

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

TATIANA ALVES ROMÃO

**OS DILEMAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR -
estudo exploratório da proposta político-pedagógica da Universidade
Federal do Sul da Bahia (UFSB)**

São Paulo

2015

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

TATIANA ALVES ROMÃO

**OS DILEMAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR -
estudo exploratório da proposta político-pedagógica da UFSB.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (orientador)

São Paulo

2015

Romão, Tatiana Alves.

Os dilemas da inclusão na educação superior - estudo exploratório da proposta político-pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). / Tatiana Alves Romão. 2015.

163 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos.

1. Expansão da educação superior. 2. Fundamentos político-pedagógicos. 3. Políticas de inclusão.

I. Santos, José Eduardo de Oliveira.

II. Título

CDU 37

O primeiro brasileiro consciente de si foi, talvez, o mameluco, esse brasilíndio mestiço na carne e no espírito, que não podendo identificar-se com os que foram seus ancestrais americanos – que ele desprezava - , nem com os europeus – que o desprezavam - , e sendo objeto de mofa dos reinóis e dos luso-nativos, via-se condenado à pretensão de ser o que não era nem existia: o brasileiro.

Darcy Ribeiro (1995, p.128)

RESUMO

Esta dissertação surge das inquietações da pesquisadora sobre a relação universidade e sociedade contemporânea. Nela são discutidos aspectos relativos à expansão da educação superior brasileira, com foco no processo de inclusão praticado nas novas universidades federais implantadas no século XXI, utilizando como universo amostral a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e natureza qualitativa, informada pelas propostas de criação e implantação apresentadas em documentos oficiais e nos dados empíricos resultantes de observação de campo e de depoimentos de 20 sujeitos, entre estudantes, professores, agentes administrativos e membros da comunidade local. O estudo buscou identificar os fundamentos político-pedagógicos que dão suporte às políticas institucionais da UFSB voltadas à inclusão de populações historicamente à margem do conhecimento científico. Para tanto, propôs investigar as características das políticas e processos internos de inclusão: i. de saberes e práticas dos segmentos sociais que estão ingressando na universidade – denominada, nesta dissertação, inclusão epistemológica – e ii. de territórios que historicamente não eram contemplados com universidades públicas. Para tal, analisam-se as políticas de expansão e inclusão da educação superior dos governos dos anos 1995-2014, período de forte impacto dos processos vinculados à globalização da economia e do conhecimento; as contribuições político-pedagógicas de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, autoproclamadas matrizes teóricas da UFSB na concepção da nova universidade, e as políticas públicas federais que orientam a sua criação.

Palavras-chave: Expansão da Educação Superior. Fundamentos Político-Pedagógicos. Políticas de Inclusão. Universidade Federal do Sul da Bahia.

ABSTRACT

The subject of this dissertation arises from the researcher's concerns about the relationship between university and contemporary society. We have discussed aspects related to the expansion of Brazilian higher education, focusing on the inclusion process practiced in the new federal universities deployed in the 21st century, using as sample universe the Federal University of Southern Bahia (UFSB). This is an exploratory research and qualitative nature, informed by the proposals for the creation and implementation presented in official documents and the empirical evidence from observation field and interviews with 20 subjects, including students, teachers, administrative staff and members of the local community. The study aimed to identify the political-pedagogical foundations in which support the institutional policies of UFSB for the inclusion of historically populations whose are supposed to be in the margins of scientific knowledge. Therefore, it proposed to investigate the characteristics of internal policies and processes of inclusion: i. investigates the promotion of internal policies and processes to include knowledge and practices of social groups whom are entering the university - called as an epistemological inclusion in this dissertation and ii. along with the territories which were not covered, historically, with public universities. By the way, we analyze the policies of expansion and inclusion of higher education at the governments between 1995-2014. It was a period of strong impact in the processes linked to the economic globalization and knowledge, particularly with regard to the expansion and inclusion; the political and pedagogical contributions of Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos, self-proclaimed theoretical frameworks of UFSB, in the new university conception and federal public policies whose guide its creation.

Keywords: Expansion of Higher Education. Federal University of Southern Bahia. Inclusion policies. Political-pedagogical foundations.

RESUMEN

Este trabajo surge de las preocupaciones de la investigadora sobre la relación entre la universidad y la sociedad contemporánea. En él se discuten aspectos relacionados con la expansión de la educación superior de Brasil, centrándose en el proceso de inclusión que se practica en las nuevas universidades federales establecidas en el siglo XXI, utilizando como universo de estudio la Universidad Federal del Sur de la Bahía (UFSB). Se trata de una investigación exploratoria y naturaleza cualitativa, informada por las propuestas para la creación e implementación presentadas en los documentos oficiales y en los datos empíricos de observación de campo y entrevistas con 20 sujetos, incluyendo estudiantes, profesores, personal administrativo y miembros de comunidad local. El estudio tuvo como objetivo identificar las bases político-pedagógicas de UFSB que apoyan las políticas institucionales para la inclusión de las poblaciones históricamente a los márgenes del conocimiento científico. Por lo tanto, se propone investigar las características de las políticas y procesos de inclusión internos: i. conocimientos y prácticas de los grupos sociales que están entrando en la universidad - llamada, en esta tesis, la inclusión epistemológico - y ii. territorios que históricamente no se cubrieron con las universidades públicas. Para ello, se analizan las políticas de expansión y inclusión de la educación superior de los gobiernos de los años 1995-2014, un período de fuerte impacto de los procesos vinculados a la globalización económica y del conocimiento; las contribuciones políticas y pedagógicas de Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos, autoproclamados marcos teóricos de la UFSB en la concepción de la nueva universidad y las políticas públicas federales que guiaron su creación.

Palabras-clave: Expansión de la Educación Superior. Fundamentos Políticos-Pedagógicos. Políticas de Inclusión. Universidad Federal del Sur de la Bahía.

LISTA DE SIGLAS:

AD - Análise de Discurso

ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

APL - Arranjo Produtivo Local.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CENSUP - Censo do Ensino Superior.

CES/CNE - Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

CF - Centros de Formação Profissional e Acadêmica.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CPC - Centros Populares de Cultura.

CRQ - Comunidades Remanescentes de Quilombos

CUNI - Colégios Universitários.

EAA - Equipes de Aprendizagem Ativa.

EAC - Estratégias de Aprendizagem Compartilhadas.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FHC - Fernando Henrique Cardoso.

FIES - Programa de Financiamento Estudantil.

GATS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços.

GERES - Grupo Executivo da a Reformulação da Educação Superior.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior.

IHAC - Institutos de Humanidades, Artes e Ciências.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MCP - Movimentos de Cultura Popular.

MEC - Ministério da Educação.

OBEDUC - Observatório da Educação Superior.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

RIAIPE - Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas da Educação.

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos.

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação.

UAB - Universidade Aberta do Brasil.

UDF - Universidade do Distrito Federal.

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz.

UFPR - Universidade Federal do Paraná.

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia.

UnB - Universidade de Brasília.

UNB - Universidade Nacional da Bahia.

USP - Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 – Percentual de número de matrículas de graduação presencial, por Categoria administrativa e organização acadêmica, segundo a região geográfica. (MEC, 2014b, p.61)

Tabela2 – Evolução das taxas de Escolarização Bruta e Líquida na educação Superior – Brasil e regiões – 2001 a 2009. (MEC, 2013b, p.36)

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
CAP. I – METODOLOGIA, TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS E REFERÊNCIAS TEÓRICAS..	22
PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETO DE ESTUDO.....	23
HIPÓTESE E OBJETIVOS.....	25
COLETA DE DADOS	27
<i>Coleta de dados bibliográfica e documental:</i>	27
<i>Coleta de dados empírica – técnicas de pesquisa, universo e sujeitos pesquisados:</i>	29
QUADRO TEÓRICO:.....	31
<i>Categorias:</i>	33
SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS:	34
CAP. II – UNIVERSIDADE BRASILEIRA – UM BREVE ITINERÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO	36
A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO.....	36
UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	38
GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – FHC	44
GOVERNOS PETISTAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
CAP. III – CONSTRUINDO UMA UNIVERSIDADE COM IDEIAS.....	62
CONHECIMENTO E UNIVERSIDADE.....	62
O ATO EDUCATIVO NA VISÃO DE PAULO FREIRE	70
A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA SOB A ÓTICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.....	76
ALARGAMENTO EPISTEMOLÓGICO	83
CAP. IV – NASCE UMA UNIVERSIDADE, DESENVOLVE-SE UMA REGIÃO	88
CONTEXTO REGIONAL: DEMOGRAFIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	90
DESCRIÇÃO DO UNIVERSO AMOSTRAL: A ESTRUTURAÇÃO DA UFSB.....	93
<i>Quadrimestres</i>	93
<i>Regime de ciclos</i>	94
<i>Cursos Interdisciplinares</i>	99
<i>Extensão e metodologias pedagógicas: ligação de saberes e comunidades</i>	100
<i>Rede de instituições e missões do processo formativo</i>	101
<i>Gestão</i>	101
ANÁLISE DOS DADOS	104
<i>Estratégia de ampliação de acesso</i>	105
<i>Estratégias de permanência</i>	109
<i>Inclusão epistemológica</i>	112
<i>Inclusão socioeconômica: cobertura regional e vocações regionais</i>	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS	140
ANEXO A.....	140
ANEXO B.....	141

ANEXO C	144
<i>Coleta de dados via observação: CUNI</i>	144
<i>Entrevista com a Liderança juvenil Indígena – CUNI Cabralia – campus Porto Seguro</i>	147
<i>Entrevista com a diretora de escola indígena que sediará um novo CUNI</i>	149
<i>Entrevista com técnico administrativo no campus Porto Seguro e professor de</i> <i>geografia da rede estadual na região</i>	150
ANEXO D	151
<i>Coleta de dados via observação: MST</i>	151
<i>Entrevista com liderança do Movimento Sem Terra (MST)</i>	152
ANEXO E	154
<i>Entrevista com professora, campus Porto Seguro</i>	154
<i>Entrevista com o professor, campus Porto Seguro</i>	155
<i>Relato da observação assistemática do Campus Porto Seguro e aula</i> <i>metapresencial</i>	161
ANEXO F	163
<i>Relato da observação assistemática do campus T.F</i>	163

APRESENTAÇÃO

No vestibular, as opções para as carreiras de Direito e Psicologia pareciam-me incongruentes, mas descobri que ambas mostravam, em sua essência, uma sensibilidade para a justiça, o que me levou a definir como caminho o que chamava de “justiça psicossocial”.

Na minha vivência pessoal, social e profissional, a prática sempre esteve intimamente ligada ao social, não apenas pelas matrizes teóricas que a sustentam, mas por conceber que a ação reverbera no mundo e se põe em relação dialética com ele. A formação em Psicologia mostrou o quão libertador poderia ser o encontro de si mesmo e o papel fundamental que a inquietação e o estranhamento possuem no processo de tomada de consciência. Um protagonista não pode ser esquizofrênico em relação a seu cenário sociocultural e a seu tempo histórico.

A Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) foi, para mim, um grande *lócus* de transformação, com aulas inquietantes recheadas de debates calorosos e, muitas vezes, “telepáticos” (não tínhamos Whatsapp¹), com corredores salpicados de debate que inspiravam um vir-a-ser mutante. Os cinco anos de curso integral me fizeram ter, na universidade, uma segunda casa, com a biblioteca como minha sala de estudo e o pátio da cruz como meu quintal. Foi na universidade que conquistei meus melhores amigos e a maioria dos meus modelos e heróis. Ao viver a potência de lapidação que o ambiente universitário possui reconheço que o seu papel vai além da preparação profissional e da ampliação cultural: trata-se de um espaço de emancipação, onde novos papéis são desempenhados e cultivados.

A universidade me desvelou uma série de caminhos e possibilidades, tanto de vida quanto profissional, e creio que foi lá que passei a conceber a frente da sala de aula como palco de transformação.

¹ WhatsApp é um aplicativo para celulares que promove a comunicação instantânea e gratuita, muito utilizado para trocar mensagens de maneira extremamente objetiva.

Seguindo meus mestres (assim chamávamos nossos professores), após a faculdade busquei o caminho do *lato sensu* e me especializei em grupos. As habilidades de mediar um grupo foram lapidadas nos cinco anos dos cursos de Formação em Socionomia/Psicodrama (níveis I e II), assim como minhas habilidades como investigadora e escritora, que se expressaram nas monografias: *Conserva cultural e espontaneidade - parceiras de uma dança*, de 2003, que consistia no estudo de caso de uma análise clínica psicodramática de um líder comunitário; e *Papel Matriz - uma possibilidade de entendimento para o desenvolvimento de novos papeis*, de 2007, pesquisa-ação que realizou intervenção sociodramática com um grupo de alunos de administração de empresas. Fruto dessa minha relação com a Socionomia, olho o mundo através de cenas e protagonistas, percebo a sociometria de papéis desempenhados como forma de dar contornos à identidade, concebo a consciência como libertadora e o encontro como descristalizador.

Além dos trabalhos realizados em organizações não-governamentais, em clínica terapêutica, nas consultorias em treinamento e supervisão a jovens profissionais, o trabalho em grupo, ou melhor, com moléculas sociais, me encanta. Professora do Ensino Superior há mais de dez anos, ainda hoje me angustio quando vejo o ambiente da universidade ser reduzido à formação profissional; quando os índices de produtividade são mais valorizados pela equipe pedagógica do que a intensidade das relações; quando vejo o aluno alijado da condição de protagonista de seu saber e subjugado a nomenclaturas e conceitos cuja compreensão e construção são desvalorizadas frente à memorização; quando percebo que o ritmo de homem-máquina é impingido a alunos e professores.

Após a maternidade, imbuída de muitos questionamentos e algumas constatações trazidas de minha prática profissional, resolvi voltar meu foco de estudo à educação superior, mais especificamente para as perspectivas educativas do ensino a distância. Ao iniciar o mestrado, minhas indagações estavam no terreno da pedagogia da virtualidade, com atenção para as fragilidades e potências do uso das novas tecnologias como instrumento de formação no ensino superior – massificação ou democratização? Os conceitos

desenvolvidos pela Educomunicação fizeram-me passar o primeiro ano do mestrado debruçada sobre essa área de pesquisa.

Seguindo o aconselhamento de meu orientador faço, no Centro Brasileiro de Estudos da América Latina, um curso de extensão em que o ensino superior era tema das apresentações de renomados pesquisadores da área. Expande-se minha visão sobre o contexto da formação universitária no mundo atual e, ao conhecer as aspirações das universidades públicas brasileiras fundadas neste novo milênio, percebo que o debate que buscava fazer estava para além do uso das tecnologias, era mais amplo e mais profundo, era da ordem das missões da universidade; percebi que as formas de uso das tecnologias e dos instrumentos pedagógicos derivam da maneira como essas instituições percebem o seu papel social.

Meu espírito aventureiro já me havia feito conhecer toda a extensão do litoral da região sul da Bahia, suas contradições e carências já me haviam mobilizado em outros tempos. Os descendentes indígenas lutando para recuperar suas raízes identitárias como meio de sobrevivência econômica e cultural – geralmente pelo turismo – e as comunidades de quilombolas ilhadas entre praias paradisíacas e um deserto de possibilidades econômicas, além do drama das ocupações de terra e sua eventual transformação em assentamentos. Esse é o cenário em que germinou a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a qual será o universo desta pesquisa.

INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século passado e estendendo-se por este início de século XXI o mundo está sendo palco de mudanças importantes no cenário da educação terciária que dizem respeito a sua relevância social, cultural e econômica e, conseqüentemente, à ampliação e acesso à universidade. Seguindo uma tendência mundial de universalização da educação, o Brasil, na condição de país em desenvolvimento, vem apresentando uma tendência de ampliação do número de instituições voltadas à educação superior para atender uma demanda crescente, que em parte se deve ao aumento de concluintes do ensino médio, acrescido pelo acesso à educação de grupos sociais que historicamente eram excluídos da universidade como os trabalhadores do campo, os afrodescendentes, os indígenas e a população de baixa renda em geral.

Os dados que apresentamos neste trabalho apontam para um processo de mudança na educação superior brasileira que está em andamento há alguns decênios, ampliado em seu caráter de urgência. O Estado brasileiro tem demonstrado um papel protagônico na expansão da educação superior, “fomentando o segmento público e incentivando o acesso ao setor privado” (MEC/INEP, 2014, p.35). Não é possível apontar uma lei específica, mas um conjunto de programas, projetos e ações que configuram uma política pública que viabiliza tal acesso, seja por meio do resgate da relação entre educação superior e educação básica (programas de extensão, incentivo à graduação e pós-graduação dos professores da rede pública); seja pela construção de alternativas aos impeditivos vestibulares, caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); seja pelo financiamento público à rede privada para atender a demanda por formação profissional dos alunos oriundos do ensino médio público com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES); seja pelo apoio à permanência no ensino superior da população com baixa renda ou pela lei de cotas que começou a ser praticada nas universidades federais – tais programas, projetos e ações sinalizam para a construção de um projeto nacional voltado à equidade e ao empoderamento social.

Esse processo de expansão foi e é marcado por contradições que muitas vezes se completam, como a tendência à regulação e desregulação da educação, ou a concepção da educação como um bem público ou como mercadoria. Esses são alguns dos dilemas que perpassam a história da universidade brasileira e que são apresentados no segundo capítulo desta dissertação, juntamente com as políticas públicas que permitiram que a expansão da educação fosse potencializada.

Este estudo possui como cenário a expansão da educação superior e as políticas de inclusão correspondentes instituídas no período compreendido entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014). Os dados estatísticos do sistema terciário da educação brasileira em 1994 (MEC/INEP, 2000, p.55) ilustram o cenário recebido pelo governo FHC. O Brasil contava com 574.135 vagas na educação superior, das quais 85.017 eram oferecidas na rede federal. As 2.237.023 inscrições demonstram uma demanda muito superior ao número de vagas oferecidas. Em 2013 (dados mais recentes fornecidos pelo INEP) o Brasil possuía 7.305.977 matrículas na graduação, sendo 1.137.851 na rede federal. (MEC/INEP, 2014a, p.2)

Com base nesse exponencial de crescimento e pela necessidade de delimitação do campo de pesquisa o sistema universitário federal é o universo deste trabalho, por meio do estudo exploratório da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA), criada em 2012 e posta em funcionamento muito recentemente, no segundo semestre de 2014.

Pensar o papel inclusivo da universidade e investigar os fundamentos político-pedagógicos que o orientam requer, por um lado, ter consciência histórica de utilização social, política e econômica da universidade, e reconhecer sua condição de espaço cultural de produção e reprodução do *status quo* dominante, em contextos políticos conduzidos pelo Estado e/ou pelas mãos invisíveis do mercado, que utiliza o lugar do poder/saber para alimentar suas demandas produtivas; por outro, e ao mesmo tempo, implica considerá-la um lugar de emancipação, conhecimento novo, resistência cultural e novas ideias, incidindo em novas formas de organização dos estudos e da formação.

Discutir o papel inclusivo da universidade leva a discutir a relação desejada com o conhecimento e seu processo de legitimação social. Entende-se sociedade não como um organismo uno ou um grupo coeso, mas como forças instituídas e instituintes de cada tempo histórico. Cabe alertar para o perigo sempre presente da falta de compromisso da universidade com o novo, ou, em outros termos, sua baixa permeabilidade à sociedade como um todo e sua aliança renitente ao que já está legitimado, o que a leva a ser refém de um corporativismo infértil, de um elitismo excludente e de um credencialismo seletivo.

[...] Em outras palavras, cada formação social apresenta vários setores de atividades e, em cada um deles, podem existir instituições mais ou menos dinâmicas. Quanto mais dinâmicas elas forem, mais “instituintes”; quanto menos dinâmicas, mais instituídas ou institucionalizadas. E o grau de dinamismo deve ser medido pela sua eficiência e eficácia em responder às missões institucionais que a sociedade como um todo lhes confiou. As instituições/instituintes vão perdendo sua capacidade de responder a essas missões, quando migram, cada vez mais, para seu próprio interior, voltando-se para os objetivos de seus próprios agentes, sacrificando os da formação social em geral, corporativizando-se. (ROMÃO, 2004, p. 41)

Quando a universidade, ou os quadros que a mantêm, colocam-na a serviço de sua auto-preservação, desfocando-a do compromisso com a sociedade a que serve – dito de outra maneira, não percebem as demandas sempre renovadas da sociedade –, ela deixa de utilizar a potência criativa que a antítese poderia vir a oferecer. Nesse enredo, as universidades são prisioneiras de um tempo-espço imaginário que não corresponde mais à realidade objetiva. E, ao interpretar essa realidade, fragmentam-se e desconectam-se.

O *tsunami* de informações que assola a sociedade tem mostrado suas reverberações no comportamento estudantil e acadêmico. A segunda década do novo milênio é marcada não apenas pela intensa utilização da tecnologia, mas pelo encontro com a conectividade. A globalização, em sua perspectiva de consumo de massa, fluidifica as fronteiras: fronteiras da cultura nacional; da hegemonia e do colonialismo científico; do conhecimento e de seu acesso. Este último já não é mais tarefa exclusiva da universidade nem se restringe aos

laboratórios de pesquisa. Fenômenos como desterritorialização e desenraizamento, trazidos pela globalização neoliberal, são sentidos como fragmentação por vários autores que analisam o contexto de crise pelo qual as universidades têm passado. A racionalidade moderna que sustentava a nacionalização do conhecimento é desmontada; a Sociedade da Informação está a construir um novo paradigma que talvez desemboque em uma sociedade do conhecimento de fato.

O que é perceptível é que o sentimento de fragmentação desemboca em questões de legitimidade tanto em relação ao papel da universidade quanto aos sistemas e concepções de educação superior. Tais questões não necessariamente destituem suas instituições de sentido, mas convidam à construção de um novo ideário a respeito da educação e, por consequência, do que está em pauta quando se qualifica como superior a educação terciária. É provável que algumas tendências deste novo milênio constituam uma forma de superação dessa sensação de fragmentação, como é o caso do resgate do conhecimento situado – informação sobre a informação; o expressivo aumento das conexões inter e transnacionais nas pesquisas e a construção de redes (tanto institucionais quanto de conhecimento, seja qual for o critério utilizado para definir o que é conhecimento). Dessa forma, a redescoberta da conectividade pode ser um indicador de que a fragmentação sentida é um sintoma da reestruturação das relações entre as instituições e o conhecimento, e entre elas e a sociedade.

