar. Tem a conferencia que é um evento que a gente desenvolve anualmente, então tá, a gente vai discutir ah, por exemplo, o dia da consciência negra. Ai eu vejo o que tem da matemática, que eu posso encaixar com o que tem aqui da colega de filosofia, ai a gente conversa, e ai o que a gente pode desenvolver com esses dois? Dentro do PET a gente esquece um pouco das diferenças, acho que a gente procura mais o que é que parece nos dois. É como se trabalhasse apenas em prol de... Daquilo, tem um objetivo e nesses momentos assim a gente ver o que é que eu tenho, que é uma forma até mais de um conhecer o outro, o que é que tenho que pode casar com esse de cá filosofia, esse de pedagogia, e dessa forma a gente vai trabalhar.** E até varias vezes quando tem evento, ai eu monto a oficina Mancala [jogo], ai você vai, e vai levar fulano de tal, fulano de tal, como já aconteceu comigo e Jiliana. (Jessica, 12º Semestre)

Sampaio e Santos (2015) expõem que a formação interdisciplinar do pesquisador, no caso do grupo OVE, pode se dar através de alguns princípios que colaboram para este “outro olhar” sobre a produção de conhecimento. De acordo as autoras, um exemplo dessa prática interdisciplinar são as orientações compartilhadas por docentes de formações disciplinares distintas, promovendo e cooperando para que o estudante pondere e possa se aproximar das múltiplas representações de um determinado fenômeno.

Sobre sua experiência de formação interdisciplinar no grupo OVE, o estudante Tempo comenta o seguinte:

Ter contato com colegas de várias formações é legal porque isso dá característica multi, interdisciplinar, não é um grupo engessado em si, a partir dos paradigmas que pregam né, eu me vejo muito inserido nesse grupo como um historiador mesmo, porque tem espaço pra isso, não sou da área mais dura da ciência mas eu me vejo uma pessoa que tá ali e pega um trabalho de outro campo do conhecimento que seria ciências sociais né e transformo ele, dou uma roupagem histórica pra ele, então isso é uma prova que o grupo, ele é um grupo aberto né, e é uma experiência legal. (Tempo, 9º Semestre, História)

Como observamos até aqui, nossos entrevistados, bem como boa parte dos “novos” estudantes, são os primeiros a acessarem este nível educacional e, portanto, desconhecem e precisam de um tempo para a aprendizagem dos comportamentos e habilidades requeridos pela universidade. Estes, que a expansão iniciada em 2003 trouxe para as cadeiras das universidades públicas, Heringer (2015) chama também de estudantes de um “novo perfil”, são assim caracterizados por “representarem a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior, com menor renda familiar, oriundos em grande parte de escola pública, pretos e pardos, em média mais velhos e com trajetórias não lineares” (HERINGER, 2015, p. 231).

É ao adentrar, e somente ao adentrar, que eles vão conhecendo a cultura universitária e descobrem não “saber realizar as atividades, ou não realizar como o esperado o que o/a professor(a) solicita em sala de aula. Para reverter esta situação os grupos de pesquisa têm sido procurados como um espaço de ajuda mútua entre estudantes que compartilham das mesmas situações. Como bem pondera Coulon, a afiliação é um processo de aprendizagem de preparação até que, além de conhecidas as regras, eles sejam capazes de “brincar” com elas.

5.3.3 Para além das Bolsas: Da Afiliação à Permanência

Segundo Heringer (2015), é preciso destacar a importância da atenção e do cuidado com os aspectos ligados a familiarização da rotina acadêmica – afiliação, como fator associado à questão da permanência de estudantes que dão uma “cara nova” à universidade brasileira.

É como resultado positivo do processo de expansão e interiorização, e ainda mais das lutas históricas pela garantia da reparação via criação das ações afirmativas, que estudantes pobres, de escolas públicas, negros e pardos, quilombolas, indígenas, aldeados ou não, aqueles moradores de comunidades rurais e/ou periféricas passam acessar as universidades em maior número. Passa então a ser imprescindível para a universidade (re) pensar valores, objetivos, currículos universitários que sejam compatíveis com suas novas demandas, contribuindo com a função de acompanhar a trajetória desses seus “novos” estudantes, uma vez que exige de todo e qualquer estudante o conhecimento e o manejo de suas regras institucionais e intelectuais.

À luz do conceito, compreende-se que um estudante afiliado é aquele que passa a realizar as atividades, estabeleceram uma rotina, funcionam dentro de uma referência

intelectual naturalizada como algo comum. Ou seja, um estudante afiliado – membro, nos moldes da Etnometodologia é aquele que compartilha a linguagem comum e natural do grupo com o qual deseja relacionar-se. São, portanto, sujeitos que participam das mesmas práticas locais e dos mesmos códigos implícitos, comunicam-se ainda que tenham um modo particular de significá-las. Logo, tornar-se um membro é:

[...] Filiar-se a um grupo ou instituição, o que requer o domínio progressivo da linguagem institucional comum. Essa filiação apoia-se na particularidade de cada um, sua maneira singular de se “debater com o mundo”, de “estar no mundo” nas instituições sociais da vida cotidiana. Uma vez filiados, os membros não têm necessidade de se questionar a respeito do que estão fazendo. Conhecem o implícito de suas condutas e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais. Isso faz com que não sejamos estrangeiros em relação a nossa própria cultura e, inversamente, as condutas ou questões de um estrangeiro possam parecer-nos bizarras. (COULON, 1995, p.159)

Aprender o “ofício” de estudante universitário, na compreensão de Souza e Santos (2015), permite e supõe não apenas estar imerso no meio, é preciso sentir-se, identificar-se membro. Essa dimensão simbólica de estada na universidade é discutida por Santos (2009) no conceito de *permanência qualificada*.

Nesta direção, para Reis (2013) não basta garantir o acesso, é preciso refletir como que as ações afirmativas podem contribuir efetivamente para a permanência desses estudantes, que não se resumem unicamente em questões materiais. Muito embora,

Os jovens negros das classes populares ao ingressarem na universidade já se preocupam com as despesas durante a vida universitária e, em muitos casos, essa preocupação ocupa a vida das suas famílias que buscam meios de viabilizar estes custos. Diante da escassez de recursos, são criadas estratégias e estabelecidas práticas para garantir a sobrevivência na universidade. (REIS, 2013, p. 191)

De acordo a Décia (2013), citando Coulon (2008) e Sampaio (2011), é através do conceito de afiliação que se faz possível concebermos a permanência numa outra perspectiva, que é de estranhamento e aproximação, próprias do processo de entrada na vida universitária. Para conceituarmos permanência, recorreremos a tese de doutoramento realizada por Santos (2009), no qual a autora traz todo um apanhado filosófico e sócio-antropológico sobre os significados materiais e simbólicos que envolvem o estar e manter-se na universidade.

Reis (2013) ao comentar o conceito presente em Santos (2009) nos diz que:

[...] Se trouxermos esta noção para a discussão de permanência na universidade, a relação ou analogia que fazemos é a de permanência enquanto um *continuum* que determina a perpetuação do fenômeno. Ou seja, propomos uma definição de permanência como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com 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. (SANTOS, 2009 Apud REIS, 2013, p 182).

Concordando com Santos sobre a sensação de “estar dentro e estar junto”, temos a colocação da estudante Antônia, na qual pondera que *no grupo, a forma como a professora conduz, as relações pessoais são muito importantes*. E ainda mais:

Depois do grupo PET eu senti muita responsabilidade, na verdade eu me senti responsabilizada, tendo que dar conta do aprendizado, mas tendo também que dar uma resposta. Eu falava agora de outro lugar, falava pelo PET. Muitas pessoas apostando em mim, mulheres, mulheres negras, a comunidade universitária, minha família que ainda estão por vir para a universidade. [...] **Minha relação com o grupo é muito tranquila, e isso colabora muito, eu acho que quando a gente sente que tem pessoas do nosso lado, nos apoiando quando tem atividades, aí eu já sei que vou contar com tais e tais pessoas e isso colaborou e colabora muito com a minha permanência. No grupo a forma como a professora conduz, as relações pessoais são muito importantes para que isso aconteça. Eu acredito muito no grupo, eu aposto muito no grupo.** [...] Eu gostaria de dizer uma coisa que eu nunca disse, eu vim da zona rural no interior de Coração de Maria, e depois mudei para o centro da mesma cidade. Aí o PET traz essa discussão de jovens negros de comunidades rurais e isso me toca porque é minha história. Vim de comunidade rural, negra, e hoje estar no ensino superior é uma vitória muito grande. Sou a primeira pessoa da família estar aqui, minha avó nem acredita que eu recebo uma bolsa de estudo, ela não faz nem ideia do que é universidade... Eu faço de tudo para estar aqui hoje, para continuar pela minha família. [...] Eu não quero parar de estudar, quero entrar no mestrado. (Antônia, 7º Semestre)

Segundo Reis e Tenório (2009), permanecer significa então conservar, continuar, perseverar e insistir no tempo. E é no tempo que esse ato de insistência e perseverança na universidade vai se desenvolvendo. Ao participarem de grupos de pesquisas têm a possibilidade de estar imersos, como observado por Silva e Sampaio (2013), num espaço que promova a construção de um perfil acadêmico com rigor e afetividade, a construção de uma maturidade acadêmica - a própria construção do saber,

que se dá acompanhada pelo orientador e pelos pares, reparando ou até minimizando dificuldades resultantes de suas trajetórias escolares.

Comentando como o grupo tem colaborado na sua permanência, e, ainda mais, compreendendo-o enquanto lugar para *formação e estabelecimento de vínculos*, Freya nos diz que:

O PET colabora com a minha permanência, eu acho que eu tô ainda nessa universidade fazendo pedagogia por causa do PET, porque se não já tinha saído daqui, já tinha ido pra Cachoeira fazer história, que realmente é o que eu queria. Então assim no PET eu vejo que ali tem um lugar pra discussão, pessoas que eu gosto e que realmente eu tenho vínculos com algumas pessoas, são pessoas que vem aqui pra casa dialogar sobre algumas questões, sobre certos assuntos, apesar de que o grupo tem outros grupos no meio como qualquer um vai dizer, mas **a partir do momento que você precisa de alguém essa pessoa vai estar ali pra te atender, essa pessoa vai tá ali pra te ajudar, então mesmo que seja um problema financeiro, autoestima, de querer desistir e você vai ter alguém ali pra te apoiar, alguém ali pra te ajudar no que você precisar mesmo, então assim ajuda bastante na minha permanência, tanto na questão de estar no grupo de pesquisa que eu me interesse ou estar no grupo que me ajuda quando eu precisar dele.** (Freya, 6º Semestre, Pedagogia)

Esses “tais vínculos” mencionados pela estudante durante a entrevista faz menção à uma questão pertinente no debate sobre afiliação. É a dimensão afetiva do processo de afiliação e permanência que se configura e toma corpo no desenvolvimento do aprendizado científico nos grupos de pesquisa.

Recordo-me que foi durante uma das aulas ministradas por Garrido⁶¹ no PPGEISU, em 2014, logo no meu primeiro semestre no curso, que ouvi pela primeira vez a ideia de “afiliação afetiva”. Segundo a autora, este momento da afiliação é delicado por abranger a relação entre evasão x permanência e nesse momento de escolhas entra em cheque o papel crucial do professor/orientador/tutor no processo de adaptação acadêmica e aprendizado científico. Algumas questões surgem a partir daqui que ainda não poderão ser esvaziadas no presente estudo, mas que fica como sugestão para pesquisadores da sociologia da educação que se interessam pela chamada “caixa-preta” que é a sala de aula, e porque não nos dedicarmos a pensar a “caixa-branca”, no sentido literal, que é o meio acadêmico e como as relações entre orientandos e orientadores se dão nos laboratórios e campos de pesquisa.

⁶¹ Ainda na disciplina “Seminário Temático: Universidade e Sociedade” do PPGEISU com a Prof^a Edleuza Garrido em 2014.

Várias vezes ao longo das entrevistas esta dimensão de afetividade se fez presente. Seja tocando na questão do apoio dos colegas e demais pesquisadores, ou falando da relevância da proximidade com o orientador o que é possível identificar é que de toda sorte a participação em grupos de pesquisa vai possibilitar a sensação de não estar sozinho e poder com isso acessar ajuda, dicas, conselhos sempre que se fizer necessário. A estudante Maria comenta sobre isso. Segundo ela o afetivo acontece como um efeito, um *resultado dos momentos bons da universidade*. Entendo que o afetivo seja aqui o mesmo que efetivo, é o que esta acontecendo e dando certo, é a afiliação e permanência que se mostraram qualificadas e estão fazendo efeito na vida universitária dos estudantes.

Mesmo sabendo que existe um “quê” de disputas próprio da cultura acadêmica, nos grupos os estudantes estão alí participando das atividades e trabalhando de forma conjunta, conduzidos pelo orientador que planeja e organiza o desenvolvimento de todos e de cada um.

Assim sendo, o processo de familiarização com a cultura universitária é uma questão simbólica importante, que se faz presente e acompanha todo o caminhar do estudante. Reis ao comentar Maffesolli (1995) nos diz que estar junto implica uma busca em usufruir dos bens do mundo acadêmico, e na perspectiva de Lahire (2004) significa compartilhar sentimentos e realizações com outrem, sendo a condição de existência, antes de tudo, uma condição de coexistência.

Sobre esta ideia de *sentimento e realizações comuns*, a estudante Santidade destaca que:

Para a gente fazer um artigo né, ou qualquer um trabalho científico a gente precisa se adaptar, precisa conhecer e respeitar essas regras da universidade né? [...] **Meus primeiros trabalhos foram feitos no grupo, foi feito para o grupo, com o grupo, com o conteúdo do grupo. Então foi no projeto, no grupo de pesquisa PET que eu aprendi essas primeiras regras, essas primeiras normas.** No grupo a gente aprende a se posicionar. A gente precisa! A gente, pelo menos quando eu entrei... Então a gente começava a ter opiniões. Antes a gente ouvia, mas não tinha conhecimento sobre para falar. Então quando a gente não tem o conhecimento, a gente se cala. Porque a gente acha que o outro está sempre certo. Que o outro sempre está com a razão, mas a partir do momento que a gente conhece, a gente tem autonomia, autoridade para falar sobre. Então a gente com certeza muda muito quando entra no grupo de pesquisa, e abre os horizontes, a gente começa a enxergar uma nova visão, uma visão mais ampla. (Santidade, 10º Semestre, Pedagogia)

Para Coulon, chega um momento em que o estudante consegue entrar em seu novo papel, que ocorre assim que ele se familiariza com seu novo ambiente, que já não lhe parece tão hostil ou tão estranho, ainda que sinta a necessidade de um constante acompanhamento pelo professor ou por colegas. Este é o tempo da afiliação.

De acordo ao conceito, no tempo de afiliação, a sua dimensão institucional manifesta-se quando o estudante compreende e interpreta os múltiplos dispositivos institucionais que estão presentes na vida universitária tal como os departamentos, as normas e regras, os procedimentos universitários; e no caso da dimensão intelectual, manifesta-se quando compreende o que a instituição espera de si, no que tange seu aprendizado, para que possa demonstrar a sua competência.