Atualmente, não é possível definir uma única vocação para as estruturas universitárias no mundo. Uma colcha de retalhos foi tecida pela sociedade usando como linha a ideologia que sustenta suas aspirações em determinado momento histórico e, com isso, o que se concebe e se legitima como o papel da universidade e sua capacidade inclusiva. Ao mesmo tempo, com a aceleração e sofisticação dos meios produtivos, de consumo, de informação e de comunicação, da relação com o tempo e com o trabalho, a sociedade está a procurar respostas diferentes das encontradas nas formulações produzidas pelo *status quo*.

Em 9 de Janeiro de 2001 é sancionada a Lei 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. O item 4 deste documento é voltado à educação superior, e nele consta o seguinte diagnóstico: “A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.” (PNE, 2001, p.28). Também é prevista uma explosão na demanda pela educação superior e ressaltado que entre a passagem de 1997 para 1998 houve um crescimento de 9%, índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80. No PNE é declarado que a universidade e seu tripé estrutural (ensino, pesquisa e extensão) são fundamentais para o desenvolvimento do país, impondo, assim, à universidade um papel estratégico na construção de um projeto nacional.

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor. (PNE, 2001, p.32 – grifo nosso)

O PNE de 2001 elenca uma série de objetivos e metas. Para esta pesquisa, destacam-se as metas 4 e 19, que são, consecutivamente:

Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País; e, Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (PNE, 2001, p.34)

Dessa forma, o PNE (2001) define como estratégia de expansão da educação superior a inclusão tanto de minorias quanto de territórios, que no caso da rede de universidades federais leva à interiorização da oferta de vagas. A expansão continua como objetivo quantificado no PNE (2010) na meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.”

Nesse contexto, cabe analisar se o processo de expansão da teia universitária federal contemplou estratégias para garantir o acesso e a permanência dos grupos sociais historicamente excluídos da educação superior, o que configura uma importante questão abordada nesta dissertação: propiciar acesso e permanência resulta em inclusão? E, complementarmente, pergunta-se: há um alargamento epistemológico nas universidades para que possam também incluir a cultura, os saberes e as práticas desses grupos? Dar dignidade cultural a esses grupos pode vir a ser de fato incluir, construindo-se, assim, a democratização do saber científico, não apenas com a ampliação do número de “consumidores” desse saber, mas de autores.

A busca por investigar a inclusão mais ampla é que dá contorno ao objeto de estudo desta pesquisa, a saber: os fundamentos políticos- pedagógicos que dão suporte à inclusão da população historicamente à margem do conhecimento científico, em nosso caso, na universidade, nomeadamente, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) a qual constitui a amostra empírica dessa investigação. A UFSB se propõe como uma universidade nova e inclusiva e será apresentada no quarto capítulo dessa dissertação.

Pretende-se, com este trabalho, contemplar a dialética entre o mundo das ideias e teorias e o mundo das práticas, identificando e analisando, no terceiro capítulo, os fundamentos político-pedagógicos (teorias) que orientaram a vocação inclusiva de uma instituição de educação superior que se pretende uma universidade nova, em cotejo com as especificidades de seus processos de implantação (práticas), exposto no quarto capítulo. Esse debate é precedido pela análise das políticas de educação superior, com foco nos programas, projetos e ações de caráter inclusivo praticados em governos mais recentes – FHC (1995-

2002), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) –, contemporâneos da globalização, que deram vida a um processo, ainda em curso, de reconfiguração do sistema nacional de educação terciária e que redundaram na criação de novas instituições nesse nível de ensino, o que se apresenta no segundo capítulo. Os procedimentos metodológicos são expostos no primeiro capítulo.

Esta pesquisa é de natureza exploratória e tem caráter qualitativo, valendo-se de dados quantitativos na medida em que sirvam para dimensionar o objeto em estudo e o universo pesquisado. A coleta de dados ocorre em dois momentos distintos. O primeiro composto por levantamento bibliográfico e documental, e o segundo composto por pesquisa de campo, em que foram entrevistados 20 sujeitos, sendo eles: alunos, professores, agentes administrativos e membros da comunidade do Sul da Bahia. Alia, portanto, a investigação empírica à análise bibliográfica e documental.

Para fins de referenciação teórica e como forma de incorporar subsídios teóricos para esta pesquisa, elegem-se as formulações de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Tal escolha justifica-se pela contribuição pedagógica e epistemológica desses autores às ciências da educação e pelo fato de o pensamento de ambos compor a fundamentação teórica da Universidade Federal do Sul da Bahia, universo amostral desta pesquisa, conforme divulgado em seu *site*², e que consta do item matrizes teóricas do Plano Orientador (2012).³

² <http://www.ufsb.edu.br/>

³ <http://www.ufsb.edu.br/sites/ufsb.ufba.br/files/Plano%20Orientador%20UFSB%20Final.pdf>

CAP. I – METODOLOGIA, TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS E REFERÊNCIAS TEÓRICAS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza dados quantitativos na medida em que sirvam para dimensionar o objeto em estudo e o universo pesquisado. Tal natureza diz respeito à especificidade conceitual de seu objeto - fundamentos político-pedagógicos que orientaram a construção do projeto de instituição da Universidade Federal do Sul da Bahia, especialmente no que se refere a sua perspectiva de inclusão – e aos objetivos que lhe correspondem, a saber: identificar e analisar a correspondência, no processo de implantação desta universidade, entre os objetivos proclamados em termos de inclusão e as políticas institucionais internas a esta Universidade desenvolvidas para realizá-los.

Justifica-se a abordagem qualitativa pela riqueza que o registro do processo de implantação de uma instituição pública de educação superior pode trazer para futuros estudos sobre políticas públicas inclusivas em educação, particularmente as que se voltam para o nível terciário. Essa abordagem pode vir a ser um importante elemento de reflexão em relação ao universo estudado: uma nova universidade pública que se propõe inclusiva.

Dado o fato de o universo de pesquisa ser uma instituição em implantação, portanto, um *lôcus* de pesquisa que ainda não tem práticas e relações docentes e discentes instituídas, a pesquisa adota uma perspectiva exploratória, o que implica um viés descritivo de certo peso. “A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação deste objeto” (SEVERINO, 2013, p.123). Justifica-se essa perspectiva no entendimento de que se trata da forma metodológica mais adequada para capturar um processo de criação institucional que se encontra em andamento, dada a ausência de sujeitos que tenham vivido minimamente a instituição e que, portanto, nas entrevistas, apenas pronunciam suas primeiras impressões sobre a Instituição e seu *Plano Orientador Institucional e Político Pedagógico* (doravante, Plano Orientador) que lhes foi dado a conhecer.

Problema de pesquisa e objeto de estudo

O objeto de estudo desta pesquisa são os fundamentos político-pedagógicos que dão suporte a políticas de inclusão da população historicamente à margem da formação superior e do conhecimento científico.

Ele decorre do seguinte problema que norteou esta pesquisa: Em meio à reconfiguração mundial que se propõe e se pratica na educação superior, tendo em vista preparar este nível de ensino para o enfrentamento dos desafios postos por uma proclamada sociedade do conhecimento e pelas demandas de desenvolvimento socioeconômico de países, regiões e cidadãos, pergunta-se: De que modo a Universidade Federal do Sul da Bahia em seu processo de planejamento institucional e de implantação, pratica uma política mais abrangente de inclusão?

Cabe esclarecer o que aqui se entende como política mais abrangente de inclusão, levantando uma questão operativa: A nova universidade, além de mais acessível e de cuidar da permanência dos estudantes, responde a desafios de inclusão dos discursos e práticas populares (inclusão epistemológica), das diferenças étnicas e sociais (inclusão da diversidade étnico-social), das vocações regionais (inclusão socioeconômica), como formulados pelos teóricos que nomeadamente constituem suas referências teóricas?

Segundo a *Análise da Expansão das Universidade Federais 2003 a 2012* realizada pela Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012 e divulgada pelo Ministério da Educação em seu portal⁴, foram criadas 14 universidades no período entre 2003 e 2010 e outras 4 entre 2010 e 2014, entre elas a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que iniciou suas atividades letivas em setembro de 2014.

⁴ www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task

Pesquisadores da educação superior têm apontado para o caráter inovador que as novas universidades criadas no período acima apresentam no que diz respeito às particularidades de sua proposta educativa.

O governo Lula, iniciado em 2003, recebeu de seu antecessor, segundo dados do ano anterior (INEP/MEC, consultado em 18.6.12), 3.479.913 milhões de estudantes matriculados no nível superior; em 2007, quase um milhão de novos ingressantes haviam se incorporado a esse contingente. Ao longo de todo o período do governo Lula da Silva foram criadas 14 novas universidades federais, algumas delas com propósitos diferenciados como a UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul, instituição multicampi presente em 3 estados brasileiros e cujo estatuto define seu projeto como popular e incorpora a sua gestão um conselho diretivo com representação da sociedade local; a Unisul – Universidade do Mercosul, bilíngue e arregimentadora de professores e estudantes de todos os países que integram o bloco; a Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, que, como o próprio nome diz, trabalha na direção da integração das ex-colônias portuguesas, utilizando o expediente da língua comum como cimento de unidade, entre outras iniciativas interessantes e novíssimas em seus objetivos e constituição, casos da Unipampa e da rede Unifesp de universidades. (SANTOS; SILVA, 2013, p. 24)

Apesar da proximidade histórica da criação das novas universidades públicas é possível conjecturar que o nascimento dessas novas instituições de ensino superior se dá numa conjuntura de mudança de paradigmas políticos e culturais, o que significa, em termos nacionais, um salto na construção de um projeto de país mais inclusivo e mais focado nas questões das maiorias. Além disso, pode-se perceber o estabelecimento de uma rede institucional de equipamentos culturais de empoderamento social e a produção de um discurso público que enfrenta a globalização selvagem numa perspectiva contra hegemônica, como bem contextualizada por Romão (2014, p.98):

As promessas não cumpridas da globalização em relação à justiça social e à democratização geraram reações em todo o mundo, que sublinhavam a necessidade de alternativas à globalização hegemônica, ou, pelo menos, a percepção de um caminho fora dela, ou, finalmente, um escudo contra seu processo destrutivo. Intelectuais de diversas nações e dos mais variados campos científicos tem respondido à globalização hegemônica com uma globalização

adjetivada, para marcar a diferença entre “sua globalização construtiva” e a “destrutiva globalização hegemônica”. Expressões, como “globalização alternativa”, “outra globalização”, “globalização contra-hegemônica”, são algumas entre tantas expressões utilizadas e disseminadas nas inúmeras publicações sobre o tema.

Assim, justifica-se o problema de pesquisa em razão do uso de referências político-pedagógicas distintivas utilizadas no processo de expansão da rede federal da educação superior no que se refere à inclusão, de fato, dos grupos sociais oprimidos e excluídos que estão sendo incorporados à educação superior. Espera-se desse processo, especialmente, a dignificação de seus saberes como forma de prevenir o perigo de um transplante cultural acrítico e de uma homogeneização cultural que pode acometer esses grupos em processos de inclusão nos quais suas perspectivas culturais não forem respeitadas como lugar de conhecimento.

Hipótese e objetivos

Essa investigação tem como hipótese a ser verificada:

A Universidade Federal do Sul da Bahia aponta para a inclusão de segmentos sociais e de territórios historicamente excluídos do universo da educação superior na medida em que desenvolve políticas que vão além do acesso e permanência, pois se ancora num conceito de inclusão mais amplo que busca a incorporação das especificidades econômicas regionais e dos saberes de grupos sociais cujos discursos foram desconsiderados, além de privilegiarem novos territórios.

Dessa hipótese desdobram-se os seguintes objetivos específicos: i. investigar se há a inclusão da diversidade étnico-social; ii. investigar como a universidade responde ao desafios de inclusão dos discursos e práticas populares (inclusão epistemológica); iii. investigar se há inclusão das vocações regionais (inclusão socioeconômica).

Este trabalho adota como recorte temporal o período entre 1995 a 2015. O que se justifica pela maior intensidade da expansão da educação superior

brasileira por meio da iniciativa pública nesse período e pela presença de concepções de inspiração neoliberal na educação em embate com as políticas afirmativas nas universidades.

A UFSB é aqui tomada como amostra empírica do universo de pesquisa. Primeiro, trata-se de uma amostra do tipo intencional, que é explicada por Marconi e Lakatos (2006, p.52) como sendo uma amostra não probabilística em que “o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção etc.) de um determinado elemento da população, mas não representativo dela.” A eleição deste tipo de amostra se baseia no pressuposto de que “tais atos ou atuações têm a propriedade de influenciar opinião dos demais.” (id. *ibid*). Tais autoras ressaltam que a limitação dessa técnica “[...] é a impossibilidade de generalização dos resultados do inquérito à população, ela tem sua validade dentro de um contexto específico.” (id. *ibid*).

A UFSB, que se autodeclara uma *Universidade Nova* e explicita em seu *site* que sua vocação é a inclusão, pode vir a ser um polo de influência para as demais instituições que procuram o caminho da inclusão como parte de sua missão institucional e um espaço de pesquisa, debate e avaliação de políticas em educação superior. E é por essa razão que o universo amostral escolhido para este estudo é a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), estudada na dinâmica de seu processo inicial de implantação, tendo em vista que suas atividades tiveram início no último quadrimestre de 2014. Postos esses limites, vale reafirmar a opção por uma investigação de caráter exploratório, que por sua vez gera distintos e complementares objetos de estudo.

É necessário esclarecer que conceitos como *Universidade Nova* e *Universidade Popular*, ao lado de novas concepções político-pedagógicas voltadas à educação superior, vêm sendo desenvolvidos nas últimas décadas por autores brasileiros e estrangeiros, entre eles, Boaventura S. Santos, Naomar Almeida Filho, J. E. Romão, António Teodoro e Moacir Gadotti. No entanto, a existência de fato de uma universidade nova é vista com reservas, como se pode depreender em Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 29):

Se se deseja realmente uma sociedade humanizada, solidária e desenvolvida, não se pode conformar com a sociedade realmente existente. A universidade é o lugar da insatisfação e da crítica constante. A simples mudança da arquitetura curricular da universidade não a torna uma universidade nova.

Entendemos que o estudo de uma universidade pública nascida no século XXI, que se aut nomeia *Nova*, cujas inovações previstas desejam ir além de uma arquitetura curricular flexível (devido à interdisciplinaridade e ao sistema modular que adota) e que carrega em seu arcabouço epistemológico tendências anti-hegemônicas, pode vir a contribuir para o esclarecimento dos caminhos que vêm sendo trilhados e dos significados que têm orientado as políticas públicas de reforma das universidades e a ampliação do potencial inclusivo das mesmas.

Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro abrangeu o levantamento bibliográfico e documental, e o segundo, empírico, constituiu a pesquisa de campo. Os procedimentos são apresentados nos próximos parágrafos.

Coleta de dados bibliográfica e documental:

Este trabalho se vale de um levantamento bibliográfico sobre: a história da universidade brasileira; as características das universidades populares; as políticas públicas voltadas à educação superior instituídas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), especialmente as que encerravam propostas de expansão e inclusão; e as teorizações político-pedagógicas de dois autores explicitamente tomados, no projeto da UFSB, como referências teóricas: Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire.

O momento de levantamento documental visou identificar, nos materiais disponibilizados publicamente pelos órgãos do MEC e pela própria UFSB,

portanto, material oficial, os documentos que expõem projeto institucional e mecanismos de implantação que vêm sendo adotados no que se refere a arquitetura curricular, dinâmica avaliativa e políticas de inclusão, a saber: Lei 12.818/13, de criação da universidade; Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), publicado em 2012 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição tutora do processo de implantação; Resolução nº 01/2014 do Conselho Universitário (CONSUNI), que dispõe sobre a realização de concursos para preenchimento de vagas docentes para o exercício 2014.

No que diz respeito à expansão da educação superior brasileira utilizaram-se como fonte os dados divulgados nos seguintes documentos publicados pelo Ministério da Educação: Censos do Ensino Superior de 2010, 2012 e 2013; Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência (2013); documento de análise sobre a expansão das universidades federais 2003-2012 (MEC, 2012); diretrizes para reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI, 2007); e os documentos publicados pelo Palácio do Planalto como a Lei nº 13.005 (2014) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 12.711 (2012) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, Projeto de Lei 7.200 (2006) que estabelece normas gerais da educação superior e regula a educação superior no sistema federal de ensino, Lei nº 11.096 (2005) que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei n.º 10.639 (2003) que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Lei n.º 10.558 (2002) que cria o Programa Diversidade na Universidade, Decreto n.º 4228 (2002) que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, Lei n.º 10.260 (2001) que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES), Lei nº 10.172 (2001) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, Lei nº 9.394 (1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 9.131 (1995), que implantou o processo de avaliação e credenciamento destinado a programas de ensino de graduação.

Coleta de dados empírica – técnicas de pesquisa, universo e sujeitos pesquisados:

As técnicas mobilizadas para a coleta de dados no campo foram: a observação assistemática e entrevistas semiestruturadas com docentes, estudantes, agentes administrativos e membros da comunidade local (os sujeitos da pesquisa), segundo roteiro que pode ser visualizado no Anexo A.

Dada a perspectiva de pesquisa exploratória com a qual trabalhamos, cabe caracterizar que a observação assistemática, também denominada

[...] espontânea, informal, ordinária, simples, livre [...] consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais [...] É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborado. (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.89)

Já o processo de coleta de dados via entrevista valeu-se dos seguintes procedimentos:

- apresentação da pesquisadora, aos potenciais sujeitos de pesquisa, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), de São Paulo, e membro do Grupo de Pesquisa vinculado ao Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil”, sob fomento do Projeto OBEDUC-CAPES, esclarecendo que se trata de uma pesquisa sobre as novas universidades que estão sendo criadas no Brasil;
- solicitou-se a colaboração do sujeito em dar resposta a algumas perguntas sobre a UFSB.

A entrevista seguiu um roteiro semiestruturado de questões (Anexo A) formulado segundo algumas categorias relevantes para este trabalho, para que o entrevistado as respondesse em discurso livre. Na medida em que surgiram fatos ou dados julgados relevantes pelo pesquisador, ao roteiro inicial foram incluídas novas perguntas, para respostas espontâneas. Nesse caso, ao final da entrevista, pediu-se ao sujeito que gravasse uma fala contando sobre o fato/dado.

A coleta de dados foi realizada em dois dos três *campi* da UFSB: Teixeira de Freitas e Porto Seguro, e nas visitas a comunidades dessas regiões, como segue:

- Duas aldeias indígenas localizadas nos municípios de Santa Cruz de Cabralia e Caraiva. Nessas comunidades a coleta se deu apenas por observação assistemática, não sendo realizada nenhuma entrevista formal, mas com observação da relação da comunidade com a educação e seus sistemas associativos e econômico-produtivos;
- Escola Indígena (ensino fundamental e médio) que sediará um Colégio Universitário (CUNI)⁵, em janeiro de 2015. Nessa escola, localizada no município de Santa Cruz de Cabralia, efetivou-se entrevista com a diretora do ensino médio. (Anexo C)
- CUNI instalado em setembro de 2014 no Colégio Estadual Professora Terezinha Scaramussa, no município de Santa Cruz de Cabralia⁶. Foram entrevistados 5 estudantes, sendo um deles um líder indígena juvenil; também se fez observação assistemática de parte de uma aula sobre: *O trabalho dos índios em uma terra destituída de escravos – políticas indigenistas e indígenas na antiga capitania de Porto Seguro (1763 – 1808)*, além de entrevista com um professor do ensino médio (geografia) que também é assistente administrativo da UFSB no campus Porto Seguro. A descrição da entrevista e o relato de observação encontram-se no Anexo C.
- Assentamento Jaci Rocha e sede da fazenda Colatina (fazenda invadida no município de Prado). Houve observação do assentamento e entrevista com uma liderança do MST. (Anexo D)
- Campus Teixeira de Freitas - entrevista com 5 estudantes universitários e 2 colaboradores administrativos;

⁵ Os Colégios Universitários serão descritos no quarto capítulo.

⁶ Cumpre informar que o município de Santa Cruz de Cabralia só possui 2 colégios estaduais e em ambos foram colhidos dados.

- Campus Porto Seguro - entrevista com 3 estudantes e 2 professores e observação de uma aula transmitida em web conferência. (Anexo E)

Nessa descrição, cabe esclarecer que não foi entrevistado nenhum representante da comunidade quilombola porque não foi identificada nenhuma comunidade desse tipo nos locais visitados, embora existam Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ), pois, segundo a Fundação Cultural Palmares⁷, a Bahia é o estado brasileiro que possui o maior número de CRQs identificadas, 616 até 27/11/2014. As CRQs do sul da Bahia são objeto da atenção da universidade.

Cabe destacar que a escolha dos sujeitos a serem entrevistados foi aleatória e que não foi precedida de contatos visando a preparação do campo, exceto no caso da diretora do colégio indígena.

As unidades de análise utilizadas para construir o roteiro das entrevistas tomou como base categorias do pensamento político-pedagógico que fundamentam a proposta de criação da UFSB, selecionadas dentre aquelas que correspondiam às formulações dos autores tomados como referências teóricas da universidade.

Quadro teórico:

Como embasamento teórico desta pesquisa foram selecionados dois dos seis pensadores que compõem a base teórica da UFSB⁸: Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire.

Como fonte principal para o entendimento dos pressupostos e propostas político-pedagógicas de Boaventura escolheu-se o livro *A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova*⁹ (2008). Nesta obra, em sua primeira

⁷ <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/quadro-geral-por-estado-ate-27-11-2014.pdf>

⁸ Nomeadamente, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos, Anísio Teixeira, Alain Coulon e Pierre Lévy.

⁹ Este livro nasceu no calendário oficial de debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, realizado em Brasília, no dia 5 de Abril de 2004, cujo conteúdo apresentado por Boaventura já foi publicado em vários países da América e em Portugal, acrescido de uma segunda parte de autoria do então reitor da Universidade Federal da Bahia,

parte, o autor procede a uma análise crítica de suas produções anteriores, resgatando e atualizando o debate sobre as crises e desafios que seriam enfrentados pela universidade do século XXI, inicialmente divulgados no texto *Da ideia da universidade à universidade de ideias* publicado no livro *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, de 1995, e retomando fundamentos da instituição universitária vista como bem público.