Em relação a sua trajetória Maria nos afirma que com o *tempo no grupo passou a ter mais segurança*, a realizar tarefas com uma maior facilidade:

Em relação a minha formação e trajetória antes do grupo eu tinha mais insegurança, a desmotivação batia muito em mim. Tinha um complexo de que não seria possível, um estigma de que não, não será possível, não... eu não vou conseguir, não é pra mim, é muito... Nas atividades mesmo passo a passo, de cada disciplina, independente das disciplinas. As tarefas que tinham... quando chegava a notícia era... a maior tristeza! Gente como vou fazer isso? E será que vou conseguir? “Cê” procura respostas e não encontra! Mas aí com experiência e o grupo tem contribuído e a gente descobre que as resposta quem vai dar é você mesmo com o tempo, quando você repensar sobre essa forma de agir de pensar e compreender né que isso... não... isso foi construído se observar a trajetória vai existir marcadores que digam por que “Maria” considera que ela tem tantas dificuldades a ponto dela recuar dos desafios. [...] **Inclusive, quando eu fui convidada pela professora eu já me tratava como alguém bastante afiliada institucionalmente e... até por que acho que a formação não é só na sala de aula, está nesse lugar, principalmente na cidade como Cachoeira é outra contribuição gigantesca por que é algo pra mim muito inusitado tá dentro da universidade de um interior e um interior com esse potencial. Aí é assim, a afiliação intelectual é que eu tô buscando e tô querendo ela a qualquer custo e tô tentando, tentando, me esforçando mesmo mas eu já consigo perceber mudanças, digamos ainda que talvez não tenha conseguido executar tarefas só, ainda tô executando muito com a ajuda de professora e dos colegas.** [...] Mas hoje eu já apresento pra alguém corrigir e, mesmo antes de entregar pra o professor, as pessoas já falam de quanto eu avancei. (Maria, 8º Semestre, História)

Na mesma direção, Reis (2013) nos indica que, ser reconhecido é a própria condição da permanência simbólica, logo “eu só existo se o outro me reconhece”. Por conseguinte, se o outro me reconhece como legítimo pertencente daquele espaço,

umenta cada vez mais as chances de poder estar junto, fazer parte. *Você vai ter alguém ali pra te apoiar, que você pode contar.* Assim, Pedro Estevão nos conta que:

[...] É justamente pelo grupo falar de afiliação estudantil que favorece bastante na minha permanência. **Então algumas dúvidas que eu tinha é... eu conseguia também sanar através do contato com a orientadora, contato com os outros membros do grupo - os discentes bolsistas né. Pra mim favoreceu bastante essa entrada pra conhecer as regras da instituição pra conhecer como era né que eu... poderia permanecer na instituição dominando essas regras. É... é uma realização é... Saber que através desse grupo de pesquisa, esse grupo de pesquisa me permite alcançar metas maiores que é possivelmente o mestrado ou então um doutorado né, isso como objetivo através do grupo de pesquisa, dos contatos que eu já consigo fazer, das produções que eu já consigo realizar.** (Pedro Estevão, 1º Semestre, Comunicação Social)

É possível compreendermos que a dimensão simbólica perpassa todo o processo de afiliação no que tange o aprendizado dos aspectos técnicos, institucionais e intelectuais, e é de tal maneira, que a afiliação acaba por depender e retroalimentar-se dessa sensação *ser um pertencente da universidade*, de identificação e reconhecimento simbólico. Sobre o sentimento de pertencimento, vejamos o que diz Ena:

Eu hoje me sinto uma estudante, eu me sinto uma pertencente da universidade. Acho que a maior coisa que o grupo me deu, além da formação intelectual, é esta noção de pertencimento, por causa que você tá no seu curso, você tá na sua sala mas você não conhece o lugar que você está. E nesse grupo que eu participo, o OVE, não sei os outros porque são vários temas de pesquisa mas no OVE em específico me deu a noção de estar aqui, estar com o grupo, não estar sozinha. Estar também no envolvimento de pesquisas, tipo ir lá na UNILAB voltar, manter contato com outras pessoas e ao mesmo tempo com pessoas daqui do nosso curso, de outros cursos, pessoas que eu só encontrava nos corredores mas até então não nos falávamos. Participar de seminários, colóquios, coisas e lugares que você talvez sozinho ali na sala de aula, você nunca tivesse a chance de participar. (Ena, 6º Semestre, Serviço Social)

Coulon comenta que mesmo realizando todo o processo de afiliação e chegando à segunda forma da afiliação (afiliação intelectual) o estudante sentirá a necessidade de recomeçar e reafirmar sua permanência, constantemente evidenciar as suas competências, necessitará saber jogar com as regras incorporando-as, transformando-as, adequando-as no tempo às suas práticas cotidianas.

Nesta direção é que se faz importante compreender os três sentidos da permanência apresentado por Reis (2013). De acordo a autora, baseando-se em denominações kantianas, a permanência se manifesta em tempo, simultaneidade e sucessão. Manifesta-se em tempo, enquanto permanência – duração, que está relacionada ao período que o estudante está realizando o seu curso. Neste período do curso o estudante tanto pode permanecer participativo de todas as atividades acadêmicas ou não. Participativo quando se dedica apenas a isso, recebe no caso de estudantes pobres alguma modalidade de bolsa, e no caso destes, não participativo quando é preciso trabalhar formal ou informalmente para pagar as contas e sobreviver na vida universitária. Neste momento ainda, de acordo a autora, é possível acontecer uma transformação como resultado dos conhecimentos adquiridos no seu aprendizado.

Manifesta-se em simultaneidade, na medida em que esses jovens que conseguem permanecer no tempo, vão tornar-se para suas famílias, suas comunidades, e para outros estudantes com o mesmo perfil como um exemplo de enxergar a universidade como um “caminho possível”. A simultaneidade implica na transformação de si e do seu entorno.

E em terceiro, a permanência manifesta-se em sucessão quando ao obter permanência em tempo e sucessão, podendo desenvolver seu aprendizado e concluir o curso, o estudante permaneceu qualificadamente e as chances de dar continuidade aos seus estudos através do ingresso em cursos de mestrado e o doutorado é muito grande. Pondera a autora que embora já conheçamos as inúmeras dificuldades de estudantes negros e pobres no ensino superior, ter garantida esta permanência qualificada é um passo seguro para o alcance dos demais níveis de ensino.

Por fim, quando perguntados sobre como se sentem a partir da experiência em grupos de pesquisa, os estudantes nos contam como é crucial a existência de espaços e/ou dispositivos institucionais como este, da iniciação científica, para o acompanhamento do seu processo de afiliação estudantil. Segundo o estudante Tempo:

[...] No grupo a gente aprende metodologia, no grupo de iniciação científica, não é como se tivesse, a gente aprende mesmo né, porque os professores que estão aqui na frente infelizmente eles não estão preocupados a ensinar metodologia científica real que a gente precisa, eles estão ali, vão dá aula, muitos apresentam os seus projetos de pesquisa, suas dissertações de mestrado, suas teses de doutorado mas não fala pra gente como ele produziu aquilo, e isso a gente aprende nos grupos de pesquisa o que faz com que o estudante que pensa que a gente está ali babando o ovo do professor, puxando o saco do professor, com proximidades com o professor, que esse discurso com o decorrer do tempo vai caindo por terra porque **o estudante ele vai**

vendo que precisa se dedicar, ele tem ali a prova empírica mesmo de que não é bem assim de como ele pensava antes, inclusive esse aqui que vos fala, antes eu pensava uma coisa e vi que realmente o “buraco” é muito mais embaixo. (Tempo, 9º Semestre, História)

Estar em um grupo de pesquisa vai então possibilitar que esse “*fazer parte*” aconteça com maior facilidade, uma vez que no grupo aprendemos trabalhar em conjunto, participamos de reuniões, escrevemos textos em dupla para apresentação, mantemos contato diário com os colegas do grupo, vamos a campo, partilhamos angústias e livros, compartilhamos superações, existindo e coexistindo com nossos pares. Nas palavras da estudante Jéssica:

Depois de entrar no PET, eles [colegas e professores] me olham diferente “poh”, tipo: olha a menina ali ó, que discute tal coisa... Eu me tornei uma referência dentro do meu curso. Não é me achando não, mas agora todos me olham com respeito. Sempre digo e reforço isso: se não fosse o PET, eu não estaria hoje concluindo hoje a Universidade! Porque eu só me reconheci enquanto universitária e pesquisadora depois que ingressei no grupo... Assim, porque a gente tem varias responsabilidade ne, acho que a parte mais difícil é conciliar o horário do projeto que temos que ter, tem que ter o horário para a parte da formação e as demandas acadêmicas, mas dar para conciliar. E foi ai, foi a partir desse momento que eu me sentir universitária, que eu passei a ter, é saber dividir o horário de estudo, saber que eu não posso perder em disciplinas. (Jéssica, 12º Semestre, Matemática)

Ao longo dos depoimentos concedidos pelos estudantes fomos refletindo também sobre os conceitos de afiliação estudantil e permanência material e simbólica - qualificada. Interessa-nos, baseados em estudos Etnometodológicos, conhecer na prática da aprendizagem da cultura científica, via iniciação científica, como estes conceitos vêm sendo materializados, reelaborados, manipulados e até mesmo ressignificados pelos sujeitos em ação. Desejamos conhecer como os estudantes tem experimentado a passagem de um estatuto para outro, inseridos em grupos de pesquisa.

Tratando da dupla condição de permanência através da reflexão até aqui realizada, compreendemos que essa dupla condição é base e interfere diretamente no processo de afiliação estudantil, que ocorre durante a estada dos estudantes no mundo acadêmico, até que tornando-se um membro, tem a possibilidade de permanecer qualificadamente. Em resposta, permanecendo qualificadamente, o estudante tem a chance de desenvolver os tempos de afiliação de maneira mais tranquila.

Reconhecemos a complexidade em tratar dessa temática, logo consideramos que estas são apenas notas iniciais de reflexão acerca dos conceitos e das considerações realizadas pelos sujeitos, pelas conversas nos corredores, durante a observação participante, e ao longo das minhas confissões no diário de campo. Tratar deste fenômeno é em sua amplitude um desafio, pois coloca a prova minha própria formação como pesquisadora que precisa emergir com fôlego para que haja tempo de observar, submergir para pensar o campo, as significações, e havendo fôlego e necessidade voltar ao mergulho corrigindo erros e imperfeições na coleta e na análise dos dados. Foi preciso a todo o momento, cuidar para que os dados falem mais alto, que os sujeitos apareçam na análise, visto que tenho vivenciado novos processos de afiliação e permanência em outros níveis da/na educação superior.

6 CONCLUSÃO

O que se faz relevante neste trabalho é sem sombra de dúvidas, conhecer de que maneira as estudantes têm vivenciado seus processos de afiliação e permanência a partir da experiência de iniciação científica no interior de grupos de pesquisa.

A opção pelo conceito de afiliação foi realizada no intuito de colaborar para pensarmos e observarmos as dificuldades existentes e os etnométodos construídos para lidar com a adaptação no ensino superior. No caso da escolha da discussão sobre permanência, ela ocorre por este conceito dar conta de refletirmos a dupla condição (material e simbólica) da estada de estudantes no ensino superior, sobretudo quando tratarmos de estudantes oriundos de escolas públicas ou comunidades negras, rurais, tradicionais (indígenas e quilombolas). A estada desses estudantes extrapola a discussão das condições materiais de sua existência, e está intrinsecamente relacionada com o sentimento de pertencimento, a sensação de familiaridades deles no “novo mundo”.

Inspirados por estas questões, ao longo do trabalho traçamos a discussão desde as principais mudanças da Universidade no Brasil até a fase de expansão e inclusão iniciada em 2003, e nesta o protagonismo das ações afirmativas na luta pela diminuição das desigualdades no acesso e na permanência; a apresentação da UFRB como uma universidade inovadora com maioria dos estudantes negros e de famílias pobres, uma vez que já nasce com uma Pró-Reitoria que cuidasse das questões de permanência dos seus estudantes; igualmente nos dedicamos à discussão dos caminhos metodológicos

por entendermos a importância desse momento de formação em pesquisa para o desenvolvimento da formação do mestrando; e por fim trouxemos uma discussão entrelaçada entre conceitos e falas dos sujeitos no intuito de ver no campo como esses conceitos se manifestam, se negam, se ressignificam.

Nossos objetivos específicos foram, através das falas e da vivência dos sujeitos investigados, conhecer e caracterizar o Observatório da Vida Estudantil e o PET Afirmação: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior; apreender as estratégias desenvolvidas pelos estudantes para a adaptação à iniciação científica e à universidade; identificar as principais diferenças percebidas nas trajetórias acadêmicas antes e após a iniciação científica; e por fim, desejando compreender de que maneira a iniciação científica tem impactado nos seus processos de afiliação estudantil e permanência universitária.

Todos esses objetivos se assentam na possibilidade de destacar a iniciação científica, que ocorre no interior dos grupos de pesquisa acompanhada pelo orientador e pelos outros estudantes, como sendo um importante espaço, e porque não, suporte e dispositivo institucional, que forma para a universidade e para a vida universitária e implica nos processos de afiliação e permanência material e simbólica, uma vez ao treiná-lo para a técnicas de pesquisa, prepará-lo criticamente para a indagação das teorias e dos achados, ao inseri-los numa convivência de formação em grupo, sobretudo em grupos com características que permitem uma formação interdisciplinar, a iniciação científica direciona os estudantes para um novo olhar sobre sua formação, outra experiência. A iniciação científica sob a ótica dos nossos resultados é vista como uma ferramenta, uma estratégia de sobrevivência, proporcionando ao estudante, através de suas diversas atividades em grupo, o estabelecimento de relações entre os seus iguais, uma maneira de dialogar, debater, conhecer outros estudantes que estão em mesma situação e partilham do mesmo mundo, ainda que de ângulos diferenciados.

Ao longo do trabalho procuramos, inspirados pela Etnometodologia - a teoria social do método das pessoas, o modo como os indivíduos constroem, compreendem e racionalizam a vida cotidiana e os métodos através do quais ela se realiza - nos aproximar ao máximo dos significados que os estudantes atribuíam a sua vida universitária a partir da sua inserção nos grupos de pesquisa. Fez-se relevante na nossa investigação a opinião e a compreensão destes não apenas para o fenômeno que desejamos estudar mas também para a construção epistemológica do nosso estudo, para o meu desenvolvimento como pesquisadora. Pois eu estava me aproximando de um

fenômeno que me incomodava porque fala muito de mim e da minha trajetória acadêmica. Por isso no fim da entrevista desejei ter um retorno dos estudantes sobre a temática e procedimentos. Começamos com um interessante questionamento sobre a concepção do tempo de estranhamento, onde o estudante “Tempo” fala que não concordava exatamente com o conceito, pois para ele há diversas formas de *sentir a chegada* à universidade.

Para o autor Coulon todo o estudante que ingressa na universidade precisa aprender o ofício de estudante para não ser eliminado ou auto eliminar-se, trabalho que o faz passar de estrangeiro à membro. Essa passagem ocorre através do processo de afiliação estudantil. Este processo que ocorre em três tempos, diz que o primeiro deles é o momento de estranhamento do “novo mundo”. Momento de maior instabilidade, onde o estudante está rompendo com seu passado recente, mas ainda não possui um lugar concreto e seguro, está começando a decifrar a existência de códigos implícitos, conhecendo as regras que fazem parte do cotidiano universitário.

A angústia inicial é aos poucos transformada numa progressiva familiarização com os códigos, com a estrutura institucional, com o início do trabalho intelectual. Começa a conhecer as regras, pode então arriscar à transgredi-las ao alcançar o terceiro tempo, o qual é considerado por Coulon (2008) o período que o estudante se torna definitivamente um membro. Já para o estudante Tempo, é preciso mudarmos as ordens do conceito. Não há para ele um ordem cronológica estática, existe a necessidade de mudarmos de foco do tal “estranhamento” por que cada estudante entra na universidade de uma forma, *uns se decepcionam, outros se encantam, outros estranham, são várias formas de chegar*. Indica que os conceitos precisam dialogar com estudante, uma vez que não dá para pegar uma teoria *de outro lugar e misturar* diretamente.

É muito pertinente esta colocação do estudante, sobre a necessidade de não utilizarmos um conceito de maneira enviesada, mas adequá-lo ao contexto e a realidade investigada. Nesta direção, indicamos não a substituição da ideia de estranhamento, mas a ampliação desse conceito, destacando outras categorias que também podem estar presentes no momento de chegada na universidade e que participam do fenômeno da entrada e permanência no ensino superior. É preciso atentarmo-nos, como o próprio estudante sugere, para as múltiplas maneiras de passagem entre o estatuto de aluno para o de estudante universitário.

Garrido (2014)⁶² colabora com esta discussão quando nos diz que a afiliação não é um processo findo, mas que comporta uma reconstrução contínua de desafios a serem superados, e além disso, nos faz refletir quais tem sido as ações da própria universidade em resposta desses desafios. Incita a reflexão da responsabilidade da universidade brasileira sobre os estudantes que passa a receber, sobretudo como uma *ação reparatória* a todos aqueles jovens que historicamente tiveram afastados as suas possibilidades de se quer acessar a educação básica, quiçá à educação superior, podendo transformar suas vidas e de suas famílias via educação.

Deste modo compreendemos que embora seja necessário garantir o acesso – criar cursos noturnos, aumentar o número de instituições, interiorizar as instituições, isso não é o suficiente. Igualmente, compreendemos a grande relevância da criação dos programas que respondam as questões materiais sob forma da concessão de bolsas de auxílio moradia, creche, alimentação, deslocamento, de maneira a garantir a estada dos estudantes menos favorecidos nas universidades, via política de ações afirmativas. Mas, é preciso que se crie condições reais de permanência para esses jovens, não os moldando às “caixinhas” do perfil universitário, e sim permitindo que desenvolva seu aprendizado de maneira menos excludente e desigual, na perspectiva de valorização das suas características e do saber que ele traz consigo, que o situa no mundo.

A estudante Ena ao comentar sobre a importância de estar realizando a iniciação científica como uma estratégia para sua formação e permanência reafirma que a educação científica pode ser um caminho, um espaço onde a universidade invista, participe e colabore com a adaptação à sua cultura. Na universidade, por motivos diversos, estudantes pensam em desistir de disciplinas, ou abandonar o curso, *“porque vivenciam a mesmice da sala de aula e por não conseguir visualizar como aquelas leituras e teorias vão ser aplicadas na prática, alguns até pensam em estar perdendo tempo com aquilo.”* E ao entrar em grupos de pesquisa começam a ter outros olhares, outra noção do que é ser universitário, a querer mais do que antes era oferecido em sala.

Ao longo da revisão bibliográfica pudemos identificar que as habilidades que o saber fazer da pesquisa proporciona são úteis e desejáveis na trajetória acadêmica, e contribuem para minimizar ou superar as dificuldades que surgem no decorrer da formação. A pesquisa é um processo investigativo que possibilita uma contínua

⁶² Durante disciplina “Seminário Temático: Universidade e Sociedade”, ministrada pela Prof^a Edleuza Garrido em 2014 no PPGEISU, discutimos sobre a afiliação a professora atentou para que a universidade não podia mais ser considerada como um lugar intocável – “pedestal”, onde o aluno tem que obter o perfil necessário e que a universidade precisa também transformar-se.

atualização do aprender-fazer-profissional, que funcionar como algo que liga a teoria à realidade, retroalimentando o conhecimento já adquirido em pesquisas em teorias dadas em sala de aula. Mostra “na vida real” aquilo que vemos nos livros. Estar em um grupo de pesquisa ou extensão favorece na formação não só do aluno enquanto pesquisador dotado de habilidades acadêmicas, mas de uma *rede de apoio* formada por colegas de pesquisa e pelo professor-orientador. Nesta direção, os autores que trouxemos para nossa construção teórica nos indicam que o papel do professor-orientador está para além de guiar a produção de conhecimento, eles precisam transmitir confiança, apoiando e estimulando os jovens estudantes a buscarem pelo conhecimento, em outras palavras, a lançar-se na aventura das descobertas.

A permanência simbólica discutida por Santos (2009) diz respeito exatamente a dimensão afetiva da afiliação à universidade sinalizada por Garrido. E isso porque ambas consideram o pertencimento, a sensação de familiaridade, como categorias cruciais para a estada dos estudantes no ensino superior. O estudante Pedro Estevão, por exemplo, refletiu sobre isso durante a entrevista e nos indicou que fica muito mais fácil permanecer na universidade depois que o estudante deixa de ser *apenas mais um*, ao estabelecer uma rede de contato através do grupo, nas viagens para apresentações de trabalho, nas reuniões, nas confraternizações do grupo, podendo firmar parcerias com colegas e outros pesquisadores almejando assim uma carreira acadêmica.

A relação entre os conceitos de afiliação e permanência, compreendida através dos dados apresentados pelos estudantes em relação às suas experiências de iniciação científica, é de uma *retroalimentação*. Como se fossem peças de uma engrenagem que sustenta a permanência, permitindo que o estudante se mantenha na universidade podendo desenvolver uma boa desenvoltura na sua formação acadêmica e profissional, de forma menos desigual dos demais estudantes.

O estudante acessa a universidade estranha ou se encanta com a nova cultura ao tempo que identifica a ausência do conhecimento das normas, hábitos e deseja aprender e dominar cultura e a língua. Eles vão a pouco a pouco aprendendo essa nova cultura via três tempos de afiliação, fazendo a passagem de um *status* para outro. Os grupos de pesquisa, e não apenas eles, muitas vezes são acessados como um lugar de apoio para o aprendizado dessa nova cultura e funcionam como um dispositivo que é ressignificado e além do aprendizado científico, passa a dar conta das questões mais simbólicas e afetivas do processo – estabelecimentos de vínculos, sensação de pertencimento. A

iniciação científica é, então, tomada por alguns estudantes como uma estratégia para não ser eliminado do novo mundo.

Ao desejar afiliar-se, desejam tornar-se um membro. Sendo membro primeiro do grupo de pesquisa, é possível desenvolver a permanência material pelo recebimento de bolsas e depois simbólica pelos vínculos que são firmados em grupo. Permanecendo material e simbolicamente há a possibilidade de desenvolver o processo de afiliação estudantil de um lugar seguro (acompanhado pelo orientador e pelos seus pares), tornando-se membro da universidade. Ao sentir-se membro da universidade (afiliação institucional e intelectualmente) o estudante alcança uma sensação de segurança, familiaridade, identificação que o permite jogar com as normas, brincar com códigos e com a língua, usá-los como seus etnométodos. E se necessário reviver nova afiliação para a aprendizados em outros espaços da academia como estágios, ou da carreira acadêmica – especialização, mestrado, doutorado, poderá traçar estratégias e caminhos com menos dificuldades.

Diante de todas estas considerações, parece-nos interessante que a universidade pense sobre a criação ou ressignificação de espaços que funcionem como um primeiro momento, um estágio inicial para os estudantes recém-chegados, e de maneira que prepare o seu espírito para os desafios da construção de um saber mais completo, mais crítico e maduro, diferente do que estavam acostumados com o aprendizado escolar.

Ao reconhecermos a importância do aprendizado das habilidades acadêmicas necessárias àqueles estudantes que ingressam à universidade e que desejam pertencer e adaptar-se ao novo mundo, reconhecemos também que cabe igualmente a universidade a tarefa de pensar novos valores e mecanismos de maneira a aproximar-se do seu novo público. A universidade precisa colaborar com a realização do processo de afiliação dos seus estudantes, ao tempo que também se afilia à eles.