Parte da vasta obra de Freire é visitada, e apesar de alguns críticos acreditarem que os fundamentos político-pedagógicos desenvolvidos pelo educador brasileiro serem restritos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à visão terceiro-mundista, este trabalho foca as ideias essenciais desse autor quanto ao papel da educação superior, tratando-as, portanto, com a universalidade que têm em potência. Isso significou ter como referência obras como *Pedagogia do Oprimido*, *Extensão ou comunicação?*, *Educação e mudança*, *O Professor Universitário como Educador*, *Papel da Educação na Humanização* e *La crítica de la pedagogia domesticante*, que são aquelas em que Freire estende, direta ou indiretamente, sua reflexão teórica ao entendimento da universidade, do ensino universitário e do conhecimento tratado na educação superior. Trata-se de entender a educação enquanto ato político fundamental para a criação de novos paradigmas societários e foram cruciais para a costura das ideias desse educador a respeito da potência inclusiva da universidade. Além delas, produções mais recentes sobre o pensamento de Freire em sua relação com a educação superior foram extraídas do *IV Seminário Internacional de Educação: Paulo Freire e a educação superior*, realizado em 2013¹⁰; e do dossiê: *Paulo Freire e a Educação Superior*¹¹.

Naomar de Almeida Filho, que viria a ser o responsável pela equipe de planejamento e implantação da futura UFSB.

¹⁰ Este Seminário internacional realizado na Universidade Nove de Julho contou com a apresentação de trabalhos de pesquisadores da educação superior de diversos países latino-americanos, muitos deles vinculados às pesquisas da Rede Iberoamericana de Investigações em Política Educativa, na esfera do Programa de Pesquisa denominado “Marco interuniversitario para la coesión y la equidad en educación superior”.

¹¹ Tal dossiê foi publicado pela Revista Lusófona de Educação (2013). Nele, diversos autores aplicam o pensamento freiriano ao contexto da educação superior.

O debate sobre os fundamentos político-pedagógicos desses autores é apresentado no Capítulo 2.

Categorias:

Freire e Boaventura, na medida em que constituem as referências autoproclamadas pelos idealizadores da UFSB, nos oferecem categorias para análise dos dados desta pesquisa, a saber:

Conectividade. Conceito utilizado por Freire em algumas de suas obras quando se autodefine como um menino conectivo, posteriormente resgatado e atualizado na tese de doutoramento de Jason Ferreira Mafra, de 2007. A escolha dessa categoria permite investigar se os sujeitos percebem a dialogicidade das ligações/conexões/relações da instituição com o conhecimento, e entre instituição, os conhecimentos que incorpora e a sociedade.

Diversidade. Categoria inspirada na ecologia dos saberes e no pluriversalismo, conceitos apresentados na obra de Boaventura. Essa categoria investiga a percepção dos sujeitos de pesquisa quanto à presença concreta da diversidade (cultural e epistemológica, fundamentalmente) e de sua ligação a saberes e/ou expressões étnico-raciais.

Interdisciplinaridade. Categoria eleita por representar a estrutura curricular da UFSB. Essa categoria investiga a percepção dos sujeitos da pesquisa quanto à presença, na universidade, de saberes diversos em conexão, em relação, como expressão da diversidade acima pontuada.

Outras duas categorias são extraídas dos próprios documentos da instituição e representam constantes que se apresentam nos documentos oficiais das instituições de ensino superior:

Projeto pedagógico. Categoria que visa investigar o que os sujeitos de pesquisa conhecem/percebem da proposta da universidade em sua dimensão estritamente educativa, identificando-a na vida acadêmica universitária e

articulando-a, ou não, aos outros conceitos de conexão, diversidade e interdisciplinaridade.

Imagem da UFSB. Categoria que objetiva verificar como os sujeitos de pesquisa sintetizam as peculiaridades da instituição e sua relação com a mesma.

As categorias apresentadas acima foram utilizadas na entrevista, em campo, com os sujeitos da pesquisa. A transcrição das mesmas é encontrada nos anexos C, D, E e F, seguindo os critérios de análise explicitados no próximo subitem.

Sobre a análise dos dados:

O processo da análise dos dados se deu em quatro momentos. i. levantamento documental e bibliográfico; ii. tabulação dos dados empíricos indexados via categorias (Anexo B); iii. eleição das entrevistas que seriam descritas, na íntegra, por contemplarem dados mais relevantes para o atual problema e o objeto de pesquisa¹² e que representassem aspectos empíricos da ideologia, história e linguagem do contexto estudado; iv. interpretação por Análise de Discurso (AD), confrontando-se os dados advindos da representação da realidade pelos sujeitos e os dados do levantamento documental e bibliográfico. Essa análise encontra-se no quarto capítulo.

Os dados levantados permitirão: i. descrever os fundamentos político-pedagógicos que dão suporte à inclusão da população historicamente à margem do conhecimento científico (Capítulo 3); ii. Descrever as estratégias utilizadas para propiciar o acesso e permanência dos grupos sociais que historicamente

¹² É necessário contextualizar que essa investigação exploratória era direcionada a matriz institucional da UFSB, o que orientou a eleição das categorias e o preparo do roteiro para as entrevistas. Após a vivência da coleta de dados no campo e a arguição realizada no momento de qualificação deste trabalho, percebeu-se que a vocação inclusiva da UFSB deveria ganhar foco no estudo, por mais que este já contemplasse a expansão da educação superior e a confrontação entre o planejado e o construído. Tal ajuste de percurso se justifica em razão da natureza exploratória desta pesquisa, em que muitas vezes parte-se para um estudo de campo delimitado e, no correr do trabalho, chega-se a melhor delimitação do problema de pesquisa.

foram excluídos da universidade (Capítulo 2); iii. analisar compatibilidades e possibilidades que se estabelecem entre os fundamentos político-pedagógicos – enquanto princípios e finalidades desejadas/almejadas – e os expedientes de gestão e implantação da proposta a que tais fundamentos conduzem (Capítulo 4).

Cabe ressaltar que a análise dos dados empíricos dessa investigação tem como base a Análise do Discurso da Escola Francesa e utiliza enquanto referencial teórico Lacan e Pêcheux.

No limite, o que se busca analisar, no âmbito de um processo dinâmico de implantação de uma instituição de educação superior pública, é a relação que se estabelece entre a formulação teórica – oriunda do pensamento acadêmico, das perspectivas dos gestores públicos, da leitura dos desafios sociais que se impõem à universidade brasileira num contexto de expansão do sistema federal da educação superior no Brasil – e a efetivação prática de uma instituição que se pretende (e se autodenomina) uma universidade nova e inclusiva.

Por fim, mas de relevante importância, cabe explicitar que:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do Ministério da Educação (MEC), incentiva a pesquisa sobre a educação superior e define, em larga medida, seus rumos. Por meio da linha de fomento Observatório da Educação (OBEDUC-CAPES), constituída de grupos de pesquisa filiados a programas de pós-graduação, estruturam-se investigações que visam entender as configurações e reconfigurações no âmbito da educação e dos sistemas educativos. É na perspectiva de um grupo de pesquisa vinculado a essa linha de fomento que se realizam investigações sobre as novas universidades federais brasileiras que possam ser denominadas populares, ou representar tendências inovadoras em aspectos como matriz institucional e curricular, políticas de inclusão e de avaliação. É inserida neste grupo de pesquisa que esta dissertação busca entender o processo de expansão e inclusão das universidades federais nos primórdios do século XXI.

CAP. II – UNIVERSIDADE BRASILEIRA – UM BREVE ITINERÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO

Neste capítulo realiza-se uma contextualização do cenário político-econômico contemporâneo em que se explicitam as pressões advindas da globalização e do neoliberalismo e os impactos que trazem para as concepções e políticas de educação superior. Depois, há um recuo histórico cujo fio condutor é identificar alguns dilemas que se mostram mais constantes na história da universidade brasileira. A seguir, analisam-se, a traços largos, as políticas públicas que objetivam a expansão da educação superior numa perspectiva inclusiva, buscando, nos governos do período compreendido entre 1995 a 2015, entender sua contribuição política à configuração da atual teia universitária.

A Educação Superior no Cenário Contemporâneo

O início do século XXI é marcado por intensa globalização, guiada pelo neoliberalismo como pensamento político e econômico e alimentada pelo fluxo de capitais, mercadorias, informações, conhecimentos e conexões culturais. Trata-se de um processo que, a partir dos anos 1980, foi ganhando cada vez mais intensidade e influência político-social.

A globalização neoliberal, fruto do processo histórico de avanço do capital transnacional, especialmente sob sua forma financeira, e da desnacionalização e desterritorialização da produção, levou a um enfraquecimento progressivo dos governos nacionais. A pressão exercida sobre o Estado pela liberalização e desregulamentação dos mercados, na bem sucedida tentativa de desmanche do potencial de intervenção da máquina pública enquanto responsável pelo bem-estar social, chega ao cenário brasileiro nas últimas décadas do século XX. As políticas públicas orientadas pela visão globalista, respondendo às recomendações das agências multilaterais, desfocam as particularidades locais em nome da construção de condições para participar da competição no mercado internacional. Países em desenvolvimento como o Brasil entram no mercado global de forma desprivilegiada devido ao nível de seu desenvolvimento tecnológico e econômico.

O novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemônica, trouxe, para o primeiro plano, uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais, levando o axioma das vantagens competitivas a tornar-se o centro desse projeto e, desse modo, à recuperação da teoria neoclássica do capital humano. Não admira, então, que Roger Dale (1999) argumentasse que os mais claros efeitos da globalização nas políticas educativas são consequências da reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios. (TEODORO; JEZINE, 2012, p.21)

Como sintoma da extrema desigualdade da inserção no mercado global, as agendas nacionais são colocadas ao serviço das necessidades e parâmetros de desenvolvimento de uma economia globalizada a partir de determinados centros hegemônicos do processo de acumulação. Muitos dos segmentos que antes eram de tutela pública, caso das políticas sociais passam a configurar como uma vantajosa fatia de mercado como, no caso brasileiro, as telecomunicações, os transportes e a educação superior.

A Globalização criou novas conexões internacionais entre os Estados Nacionais e o processo capitalista de acumulação global. Progressivamente, os Estados Nacionais foram internacionalizados. Esta internacionalização se deu por meio da internalização de novas obrigações e funções que eles tiveram de assumir, por imposição daquele processo. O “consenso global” é transformado em política nacional, ou, em outras palavras, os interesses capitalistas das classes dominantes são transformados em políticas “públicas”, ou melhor, estatais nacionais. (ROMÃO, 2014, p.97)

O Estado, no seu papel de organização e reprodução da dominação de classe, assume a posição ideológica dos gestores globais da economia e converte o direito à educação em serviço, como prescrito pela Organização Mundial de Comércio (OMC). A privatização da educação superior foi apoiada em políticas públicas e na construção de um ideário em que a eficiência do mercado melhoraria o acesso à educação e redundaria em qualidade do ensino.

A representação da educação trazida pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, ela é assimilável a

um mercado competitivo no qual as empresas, ou as quase-empresas, especializadas em serviços educativos, submetidos a imperativos de rendimento, pretendem satisfazer os desejos de indivíduos livres nas de suas escolhas, pelo fornecimento de mercadorias ou quase-mercadorias. Essa concepção quer fazer com que as instituições admitam naturalmente que devem, doravante, ser “gerenciadas” pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por lógica política de igualdade, de solidariedade ou de redistribuição em nível de nação na escala do território nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada como um bem de capital. (LAVAL, 2004, p.89)

Mas, por outro lado, o Estado brasileiro tem construído políticas que, apesar de tratarem a educação superior enquanto um bem de capital, também a promovem enquanto direito coletivo, que busca resgatar a equidade e promover a redistribuição territorial, sinalizando a intencionalidade da construção de um projeto nacional, o que será analisado ao final deste capítulo.

Universidade Brasileira

Definir qual teria sido a primeira universidade no Brasil é tema de debate de historiadores, cientistas sociais e pesquisadores da educação.

A história oficial, hegemônica por natureza, data a criação da Universidade do Brasil em 1921, a partir da convocação de um Conselho Universitário apenas para a concessão do título de *Doctor Honoris Causa* ao Rei da Bélgica, o que já a desqualifica como marco. A Escola Universitária Livre de Manaus, criada pelos barões da borracha em 11 de janeiro de 1909, se institui enquanto Universidade de Manaus em 1913, mas após o ciclo da borracha vê sua proposta e cursos esvaziados. A Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹³, impulsionada pela lei Rivadávia¹⁴, teve de adaptar-se ao Decreto Federal nº 11.530 de 18 de março

¹³ A UFPR explicita em seu site que sua fundação data de 19 de dezembro de 1912, quando há a junção das faculdades isoladas do Paraná. Devido ao seu ininterrupto funcionamento desde então, requer o título de primeira universidade brasileira.

¹⁴ A Lei Rivadávia Corrêa, ou Reforma Rivadávia Corrêa, que institui a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, foi implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659. Adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior – que fora reforçado pelo Decreto nº 3.890 do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Governo Epitácio Pessoa), em 1º de janeiro de 1901. Pela Lei Orgânica, ou Rivadávia, o governo central dispensava também a exigência de

de 1915, da Reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, a chamada Lei Maximiliano, que exigia que as instituições de ensino superior fossem equiparadas a estabelecimentos oficiais e tivessem cinco anos de funcionamento, em localidade com população superior a 100 mil habitantes, o que levou ao seu fechamento em 1917 por não equiparação aos padrões exigidos por tal reforma. Assim, a fusão das faculdades isoladas do Paraná, estribada na Lei Rivadávia, a qual apoiava a iniciativa privada, vê suas aspirações ao estatuto de universidade serem normatizadas pelo Decreto Federal nº 11.530 (Lei Maximiliano) e só em 1946, num período de incentivo do Estado à expansão de instituições de ensino superior no país, é reconhecida como universidade pelo Decreto-Lei nº 9323 da União e, em 04 de dezembro de 1950, pela Lei nº 1.254 do Governo Federal, é federalizada, tornando-se a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Sob a concepção de que uma universidade não é apenas mera junção de faculdades e sim aquela que desenvolve políticas e práticas voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, convencionou-se que a USP, datada de 1934, constitui a primeira universidade brasileira digna de tal qualificação. Independentemente de qual seja a primeira universidade, o fato é que o Brasil entra no século XX sem instituições universitárias, seguindo a tendência do sul do continente europeu com os “impérios das faculdades”. A historiografia da universidade brasileira conta com a bem articulada trilogia de Luiz Antônio Cunha: *Universidade temporã* (1986); *Universidade reformada* (1988) e *Universidade crítica* (2007), na qual a análise do contexto sócio-político-econômico é privilegiada, concebendo-se a universidade não apenas como fruto das relações sociais, mas como um dos seus *players*. Cunha (1986) avalia que o nascimento tardio da universidade brasileira não pode ser explicado apenas pela manutenção colonialista de dependência, pois a América do Sul de colonização espanhola conheceu suas primeiras universidades em 1551, em Lima, e em 1553 no México. Ressalta o autor que o desenvolvimento das universidades

equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa particular. (Disponível em: <http://www.ufpr.br/portafulpr/a-mais-antiga-do-brasil/> acesso 23/09/2014)

espanholas no Novo Mundo se deve, em boa medida, ao volume de seus quadros, que eram muito superiores aos de Portugal. Por outro lado, o fato de não existirem universidades no Brasil-colônia não significa que não fosse ministrado o ensino superior nos colégios jesuítas ou em faculdades licenciadoras de profissões.

O nascimento da instituição universitária no Brasil traz íntima ligação com a iniciativa privada e também demonstra, da parte do Estado, uma constante dualidade entre expedientes de regulação e desregulação da legislação sobre ensino superior. A Lei Orgânica do Ensino Superior, de 1911, abre à iniciativa privada o mercado universitário e, em 1915, por decreto federal, volta a regular os padrões legais para tais instituições. Essas dualidades (público X privado; regulação X desregulação) são uma constante na complexa história, recheada de reformas, de menos de um século da instituição universitária. Podem ser vistas tanto na história da UFPR como nos debates para a construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é analisada por Ribeiro (1986, p. 135) nos seguintes termos:

[...] motivada pelos choques entre as diversas correntes, em defesa dos princípios de centralização ou descentralização educacional. [...] A orientação das atenções para o problema centralização-descentralização parece ter tido, conscientemente ou não, a função de fazer com que ficasse em segundo plano a preocupação básica, que era a de aprovar uma lei que servisse de instrumento adequado à democratização da educação em seus diferentes graus.

A autora explica que na segunda fase da discussão da LDB - 1958 a 1961- a campanha de Carlos Lacerda extrapola o âmbito parlamentar e leva a contradição privado X público à sociedade, e na perspectiva pedagógica privatista protagonizada, por exemplo, pela Igreja Católica, acusa a escola pública e laica de apenas instruir e não de educar, já que seu foco é a inteligência e não a formação de caráter e a lapidação da alma. Já pela perspectiva daqueles que defendiam a escola pública, como nos argumentos de Florestan Fernandes (apud RIBEIRO, 1986, p.152), as escolas religiosas sempre estiveram a serviço da elite e o início da democratização educacional no Brasil se deu apenas na

república por meio da educação pública, apresentando a intervenção do Estado na educação um saldo positivo de modernização social.

Outro debate recorrente na história da educação brasileira, cuja reedição nos primórdios do século XXI será demonstrada ao final deste capítulo por intermédio das políticas públicas que deram origem ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e de linhas de crédito do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), é um desdobramento da polarização público–privado, e diz respeito à gratuidade e financiamento do ensino. O que se vê na Constituição Republicana de 1946 é uma tentativa de reafirmar os princípios da democratização da educação, mas restringindo a gratuidade ao ensino primário oficial e apenas quando provada insuficiência de recursos, além de obrigar as empresas com mais de 100 funcionários a se responsabilizarem pela educação de seus funcionários menores de idade e dos filhos de seus empregados; já na segunda fase da discussão da primeira LDB, a iniciativa privada pressiona o Estado para que deixe de criar escolas e financie as organizações particulares.

Outra dicotomia que permeia a história da educação superior no Brasil é a formação de pensadores e a formação de profissionais, a primeira ligada à elite e a outra vista como possibilidade de ascensão social dos trabalhadores. Independentemente se por obra da Reforma Capanema de 1942 – que vigorou até a aprovação da LDB de 1961 –, ou se pelas intervenções populistas ou pelas modernizadoras, o Brasil sempre tratou de forma dual o pensar e o fazer, como se não fosse possível edificar pensadores que façam e “fazedores” que pensem. Essa transformação da complementaridade em oposição talvez tenha na dicotomia mente X corpo sua justificativa epistemológica e, utilizando-se da função de reprodução social da universidade, a leve à propagação desse ideário que acaba por justificar uma universidade para as elites e outra para as massas.

Sem a pretensão de um trabalho historiográfico, mas consciente da necessidade de contextualizar e situar o objeto de estudo, a linha condutora deste recuo histórico da universidade brasileira é a de mapear algumas contradições e permanências que são recorrentes no debate da universidade brasileira. Cabe também destacar que o termo adotado para o crescimento do tecido universitário brasileiro será expansão, por conceber que os termos

massificação ou democratização já possuem em si mesmos a qualificação definitiva de todo o processo de crescimento.

Cunha (1988) apresenta dados que demonstram que é no período populista (1945 a 1964) que o ensino superior entra na agenda do Estado na forma de compromisso, passando de 5 universidades em 1945 para 37 em 1964, um crescimento de 236,7% em número de matrículas. Esse período marca a universidade em dois aspectos: o reaparelhamento escolar, tanto de estrutura quanto de quadros, e a construção de uma política educacional de âmbito nacional regulada e operada por uma série de instituições como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), de 1938, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), de 1942, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), de 1951, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 1951, atual Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Não faltaram projetos na república populista para “abrir as portas da universidade ao povo”, entre eles a extinção dos exames vestibulares e a duplicação das vagas no ensino superior, ambos frustrados pelo golpe de 64. Mas, se persistiram entraves à admissão ao ensino superior de muitos que o procuravam, não deixou de haver melhorias nas oportunidades de escolarização, pelo menos para os que conseguiam ingressar nos sistemas federais, nos quais foi instituída a gratuidade de fato a partir de 1950.

Desenvolveu-se um ativo processo de modernização do ensino superior através da adoção dos padrões de organizações universitárias vigentes nos EUA. Este processo foi conduzido desenvolvido pelo Estado, mas a ele se juntaram instituições da sociedade civil como a SBPC e a UNE. (CUNHA, 1988, p.206)

Essa ampliação do ensino superior brasileiro tem como pano de fundo a mudança da base econômica brasileira, que deixa de ser predominantemente agrícola para passar a ser mais fortemente industrial; isso acaba por pressionar a demanda de qualificação da mão de obra brasileira, acrescida do aumento de concluintes do ensino médio. Mostra, ainda, as sementes da construção do ideário de modernidade, temperadas com intensos movimentos populares. Sobre o nascimento do ideário da modernização da universidade brasileira, Cunha (1988, p. 14) contribui com as seguintes observações:

Por fim, sublinho a gênese do processo de modernização do ensino superior brasileiro na república populista, processo esse que recebeu forte impulso durante a ditadura militar e parece não ter chegado ao seu termo. Embora certa crítica recente, que ignora o peso da nossa formação histórica, prefira atribuir a este processo às agências financeiras internacionais e à ideologia do neoliberalismo, a leitura deste livro mostra que iniciativas modernizadoras, como a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, e da própria Universidade de Brasília estiveram ligadas a um esforço nacionalista, desenvolvimentista e reformista que teve no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) seu intelectual orgânico coletivo.

Sem o compromisso de realizar diferenciação crítica entre os conceitos de reestruturação, reforma e expansão, a revisão da literatura permite entender que o caminho da universidade brasileira não foi uniforme, apesar de apresentar algumas constantes como a luta pela construção e legitimação de um modelo de universidade nacional e endógena, dito de outra forma, a busca da superação do transplante cultural que acometia a sociedade brasileira.

De acordo com Ribeiro (1986), é na década de 60 que surgem dois acontecimentos de busca da superação do “transplante cultural”: os Movimentos de Educação Popular, por meio dos Centros Populares de Cultura (CPC) e dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), cuja bandeira hasteada era uma educação a serviço da transformação do mundo¹⁵; e a Reforma da Universidade de Brasília que, segundo Darcy Ribeiro (apud RIBEIRO, 1986, p. 158) - primeiro Reitor dessa instituição -, deveria estabelecer uma universidade leal a padrões internacionais de ciência e cultura e vínculo com as lutas do povo brasileiro pela independência cultural e emancipação política.

A dualidade entre a busca de raízes nacionais (endógena) na construção da universidade e a importação de modelos, tanto culturais quanto organizativos, faz parte da história da universidade brasileira e representa uma polarização entre o global e o local. Esta última dimensão, poucas vezes e por períodos curtos, conseguiu de fato fazer parte da realidade brasileira. O que pode ser verificado na criação da primeira universidade brasileira, a USP, é a relação com

¹⁵ Esse momento representava um terreno fértil para a propagação das ideias de Paulo Freire, que viria a contribuir para a edificação de uma educação popular.

uma matriz europeia clássica (ou tradicional) que ganha primazia em relação ao modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF), esta proponente de uma universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista. Verifica-se também na destituição da singularidade da Universidade Nacional da Bahia (UnB) pelo golpe militar de 1964, ou ainda no descaso com que o relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior de 1985 foi tratado na agenda de debate das políticas públicas.

O conjunto das universidades do sistema federal, nas últimas décadas do século XX, é marcado pela chamada modernização, um dos princípios da reforma universitária brasileira de 1968, que resultou em expansão da rede federal de ensino superior em que as universidades empreendiam seu crescimento e, *a posteriori*, conquistavam os recursos (financeiros e humanos). Utilizava-se, assim, os pressupostos da modernização para a construção do ideário social que associa o moderno ao colonialismo científico hegemônico que estava a ser protagonizado pelos EUA, ou pelo intermédio do Grupo Executivo da Reformulação da Educação Superior (GERES).

Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC

O governo que conduziu o Brasil na virada do milênio – 1995 a 2002 – teve à frente o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em cuja agenda educacional se destaca a aprovação e implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), cujo artigo II, que define princípios e finalidades da Educação Nacional, proclama o compromisso com “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e, especificamente para o ensino superior, a Lei nº 9.131/95 (e seus desdobramentos), que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) e implanta o processo de credenciamento e avaliação destinado a programas de ensino de graduação.

Cientistas políticos consideram a LDB aprovada no governo FHC minimalista e com normatização fragmentada. Ao analisar as ações do governo

FHC na esfera universitária, mais especificamente sobre o processo de aprovação da LDB, Cunha (2003, p. 43) predica:

Durante a tramitação da LDB no Congresso Nacional, quando ainda competiam dois projetos, um da Câmara dos Deputados e outro do Senado, o Governo Federal enviou ao Poder Legislativo projetos de lei visando à normatização de aspectos importantes ao ensino superior que seriam objeto daquela lei inclusiva. Ao invés de aguardarem a promulgação da LDB, eles foram sendo aprovados, com ou sem alguma modificação. Além disso, decretos presidenciais ajudaram a moldar o que chegou a ser chamado de uma nova reforma universitária realizada “no varejo”.

Um aspecto relevante para o tema da inclusão diz respeito aos concursos vestibulares, os quais eram obrigatórios desde 1911. A nova LDB não explicita nenhuma diretriz para essa temática, faz apenas menção à aprovação em processos seletivos. Nesse aspecto, a desregulação da educação superior promovida pelo texto da nova LDB permite que o vestibular, que historicamente apresentava um caráter impeditivo de acesso à universidade, fosse contornado de políticas que visaram a equidade, como veremos ao final deste capítulo.

O MEC, numa tendência de “co-legislar” com a LDB, propõe em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) seguindo padrões dos concursos vestibulares (conhecimento avaliado em prova única, individual e em contexto de pressão), pautados na interdisciplinaridade e sem privilégio de memorização, examinando 5 competências desdobradas em 21 habilidades. Inicialmente, o exame é posto como optativo, apesar de uma série de incentivos aos alunos e pressões nas universidades federais para que concebessem o ENEM não apenas como um padrão de qualidade do ensino médio, mas como a porta de entrada para o ingresso nas universidades federais. Com alguma resistência, passa-se a utilizá-lo como parte de seu processo seletivo. Cabe destacar que ao final do governo FHC ainda havia universidades públicas que não utilizavam tal procedimento como parte de sua seleção. Esse cenário foi gradualmente alterado, pois segundo MEC/INEP serão 128 instituições de educação superior

públicas a utilizar as notas do ENEM como parte de seu processo seletivo de 2015, sendo 5.631 cursos e 205.514 vagas ofertadas¹⁶.

Outro aspecto que interessa a este trabalho são as consequências da Lei nº 9.131/95, que serão analisadas sob três aspectos:

Primeiro, porque institui o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁷ e suas câmaras de educação básica e de educação superior. Os poderes outorgados a esse Conselho, entre outros, são os de autorizar, reconhecer e credenciar cursos e instituições superiores; deliberar sobre a LDB e sobre os estatutos das universidades. Apesar da tentativa de reforma do Conselho, após algum tempo, os cargos dentro dele tornaram-se mercadoria de troca na mercenária política legislativa brasileira. Esse foi denunciado por Cunha (2003, p. 46):

[...] a necessidade de manter uma base parlamentar garantidora de votos capazes de aprovar os projetos do governo levou o presidente a trocar votos no Congresso por nomeação para postos no Poder Executivo, inclusive no CNE – e foram os grupos privatistas que se beneficiaram nessa barganha.

Tal forma de governar reverbera na maneira como a rede de educação superior brasileira é expandida, como analisa Romão (2014, p. 97):

Na década de 1990, foram os países latino-americanos que “permitiram” um maior grau de liberalização de suas economias, que por sua vez apresentaram os maiores índices de privatização do setor público e, conseqüentemente, do ensino, com destaque para o Brasil e para o Chile.

Várias têm sido as estratégias de privatização do ensino superior público nos diversos países latino-americanos, destacando-se dentre elas:

- a) estímulo à criação de IES mantidas pela iniciativa particular e
- b) implantação de políticas de subsídios ao subsistema privado de ensino superior.

No Brasil, a primeira estratégia esteve conectada a duas proclamações públicas: a) falta de recursos e b) prioridade para a Educação Básica.

¹⁶ Disponível em <http://www.sisu2015.com/> acesso em 12/01/2015

¹⁷ O Conselho Nacional de Educação vem substituir o Conselho Federal de Educação, instituído pela LDB de 1961, o qual foi dissolvido no governo Itamar Franco (1992-1994) devido a denúncias de corrupção.

Segundo, porque ao ser complementada pela Lei 9.649/98, coloca as instituições do ensino superior públicas sob a tutela dos pareceres do CNE, que Cunha (2003, p.46) denuncia ter caráter privatista, o que se faz incluindo o seguinte parágrafo único no artigo 2 da Lei¹⁸:

Parágrafo único. No sistema federal de ensino, a autorização para o funcionamento, o credenciamento e o recredenciamento de universidade ou de instituição não-universitária, o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por essas instituições, assim como a autorização prévia dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior não-universitárias, serão tornados efetivos mediante ato do Poder Executivo, após parecer do Conselho Nacional de Educação. (grifo nosso) (BRASIL, 1998)

A universidade pública possui um papel estratégico na construção de um projeto de país e, nessa perspectiva de análise, deixa sob mãos privadas um papel que é, por essência, do Estado. Tal situação parece um sintoma da falta de habilidade brasileira em determinar as fronteiras entre políticas de Governo e políticas de Estado, conjugadas à dicotomia entre privado e público.

Em nossa sociedade, a indistinção sobre o público e privado não é uma falha ou um atraso, mas é, antes, a forma mesma de realização da sociedade e da política: não apenas os governantes e parlamentares praticam a corrupção sobre os fundos públicos, mas não há percepção social de uma esfera pública das opiniões, da sociedade coletiva, da rua como espaço comum, assim como não há a percepção dos direitos à privacidade e intimidade do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento no espaço público, do ponto de vista dos interesses econômicos, o alargamento do espaço privado. (CHAUÍ, 2001, p.14)

O terceiro e último aspecto está no fato de que a Lei nº 9.131/95 incumbe o MEC da missão de realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior. O Provão, hoje conhecido como Exame Nacional de Curso (ENADE), apresentou uma série de contradições em sua curta história, que foi de 1996 a 2003, seja pelo caráter optativo, como explicitado ao estudante, mas

¹⁸ Tal redação é mantida até a Medida Provisória nº 2.216, de 2001.

cujo comparecimento passou a ser condição para o recebimento do diploma, seja pelo deslocamento da avaliação institucional para a avaliação individual.

Em novembro de 1996, 55 mil estudantes de 660 instituições foram chamados ao Provão, mas pelos cálculos do MEC 4% entregaram a prova em branco, apoiando, assim, o boicote defendido pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Como se computou nota zero para os alunos que entregaram a prova em branco o resultado da avaliação divulgado em abril de 1997 mostrou cursos de excelência com nota média inferior a de outros de duvidosa qualidade. Diante das críticas que o processo recebeu nos meios de comunicação de massas, o ministro anunciou que as faculdades posicionadas na faixa de notas mais baixas seriam visitadas pelos especialistas (estes então é que disporiam de critérios decisivos) para recomendarem ou não seu descredenciamento ao Conselho Nacional de Educação. (CUNHA, 2003, p.58)

O Exame Nacional de Cursos foi severamente criticado, por um lado, porque centrava a avaliação institucional no aluno, por outro, porque não representava a realidade. Ao serem inseridas as visitas técnicas como parte da avaliação institucional do sistema de ensino superior e uma auto-avaliação institucional, estabeleceu-se complementariedade entre os instrumentos avaliativos tentando sanar os problemas citados acima. O fato é que a avaliação do sistema de ensino superior acabou desembocando novamente no CNE, cujo bastidor político já foi apontado.

Com postura neoliberal e diante de um quadro deficitário de vagas nos equipamentos públicos, as autoridades educacionais dos governos FHC defenderam a tese de que a ampliação do acesso de uma parcela da população ávida por formação superior e instada pelo mercado de trabalho a realiza-la só seria possível por meio de uma política de privatização e desregulamentação do setor, em respeito às recomendações e diretrizes das agências internacionais, com destaque para o Banco Mundial, a OCDE e o FMI (HADADD, 2008). A educação superior do Brasil foi, assim, inserida em um lucrativo nicho de mercado.

[...] O fato é que, no início do governo FHC, persistia na educação superior uma situação deficitária entre vagas ofertadas e demanda estudantil. Havia insuficiência de vagas nas instituições públicas de ensino superior e, paralelamente e na mão inversa, um aumento da procura por formação superior, agravada pela ampliação do número de

concluintes do Ensino Médio. Um dos expedientes utilizados pelos governos FHC, seguindo a diretiva advogada pelas agências internacionais e as preferências ideológicas de sua base política de apoio, foi o de dar os passos legislativos tendentes a desregular o setor, promovendo a flexibilização institucional, a pluralização da oferta de cursos, a descentralização focada na interiorização da oferta. Tal regulamentação seguiu a direção de uma ampla abertura ao setor educacional privado, tendo como argumento justificador o fato de que esse setor possuía capacidade instalada para dar conta da demanda e ociosidade de vagas, e que o mesmo não se verificava na área estatal, além dos impedimentos em termos de custeio para o erário. (SANTOS; SILVA, 2013, p. 14)

Ao utilizar a rede privada como principal instrumento de expansão do acesso à educação superior acaba-se criando uma dicotomia entre “universidades de ensino”¹⁹ e “universidades de pesquisa”: as primeiras seriam responsáveis pelo acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade; já o papel das segundas fica legitimado como instituição de construção de conhecimento novo. Neste último caso, exhibe-se a marca do capital no que se refere a patentes e à constituição de fundações incentivadas nas universidades públicas com o objetivo de angariar recursos extraorçamentários e melhorar o salário docente, criando-se aparatos legais para que a universidade preste serviços à comunidade, não no cumprimento de seu papel social, mas como ofertante de um produto necessário ao mercado.

Outra ação que implica no incentivo ao acesso à educação superior é a Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Trata-se de um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

A expansão da educação superior se apoia, nesse período, nas categorias administrativas privadas²⁰, como pode ser visto nos dados do Instituto Nacional

¹⁹ A ampliação na oferta de vagas na área privada é incentivada pela criação de um novo tipo de organização acadêmica de educação superior, os centros universitários. A criação dos centros universitários, em 1997, lhes atribuiu a mesma autonomia administrativa e pedagógica gozada pelas universidades, mas não as obriga à organização institucional da pesquisa.

²⁰ As IES brasileiras podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas de ensino superior são gratuitas, financiadas pelo Estado e mantidas pelo Poder Público na forma Federal, Estadual ou Municipal. As IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas com finalidade de lucro são denominadas particulares e as sem finalidade de lucro são as comunitárias, confessionais e filantrópicas.

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): em 1999, 63,36% das Instituições de Ensino Superior (IES) eram de origem privada, percentual que ao final do governo FHC (2002) saltou para 88%, sendo 1442 instituições privadas em um total de 1637 IES brasileiras, o que correspondia a 70% das matrículas.

Para o debate sobre os dilemas da inclusão na expansão da educação superior merece destaque o *Programa Diversidade na Universidade*, que ficou conhecido como a “Lei das Cotas”. Criado pela Lei Federal 10.558, de novembro de 2002, seu objetivo era promover o acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de afrodescendentes e indígenas. Tal política pública é consonante com o alinhamento internacional desse governo, dado que o Brasil era signatário do documento final da *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Segundo o texto da Lei:

Art. 1º - Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. (BRASIL, 2002)

Contudo, deve-se perceber o caráter exploratório dessa Lei, que visa buscar estratégias para a inclusão. Sua importância está no reconhecimento da dívida social brasileira com seu povo, o mesmo povo nomeado por Darcy Ribeiro (1997) como afro-brasileiros e brasilíndios.

Outra contribuição relevante do governo FHC para a inclusão na educação superior foi o Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o *Programa Nacional de Ações Afirmativas* e dá outras providências. Segundo o ex-Presidente do Supremo Tribunal Federal do Brasil:

Ações Afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação racial, de gênero, de deficiência física ou por origem nacional, para corrigir os efeitos presentes das discriminações praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2001, p.77)

O Decreto instituiu ações afirmativas que visavam dar representatividade e garantir acesso a educação e emprego para afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência. Em seu texto não são contemplados indígenas, camponeses ou outras minorias. É necessário pontuar que mudanças não são apenas decretadas, mas construídas. No caso do Decreto 4228, constituiu-se um marco legal, mas que deve ser instituído na prática pela sociedade brasileira, o que representa sua legitimação social. É ilustrativo apontar que em 2007 tramitava no Supremo Tribunal Federal o pedido de improbidade administrativa pelo não cumprimento de tal Decreto, sendo o Procurador Geral da República intimado por omissão de procedimentos e de compromissos assumidos nos tratados internacionais, fato resultante da pressão de organizações civis²¹.

O balanço dos resultados dos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPF-Umesp), participante da Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas Educativas (Riaipe), que versa sobre as “recomendações” das agências multilaterais na educação brasileira, indica que, das 12 teses analisadas, todas apontam para a reconfiguração do papel do Estado:

A reconfiguração do papel do Estado, que deixa o papel de tutela e regulação, com vistas a garantir cidadania plena a todos para assumir uma posição dupla: primeiro, de um cliente que se serve do capital e, segundo, de um Estado gerente ou gestor que garante sua ampliação e reprodução nas condições objetivas atuais. (ALVES; SANTOS NETO, 2012, p.132)

²¹ Maiores detalhes podem ser consultados em: <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/negrosepoliticaspublicas/conversations/topics/5468>

É possível conjecturar que o Estado brasileiro mantém algumas características de “Estado provedor”, o que é visto tanto pela permanência da gratuidade das universidades públicas quanto na instituição do FIES, como também apresenta-se com nova função, a do “grande gerente”, ou do “grande avaliador”, quando o ente estatal define

[...] a escolha dos indicadores determinante da fixação de uma agenda global para a educação, com grande impacto nas políticas de educação nos países centrais, mas igualmente nos países situados nas semiperiferias dos espaços centrais. [...] O ponto principal da agenda OCDE no campo da educação era, nesta época, a qualidade do ensino, que serviu como questão de partida para o lançamento do projeto Ines, possivelmente a mais significativa e importante atividade desta organização internacional em toda década de 1990. (TEODORO; JEZINE, 2012, p.23)

É produtiva a discussão com a sociedade sobre o que se avalia e como se avalia e quais são os critérios que orientam a avaliação, já que os pressupostos desses debates indicam reformulações nas políticas nacionais para a educação superior. No entanto, cumpre destacar que apesar de toda parafernália avaliativa implantada na educação superior e de todas suas reverberações sociais, ela demonstra muito mais uma tentativa de construção no imaginário popular do cuidado com a qualidade da educação superior que acaba por tranquilizar os clientes das instituições privadas do que de fato ações que busquem construí-la. Tal fato é corroborado nesta observação de Cunha (2003, p.50):

Ao fim do octênio FHC, 12 cursos de graduação de matemática e letras receberam sanções negativas (foram proibidos de admitir novos estudantes), mesmo assim só após 5 resultados deficientes consecutivos, confirmados por inadequadas condições de oferta, verificadas no local. No entanto, a sanção foi suspensa por medida judicial, enquanto tramita ação que contraria os critérios empregados pelo ministério. Apenas uma IES (privada, situada na periferia da área metropolitana do Rio de Janeiro) perdeu o *status* universitário da autonomia, por idêntica razão, em escala ampliada.

Os efeitos reduzidos de um tão grande aparato só podem ser compreendidos se referidos ao processo de ampliação da representação privatista na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Ao avaliar o cenário e os resultados da educação superior no governo FHC, Santos e Silva (2013, p. 15) pontuam que:

[...] as iniciativas de inclusão no superior do período FHC que ensejaram medidas mais concretas que configurassem uma política pública se restringiram, fundamentalmente, ao processo de desregulamentação conforme requerido pelas agências internacionais. No entanto, é possível dizer que diante dos desafios propostos por esses governos, tais iniciativas atingiram os objetivos que declaravam de ampliação da oferta e desoneração da máquina pública.

E, para aqueles que acreditam que a comercialização neoliberal da educação é o que garantirá a universalização do ensino superior, vale a análise de Almeida Filho (2008, p.143), com a qual nos alinhamos:

[...] aumentar o número de matrículas no ensino superior público é questão emergencial e estratégica para o desenvolvimento do País. O Brasil chega a 2008 com apenas 10% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior quando a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é de 30% até 2010. O setor privado é responsável por mais de 80% da oferta de vagas, mas convive com altas taxas de ociosidade e inadimplência. O aumento da oferta de vagas não coincide com o aumento de matrículas (dados do INEP, 2005), ante a impossibilidade de a população arcar diretamente com os custos da educação superior privada. É evidente que a política adotada no governo FHC, baseada no aumento de vagas em instituições privadas, foi incapaz de possibilitar ao País sequer se aproximar dos níveis de educação superior encontrados nos países industrializados.

Assim, com base nas políticas públicas desenvolvidas nos 8 anos de governo FHC, o projeto político de país que teve curso nesse período buscava alinhamento a uma perspectiva transnacional de gestão dos sistemas nacionais de educação superior, propiciando a intensificação do acesso à educação superior via mercado. No âmbito dos guiões internacionais, destaca-se a relevância no que se refere à desregulação, o que, por sua vez, propicia a flexibilização do sistema normativo da educação superior preparando o terreno para mudanças estruturais de acesso e para instituição de ações afirmativas, que germinam e são intensificadas nos governos seguintes.

Governos petistas e educação superior

A presidência do líder petista Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) manteve, em seus largos traços, em especial na economia, a perspectiva neoliberal dos governos anteriores na economia e na gestão pública. Pode-se dizer, no entanto, que apresentou ações mais vinculadas aos objetivos e interesses nacionais. No caso da educação superior, apesar do cenário de mercantilização do saber em que as universidades estavam imersas ao final do milênio, algumas políticas públicas do governo FHC, redirecionadas e intensificadas nos governos petistas (Lula e Dilma), resgatam o entendimento – em alguns casos pode-se falar em compromisso – do papel social e estratégico que essas instituições devem ter na construção de um projeto de país. Tal redirecionamento pode ser visto nas ações de redistribuição de renda ou no conjunto de ações afirmativas²² que, para além de garantir igualdade de acesso e permanência no ensino superior, tem, nos princípios de uma política de equidade, um instrumento de empoderamento social. Santos e Silva (2013, p. 8) avaliam que:

[...] a reconfiguração da educação superior num país como o Brasil, que busca assegurar um lugar ao sol entre as economias mais destacadas do planeta, “modernizando” suas instituições no limiar da engenharia política do Estado Democrático de Direito e, para tanto, precisa qualificar seu sistema universitário, apresenta como tendência um debate travado em torno de duas linhas de força: uma que se organiza em consonância com as necessidades do capital transnacional globalizado e não poderá ir além de políticas baseadas na igualdade formal; outra que busca afirmar seus compromissos com a equidade e tende a caminhar na direção de um sistema de educação superior mais aberto e, em tese, mais democrático, nessa medida, socialmente mais justo.

A expansão do acesso ao ensino superior no governo Lula se deu em duas direções. Na primeira delas, o dinheiro público foi utilizado para custear vagas no ensino privado por intermédio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e de linhas de crédito do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), medidas que mantiveram aquecido o mercado educacional brasileiro.

²² As ações afirmativas serão explicitadas ao longo deste capítulo.

O PROUNI foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei federal 11.096 de 2005. É um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior em troca de benefícios fiscais a IES. Para se beneficiar desse programa de bolsa o aluno deve ter uma renda familiar *per capita* máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio, desse modo conjugando inclusão a qualidade e mérito dos estudantes com maior desempenho acadêmico. No segundo semestre de 2014 foram beneficiados cerca de 1.500.000 de alunos, dos quais mais de 1.000.000 com bolsa integral, sendo 74% das bolsas utilizadas por alunos do período noturno. O caráter inclusivo do PROUNI se dá pelo acesso e pelo estímulo à permanência no curso superior. Para tal foi instituída a Bolsa Permanência, benefício cujo valor máximo equivale aos praticados na política federal de bolsas de iniciação científica e destinado exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiário de bolsa integral do PROUNI²³.

Já o FIES, criado no governo FHC, teve sua abrangência ampliada no governo Lula. O MEC divulgou a abertura, em 2005, de mais de 100.000 vagas, atendendo demanda de 74% dos postulantes contra 22% do ano anterior. Em 2010 é quase que integralmente alterado o primeiro texto da lei do FIES. No novo formato o Agente Operador do Programa passou a ser o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os juros caíram de 9% para 3,4% ao ano, o que minimizou o endividamento do futuro profissional, e sua inscrição foi indexada à nota do ENEM.

A segunda direção na expansão do acesso à educação superior se deu com a criação de novas universidades federais, configurando uma estratégia de governo, tendo como principal característica a interiorização das universidades, num movimento de apoio ao desenvolvimento regional, especialmente das

23 Para maiores informações: <http://siteprouni.mec.gov.br/> acesso 10/01/2015.

regiões mais desfavorecidas. Essa onda de expansão é assim caracterizada por Almeida Filho²⁴ (2008, p. 191):

[...] A estratégia predominante baseava-se na implantação de cursos simultaneamente à contratação de docentes e realização dos investimentos necessários. Nessa fase, o financiamento era realizado durante a expansão de atividades da universidade. Os resultados dessa ampliação compreendem iniciativas patrimoniais ou institucionais, com 48 novos *campi* ou extensões, além de 10 universidades instituídas.