A relevância da discussão sobre os estudantes que ingressam e desejam permanecer se assenta na possibilidade de contribuirmos para que a universidade esteja cada vez mais aberta e democrática, para que construa saberes diversos que possam repensar sua própria estrutura. E como bem pontua a estudante Jéssica, uma das coisas mais marcantes em pesquisas como essas é a *visibilidade que da os processos de acesso e permanência que ficam esquecidos no meio acadêmico*. Muitos são os estudantes que nem sequer ouviram falar sobre conceitos como os de afiliação e permanência, vivenciam as dificuldades, mas não tiveram ainda a possibilidade de refletir criticamente sobre ela. Já Antônia destaca a importância política do presente debate,

sobretudo no sentido da valorização da trajetória de estudantes negros e de comunidades rurais, uma vez que quando falamos desse momento de dificuldades que vivenciamos e que aos poucos fomos encontrando caminhos e meios de enfrentá-los, *nós acabamos por encorajar, empoderar os outros estudantes, as mulheres negras que como nós, enfrentam a dupla condição de ser negro e de ser pobre na universidade.*

Por isso não podemos nos furtar da discussão sobre a importância da universidade pensar o lugar social dos seus estudantes, pois estes vivenciam e/ou partilham de diversas dificuldades na entrada e permanência no ensino superior. São nítidas as dificuldades carregadas por estudantes que hoje são os primeiros representantes de suas famílias a acessarem a universidade, carregam significados e significâncias culturais dos seus espaços de origem, que não podem ser desconsiderados. Estes, que vindos de espaços menos favorecidos econômica e geograficamente, precisam lutar para garantir dentre tantos direitos, como o direito à vida, o direito ao acesso a uma educação superior de qualidade.

Desenvolver este trabalho é poder sinalizar a universidade que o fato de termos entrado não reduz as desigualdades e iguala as nossas trajetórias aos demais estudantes que sempre puderam lograr a universidade como uma possibilidade de futuro. Ainda precisamos alcançar a igualdade na diferença, ou seja a equidade, no interior das universidades, e também fora delas. O primeiro passo já foi dado pela interiorização e pelas ações afirmativas.

O nosso intuito foi de traçar um diálogo com estudantes que vivenciam os processos de entrada e permanência através da iniciação científica, de modo a colocar mais “lenha na fogueira”, trazer mais categorias para a discussão, incitar a curiosidade ao debate no meio acadêmico. Para que motive outros estudantes que, como eu, tenham nesta temática bem mais que uma curiosidade, tenham um compromisso com a luta pela democratização e pela justiça social que acreditamos fazer-se por meio do acesso a educação.

Sabemos que ainda há muito o que pensar e discutir sobre este tema, ele não se esgota aqui, portanto, a pesquisa não se considera como um primeiro passo, a “ponta de um iceberg”, no intuito de motivar e promover outras investigações nesta mesma perspectiva.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, Cláudia (2000) - Teoria pós-colonial, Uma abordagem sintética - Revista de Comunicação e Linguagens - Tendências da Cultura Contemporânea - J. Bragança de Miranda e E. Prado Coelho (org.) – Lisboa - Relógio de Água.

BALANDIER, Georges. A noção de situação colonial. Cadernos de Campo (São Paulo, 1991), n. 3, 1993.

BEMVENUTI, Vera Lucia Schneider. Extensão Universitária: momentos históricos de sua institucionalização. Vivências, Erechim, ano 1, v. 1, n. 2, p. 8-17, maio 2006.

Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero%20002/artigos/are_comunicacao/area_comunicacao_01.htm Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL, DECRETO 6.096 DE 24 DE ABRIL DE 2007. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____, DECRETO 6.096 DE 24 DE ABRIL DE 2007. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; KANSO, S. Do nascimento à morte: principais transições. In: Camarano, A. A. (org.). Transição para vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas. São Paulo: Editora da Universidade de

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CAÔN, G. FRIZZO, H. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. UFMT/MG, 2009.

CASTRO, Maria da Conceição A. O papel da pesquisa na formação do aluno de graduação. Revista de Gestão Tecnológica e Social. v. 1, n. 0, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://faculdaedefundetec.com.br/revista_academica.php> Acesso em: 15 abr. 2013.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHASSOT, A. Escrever diários como uma forma de colecionismo. Episteme, 10 (20), 55-70. (2005).

_____, A. A Ciência Através dos Tempos. São Paulo: Moderna, 2004

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. Set./ Out./ Nov./ Dez, 2003, n. 24.

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

_____, Alain. *Etnometodologia e educação*. Vozes, 1995.

_____, Alain. *Universidade e Responsabilidade Social*. Tradução Georgina Gonçalves dos Santos. In: *Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude./ Organização e apresentação de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio; Prefácio de André Lazaro. – Salvador: EDUFBA, 2013*

_____. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes. 1995.

CUNHA, Simone Miguez e CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*, 2005 Volume 9 Número 2.

DANTAS, Lys M. V. SANTOS, Georgina G. dos. Escola não é lugar para discutir o futuro? Reflexão sobre a percepção de alunos concluintes do ensino médio em Santo Amaro, Bahia. *Anais... III Simpósio Baiano de Licenciaturas*. 2013.

_____, Lys M.V; SANTOS, Georgina G. dos. Expectativas de alunos concluintes do 3o ano do ensino médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação. Relatório Geral - Santo Amaro. Alunos Concluintes em 2012. Resultados da Fase I. Observatório da Vida Estudantil. Cachoeira, Janeiro de 2013. 37p.

DAVI RODRIGUES. *Série Brincadeira de Criança. Pintura sobre papel*, 2014. Disponível em: <http://www.pequenopolisba.com.br/site/recreacao-infantil/brincadeiras-de-crianca-inspiram-exposicao-e-atividades-ludicas/> Acesso em: 08 de maio de 2014

DAYRELL, Juarez. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. Observatório da juventude (2004).

DÉCIA, A. C. M, Programa de Ações Afirmativas na UFBA à luz da Visibilidade Midiática no Ambiente Virtual: Entre Ações Institucionais e Percepções dos Sujeitos. (Estudo de Caso do curso de Odontologia). 2013. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 164-173, 2005.

ESTANQUE, Elísio; NUNES, João Arriscado. A Universidade e os jovens. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 66, p. 03-04, 2003.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *PerCursos*, v. 2, 2007.

_____, Reinaldo Matias. *Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil*. Palestra Proferida no V, 2005.

GARFINKEL, Harol. *Recherches em Ethnométhodologie*. Paris: PUF, 2007.

GENNEP, A. V. *Os ritos de passagem*. 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUERREIRO, M. das D.; ABRANTES, P. Como Tornar-se Adulto: processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(58), 157-175, 2005.

HERINGER, Rosana, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 57-65, 2002.

_____, Rosana, R. O Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (org.) - *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, p. 74-99. 2013.

_____, Rosana, R; Expectativas sobre o ingresso no Ensino Superior entre estudantes da Cidade de Deus. In: *Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*, 3., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

_____, Rosana, R; PAULA, Marilene. Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, p. 13-38, 2009.

_____, Rosana; MUNANGA, Kabengelê. Ações Afirmativas na Universidade Brasileira: história e atualidade. Seminário realizado pelo Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. UFBA, 08 de mai. 2015.

_____. John C. Etnometodologia. In: GIDDENS, Antony & et al. *Teoria Social hoje*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999, p. 321-192.

IGUE, E. A., BARIARI, I. C. D., MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164, 2008, jul/dez. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp> Acesso em: 05 de maio de 2015.

JESUS, Flávia Sabina de; SILVA, Neilton da; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. *A Expansão Interiorizada e os Desafios para a UFRB-Brasil: Uma Avaliação Das Implicações do Reuni*. 2013.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Petrópolis: RJ, 2013.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Trad. Marie-Agnés Chauvel. 20ª reimpr. do 1. ed. de 1988, São Paulo: Brasiliense, 2007.