No primeiro ano do governo Lula as autoridades educacionais receberam da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) um documento que requeria, entre outras pautas, a modernização das instituições federais e o resgate do compromisso proclamado no artigo II da LDB que prevê os ideais de solidariedade humana e preparo para o exercício da cidadania. Os objetivos desse documento, ainda segundo Almeida Filho (2008, p. 185), podem ser assim resumidos:

- Promover as alterações que se fizerem necessárias no ensino de Graduação e Pós-Graduação, de modo a garantir aos estudantes a condição de formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem orientar a vida numa sociedade justa e democrática.
- Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como proporcionar aos estudantes experiências multi e interdisciplinares, formação humanista e alta capacidade crítica.

Embora seu texto final²⁵ seja considerado mais conservador do que a primeira minuta, esse documento permite que muitas amarras sejam desfeitas,

²⁴ Para a contextualização do cenário político de expansão universitária que deu origem à UFSB foram privilegiadas informações fornecidas por Naomar de Almeida Filho, pois a vivência da função de reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) de 2002-2010, de membro do ANDIFES, de participante da comissão que dá sustentação legal aos cursos interdisciplinares, de idealizador e implantador da UFSB, permite a este trabalho supor que a visão de Almeida Filho e os bastidores que relata em seu livro em coautoria com Boaventura de Sousa deveriam ter primazia qualitativa do processo.

²⁵ Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior (PL 7.200/2006). <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>

ou, nas palavras de um professor entrevistado: “Nós não podemos fazer rupturas mas podemos fazer transições para a ruptura.” (Anexo E)

A ANDIFES luta pela expansão e modernização do setor público, na contra mão dos projetos de patrocínio público das vagas ofertadas pela rede privada como PROUNI e FIES²⁶, e se posiciona criticamente sobre o tema das políticas públicas adotadas para o ensino superior sob o argumento de que privilegiam a expansão de vagas no setor privado e não priorizam uma política de resgate da rede pública federal, sucateada em seus investimentos e em seu papel estratégico na construção de um projeto de país.

Reafirma sua Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Educação Superior, apresentada em agosto de 2003 ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como forma de atendimento da legítima demanda da sociedade pela ampliação qualificada das oportunidades de acesso à educação superior, e manifesta-se contrária à implementação do programa de “compra de vagas” anunciado pelo Ministério da Educação:

1. Em todas as partes do mundo, a riqueza econômica e cultural das Nações depende do valor de sua educação superior. A educação superior é bem público, não está a serviço das elites econômicas, não beneficia somente aquele que obtém um diploma. Por isso, ao formar professores, pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas, ao produzir e divulgar o conhecimento, ao abrigar e desenvolver as ciências, as tecnologias, as humanidades e as artes, ao contribuir para o incremento das riquezas materiais e das identidades culturais, a educação superior revela-se absolutamente estratégica para a independência econômica e cultural das nações. (ANDIFES, 2000, p.1)

Em 2007, ANDIFES e MEC lançam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual sofreu intensa oposição de parte do movimento estudantil. Apesar dos protestos e invasões de reitorias, as 54 universidades federais brasileiras aderiram ao Programa.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de

²⁶ O Estado brasileiro, em 2004, despendeu mais recursos com o FIES do que com o custeio de suas 54 instituições públicas federais, dado contido na Deliberação do Conselho Pleno da Andifes, em reunião realizada em Brasília, no dia 18 de março de 2004.

(http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_027_Posicao_da_Andifes_sobre_o_Programa_Universidade_Para_Todos.pdf)

24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. (MEC, 2007, p.2)

Trata-se de um programa focado nas especificidades do sistema público de educação superior, com autonomia e incentivo à gestão estratégica intra-institucional, apoiado em recursos e ações afirmativas na linha da equidade, desembocando numa nova fase de expansão da rede federal do ensino superior. Parte de um modelo induzido de crescimento que respeita as singularidades e propostas pedagógicas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cuja parceria com a ANDIFES estabelece que o planejamento e os recursos para reestruturação sejam anteriores à ampliação de vagas.

Em 2012 foi publicado, pela Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012, o *Relatório da análise da expansão das universidades federais entre 2003 a 2012*²⁷. No trecho em que se avalia o REUNI, pode-se ler:

Na dimensão pedagógica, um dos objetivos do programa era contribuir também para a reestruturação das Ifes, seja no aspecto didático pedagógico, seja no aspecto da gestão. Pode-se afirmar que o Reuni estimulou a mudança de paradigmas, na medida em que possibilitou a organização de novos arranjos curriculares, com destaque para os bacharelados interdisciplinares, implantados em 15 universidades.

Mais de 80% dos reitores afirmam que houve revisão da estrutura acadêmica com a implantação do Reuni e também a preocupação de todos em criar novos programas voltados para o sucesso dos estudantes. Embora de forma mais tímida, há reflexos de mudanças na gestão das Ifes, proporcionados pelo aumento de servidores técnicos e pela melhoria da ambiência física para o trabalho. Não foram observadas fortes mudanças de conceito ou paradigma no processo da gestão administrativa efetivada pelas instituições. (MEC, 2012, p.27)

²⁷ Cabe destacar que a Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 contou com representantes de importantes atores da educação superior: ANDIFES, MEC, UNE e ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduação). Disponível em www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task, acesso em 06/07/2014.

Os desafios de modernização da universidade pública estão além da reestruturação tecnológica e da melhoria nos *rankings* internacionais de avaliação. Ela requer saltos nos paradigmas tanto epistemológicos quanto político-pedagógicos.

A comissão, após o diagnóstico realizado sobre a expansão das universidades federais (em especial a implantação do Reuni) e considerando, sobretudo, a opinião de reitores e de estudantes, expressa neste relatório, conclui que a expansão das universidades federais, ocorrida nos últimos 10 anos, foi, sem dúvida alguma, uma das mais importantes políticas públicas do governo federal para o país. Alicerçado em princípios como a democratização e a inclusão, o programa de expansão, notadamente o Reuni, contribuiu para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país, principalmente pela implantação de novas universidades, novos campi universitários e aumento no número de matrículas. Também cabe destaque para a forte interiorização das Ifes, com significativa contribuição para o desenvolvimento das regiões, iniciando um processo de diminuição das assimetrias regionais existentes no país. (MEC, 2012, p.38)

O segundo mandato do governo Lula, comparado ao segundo mandato de FHC, apresentou o aumento expressivo de 200% na abertura de novas vagas nas universidades federais. De acordo com os dados do MEC (2014), em 2002, último ano dos governos FHC, a malha universitária federal brasileira contava com 148 *campi*, distribuídos em 114 municípios; ao final do governo, em 2010, havia 247 *campi*, espalhados por 230 municípios, e ao final do governo Dilma (2014), são 321, localizados em 275 municípios²⁸.

Os números acima apontam não apenas para a preocupação com a abertura de novas unidades físicas, mas também para a cobertura regional. O MEC (2014) esclarece que a expansão da rede federal do ensino superior foi executada seguindo três dimensões. A dimensão social, a qual privilegia municípios com taxas elevadas de extrema pobreza; a dimensão geográfica, que beneficia regiões ainda não atendidas pelo sistema federal de educação superior, buscando a interiorização da oferta pública nesse nível de ensino, com prioridade para estados cuja oferta esteja abaixo da média nacional; e na

²⁸http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf

dimensão de desenvolvimento, prioridade aos municípios de entorno de grandes investimentos ou com Arranjo Produtivo Local (APL).

Os resultados apresentados parecem apontar para um protagonismo diretivo do Estado por meio de políticas públicas, na busca de oxigenação das universidades federais instituídas e na aposta de propor um salto de paradigma da educação superior pública pelo apoio à criação de novas universidades. Estas apresentam projetos institucionais pautados em novas concepções e caminhos, mais intimamente ligados a um projeto de País que se pretende construir, mais focadas na inclusão como obra induzida, sobretudo, pela ação estatal.

Exemplo desse protagonismo diretivo do Estado é a instituição, por lei, de reserva de vagas nas universidades e institutos federais para alunos que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública. A Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, prevê que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e, dentro destas vagas, 50% devem ser direcionadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Decreta-se também que cada instituição federal de ensino superior deve preencher suas vagas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa forma, o que se propõe é conjugar os critérios das leis de cotas raciais e de cotas sociais, o que impacta a questão do acesso à educação superior federal, por um mecanismo que, ao direcionar o bem público aos menos privilegiados, efetiva uma forma de empoderamento social de uma maioria historicamente excluída de acesso à educação superior.

Em 2013 a presidente da República lança a Política Nacional de Assistência Estudantil, na qual a Bolsa Permanência é um dos principais protagonistas. Destinada a alunos da educação superior federal com renda

familiar *per capita* não superior a um salário-mínimo e meio, ela prioriza indígenas e quilombolas. Tal iniciativa faz parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2007, que se converteu na principal política de assistência estudantil do país por prever apoio para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e acesso de estudantes com deficiência. Segundo o MEC, o PNAES tem um papel central na promoção do acesso pleno dos estudantes com alta vulnerabilidade social e é um importante passo na direção da democratização do acesso com garantia de permanência aos estudantes na Educação Superior Federal.

Entre 2008 e 2013, o volume destinado ao PNAES quase quintuplicou — passou de R\$ 126,3 milhões para R\$ 603 milhões. A quantidade de bolsas de assistência concedidas pelo PNAES cresceu de treze mil em 2008 para pouco mais de setenta mil em 2012. (MEC, 2013)

É necessário pontuar que no período de 1995 a 2015 há mudanças importantes no cenário da educação superior brasileira, principalmente no que diz respeito ao acesso. Não é possível apontar a uma lei específica, mas um conjunto de políticas públicas que construíram tal acesso, como foi resgatado, em largos traços, neste capítulo. O cuidado com o acesso e permanência de grupos que historicamente estavam excluídos da educação superior como indígenas e afrodescendentes foi contemplado nas políticas públicas. A população usuária do sistema público de educação básica, que encontrava sérios problemas de acesso ao sistema público universitário, tem nas ações afirmativas o resguardo de seu direito de acesso à educação superior como um bem público.

Agora, cabe questionar se propiciar acesso e permanência a um curso de graduação permite a inclusão de fato desses grupos que sempre estiveram à margem do saber científico, pois se a universidade estiver no papel de instrumento de transplante cultural a inclusão de fato não existirá. A inclusão plena requer respeito pela herança cultural desses grupos, pelos seus saberes e suas práticas. É nessa perspectiva que o próximo capítulo trabalhará o tema específico da inclusão epistemológica.

CAP. III – CONSTRUINDO UMA UNIVERSIDADE COM IDEIAS

Este capítulo realiza um resgate da relação entre o conhecimento e a universidade, para em seguida analisar as formulações teóricas que orientaram a construção do projeto político-pedagógico da UFSB. Apresenta-se a concepção político-pedagógica de Paulo Freire, que semeia a visão do oprimido e propõe bases teóricas para repensar o papel inclusivo da universidade e de construção do conhecimento, sendo um indutor do vir a ser de uma renovação epistemológica pautada na inclusão de outros saberes que permite a dignificação dos saberes populares e sua inclusão no debate epistemológico, para além de um debate da ciência pela ciência. Depois, apresenta-se a interpretação de Boaventura sobre o cenário universitário internacional, que o concebe permeado por crises e analisa as possíveis formas de superação desse contexto.

As posições político-pedagógicas de ambos, declaradamente inspiradoras na criação da UFSB, desaguarda num modelo institucional, com traços inovadores, que favoreceria a emergência de um novo modelo epistemológico para a universidade, nesse passo contribuindo para a ressignificação do papel e da relevância sociais desta instituição e de suas práticas inclusivas.

Este capítulo não apenas apresenta o referencial teórico desta dissertação, mas também investiga o objeto de estudo dessa pesquisa, a saber: os fundamentos políticos pedagógicos que dão suporte à inclusão da população historicamente à margem do conhecimento científico.

Conhecimento e universidade

Durante muito tempo a universidade foi vista como espaço de cultura oficial, vinculado a perspectivas religiosas e/ou monárquicas, e, a partir do século XIX, morada do conhecimento, da profissionalização e da pesquisa, em alguns momentos como sede exclusiva, em outros, parecendo roubada de sua missão civilizatória. De todo modo, o olhar pelo qual se define o que é conhecimento,

objeto da universidade moderna, é fruto da validação de correntes²⁹ epistemológicas legitimadas no desenho social de sua época.

Cabe pontuar que objetiva-se neste trabalho uma contextualização histórica da universidade como a conhecemos, e do que é validado como conhecimento. Não faz parte da missão desta pesquisa a reconstrução do caminho histórico da universidade, devido a limitações de tempo e foco. Assim, não se procura discutir se o lugar em que o homem está à procura de si tem origem na Academia de Platão, ou se seu germe está no Liceu de Aristóteles, ou se ela deriva da “escola dos profetas” do povo israelita, ou, por que não, da “escola ascético-terapêutica” de Buda, e, ainda, das escolas palatinas do período medieval.

Na cultura ocidental, estamos atrelados a suas origens europeia-ocidentais enquanto instituição unificada voltada para a produção e validação de conhecimento e para a reprodução ou resistência ao *status quo*, tendo sua fundação se dado com a instituição da Universidade de Bologna de 1088. Luckesi (1991, p.35) aponta a criação da universidade como obra da Igreja Católica que, "no sentido de legitimar a sua ação política e religiosa, responsabiliza-se pela unificação do ensino superior em um só órgão, a universidade." O autor também afirma que essa primeira instituição torna-se pouco permeável às mudanças históricas de seu entorno, o que poderia ser visto como:

[...] atitude defensiva, de guarda das verdades já constituídas e definitivas, estáticas e restritivas, no sentido de não acrescentar os valores do passado às numerosas descobertas que se faziam. Nessa fase a universidade se caracteriza pelas repetições dogmáticas, ditadas, como verdades incontestáveis, de cátedras. (Ibid, p.31)

Atualmente, apesar da distância no tempo e de todas as mudanças, ainda há uma herança dessa falta de permeabilidade das instituições universitárias,

²⁹ A imagem utilizada representa a lógica que une os elos (conhecimentos), a conectividade dos saberes, como também a força do aprisionamento que a coesão legitimada pode provocar.

não mais na repetição de dogmas, e, sim, das verdades cientificamente engessadas pela disciplinarização e departamentalização do conhecimento.

A matriz institucional das universidades do século XXI é herdeira, não só das instituições cunhadas na Idade Média, que por mais de dois séculos foram palco da reprodução dos valores da escolástica e de onde surgiram instrumentos de controle social, tanto incorporando as vestes da inquisição quanto espelhando a hegemonia da Companhia de Jesus na educação, mas também nas instituições nascidas na pré-renaissance e na modernidade, impulsionadas pelo renascimento literário, artístico e científico, transpassadas pela reforma e pela contrarreforma, imbuída das perspectivas do sujeito e da sociedade modernas do Iluminismo. O homem moderno (que pode ser demarcado no tempo do Renascimento europeu) estava a desenraizar-se das explicações dogmáticas e a transferir sua fé no divino para o conhecimento fruto do esforço da razão humana e da experimentação, estabelecendo, em lugar da verdade religiosa, a verdade científica. Esta, muitas vezes, só encontrava terreno fértil para se desenvolver fora dos muros da universidade: nas academias, nas tavernas, nos cafés, nos gabinetes de curiosidades (museus) e nas sociedades científicas. (BURKE, 2000)

Mudança pode ser escolhida como a palavra-chave da Idade Moderna, o que não significa que o papel da universidade enquanto reprodução do status quo e manutenção de poder tenha se alterado em sua raiz. Não mais (ou apenas) sob influência do papado, mas ainda como instrumento do controle político do conhecimento, as universidades ganham como nova função a formação de quadros para os nascentes Estados-nação e para a dominação colonial.

Segundo Burke (2012), é no início do século XIX que surge a universidade vocacional, intimamente ligada ao exercício profissional e ao seu controle pelo Estado, disseminada graças ao colonialismo ideológico e cultural protagonizado pelos países que empreenderam a colonização de terras fora da Europa ocidental-cristã. Destaca-se o modelo napoleônico de universidade de poder, cuja finalidade maior é formar os quadros profissionais para a manutenção da estabilidade política do Estado.

Já na parte norte da Europa, à mesma época, a Reforma da universidade alemã de Humboldt, que concebia o conhecimento como fruto do diálogo entre as mentes, sedia, na missão universitária, seu compromisso com a pesquisa e o saber científico, em que a busca do conhecimento está intimamente ligada à imersão no ambiente de investigação universitária.

No contexto britânico, o Cardeal Newman constrói as bases de uma universidade do espírito, o chamado modelo Oxbridge, voltada para a produção de um conhecimento de interesse da nascente burguesia liberal, tendo este sua finalidade em si mesmo, na busca da aquisição do saber por legitimidade filosófica e, portanto, não fragmentado em seus ramos. Servindo à elite, o conhecimento voltado para finalidade utilitária é desqualificado perante as questões do mundo e do caráter, fato que só foi possível no contexto da revolução industrial devido o trabalho fabril não estar associado ao conhecimento.

É nesse cenário que vemos as matrizes institucionais das universidades serem criadas e desenvolvidas nos países europeus. Magalhães (2006), ao discorrer sobre a identidade do ensino superior, informa que as matrizes da universidade como a concebemos ao final do século XX foram constituídas na modernidade. Justifica tal apontamento aproximando as narrativas fundadoras dessas instituições com as narrativas da própria modernidade.

Produto, por excelência, da modernidade, e no cruzamento dos modelos humboldtiano e napoleônico e Oxbridge, a educação superior, tal como a herdamos, era centrada no conhecimento, isto é, na sua produção (investigação), na sua distribuição (ensino) e na sua difusão pelo corpo social (função de serviço à sociedade). O conhecimento e o seu manuseamento definiam não só a missão institucional como a natureza das organizações consagradas no ensino superior. (MAGALHÃES, 2006, p.13)

A última metade do século XVIII fora marcada pela remodelação da organização do conhecimento, sendo a pesquisa e a construção de sistemas e modelos explicativos os grandes aliados para a sistematização do

conhecimento. Além da já legitimada escola clássica, centrada no latim e no grego, o conceito de conhecimento validado é o aplicado, útil, tanto para dar suporte às reestruturações nos mais diversos campos do conhecimento quanto para o desenvolvimento manufatureiro.

Em termos mais gerais, poderíamos falar na destruição de um antigo regime do conhecimento e sua substituição por um novo. O antigo regime era hierárquico, tendo a teologia como a rainha, seguida pelo direito e pela medicina, então vindo as humanidades ou artes liberais, e por fim as artes mecânicas, como a agricultura ou a construção de navios. No começo do século XIX, porém, os defensores da tecnologia e das ciências naturais contestaram o predomínio das humanidades tradicionais. [...] A queda da velha hierarquia veio associada a um maior reconhecimento da pluralidade dos conhecimentos, eruditos e populares, abrangendo o “o quê” e o “como”. Com certo exagero, poderíamos descrever esta percepção da existência de outros conhecimentos, sobretudo de fontes de conhecimento fora da tradição culta europeia, como uma descoberta do “outro”, tanto no tempo (o historicismo) quanto no espaço (o Oriente) ou na sociedade (a descoberta do povo pelas classes média e alta). (BURKE, 2012, p.320)

Na segunda metade do século XIX, a descoberta do “outro” enquanto fonte de conhecimento é explicada por Burke como uma reação ao Iluminismo. Por um lado, vêm-se os germes da especialização e da profissionalização se desenvolverem com *status* de revolução, por outro, a ideia de povo é adjetivada pela alteridade e por ser fonte de conhecimento e sabedoria. É de especial importância este momento histórico para esta pesquisa, pois a descoberta do “outro” cria lugar no mundo do conhecimento legitimado para o conhecimento popular, o que pode ser constatado nos intensos movimentos de coleta de canções e contos populares, dos quais a legitimação do estudo do folclore pode ser visto como representante do axioma que o povo produz sabedoria. É necessário destacar que a revolução científica dessa época leva a sociedade a incluir na episteme do conhecimento, mesmo que de forma exótica, a cultura popular. A revolução do conhecimento vivenciada no campo da ciência desemboca e é maximizada em intensa disciplinarização, especialização e no “colonialismo científico”, os quais resultam, no âmbito da organização institucional, na intensificação da departamentalização nas universidades.

Outra característica que marca o conhecimento na segunda metade do século XIX é, nos termos de Burke (2012; p.323), a popularização do conhecimento científico.

Explica-se a ciência aos leigos numa infinidade de publicações [...] incluindo muitos periódicos criados para este fim [...] Outro meio importante para disseminar o conhecimento foi a Grande Exposição de 1851 e suas várias imitações e concorrentes [...] a tecnologia da era do vapor – os trens e os navios – transformou a comunidade do saber, permitindo a realização periódica de conferências internacionais de várias disciplinas [...] Este período também foi importante na história dos museus.

O autor, ao analisar as geografias do conhecimento ressalta que a análise sobre os microespaços de Foucault passa ser a narrativa para a compreensão dos espaços enquanto lugar de formação e transmissão do conhecimento nos séculos XIX e XX. A lente do espaço pode ser ampliada, indo da análise da influência que a distância territorial dos centros de poder exerciam na qualidade do conhecimento desenvolvido, até a tendência, na Idade Moderna, da nacionalização do conhecimento.

É menos fácil dizer qual foi o país, se é que houve algum, a exercer hegemonia no campo do conhecimento entre 1914 e 1945; talvez fosse mais exato falar em policentrismo, com a França, a Inglaterra e outros países dominando certos campos acadêmicos ou áreas geográficas. Depois da segunda Guerra Mundial, foi a vez dos Estados Unidos e da União Soviética, e mais recentemente apenas dos Estados Unidos, tanto nas ciências naturais quanto nas sociais. (BURKE, 2012, P.253)

A primeira metade do século XX é marcada por uma crise do conhecimento: a objetividade positivista é questionada; critica-se a concepção de verdade; a história passa ser concebida como arte, já que inclui o olhar do historiador; a sociologia do conhecimento abre os olhos da humanidade para as diferentes concepções de mundo das diferentes classes sociais. As duas guerras mundiais trouxeram impactos ao desenvolvimento do conhecimento, com destaque para

o uso, nesses conflitos, das habilidades acadêmicas e das potências da pesquisa científica na busca e tratamento de informações, além do êxodo de cientistas fugidos das perseguições da guerra que foram impulsionar o desenvolvimento da ciência em outros países. No pós Segunda Guerra Mundial o conhecimento é marcado pela aceleração das inovações tecnológicas e pelo financiamento da ciência pelo Estado. Nesse contexto, a pesquisa encontra outros territórios para sua moradia, para além dos muros da universidade. Já a sociedade, com suas certezas corroídas pelas duas guerras mundiais, intensifica a conversão do conhecimento em conforto e as mídias se constroem enquanto ferramentas de comunicação e reprodução. Paulatinamente, o consumo de produtos industriais é acrescido do consumo de serviços.

A segunda metade do século XX é palco da emergência das indústrias sem fumaça. O crescimento do setor terciário da economia, principalmente nos países desenvolvidos, permite que as corporações prestadoras de serviço se tornem indústrias de conhecimento. Surge a economia da informação, juntamente com aumento expressivo dos trabalhadores do conhecimento, da hiper-especialização e da busca pela universalização do acesso à educação – e ainda, da neutralidade política, talvez como seu efeito colateral. É assim que a universidade também se percebe em crise no que se refere a sua autonomia, seu papel de produtora de conhecimento e sua função social.³⁰ O olhar do neoliberalismo metaforiza a universidade, colocando-a no segmento das indústrias sem fumaça, metáfora que denuncia o papel e ritmo impingidos a essa instituição social e na sua relação com o conhecimento.

O ano de 1985 é um marco simbólico, devido à queda do muro de Berlim, e com ele cai a promessa de uma alternativa ao capitalismo. Os departamentos de pesquisa, antes aquecidos com a guerra fria, voltam-se ao utilitarismo com foco no mercado global. A tecnologização da vida e do conhecimento coloca a universidade num jogo de competição que não é apenas travado com as outras universidades, mas com as corporações.

³⁰ O contexto de crise será adjetivado, no decorrer deste capítulo, principalmente na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos.

[...] Enquanto os gerentes e os gestores têm se interessado mais pelo conhecimento, as instituições do conhecimento, como as universidades, vêm se interessado mais por gestão, o que é bastante compreensível, visto que elas lutam para conservar sua posição num mundo cada vez mais competitivo, concorrendo não só entre si, mas também com instituições de pesquisa, como os think tanks e os laboratórios individuais. (BURKE, 2012, p.334)

Chauí critica tal tendência administrativa em seu livro *Escritos sobre a universidade* (2001): disserta sobre a modernização e os impactos do neoliberalismo nas instituições de Estado e no cenário universitário brasileiro, nesse passo diferenciando as perspectivas das instituições sociais e das organizações sociais nos termos da escola de Frankfurt.

[...] a fragmentação e desarticulação crescente e ilimitada de todas as esferas e dimensões da vida social exige que se volte articulá-las e isto é feito por meio da administração. A rearticulação administrativa transforma uma instituição social numa organização, isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade [...]. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, no seu lugar no interior da luta de classes, pois isto que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

A instituição social aspira a universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isto significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 2001, p.187)

Pelo acima exposto, entende-se que a universidade, na condição de instituição social, tem como intento fundamental questionar o seu próprio papel enquanto construção social. Chauí defende a construção do conhecimento situado na luta de classes, pela qual essa instituição deveria se perceber

atravessada. E a universidade contemporânea deve ser consciente de seu potencial de legitimação e reprodução de valores.

O ato educativo na visão de Paulo Freire

Na posição do educador brasileiro, o ato educativo é inerente ao Homem devido à sua busca por ser mais.

[...] recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, e por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica também repousa em uma crença crítica: a crença que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação que estão sendo um quase *não ser* e passa a ser um *está sendo* em busca de *ser mais*. (FREIRE, 1983, p.50)

Educação é tratada, no referencial freiriano, como atividade intencional de formação na perspectiva de sua capacidade de “sair de si”, de projetar-se e transcender-se, sempre transitivamente, em busca de ser mais e de emancipação.

Ao refletir sobre educação em *Educação e mudança* (1979), Paulo Freire nos convida a escolher o núcleo fundamental desse processo; em razão de sua perspectiva ontológica e antropológica, sugere como tal a consciência do inacabamento. O Homem, ao perceber-se inconcluso, assume, no mundo e com o mundo, o papel protagonista de ser mais. O germe da educação brota quando o homem, imbuído de sua ação reflexiva, admira sua própria realidade e, ao se estranhar, a recria; ao transformar a realidade para ser mais, coloca-se no tempo, o objetiva, historiciza-se e preenche de cultura os espaços geográficos e históricos. Acrescentando ao mundo a sua experiência criadora o homem enraíza o seu papel de educador. (SANTOS; ROMÃO, 2013, p.3)

Freire vê o ato educador como político e a educação como possibilidade de transformação.

[...] la educación tiene em si una naturaleza política como la política tiene em si una naturaleza pedagógica. La cuestión es saber a donde se encamina la politicidad de la educación que tu practicas, a donde se encamina la educabilidad de política que tu estableces em la calle, la que tu partido plantea, em otras palabras, con quiénes está tu política, al servicio de quiénes o contra quiénes está tu trabajo como educador y por lo tanto como político. (FREIRE, 1984, p. 7)

Partindo dessas premissas, repudia a perspectiva política em que as forças dominantes se utilizam da educação como modo de reprodução de sua hegemonia. Por isso, defende a postura dialógica e a inclusão da ótica e da cultura do oprimido.

Não se opta pelos oprimidos porque são melhores ou piores do que os opressores, mas apenas porque foram historicamente e ainda são oprimidos. Não se trata, pois, de mitificar ou romancear, em termos acadêmicos, os deserdados da história, mas denunciar a situação de oprimido como uma injustiça histórica que fere a dignidade humana; é pois, uma situação injusta quer do ponto de vista ontológico quer ético. (TAVARES, 2013, p.69)

As práticas didáticas que destituem o aluno de seu saber e de sua cultura o colocam à margem do conhecimento. Ao discutir o papel político da educação, nosso patrono adverte aqueles que a concebem como mera transferência de conhecimento:

[...] consiste em estendê-los aos estudantes passivos, com que impedem nestes últimos, e neles a postura ativa e co-participante, características de quem conhece.

Esta falsa concepção de educação, que se baseia no depósito de informes aos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação; Por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica da educação. (FREIRE, 1983, p. 54)

A valorização da ótica do oprimido pode ser contextualizada nos seguintes termos:

Talvez seja um grande perigo tratar a superficialidade das respostas rápidas que caracteriza a contemporaneidade da mesma forma que se considera que a linguagem popular não tem gramática. A armadilha reside em continuar promovendo a sintaxe da classe dominante como imposição cultural, como modelo do falar bem, do escrever bem, do comportar-se bem, do educar-se bem – enfim, como padrão civilizatório, cuja mediação é o discurso científico que se quer neutro, por vezes nos desencorajando de questioná-lo enquanto instrumento de dominação social. Não se trata de apologia à linguagem popular ou à superficialidade nas respostas, mas a percepção da importância que se deve dar respeito à matriz cultural do aluno e a conscientização de que sua mobilidade social e cultural depende de sua habilidade em transitar por diversos lugares sociais e de manipular diversos instrumentos culturais. (SANTOS; ROMÃO, 2013, p.6)

A primazia em criar lugares onde a ótica do oprimido possa fazer parte da construção social é bem explicitada por Tavares (2013, p. 58):

Tendo em consideração que o modelo universitário tradicional, quer na sua estrutura quer nos seus objetivos, não dá conta da pluridiversidade étnica, linguística e epistemológica que existe no mundo, consideramos que as experiências ao nível da Educação Superior que acontecem em diversos países da América Latina (Bolívia, Colômbia, Equador, Brasil, Argentina, Venezuela e México) podem constituir um verdadeiro laboratório de ideias e propostas que permitam que a universidade e a educação superior possam contribuir não para a formação de elites, mas de cidadãos sem discriminação de povos e culturas e das suas epistemologias. Que sejam ao serviço das comunidades e que estas possam constituir um dos pilares da regulação e não estejam submetidas aos desígnios e leis do mercado.

As primeiras décadas do novo milênio possuem um contexto político bem diferente daquele em que as obras freirianas foram inspiradas, mas a ótica do oprimido ainda está a construir seu lugar de “suposto saber”. A censura ao discurso popular deu lugar a uma ideológica liberdade de expressão que, embalada na profusão dos meios, manipulada por seus proprietários, inunda a cena pública de dados e informações com *status* de conhecimento. Dialeticamente, ao mesmo tempo em que se encobrem as visões, versões, invenções e interesses do oprimido, geram-se resistências e estimulam-se conexões entre o discurso científico que frequenta a universidade e o discurso do saber de experiência feito incessantemente, criado e recriado ao sabor da vida diária. O Homem, ser de relações, redescobre-se conectivo, mas ainda possui o desafio de criar espaços institucionais de educação que de fato permitam a educando e educador serem mais, não apenas enquanto indivíduos, mas enquanto educadores entre si, mediatizados pelo mundo, agentes transformadores – porque construtores – da sociedade.

Para Freire, a transformação é dialética e dialógica, sendo o quase *não ser* impulso *para ser mais*. E esse processo de ser mais e suas reverberações conectivas dão à educação um papel protagônico na construção social. Ao propor relações dialógicas na sociedade e, para isto, na educação, o autor acaba por questionar a epistemologia do conhecimento e, por consequência, o edifício discursivo da ciência.

Devemos pontuar que a compreensão dialética da realidade mostrada por Freire ao refletir sobre o jogo de contradições em que uma sociedade de “trânsito” está imersa acaba por ressaltar o caráter provisório do conhecimento científico. Freire (2012, p. 97) define o pensamento científico moderno pela “certeza demasiado certa da certeza”, e acrescenta que na pós-modernidade o pensamento “é o de já não estar tão certo da certeza, não como uma postura de afrouxamento epistemológico, mas como algo que talvez seja, talvez não seja. (SANTOS; ROMÃO, 2013, p.5)

O estranhamento e a força da dúvida permitem a inclusão e a ampliação de consciência. A verdade se torna multifacetada quando outros lugares e

posições podem ser ocupados para pensar a sociedade e a educação. Ao incluir a ótica do oprimido, inclui-se na relação de aprendizagem o conhecimento a partir de outros saberes e abre-se uma nova dimensão de conexões. Essa inclusão não promove apenas os prefixos pluri, inter e trans, ela também cria um terreno fértil para uma reestruturação epistemológica na universidade, o que é muito bem explicitado por Tavares (2013, p.70):

A educação superior como educação popular implica a aceitação e o respeito por outras leituras e visões do mundo, o que quer dizer que se confere dignidade epistemológica aos saberes invisibilizados ao longo da história, mas também dignidade ontológica aos protagonistas destes saberes. Aqui reside a função revolucionária da educação que não é, apenas, uma luta política e ideológica, mas também pedagógica, epistemológica, ética e ontológica.

Na obra de Freire estabelecem-se fundamentos político-pedagógicos para pensar uma universidade norteadada, ou melhor, suleada³¹ pela ótica do oprimido. Pesquisadores da educação superior, com suporte teórico nos trabalhos freirianos e de outros autores que buscam dignificar o discurso popular, apontam a trajetória histórica da educação popular e dissertam sobre as especificidades do que qualifica a universidade como popular³². Nesses estudos sobre a universidade popular são apontadas características como: nascimento de uma nova matriz institucional da educação superior com uma íntima relação com o social; a busca para resolver os desafios locais e regionais é tida como parte da missão universitária; a qualidade balizada pelo projeto de sociedade que se está a construir em contraposição ao furor avaliativo de que padece o mundo letrado; a perspectiva de uma instituição de educação superior transversalizada pela dialogicidade entre a comunidade acadêmica e os movimentos sociais, não

³¹ Paulo Freire chama atenção para os aspectos ideológicos do termo “nortear”, e usa a expressão “sulear” para referir-se à ótica do sul, à construção de paradigmas alternativos, à reinvenção da emancipação social. (Cf. *Dicionário Paulo Freire*, 2008)

³² Esse debate pode ser verificado nos textos de *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas* (2013) e do número 24 da *Revista Lusófona de Educação*, ambas publicadas em 2013.

apenas no que se refere às decisões, mas também no processo de construção de conhecimento, mostrando uma forte relação entre política e ciência.

A missão da universidade ganha uma ampliação epistemológica na perspectiva freiriana das universidades populares:

A Universidade deve estar aberta para incluir os projetos emergentes da sociedade e estudá-los cientificamente; verificando a ciência que neles está presente e que na maioria das vezes não é percebida por seus próprios criadores, cabe incorporá-la ao patrimônio científico e tecnológico da humanidade. (ROMAO; LOSS, 2013, p. 100)

Cabe destacar que a universidade popular está em construção e possui em seus fundamentos políticos-pedagógicos o inacabamento, o vir a ser mais.

[...] universidade popular não é; está sendo, constitui um processo, uma experimentação em andamento. E o será em constante construção e reinvenção, à procura de formatos institucionais e práticas político-sociais que a convertam em espaço de produção de saber, de dignidade humana e de transformação na direção da justiça social. (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p.76)

As formulações freirianas oferecem suporte político-pedagógico para pensar uma universidade que possa vir a praticar plenamente a inclusão, isto é, que não apenas ofereça acesso e possibilite a permanência na educação superior dos antes excluídos, mas que construa um lugar epistêmico para os saberes populares na medida em que, dialogicamente, dá voz a outras realidades, regionais e populares, dignificando saberes presentes em discursos não hegemônicos.

A universidade contemporânea sob a ótica de Boaventura de Sousa Santos

A escolha de Boaventura reside em sua contribuição para o questionamento tanto epistemológico quanto político do conhecimento, dadas suas propostas para a recriação da universidade contemporânea e da sua compreensão de que qualquer plano de desenvolvimento nacional e pessoal passa pela instauração e funcionamento de espaços culturais como o universitário.

Ao estudar a universidade contemporânea, Boaventura a contextualiza num período de crises, que analisa sob três vertentes: crise de hegemonia – tensão na universidade entre a função historicamente atribuída de produção de conhecimentos para a elite e de produção de conhecimentos instrumentais para o proletariado; crise de legitimidade – questionamento da capacidade da universidade para lidar com as contradições das sociedades contemporâneas, apresentando, como consequência, a perda de espaço para outras instituições de ensino e pesquisa e tendo como tensores um público que historicamente vê a universidade ao seu serviço e a pressão de camadas populares que requerem o direito de acesso à educação superior; e crise de identidade institucional – relação entre autonomia e necessidades de financiamento.

O autor português avalia que, apesar de a crise institucional dos sistemas universitários ser das mais importantes, ela acaba por desfocar as crises de hegemonia e de legitimidade nas quais as universidades da América Latina estavam submersas nas últimas décadas do século XX. Elege como núcleo fundante de tensão da crise institucional a necessidade de autonomia científico-pedagógica e a dependência financeira do Estado.

Pondo foco na análise do percurso das universidades nos últimos 15 anos, período no qual despontam tanto a crise de hegemonia quanto a de legitimidade, o autor lembra que elas, ao serem subjugadas pela crise institucional, tiveram a sua resolução pela negativa: “[...] a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela

crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral.” (SANTOS, 2008, p.15)

Tal análise propõe que, apesar de seguir caminhos distintos, as forças que dominam o Estado aproveitam-se das tensões já citadas para utilizar a universidade como modo de reprodução social. Em países marcados por regimes de força, nas últimas décadas do século XX, a autonomia da universidade foi cerceada em busca da restrição do conhecimento crítico e, nesse processo, foi colocada a serviço de projetos modernizadores e ditatoriais. Já em países em que a democracia era a bandeira hasteada, a universidade se vê despida de investimentos enquanto bem público e é oferecida ao mercado neoliberal comandado por investidores internacionais privados, muitos deles de caráter transnacional, característica saliente do setor financeiro mundial. Também é observado pelo intelectual português que nos países em que a democracia foi restaurada após período de ditadura é adotado um discurso benevolente em nome da tão desejada autonomia, trazendo em seu bojo a fragilidade da dependência econômica que, ao renunciar à reprodução dos objetivos políticos da ditadura, cai nas mãos de um mercado dito livre e mais competente que o aparelhamento público, o que estabelece “manifestas rupturas, insuspeitas continuidades.” (SANTOS, 2008, p. 17)

O novo milênio se inicia sob uma visão hegemônica que se expressa em recomendações de agências internacionais como o Banco Mundial, BNDES e GATS³³, que implicam considerar a educação superior uma mercadoria como outra qualquer e utilizar dos fundamentos político-ideológicos da globalização para a construção de um mercado transnacional. A globalização tem conectado os mais diversos setores da sociedade, articulando-os em torno de interesses mercantis e, como sintomas, as fronteiras geográficas, culturais e epistêmicas tornaram-se fluídas, ou, nos termos do sociólogo Zygmunt Baumann (2003), líquidas.

³³ Segundo Santos (2008, p.33.), “Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS).” E sugere o estudo da expansão da Educação Superior na África como exemplo da voracidade do capitalismo neoliberal.

Santos (2008) defende que as universidades públicas sejam dirigidas pelo Estado e pelo pluriversalismo³⁴ como forma de evitar que suas fronteiras sejam esvaziadas das críticas e especificidades de sua sociedade. E esse esvaziamento da universidade pública de suas bases e propósitos poderá levá-la a se debater contra a maré neoliberal, ou nela mergulhar, e assim, prosseguir num caminho destituído da consciência de suas funções, relações e responsabilidades como instituição social pública. A universidade pública deve resolver a crise institucional (autonomia científico-pedagógica X financiamento), a crise de hegemonia (conhecimento para a elite ou para o povo?) e a crise de legitimidade (qual será o espaço político-social ocupado pela Educação Superior?), para resolver o cenário de crises em que está imersa. Segundo Santos (2008), ela só o pode fazer convocando para o centro da cena política a diversidade de protagonistas sociais, para que as possíveis forças instituintes ocupem o seu lugar no processo de transformação desse cenário. Avalia que uma resistência passiva da universidade pública que a leve a fechar-se dentro de seus muros para se proteger dos valores do mercado a fará sucumbir à globalização neoliberal. Sugere como solução a co-construção de uma globalização alternativa como forma de escapar da erosão radical sofrida pela educação. Roubar do cidadão o direito à educação e oferecê-la como mais um mero produto de consumo é instituir o neoliberalismo no centro axiológico do novo cenário.

Na esteira desse posicionamento crítico, Romão (2014, p. 97) explica como uma lógica contra-hegemônica da globalização pode ser construída:

A lógica da Globalização, ou da competição capitalista internacional é, por um lado, a de agir globalmente para controlar localmente. Contra ela, tem emergido a lógica da “Planetarização”, isto é, a de agir localmente e pensar globalmente, para construir a cidadania planetária plena. Enquanto a lógica da Globalização pensa sempre em projetos globais, a da “Planetarização”, ao contrário, tenta dar visibilidade às histórias locais como possibilidades diversificadas de processos civilizatórios.

³⁴ Este conceito será contextualizado mais à frente.

Outro ponto importante para a compreensão do cenário atual requer pousar o foco na transformação política e epistemológica que incide sobre a educação, dado que o sistema educacional, em especial o das universidades públicas, tem papel estratégico na construção de um projeto de país. E ele esteve, historicamente, a serviço da formação das elites, e após os incessantes ataques da globalização neoliberal acabou por fazer ruir também o desejo de participar da construção de um projeto nacional:

Os estudos humanísticos, as ciências sociais, mas, muitas vezes, também as próprias ciências naturais foram orientados para dar consistência ao projecto nacional, criar o conhecimento e formar os quadros necessários à sua concretização. Nos melhores momentos, a liberdade académica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projectos, mesmo quando os criticavam severamente. Este envolvimento foi tão profundo que, em muitos casos, se transformou na segunda natureza da universidade. A tal ponto que, questionar o projecto político nacional, acarretou consigo questionar a universidade pública. (SANTOS, 2008, p.45)

Assim, para o autor, a incapacidade política do Estado para construir um projeto nacional descolado, ao mesmo tempo, de um nacionalismo anacrônico ou xenófobo e de uma inserção acrítica aos paradigmas neoliberalizantes da globalização hegemônica, levaram a universidade pública a uma crise de identidade que, por um lado, usa sua autonomia para recalcar seu descolamento social e, por outro, sofre as reverberações da globalização, tendendo a reduzir o pensamento crítico nacional a uma especificidade local/regional. O impacto dessa crise de identidade se apresenta desde a definição de prioridades de financiamento até os projetos de formação e pesquisa, debatendo-se com uma certa incapacitação epistemológica da universidade, juntamente com uma desorientação quanto a suas funções sociais.

A defesa desse redirecionamento político pode ser explicitada, novamente, nos termos de Santos (2008, p. 51):

[...] Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma tem por objectivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da actual fase de globalização capitalista. (...) Não é, pois, possível uma solução nacional sem articulação global.

Nessas linhas, o autor propõe o resgate do projeto nacional como um caminho possível para a resolução das crises, mesmo que se considere a necessidade de se trabalhar em contexto de internacionalização. Fazemos referência a um projeto nacional despido de tons nacionalista extremado, mas com suficiente vigor e consistência política para alavancar as energias, demandas, discursos e especificidades históricas dos processos de construção de um projeto de país. Mais que um obstáculo, a globalização pode criar fronteiras de especificidades e pluriversidades e de coerência com demandas e demandantes locais que lhes permita defender-se da esmagadora força global. É dizer sim à troca e à relação, e não à homogeneização.

O parágrafo abaixo é uma bela síntese do cenário universitário contextualizado por Boaventura (2008, p. 58):

Nestes últimos vinte anos, a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações e por isso adaptou-se mal a elas quando não as hostilizou. Como vimos, isso deveu-se a uma pluralidade de factores: crise financeira, rigidez institucional, muitas vezes exigida pelo mesmo Estado que proclama flexibilidade; uma concepção de liberdade académica e de expertise que impediu de trazer para a universidade novos perfis profissionais capazes de lidar criativamente com as transformações; incapacidade de articular a preciosa experiência de interacção presencial com a interacção à distância; uma cultura institucional de perenidade que desvaloriza as

mudanças. As reformas devem partir da constatação da perda de hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade.