LUCCHESI, Martha A. S.; MALANGA, Eliana B. Universidade do século XXI: pesquisa e ensino. *Revista Gral, Florianópolis*, v. 5, n.2, p. 98-110, ago.

MACIEL, R. O. As ações afirmativas e a democratização do ensino superior. In: *II Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto de 2007.

MARINHO, C. POLIDORI, M. ONO, N. Democratização e expansão da educação superior no Brasil. In: *Qualidade da educação superior : avaliação e implicações para o futuro da universidade / org. Denise Leite, Cleoni Barboza Fernandes ; colab. Cecilia Luiza Broilo - (Série Qualidade da Educação Superior ; 6) – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012. 588 p.*

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. *Iniciação científica no ensino superior: funcionamento e contribuições*. Campinas: Editora Átomo, 2010.

MELLO, Alex Fiúza; DE ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos de pesquisa em educação*, v. 4, n. 3, p. 292-302, 2009.

MENEZES, R. S. PAGAN, A. A. A influência de projetos de pesquisa na formação de professores/pesquisadores. In: *V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*, 2011, São Cristovão. Anais... Campinas – SE. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2012/PDF/Microsoft%20Word%20%20A%20INFLUeNCIA%20DE%20PROJETOS%20DE%20PESQUI SA%20NA%20FORMAcaO%20DE%20PROFESSORESPEQUISADORES.pdf>>

MINAYO, M.C.S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 4.ed. Petrópolis : Vozes, 1995. 80p

MOITA, Filomena M. G. S. C; ANDRADE, Fernando C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009/2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012vcn2p98>> Acesso em: 10 set. 2014

MORAIS, Carlos A. de S; JUNCÁ, Denise C. de M; SANTOS, Katarine de Sá. Para quê, para quem, como? Alguns desafios do cotidiano da pesquisa em serviço social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 103, p.433-452, jul./ set. 2010.

OLIVEIRA. Roberto.. C. de. *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo: Paralelo, 2006.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Impr. Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIVANDI, Saeed. *A avaliação do Ensino pelo Estudante, a Pedagogia Universitária e o Ofício de Professor*. Tradução: Sônia M. R. Sampaio. *Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude / Organização e SANTOS E SAMPAIO*. p. 319-352 Salvador: EDUFBA, 2013.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

PORTES, Écio Antonio. *Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG*. 2006

REIS, Dyane . B. ; TENÓRIO, Robinson. M. Acesso de negros ao ensino superior: um debate sobre igualdade e reparação. In: *13º Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste*, 2007, Alagoas. Anais do 13º Encontro de C. Sociais do Norte Nordeste, 2007.

_____, Dyane B.; TENÓRIO, Robinson M. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. In: TENÓRIO, Robinson Moreira e VIEIRA, Marcos Antônio. (org.) *Avaliação e sociedade: a negociação como caminho*. SciELO-EDUFBA, 2009.

_____, Dyane, B. Cotas e Estratégias de Permanência no Ensino Superior. In: Robinson Moreira Tenório; Marcos Vieira. (Org.). *Avaliação e Sociedade: A negociação como caminho*. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 11-304.

_____, Dyane. B. Acesso e Permanência de Negros no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: Lopes, Maria Auxiliadora; Braga, Maria Lúcia de Santana. (Org.). *Acesso e*

Permanência da População Negra no Ensino Superior. 1ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007, v. 30, p. 11-358.

_____, Dyane. B. CONTINUAR OU DESISTIR? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negr@s na UFRB. In: SAMPAIO, Sônia M.R.; GONÇALVES, Georgina. (Org.). Observatório da Vida Estudantil: Estudos sobre a vida e cultura universitárias. 1ed.Salvador: Edufba, 2012, v. 1, p. 1-269.

_____, Dyane. B. Do mito ao fato: um apanhado histórico dos estudos sobre relações raciais e desigualdades educacionais. Cadernos ANPAE , v. 8, p. x/x, 2009.

_____, Dyane. B. Permanência no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa. In: Santiago, Ana Rita; Ribeiro, Denize de Almeida; Barros, Ronaldo Crispim Sena; Silva, Rosângela Souza da. (Org.). Tranças e Redes: Tessituras sobre África e Brasil. 1ed.Cruz das Almas: UFRB, 2014, v. 1, p. 9-273.

_____, Dyane. B.; TENÓRIO, Robinson. M. Políticas Públicas de Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior: Um Debate em Curso. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória - ES. Cadernos ANPAE. Porto Alegre: Maria Beatriz Luce, 2009.

ROCHA, José Claudio. Universidade ou pluriversidade: os caminhos da extensão universitária. Revista gestão universitária. 2012. Disponível em: <http://redemebbox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27354:universidade-ou-pluriversidade&catid=322:31&Itemid=21> Acesso em: 10 jun. 2014.

SABINA, Flávia. Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no âmbito do Programa REUNI: Um enfoque para a Graduação da UFRB. Flávia Sabina de Jesus – Cruz das Almas; UFRB/BA, 2013

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, B. S; ALMEIDA FILHO, N. (2008). A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina/CES. Disponível em: <<http://www.unesp.br/ape/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2014.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009.214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). Observatório da Vida Estudantil: estudo sobre a vida e cultura universitárias./ Organização e apresentação de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio – Salvador: EDUFBA, 2012.

_____, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude./ Organização e apresentação de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio; Prefácio de André Lazaro. – Salvador: EDUFBA, 2013.

_____, G.G; BRITO, L. M; MACHADO, C. O.X. Significações acerca de universidade entre estudantes do ensino médio público de uma escola da região do Recôncavo da Bahia. *Anais...* V Seminário Estudantil de Pesquisa do CAHL. Cachoeira, 2011.

_____, G. G. dos. et al. A vivência em repúblicas universitárias: Abarcando diversidades e construindo trajetórias. In: Seminário Universidade – Sociedade. Semana Kirimurê 2012, Cachoeira. out./nov. 2012. *Anais...* p. 1-4. Disponível em: <<http://www.btsinstitutokirimure.ufba.br/?p=1874>> Acesso em: 15 abr. 2013.

_____, G. G.; SAMPAIO, S M R. Políticas de Assistência, Assistência Estudantil e Ações Afirmativas na Educação Superior: apontamentos para uma discussão. In: III Seminário Políticas Sociais e Cidadania, 2010, Salvador. III Seminário Políticas Sociais e Cidadania, 2010. v. 1.

SANTOS, Milton. Por Uma Outra Globalização: Do Pensamento Único À Consciência Universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEGATO, R. L. “Cotas: por que reagimos?”. In: Revista USP (68). dez/2005 a fev/2006.

SILVA, J. S. Porque uns e não outros? Caminhadas de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, R. F. Compreender a “entrevista compreensiva”. Revista Educação em Questão. Natal, 2006.

SILVEIRA, Olívia. O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários. 2009. 167 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, UFBA, Salvador.

SIMÕES, A. J. (2008). Motivações e Expectativas Profissionais dos Estudantes de Enfermagem – estudo numa escola da área de Lisboa. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

SOUZA; Greysy K. A. Reconstruindo Laos da Escola à Universidade: Alguns contributos. *Anais...* III Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil: Avaliação do Ensino pelo Estudante e Qualidade no Ensino Superior, 2015, Salvador - Ba.

_____, Greysy K. A.; SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, D. B. R. Pesquisa e Afiliação Estudantil: A Permanência de Estudantes de Camadas Populares na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: III Fórum Baiano de Educação em Direitos Humanos (FBEDH) – UNEB, 2015. Salvador - Ba.

_____, Greysy K. A.; SANTOS, M. M; SANTOS, G. G. Escola-Universidade: Uma experiência com oficinas pedagógicas no Recôncavo Baiano. In: Seminário Estudantil de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, 2013. UFRB, Cruz das Almas - Ba.