Ao conclamar forças para a construção, no presente, do nosso futuro este autor aponta para três forças protagônicas: os grupos sociais organizados, a própria universidade pública e o Estado. Já em países periféricos, uma quarta força é necessária, o capital nacional. Para ele, é necessário enfrentar o novo com o novo. As transformações presentes na mudança de milênio foram além da transformação da educação em serviço vendável, pois “Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento.” (SANTOS, 2008, p.56)

O lugar da universidade, para Boaventura, é o que alia a graduação à pós-graduação, é aquele que promove a formação e a pesquisa. Com respeito a tal aspecto, o intelectual lusitano critica uma série de instituições (tanto as públicas quanto as privadas) que oferecem educação superior, mas que, de fato, não cumprem a função social da universidade. E, para a resolução desse dilema, cabe resolver a crise de legitimidade e caminhar em várias linhas de atuação:

São cinco as áreas de acção neste domínio: acesso; extensão; pesquisa-acção; ecologia de saberes; universidade e escola pública. As duas primeiras são as mais convencionais, mas terão de ser profundamente revistas; a terceira tem sido praticada em algumas universidades latino-americanas e africanas durante alguns períodos de maior responsabilidade social por parte da universidade; a quarta constitui uma decisiva inovação na construção de uma universidade pós-colonial; a quinta é uma área de acção que teve no passado uma grande presença mas que tem de ser hoje totalmente reinventada. (SANTOS, 2008, p.61)

Boaventura entende que é fundamental que, ao sair de sua crise de legitimidade, a universidade ocupe um lugar de maior responsabilidade social. Sugere que sejam criados espaços institucionais para que a universidade,

revestida de autonomia institucional e liberdade acadêmica, possa criativamente relacionar-se com as demandas de seu contexto político-social.

Ao ir contra o patenteamento do conhecimento e a dependência econômica da universidade, propõe o autor que a ampliação da responsabilidade social das universidades carregue uma revolução epistemológica, sendo “uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade.” (SANTOS, 2008, p.69). Para tal, sugere o uso da ecologia dos saberes, que define como um aprofundamento da pesquisa-ação. Essa revolução epistemológica diz respeito às questões: Para quem o conhecimento é produzido? O que é considerado conhecimento? Propõe, então, que sejam criados espaços institucionais para serem ocupados pelas demandas da sociedade, “sobretudo aquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor” (Santos, 2008, p.82), e ressalta que esta ocupação deve ser co-construída, e não consumida. Dessa forma, haverá um alargamento do conceito de conhecimento e em sua produção, o que levaria à resolução da crise de legitimidade. Ao planejar lugares para que as vozes dos conhecimentos dos grupos sociais apartados do saber científico, a universidade, espaço de saber historicamente elitizado, resolve sua crise de legitimidade e torna-se também popular³⁵, sendo uma possível forma de resgate do lugar hegemônico que ela muitas vezes representou no debate do social.

O autor defende uma nova institucionalidade, fruto de uma reforma institucional que fortaleça a legitimidade da universidade no contexto da globalização neoliberal e que a leve a trabalhar na construção de uma globalização alternativa. Propõe, para tanto, que o bem público produzido na universidade – saberes, conhecimentos – seja construído em rede; que o fortalecimento da universidade se dê em conjunto, não em especializações e centros de excelência, mas a partir da solidariedade e cooperação – que os nós/elos da rede se unam em uma lógica não-mercantil, desse modo vencendo o isolamento que as torna presas fáceis do capitalismo neoliberal. Ressalta o autor que essa cultura de rede não se decreta, ela se constrói: “Quando a rede

³⁵ Não necessariamente no conceito freiriano.

for uma questão de sobrevivência a universidade saberá transformá-la numa questão de princípio.” (SANTOS, 2008, p.84)

É esse o cenário que se põe como desafio à universidade: a busca e construção de um modelo de relacionamento com as demandas sociais que compatibilize as pressões do mercado de formação de mão de obra qualificada (da qual o próprio Estado se mostra carente) com a criação de um projeto nacional que promova o acesso de uma população historicamente à margem do conhecimento científico, num movimento que inclui não apenas grupos sociais, mas os conhecimentos historicamente construídos com base em suas especificidades culturais e locais.

Esse projeto de inclusão e as políticas públicas dele decorrentes são fundamentais para que a universidade pública brasileira possa emergir de sua crise de identidade com uma legitimidade reforçada, para além das forças dominantes instituídas. Ao criar políticas públicas que contemplem a construção de uma universidade pública protegida do autismo epistemológico e a serviço da sociedade, o Estado prepara terreno fértil para se defender da globalização neocolonial e amplia seu espaço geográfico de influência na busca por uma globalização contra hegemônica e alternativa, ademais de uma nova e mais cooperativa geopolítica do conhecimento.

Alargamento epistemológico

É na segunda metade do século XX que a missão histórica da universidade apresenta mudanças tanto no plano epistemológico quanto no político-ideológico:

[...] a multiplicação de aportes disciplinares sobre objetos e temáticas convergentes, a busca de interfaces e conexões entre disciplinas e a experimentação de trânsitos de sujeitos entre campos de conhecimento distintos permitiram a conformação de alternativas designadas respectivamente multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Tais experiências impuseram novos arranjos institucionais e cognitivos que vêm sendo

cada vez mais produzidos e compartilhados por docentes, pesquisadores e estudantes.

No plano político, constatamos o mandato, ou missão, da Universidade tornar-se de fato uma instituição de inclusão social. Isso parece contraditório com a história da universidade no mundo. Como vimos, a universidade era uma instituição de elites – uma torre de marfim – até que massas excluídas culturalmente, etnicamente, socialmente, pressionaram estados e governos por acesso à educação superior, em todas as partes do mundo. A queda dos muros da Universidade ocorreu simbolicamente nos anos 1960. Isso é o Maio de 1968, data que representa a chamada da sociedade para um direito que lhe assistia e lhe era constantemente negado pela instituição. Quando representantes desses segmentos sociais excluídos penetraram nos seus espaços e redes, ela se transformou numa instituição de mobilidade social e inserção política, merecendo a designação de universidade social. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.170)

No Brasil, as reverberações de tais alterações são sentidas ao final do século XX:

Penso que na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade. Como disse, a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações. Penso, no entanto, que, apesar da sua vastidão, elas são a ponta do iceberg e que as transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica. (SANTOS, 2008, p. 40)

Em seu livro *Um discurso sobre as ciências*, ao reconstruir o caminho percorrido pelas ciências como narrativa moderna, Santos (1987, p.44) advoga o fim das tradicionais dicotomias epistêmicas, dado que a “[...] progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa.” Nesse movimento, vai além quando propõe o resgate do senso comum, que se viu definitivamente apartado do status de conhecimento pelos paradigmas da ciência moderna, para conquistar a adjetivação de científico e, com ele, um alargamento epistemológico quanto ao que é conhecimento.

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento deve se traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (SANTOS, 1987, p. 56)

E quanto à função social das instituições que visam ser moradia deste, esclarece que:

Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. (SANTOS, 2008, p.43)

O *ethos* universitário desenvolvido no século XX criou uma concepção de conhecimento disciplinar cuja autonomia provoca uma descontextualização do cotidiano da sociedade. Fruto de uma convenção entre pares, tanto na perspectiva de formação da cultura científica quanto no que é concebido como conhecimento, chega-se a conceber que “[...] a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento.” (SANTOS, 2008, p.40)

A crítica dirigida à baixa aplicação social do conhecimento gerado na universidade, incluídos os que se encontram à sua margem, é um importante ponto de conexão entre o pensamento freiriano e o de Boaventura.

La otra opción crítica consiste para mí en apreender la realidad social y comprender lo que pasa en nuestro “mundo”. Por ello, no es raro que en nuestra educación universitaria seamos a veces muy eficientes entrenando estudiantes para leer textos; pero ellos nunca leerán la realidad precisamente por que existe una dicotomía entre el texto y el contexto. De esta manera la universidad consagra su deber abstracto y aparece como una especie de templo sagrado en donde se considera una virtud ser casto. (FREIRE, 1984, p.37)

Nas duas últimas décadas, refletiu-se sobre a desestabilização deste modelo epistemológico descontextualizado, levando a repensar a própria relação entre ciência e sociedade. Para tal, caberia produzir um conhecimento mais contextualizado, o qual foi nomeado de pluriversitário.

[...] o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (SANTOS, 2008, p.41)

Cabe destacar que a concepção do conhecimento pluriversitário só se fez possível quando as bases da ciência dominante foram questionadas, não num mero jogo de forças contraditórias em que os fundamentos das ciências naturais são desestabilizados pela lógica das ciências sociais, mas pelo esforço epistemológico de inclusão (e não de exclusão) dos oprimidos, do qual Paulo Freire e, mais tarde, Boaventura figuram como expoentes. Essa visão ganha uma perspectiva de síntese nas palavras de Romão (2004, p. 42):

Neste sentido, devemos ir atrás da ciência do oprimido, da música do oprimido, da literatura do oprimido etc., não apenas por generosidade e compromisso político com os “esfarrapados do mundo”, mas também, por clarividência epistemológica e necessidade ontológica de realização de nossa humanidade. (ROMÃO, 2004, p.42)

O novo paradigma que está a se desenhar não trata apenas da inclusão de outros olhares, mas reverbera na construção de outras balizas para o método científico. Inclui não apenas o olhar daqueles que se situavam à margem do conhecimento científico, mas inclui o olhar do pesquisador e o caráter autobiográfico na produção científica; não nega a relação com o objeto, mas a inclui; não usa como força motriz a certeza, e sim a dúvida, o inacabamento do saber.

O processo de construção do conhecimento está a ser ressignificado com base em uma “[...] concepção de conhecimento como espaço conceitual, no qual aluno e professor constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos.” (SANTOS, 1987, p.34). Tanto para Boaventura quanto para Freire o conhecimento é criado de forma dialógica. Segundo Romão (2013, p. 103), evocando o próprio Freire, “[...] o conhecimento só ganha legitimidade concreta no interior de uma prática, seja na sua origem (legitimidade epistemológica) seja na sua destinação (legitimidade política).” A ampliação da base epistemológica do conhecimento fundada pela inclusão de outros conhecimentos, validados pela lógica anti-hegemônica e caracterizados pela diversidade concretiza-se por meio de políticas públicas intencionalmente inclusivas – entre elas, as ações afirmativas – e dos novos desenhos curriculares que estão sendo propostos às e pelas universidades novas.

Trazer as reflexões político-pedagógicas de Freire e Boaventura nos permite identificá-las no projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia, universo de estudo desta dissertação.

CAP. IV – NASCE UMA UNIVERSIDADE, DESENVOLVE-SE UMA REGIÃO

Em 5 de junho de 2013 a presidenta Dilma Rousseff sanciona a Lei 12.818/13 que cria a Universidade Federal do Sul da Bahia. O artigo 2 da citada lei deixa claro o propósito de sua criação: “Art. 2o - A Ufesba terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi.” (BRASIL, LEI n°12.818/13)

Observado o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a serviço de uma política de interiorização e expansão da educação superior pública, a equipe de implantação a declara como instituição vocacionada ao desenvolvimento econômico, social e humano da Região Sul da Bahia. Gestada inicialmente para a região do extremo sul baiano, em Itabuna recebia o nome UFSULBA, que não consta em documentos oficiais; foi requerida em projeto de lei como Universidade Federal do Extremo Sul da Bahia (UFESBA) e, ao ganhar proporções ampliadas com sua estrutura multicampi, com a intenção de cobrir um raio de quinhentos quilômetros nos quais não havia universidades públicas, passa a ser chamada UFSB após consulta pública para a escolha do nome.

Essa universidade diz adotar a participação da comunidade na co-construção deste novo locus do saber. Exemplo disso, aos quatorze dias após a sanção, pela Presidenta da República, da lei de criação da universidade inicia-se uma consulta pública virtual convidando a comunidade sul-bahiana a escolher o nome da nova universidade. No texto da consulta pública o reitor da nova instituição ressalta o esforço coletivo na construção institucional, o que pode ser visto nas 5 audiências públicas realizadas no período 2011-2012 nas cidades que viriam a ser sedes dos futuros campi; em 3 seminários acadêmicos realizados em 2012, em rede com as universidades federais da região, sendo um deles composto também por apresentações e debates em unidades da Rede Estadual de Ensino Médio de 8 municípios da região que seriam beneficiados pela implantação da nova instituição, além da visita a quase todos os municípios que viriam a sediar os colégios universitários, que é uma forma de “capilarização” da rede que a universidade está construindo para cobrir uma maior extensão

territorial e que será abordado de forma mais profunda no decorrer desse capítulo.

O Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia (Plano Orientador) foi proposto pelo Governo Federal ao Congresso Nacional no PL 2207/2011. A equipe de implantação divulga neste documento que dá fundamentos à sua edificação que:

(...) investe na possibilidade concreta de implantar uma instituição de conhecimento efetivamente inovadora, capaz de reafirmar a vocação universalista e civilizatória da Universidade moderna, respeitar as especificidades sociais e econômicas e atender às demandas de formação de quadros profissionais e tecnológicos para o desenvolvimento da Região Sul e Extremo Sul do Estado da Bahia. (2012, p.11)

Nasce um sonho? Realiza-se uma conquista? Ao serviço de quem estará essa universidade?

As palavras de Naomar de Almeida Filho (2008, p.177), reitor da nova universidade, serão emprestadas para dar voz à mesma:

[...] o ensino superior não é uma mercadoria. A educação universitária cultiva, porta e transmite valores ideológicos, científicos, estéticos e culturais que não se subordinam aos processos de standardização típicos de bens e produtos industriais.

E também em:

Precisamos renovar a universidade como matriz e estratégia de ação política e transformação social. A Universidade Nova será reconfigurada como instituição de criação e produção crítica do conhecimento humano, em vez de uma instituição para elitismo e exclusão social como tem sido durante quase mil anos. Assim, poderemos resgatar o ensino superior e a produção criativa de tecnociência e artecultura como potencial articulador tecnológico e

estético (e também econômico) da criação de redes de solidariedade intercultural. A universidade terá enfim uma chance de se tornar instrumento para integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com seu ideário original de justiça, equidade e paz, aqui, acolá, e em todos os lugares de fora, no mundo. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.181)

Com uma declarada pluralidade pedagógica, matriz curricular flexível, uso intensivo de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem e diálogo aberto com a comunidade a UFSB diz colocar-se em uma nova perspectiva de funcionamento organizacional. Dado especialmente este último aspecto, antes da análise dos dados em si, cabe uma breve contextualização da região em que se implanta este modelo de universidade que parece indicar importantes inovações institucionais e epistemológicas, e que representa, para a população da região sul da Bahia, um novo espaço de cultura e formação.

Contexto Regional: Demografia e Educação Superior

Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado da Bahia é a unidade da federação que concentra o maior contingente populacional da Região Nordeste (NE), correspondendo a aproximadamente 7,3% da população atual brasileira. Dados socioeconômicos da mesma fonte indicam que, na Bahia, 9.000.000 de pessoas possuem rendimentos de até um salário mínimo; mais de 2.000.000 de mães não completaram o ensino fundamental, contando apenas 190.246 mães graduadas na educação superior numa população de 14.016.906 habitantes, o que demonstra os baixos índices educacionais do estado.

O Censo do Ensino Superior - 2011 (CENSUP) contabiliza que, nos anos 2000, menos de 3.000.000 de brasileiros ingressavam na educação superior e, em 2011, este número ultrapassava os 6.000.000. Este acesso era propiciado pelas instituições privadas e públicas, sendo a inserção pela rede pública em número muito inferior ao da rede privada, mas num crescimento na mesma proporção, pois se nos anos 2000, na Rede Pública Federal, o número de

matriculas era de cerca de 500.000 em 2011 o CENSUP aferiu 1.000.000 de matriculados.

O fato é que a rede pública federal tem apresentado forte expansão, como se pode depreender dos dados do MEC (2014b, p.58):

No caso das IES públicas, as instituições federais representam mais da metade das matrículas e, também, as que tiveram o maior aumento no número de matrículas de cursos de graduação no período analisado (2009 a 2012) . Essa expansão na rede federal decorre dos programas de criação de novas vagas, seja por meio de novas instituições ou de novos campi.

De acordo com o CENSUP 2011, a região nordeste apresentava, em 1997, apenas 3,4% dos jovens de 18 a 24 anos na educação superior, enquanto na década de 2010 esta taxa subiu para 11,9%, constituindo um histórico de inclusão social pela educação. Um fator relevante para o estudo da inclusão social no país diz respeito à inclusão étnico-racial, na educação superior, da população da região bahiana. Negros e pardos, que em 1997 contavam com uma taxa de acesso de 1,8 e 2,2 %, respectivamente, ampliaram sua participação, em 2011, para 8.2 e 11 %. Quanto aos negros, 1.262 estão inseridos na rede pública, contra 12.232 negros na educação superior privada, perfazendo um total de 13.494 negros na Bahia que frequentam esta modalidade de educação. No que respeita à população indígena, apesar de não ser contemplada no resumo técnico do Censup 2010, 2011 e 2012, ela está computada nos dados da Sinopse da Educação Superior 2011 divulgados pelo INEP³⁶, que dão conta de que o estado da Bahia possui 505 indígenas nesse nível de ensino, dos quais apenas 88 indivíduos estão inclusos na rede pública, contra 417 na rede privada. Os dados indicam que esses dois grupos étnicos ainda enfrentam dificuldade de acesso à educação superior pública.

A região Nordeste, na qual se localiza a UFSB, vem apresentando um crescimento em suas taxas de matrículas em cursos de graduação presencial.

³⁶ Tabela 1.10 da sinopse da educação superior 2011 - INEP

Em 2003 essa região tinha 624.692 alunos; em 2012 já são 1.213.519 alunos (MEC, 2014b, p.59). De forma geral, é possível afirmar que está havendo maior acesso à educação superior no Nordeste e, que após a análise da Tabela 1, é possível afirmar que são as universidades as maiores responsáveis por este acesso à educação superior na rede federal.

Tabela 1 – Percentual de número de matrículas de graduação presencial, por Categoria administrativa e organização acadêmica, segundo a região geográfica. (MEC, 2014b, p.61)

Brasil/Regiões	Total Geral	Pública				Privada		
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet	Universidade	Centro Universitário	Faculdade
Brasil	100,0%	24,8%	0,4%	2,1%	1,7%	26,0%	13,6%	31,4%
Norte	100,0%	39,6%	1,2%	0,7%	2,9%	6,5%	12,2%	36,9%
Nordeste	100,0%	36,7%	0,0%	1,8%	2,7%	10,9%	8,7%	39,3%
Sudeste	100,0%	15,6%	0,2%	3,0%	1,1%	35,2%	17,2%	27,8%
Sul	100,0%	31,1%	1,1%	1,4%	1,2%	29,5%	8,7%	27,0%
Centro-Oeste	100,0%	24,1%	0,2%	0,9%	2,1%	20,9%	15,8%	36,1%

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep.

A região Nordeste é a região do Brasil em que são encontradas as menores taxas de escolarização tanto bruta quanto líquida do território nacional. (Tabela 2)

Tabela 2 – Evolução das Taxas de Escolarização Bruta e Líquida na Educação Superior – Brasil e regiões – 2001 a 2009. (MEC, 2013b, p.36)

Brasil/Regiões	Educação Superior (18 a 24 anos)																	
	Escolarização Bruta									Escolarização Líquida								
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	15,1	16,6	18,6	18,6	19,9	22,6	24,3	25,5	26,7	8,9	9,8	10,6	10,5	11,2	12,6	13,1	13,7	14,4
Centro-Oeste	18,2	21,8	23,6	23,2	25,9	27,0	28,8	31,1	32,6	9,7	11,9	12,3	12,2	14,0	14,8	15,6	16,3	17,9
Nordeste	9,1	9,5	10,9	11,1	11,9	14,3	15,9	16,9	18,4	5,1	5,1	5,8	5,9	6,1	7,1	7,7	8,3	9,4
Norte	11,3	15,3	14,7	12,2	14,6	17,0	19,3	21,7	23,7	5,2	6,7	6,1	5,7	7,0	7,6	9,0	9,9	11,0
Sudeste	17,3	19,0	21,2	22,0	23,3	26,7	28,6	29,4	30,1	10,9	12,0	12,8	13,0	13,8	15,7	16,4	16,6	16,8
Sul	21,3	22,8	26,7	26,5	27,8	29,7	30,8	32,9	33,5	12,7	13,7	15,9	15,3	16,2	17,1	16,8	18,7	19,2

Fonte: IBGE/Pnad; elaborado por MEC/Inep

É nesse cenário que serão analisadas as estratégias para propiciar acesso a grupos sociais tradicionalmente excluídos da educação superior. Para verificar os primeiros impactos e sensibilidades em relação a esse processo de inclusão (e permanência) da diversidade étnico-social (objetivo específico i.) projetado pela UFSB, os dados analisados se basearão na pesquisa de campo, pois os dados do censo superior (o último publicado é de 2013) não contemplam diversos contingentes populacionais. Espera-se que nos próximos CENSUPs o impacto das políticas públicas que se investiga como promotoras desse acesso possam vir a confirmar o que será analisado nesse capítulo.

Descrição do universo amostral: a estruturação da UFSB

Quadrimestres

Apoiado no objetivo de otimização de recursos públicos (tanto de instalações e equipamentos quanto de recursos humanos), na promessa de sobrevalorizar o princípio de eficiência e numa crítica à semestralidade apenas nominal (as universidades brasileiras, em sua maioria, adotam o sistema semestral, que na prática se resume a cerca de três meses e meio de aulas), tem-se uma primeira inovação na estrutura curricular da UFSB. O regime letivo adotado é quadrimestral³⁷, sendo 72 dias letivos por quadrimestre e 216 dias letivos/ano. Serão 3 quadrimestres ao ano: Outono (fevereiro a maio); Inverno (junho a setembro) e Verão (setembro a dezembro) com 15 dias de recesso entre os quadrimestres e férias no natal e mês de janeiro, respeitando-se o benefício compulsório de férias.

Com um planejamento anualizado dos quadrimestres pretende-se propiciar flexibilidade aos Planos Individuais de Trabalho dos docentes e ao Planejamento Institucional das instâncias de gestão acadêmica. Tal sistemática

³⁷ O *Plano Orientador* (p.74) explicita algumas universidades que já utilizam este regime letivo como as norte-americanas Johns Hopkins, UCLA, UC-Berkeley; a alemã Lüneburgna; a holandesa Maastricht, na Holanda; no Canadá, a York University, e no Brasil a Universidade Federal do ABC, na região metropolitana de São Paulo.