_____, Greysy K. A; Expectativas de Estudantes Concluintes do Ensino Médio no Recôncavo da Bahia: (Re) Construindo laços da Escola Pública à Universidade. 2013. 77 f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira-Ba.

- _____, Greysy. K. A; SOUZA, Iasminni. S. Pesquisa, Formação e Afiliação: Reflexão sobre a pesquisa como ferramenta para a graduação. *Anais... III Simpósio Baiano de Licenciaturas*. UFRB. p.1-13. Crus das Almas, 2013.
- SOUZA, M. do S. N. M. Do seringal à Universidade: O acesso das camadas populares ao ensino superior. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2009.
- SOUZA, Jesse. A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte, UFMG, 2009, p. 15-71.
- SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação por Alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2005, 6 (2), p. 45-53, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. rev. e ampl ed. Coleção Cultura, sociedade, educação, 1968.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia escolar e educacional*, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.
- TENÓRIO, Robinson M; VIEIRA, Marcos A. Avaliação e Sociedade: a negociação como caminho / Tenório, R. M. e Vieira, M. A., organizadores - Salvador: EDUFBA, 2009.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007. p. 145-152.
- VEGA, Alfredo Pena, and Elimar Pinheiro do Nascimento. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Editora Garamond, 1999.
- VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009.
- _____, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p. 226 – 237, maio/ago. 2006.

8 ANEXO / APÊNDICE

Material 01 - Roteiro de Entrevistas.

Fonte: Elaborada pela autora.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Item 1: Identificação do estudante

1. Nome:
2. Cidade de origem:
3. Escola de origem:
4. Curso de graduação/ semestre:
5. Grupo de pesquisa:
6. Semestre de entrada no grupo de pesquisa
7. Tem bolsa de IC? Período de obtenção de bolsa e modalidade:
8. Tema de pesquisa/plano de trabalho:

Item 2: Pesquisa-Afiliação-Permanência

1. Comente sobre as primeiras impressões que você teve ao chegar à universidade... Quais seriam as principais semelhanças e diferenças entre a escola e universidade?
2. Gostaria que falasse sobre os motivos que o/a levaram a fazer parte de um grupo de pesquisa.
3. Como foi sua chegada neste grupo?
4. Como esta sendo a sua adaptação à Iniciação Científica?
5. Baseado na sua experiência... Você consegue identificar mudanças a partir da entrada neste grupo de pesquisa? Se sim, comente referente a:
 - a) - Sua formação profissional;
 - b) - O conhecimento institucional (regras, normas, estrutura);
 - c) - As habilidades necessárias para o desenvolvimento das atividades da pesquisa;
 - d) - As habilidades e desempenho das aulas;
 - e) - A relação com colegas e outros pesquisadores;
 - f) - A relação com o professor na pesquisa e orientação.
6. Baseado na sua trajetória... Comente de que maneira a iniciação científica se relaciona com sua permanência na universidade.
 - a) Comente sobre aspectos materiais (financeiros, bolsa, moradia, alimentação);
 - b) Comente sobre aspectos simbólicos (afetividade, pertencimento);
7. Baseado na sua trajetória... Comente se e de que maneira o aprendizado no grupo de pesquisa tem impactado/implicado na sua adaptação a vida universitária.
8. Como você se observa, antes e depois da entrada no GP?
9. Em sua opinião, houve alguma mudança na sua imagem frente aos colegas e professores, por conta da sua entrada no GP?
10. Gostaria que comentasse o que acha desta temática e conceitos trabalhados nesta pesquisa. Existe algo que deixei de perguntar e você julga importante no tema?

Material 02 – Atividade sobre diários de campo realizada com os estudantes.
Fonte: Elaborada pela autora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE

APRESENTAÇÃO

Pesquisa e Afiliação: A Permanência de Estudantes de Oriundos de Escolas Públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é o título da pesquisa desenvolvida por Greysy Kelly Araujo de Souza, sob orientação das Prof.^a Dr. Sônia Sampaio e Dyane Brito, no Programa de Pós Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia, entre os períodos de 2014 e 2015.

- De modo geral, objetivamos identificar de que maneira a iniciação científica tem colaborado nos processos de afiliação estudantil e na permanência material e simbólica de estudantes na UFRB.
- A indicação de escrita dos diários de campo por parte dos sujeitos/colaboradores sobre a iniciação científica se justifica pela possibilidade de valoriza-los como atores e autores, apreciando as reflexões que realizam acerca de suas próprias experiências e relações de aprendizado em grupo, tal como considera a Etnometodologia (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995), aporte teórico que baseia o presente estudo.
- Igualmente esta opção metodológica, somada as entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013), permite aprofundarmos a compreensão dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem a situação vivida, colaborando para o aprendizado deste instrumento reflexivo, visto que no nosso caso os sujeitos pesquisados também desenvolvem planos de trabalho por se tratarem de pesquisadores de iniciação científica.
- A duração da escrita dos diários é de 3 meses, de agosto à outubro de 2015.
- As entrevistas estão previstas para o período de novembro à dezembro de 2015.

DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo (OLIVEIRA, 2014; VALLADARES, 2007; CHASSOT, 2005) é um instrumento metodológico que consiste em registros da vivência cotidiano do pesquisador/observador através da observação participante (LAPLANTINE, 2006) no campo de

pesquisa. É uma técnica necessária principalmente em pesquisas com caráter qualitativo/etnográfico (TRIVIÑOS, 2007), que propõem a imersão do pesquisador no espaço que deseja conhecer.

Características dos diários de campo (VALLADARES, 2007): Registro intimista sobre o fenômeno observado; permite interlocução na pesquisa; valoriza o saber prático e as experiências; favorece a memória do pesquisador; estratégia para o desenvolvimento da reflexão e escrita da vivência do pesquisador com seu objeto e sujeitos de pesquisa.

- Consiste em 2 tipos: DESCRITIVO (captar questões tais como espaço físico, quantidade de leitura, atividades e de pessoas participando das ações observadas, conversas e entrevistas realizadas, idas à campo, relação com sujeitos, colegas de pesquisa, orientador); REFLEXIVO (apreende mais o ponto de vista, interpretação do pesquisador, tais como ideias sobre a pesquisa, ideias e interpretação de teorias, comprovação de teorias em campo, preocupações, erros no desenvolvimento do trabalho de campo, reflexão sobre os dados).

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DOS DIÁRIOS:

- Os diários devem ser escritos a cada encontro do grupo, ou atividade realizada em grupo (apresentações de trabalhos, viagens, reuniões, grupo de estudos).
As descrições podem ser realizadas tal como esses exemplos⁶³: descrição das atividades (ambiente, participantes, quantidade de atividades e leitura); pontos positivos ou negativos das atividades; relatar processos de aprendizagem; relação com colegas e com orientador/tutor; erros e acertos na realização das atividades da pesquisa; influencia da iniciação científica na formação; reflexão do processo de iniciação científica de maneira geral.
- Os relatos (cada relato) devem ser elaborados em até 2 páginas por observação.
- A escrita dos diários pode ser realizada no trajeto à reunião ou campo da realização dos planos de trabalho, durante a reunião ou o desenvolvimento do plano de trabalho através de pequenas notas a serem desenvolvidas posteriormente, ou no retorno das atividades.
- Os registros devem ser realizados no mesmo dia da observação, para que os detalhes observados não sejam esquecidos.
- Todas as anotações dos diários de campo são confidenciais! As identidades dos participantes serão preservadas. Escreva seu nome completo na primeira folha do diário e ao lado entre parênteses escreva um nome fictício que possa lhe representar.
Ex. Greyssy Kelly Araujo de Souza (Carolina Maria de Jesus).

⁶³ Os exemplos são meramente ilustrativos, ficando por responsabilidade do colaborador de escolher como deseja relatar a sua vivência de iniciação científica.