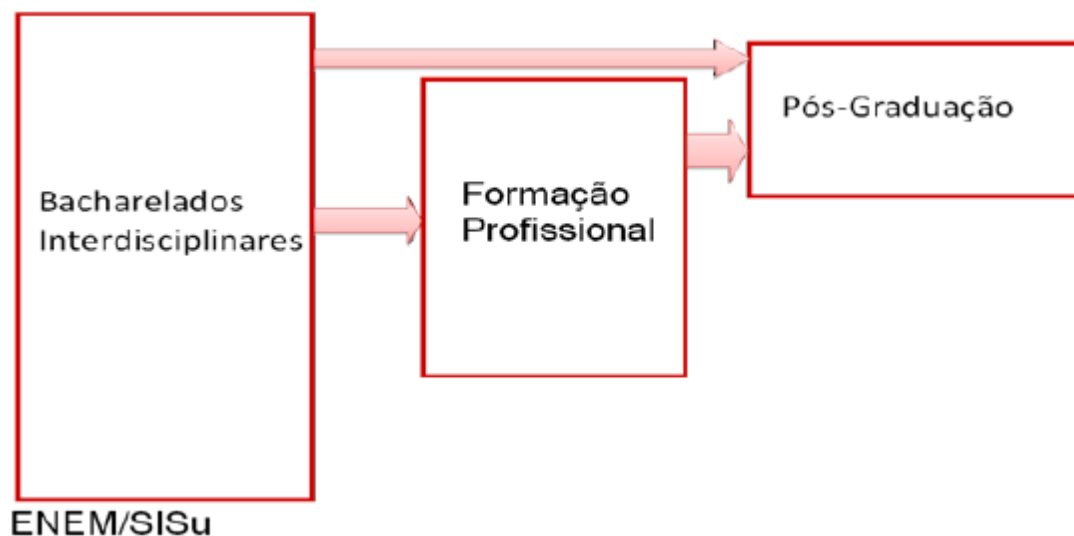
visa facilitar o desenvolvimento de pesquisa e extensão e o intercâmbio interinstitucional, na perspectiva de criação de uma rede entre as instituições públicas de Educação Superior.

Regime de ciclos

Com declarada inspiração nos modelos curriculares propostos por Anísio Teixeira, a UFSB funcionará por regime de ciclos, os quais constituem etapas sucessivas e articuladas. O primeiro ciclo será responsável pela formação geral do aluno (há a intencionalidade de não chamá-lo de formação básica, expressando o desejo da excelência), o segundo foca a formação profissional e acadêmica e o terceiro destina-se à pós-graduação, articulada a programas de estágio e treinamento profissional/acadêmico.

Segundo o *Plano Orientador* o regime de ciclos permitirá a flexibilização do processo de formação profissional, revertendo escolhas precoces da profissão, na medida em que estabelece várias opções de caminhos de formação dentro de cada ciclo e possibilita a mobilidade entre eles. O “espírito” do documento é o de promover o desenvolvimento da autonomia e da corresponsabilidade dos estudantes por seu percurso formativo, integrando graduação e pós-graduação e, assim, propiciando a construção de cursos interdisciplinares e desenhados intencionalmente para apresentar compatibilidade internacional. (PLANO ORIENTADOR, 2012, p.38).

A articulação entre os ciclos pode ser visualizada abaixo:



Nos termos do próprio Plano Orientador (2012, p. 37), o primeiro ciclo, com duração de 4 a 5 quadrimestres e média de 18 meses, é caracterizado como:

[...] comum a todos os estudantes de cada área do conhecimento, deve apresentar os respectivos campos de práticas, posicionando os estudantes como integrantes de um mesmo aprendizado social em prol de objetivos compartilhados. Essa etapa prévia nos percursos formativos tem a finalidade de, a partir do ambiente universitário, promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica e acolhimento à etnodiversidade, respeitando a comunidade como detentora de saberes fundamentais.

Com clara adequação aos fundamentos pedagógicos defendidos por Freire e Boaventura, dentro do já debatido alargamento epistemológico que inclui os outros saberes, e alinhada à estratégia de desenvolvimento econômico-social regional a universidade é planejada como um instrumento de empoderamento social, na medida em que objetiva “a consciência planetária, abertura à crítica e acolhimento à etnodiversidade, respeitando a comunidade como detentora de saberes fundamentais” (PLANO ORIENTADOR, 2012, p. 37),

formação específica será cursada no colégio universitário e/ou campus), sendo previstas certificações intermediárias aos estudantes. São oferecidos em quatro grandes áreas de formação: Ciência & Tecnologia; Artes; Humanidades e Saúde.

A entrada no primeiro ciclo se dará por duas formas: Bacharelados Interdisciplinares (BI), com seleção por meio do ENEM/SISU e pelos colégios universitários, e a saída, de quatro formas, sendo BI em Grande Área; BI em Área de Concentração; Curso Superior de Tecnologia e Licenciatura Interdisciplinar.

Os Colégios Universitários (CUNI) idealizados por Anísio Teixeira são retomados, não apenas como um simbólico resgate da tentativa de revolução na educação superior brasileira vivida nos anos 60, mas como principal estratégia de inclusão social na UFSB. No Plano Orientador (2012, p. 7) da universidade eles são apresentados como:

[...] implantados em localidades com mais de 20.000 habitantes e situados a mais de 30 km do campus de referência, ofertarão programas metapresenciais de educação superior. Funcionarão preferencialmente em turno noturno, em instalações da rede estadual de Ensino Médio. Cada ponto da Rede de Colégios Universitários contará com um pacote de equipamentos de tele-educação de última geração, conectados a uma rede digital de alta velocidade. O ingresso se dará mediante o ENEM, exclusivamente para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas dos municípios participantes. Indígenas aldeados, quilombolas e assentados terão acesso direto à etapa de Formação Geral, bastando para isso aprovação no ENEM, independentemente de classificação.

Os CUNIS objetivam propiciar uma formação geral ético-humanística, pautada na responsabilidade social da universidade e dos futuros profissionais, e a iniciação prático-cognitiva, fruto da concepção epistemológica de que o conhecimento deve estar informado pela realidade social. Terão a tecnologia e a educação meta-presencial como aliados na superação de obstáculos geográficos e, assim, tornar-se-ão uma das portas de entrada à nova instituição reservada exclusivamente para a população local, na pretensão de constituírem

instrumentos de transformação da realidade social e educacional da região sul da Bahia.

Planeja-se, com a organização dos colégios universitários, que estes se tornem centros de disseminação regional de ciência, arte e cultura para a população local, além de um espaço de formação continuada para os professores da Rede Municipal.

Cada CUNI constituirá um ambiente voltado à interação, exploração, experimentação e formação continuada de professores das cidades-rede, diferente do tradicional modelo de laboratório de ciências implantado em algumas escolas. Será um espaço constituído no espírito do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 32. (PLANO ORIENTADOR, 2012, p.69)

A entrada no segundo ciclo deverá ser feita mediante processo de avaliação processual, simultâneo ao final do primeiro ciclo. No segundo ciclo, cujo foco é a formação profissional, serão oferecidos cursos na modalidade de Graduação Profissional (GP) de Comunicação, Administração, Economia, Contabilidade, Serviço Social, Direito, Medicina, Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Fisioterapia e Psicologia; a área de Formação em Engenharias (FE) se organizará em seis *clusters* sendo eles: Geoengenharias (Engenharia Oceânica, Engenharia de Solos e Engenharia Geológica); Tecnoengenharias (Engenharia de Produção, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Energia e Engenharia Química); Cenoengenharias (Engenharia de Espetáculos e Engenharia de Luz e Som); Ciberengenharias (Engenharia de Computação e Engenharia Mecatrônica); Ecoengenharias (Engenharia Ambiental, Engenharia Agrícola, Engenharia de Transportes, Engenharia Sanitária e Engenharia Ambiental); Bioengenharias (Engenharia de Bioprocessos, Engenharia Biotecnológica, Engenharia de Alimentos e Engenharia Clínica); e Formação Artística (FA), que em princípio poderão ser ofertados nos seguintes blocos: Artes da Performance; Artes Visuais; Artes Musicais; Artes Digitais; Multiartes; Produção Cultural e Gestão Cultural.

O Plano Orientador explicita que a forte ênfase nas engenharias deve-se ao planejamento do desenvolvimento da infraestrutura da região, o que requer a formação de profissionais da área como forma de fomentar e potencializar tal desenvolvimento.

Já o terceiro ciclo de formação, que corresponde à pós-graduação estrito senso, terá sua fase de implantação posterior, respeitando-se as etapas de implantação do primeiro e segundo ciclos e a chegada do corpo docente.

Cursos Interdisciplinares

Segundo a UFSB, as licenciaturas disciplinares são definidas como:

[...] cursos polivalentes de formação de docentes para o ensino fundamental ou médio em grandes áreas ou blocos de conhecimento, articulados por uma base cognitiva compartilhada, com estrutura modular, progressiva e flexível. Desde o momento inicial da Formação Específica, o estudante que buscar essa opção deverá cumprir todos os componentes curriculares destinados à formação do docente do ensino básico. (PLANO ORIENTADOR, 2012, p.45)

Ao propor licenciaturas e bacharelados interdisciplinares (ou cursos de graduação polivalentes) a UFSB objetiva reafirmar a diretriz de promoção do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, a formação além da especialização e o estímulo à autonomia intelectual dos futuros profissionais, o que demonstra consonância com seus fundamentos político-pedagógicos.

Tal flexibilidade na modulação dos cursos foi pautada no Parecer CNE/CES 266/2011, que apesar de não ter pretensão de se tornar diretriz curricular nacional é normativa, na medida em que dá legalidade aos cursos interdisciplinares e cria bases para a avaliação dos mesmos. Esse Parecer foi fruto de um grupo estabelecido na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) em 6 de julho de 2010 sob o título *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*. O Parecer requer a instituição de algumas normativas necessárias para que

obstáculos identificados na execução do REUNI pudessem ser combatidos como a evasão; formação profissional precoce; revisão da estruturação acadêmica e diversificação das modalidades de graduação; ampliação da mobilidade estudantil, possibilitando a criação de percurso formativo, e articulação entre graduação e pós-graduação e entre educação superior e educação básica.

Extensão e metodologias pedagógicas: ligação de saberes e comunidades

Ao analisar o que se propõe como instrumentos de inclusão no Plano Orientador, constata-se um papel especial a ser desempenhado pela extensão, principalmente no que se refere à relação dialógica com a comunidade. Aproveitando uma característica cultural local que reconhece o sábado como “o dia da feira”, simbolizando o dia do encontro e da interação social, serão realizadas atividades com a equipe docente e também eventos voltados à própria comunidade local com foco na integração do Ensino Médio, na formação continuada de profissionais e na disseminação de saberes.

O Plano Orientador (2012) aponta que em todos os ciclos são pensadas interfaces com a comunidade, não apenas como meio de divulgar os produtos acadêmicos, mas de alimentá-los com a cultura local. A elaboração de ementas abertas e flexíveis privilegia a integração de conhecimentos, prevê conexão com a cultura local e objetiva criação dos campi e dos CUNIS como ponto de encontro entre a ciência e o social.

Além dos eventos artísticos, culturais e científicos, a UFSB guiou seu desenho curricular para que a interface sistêmica com a educação básica fosse uma das pilstras de seu funcionamento. Assim, projetos transversais para o Ensino Médio serão construídos pelas equipes de alunos, com os estágios e as atividades realizadas na educação pública pensados como componentes da titulação em licenciatura; os ciclos 2 e 3 poderão ser espaços para a formação continuada dos professores da Rede Pública, os centro tecnológicos (equipamentos de EAD) e de línguas estarão abertos ao uso da comunidade 24hs/dia nos 7 dias da semana.

Rede de instituições e missões do processo formativo

Além de estabelecer parcerias com instituições públicas já existentes - universidades federais da região e escolas públicas -, está prevista a criação de Institutos de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) em todos os *campi* da universidade, os quais serão responsáveis pelo primeiro ciclo de formação. Já a criação dos Centros de Formação Profissional e Acadêmica (CF) tem por objetivo estruturar as áreas de concentração preparatórias aos cursos profissionais de Segundo Ciclo.

A rede de instituições/organizações que está sendo constituída contará tanto com organismos criados especificamente para este fim (IHAC, CF, CUNI) quanto com a atual rede federal de instituições parceiras já existentes na região. Exemplo de inovação no uso de recursos já existentes por meio de parcerias estratégicas são os Colégios Universitários (CUNI), que utilizam a infraestrutura da Rede Estadual de Ensino Médio ou os polos tecnológicos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Gestão

A Gestão da UFSB será composta por três conselhos: O Conselho Universitário (instância máxima de deliberação) com finalidades fundamentalmente acadêmicas; o Conselho de Curadores com o papel de fiscalização econômico-financeiro da instituição; e o Conselho Estratégico Social, de caráter consultivo, é composto pela comunidade externa a UFSB possuindo papel estratégico e que por meio de fóruns de discussões objetiva “as análises de tendências de longo prazo referente a processos macro sociais e políticos pertinentes ao desenvolvimento regional” (PLANO ORIENTADOR, 2012, p.98)

A UFSB prevê uma gestão descentralizada e flexível, apoiada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e por uma rede de instituições que serão criadas e de outras que a ela serão conectadas. Os próprios colégios

universitários constituirão um importante instrumento para propiciar ressonância regional.

A utilização de recursos já existentes (estrutura da Rede Pública de Ensino, polos tecnológicos criados para a Universidade Aberta do Brasil e aulas ministradas nos futuros IHACs) será possível mediante convênio tripartite entre União, Estado e Municípios.

O *Plano Orientador* (2012) prevê que o corpo docente e a equipe de supervisão dos institutos serão responsáveis pela produção de conteúdo e avaliação do módulo de formação geral. Aulas e eventos realizados nos IHACs serão transmitidos em tempo real (e também armazenados em plataforma digital) como instrumentos de alimentação para as atividades desenvolvidas nos CUNIs. O aluno terá acompanhamento e monitoramento de tutores recrutados na comunidade local e também de uma equipe especialmente treinada para as atividades docentes.

No *Plano Orientador* (2012) a meta-presencialidade se justifica pela otimização de recursos, ampliação de oferta e acesso e superação de obstáculos sócio-geográficos. No entanto, deve-se pontuar que tal forma de acesso à universidade aponta também para a consciência do tempo histórico em que esta nova universidade é fundada, o cenário global em que está incluída e a necessidade de desenvolvimento de uma pedagogia da virtualidade.

A meta-presencialidade enquanto estratégia de ampliação do acesso ao ensino superior e os esforços realizados para um desenvolvimento da pedagogia da virtualidade são de extrema importância para a reconfiguração por que passa o ensino superior no século XXI, temas que, no entanto, devido à impossibilidade de tão amplo espectro, não serão contemplados neste trabalho. Cabe destacar que a UFSB tem como uma de suas matrizes teóricas Pierre Levy, pensador contemporâneo que conceitua e pesquisa inteligência coletiva e cibercultura³⁸. A contribuição que as TICs pensadas a partir do referencial freiriano dão à construção de redes enquanto estratégia pedagógica tem em Gomez (2005) um ótimo expoente. Importante lembrar que serão grandes os desafios para o

³⁸ Referência às seguintes obras: Levy, P. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: ed.34, 1996, e Levy, P. *Cibercultura* Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed.34, 1999.

desenvolvimento de uma meta-presencialidade que não seja massificadora e que alimente a interatividade necessária para uma educação situada no século XXI.

A UFSB declara em seu Plano Orientador (2012, p.15) sua vocação social e apresenta enquanto princípios: *excelência acadêmica* – compromisso com a qualidade, originalidade, criatividade e relevância na produção de saberes e práticas; *eficiência* – no sentido de uso otimizado de recursos públicos; *sustentabilidade* – compromisso de proteção da biodiversidade e promoção da consciência ecossocial, com mobilização social e cidadania ativa incorporadas ao próprio processo de formação; *impacto social* - ampliação do acesso à educação superior, de inclusão dos menos favorecidos e políticas de fomento à permanência e ao êxito na formação; *ressonância regional* - ampliação da cobertura geográfica e potencialização do desenvolvimento socioeconômico e humano; *interface sistêmica com a educação básica* - fomento à formação interdisciplinar de docentes para todos os níveis de ensino; pluralidade e flexibilidade epistemológica - diversidade metodológica e de áreas de formação, implicando oferta de cursos necessários ao desenvolvimento da região e expressão, nos currículos, da construção de outros paradigmas epistemológicos que não se sustentem exclusivamente no discurso científico como tal, pesquisando e incorporando outros saberes; *articulação interinstitucional* - articulação entre equipamentos públicos pré-existentes e novos que visa a otimização de recursos.

Cabe ressaltar que tais princípios contemplam muitas das estratégias elencadas no PNE de 2010. No que se refere à execução da meta 12, por exemplo, mais especificamente à estratégia 12.1 que visa “Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos [...]” ou a 12.2 que objetiva “ Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior[...], ou à estratégia 12.13 que procura “Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações”, ou ainda na 12.14 que busca “Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior

considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica.”

A pergunta que não pode deixar de ser feita é se temos, enquanto Nação brasileira, a competência de concretizar, na prática, o planejado no mundo das ideias. As demandas da população sul-bahiana de criação da universidade federal em sua região se concretizou na Lei 12.818/13. A partir dela e de suas consequentes regulamentações, tanto de provisão de mão de obra quanto de recursos e infra-estrutura, é necessário verificar se ocorrerá de fato a materialização dos princípios da eficácia assumidos no Plano Orientador.

Análise dos dados

A análise dos dados da investigação exploratória apresentada nesta dissertação possui como fundamentação teórica a Análise do Discurso (AD) decorrente da Escola Francesa, em que o escopo interpretativo tem bases na Psicanálise, no Materialismo Histórico e na Linguística. Orlandi (2003, apud Caregnato; Mutti, 2006, p.680) explica essa intersecção epistemológica:

Essa contribuição ocorreu da seguinte forma: da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente que a AD trabalha com o de-centramento do sujeito.

Na concepção lacaniana, área da Psicanálise que possui estreita relação com a Linguística, a estruturação do inconsciente é mediada pela aquisição da linguagem e, nessa concepção, estrutura é sinônimo de linguagem e de simbólico. A Análise de Discurso busca um desvelamento do objeto de estudo; o ato de desvelar pode ser simbolizado como o ‘retirar do véu’. Na teoria lacaniana se concebe que entre o olhar do sujeito e o objeto de estudo encontra-

se um véu, que por vezes torna-se mais translúcido no esforço interpretativo de conhecer a relação construída entre os significantes e os significados do sujeito. A forma de desvelamento da relação entre significantes e significados, na Análise de Discurso, é didaticamente definida por Caregnato; Mutti (2006, p.680):

[...] pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer.

A confrontação entre os dados advindos da representação da realidade pelos sujeitos e os dados do levantamento documental e bibliográfico constituem as ‘pistas’ de sentido tanto para a história da região estudada (Sul da Bahia) e de seus grupos sociais quanto para a linguagem apresentada em seus discursos e a ideologia que os sustenta. Dessa forma, os dados coletados via levantamento bibliográfico e documental serão comparados/problematizados com os dados empíricos da pesquisa de campo realizada por observação assistemática e entrevistas com 13 estudantes, 2 professores, 3 agentes administrativos, 1 líder do MST e 1 diretora do ensino médio de escola indígena. A linha condutora da análise de dados serão os objetivos específicos explicitados no Capítulo 1.

Cabe lembrar que se trata de uma instituição em implantação, em seus primeiros meses de vida letiva, logo, os resultados esperados não são os legitimados, mas a indicação da incubação dos mesmos.

Estratégia de ampliação de acesso

A Lei Nº 12.711 de 2012 (vide Capítulo 2), que ficou conhecida como a nova lei de cotas, prevê que 50% das vagas ofertadas nas instituições federais

sejam direcionadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (cota social) e, dentro desse percentual, 50% devem ser reservadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, respeitando-se a proporção, no mínimo, igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

A UFSB respeita o sistema de cotas, como pode ser visto na descrição de como se dará o acesso aos Bacharelados Interdisciplinares (BI) em:

O acesso aos BI se dará diretamente do ensino médio através do ENEM/SISu, com reserva de 50% de suas vagas para egressos de escola pública, incorporando um recorte étnico-racial equivalente à proporção censitária da Região, conforme a legislação vigente. (PLANO ORIENTADOR, 2012, p. 42)

A UFSB utiliza duas formas de ingresso: o SISU, que seleciona os alunos que cursarão a formação geral (parte do primeiro ciclo) nos *campi*, e o ENEM regional, para selecionar os alunos que irão cursar a formação geral nos CUNIs. Este dado contido no *Plano Orientador* (2012) foi mencionado nas entrevistas por 3 alunos e pela diretora da escola indígena. Dessa forma, os alunos da rede pública da região possuem exclusividade nas vagas ofertadas pelos CUNIs, o que fomenta o desenvolvimento regional e, segundo o observado nas entrevistas, leva a população regional a acreditar na possibilidade de acesso.

Outro critério relevante é o planejamento de ampliação das vagas nos CUNIs numa perspectiva de criação de 1 vaga para cada 3 concluintes do ensino médio público da região. A forma de acesso aos Colégios Universitários é uma importante estratégia de promoção de inclusão social e de desenvolvimento regional. É por ela que se garantirá que a população regional possa, de fato, ter acesso à educação superior gratuita, pois ao dispensar o SISU e utilizar apenas o ENEM regional confere exclusividade aos alunos provenientes da Rede Pública do Ensino Médio da região aos colégios universitários.

A entrada na formação geral através da rede cuni se dará mediante processo seletivo baseado no ENEM, sem utilizar o sistema SISU. As vagas serão destinadas exclusivamente para estudantes residentes no respectivo município ou em municípios participantes de consórcios municipais organizados para esse fim específico, que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas do município participante. Indígenas aldeados, quilombolas e assentados, devidamente registrados nas entidades pertinentes (FUNAI, Fundação Zumbi dos Palmares e INCRA), terão acesso direto à etapa de Formação Geral (na Rede CUNI ou nos BI/IHAC), bastando para isso aprovação no ENEM, independentemente de classificação. (PLANO ORIENTADOR, 2012, p. 62)

Deve-se atentar que a proximidade física dos CUNIs com as Escolas do Ensino Médio divulga e promove a possibilidade de acesso à universidade, o que incentiva a demanda regional. É necessário ressaltar que está prevista no *Plano Orientador* da instituição a criação de colégios universitários em aldeias indígenas, assentamentos e para a população quilombola, sendo necessária, além da infraestrutura e do credenciamento nos respectivos órgãos federais responsáveis, apenas a aprovação no Enem, independentemente da classificação.

De acordo com a pesquisa em campo, essa previsão está se efetivando na prática. Em entrevista, a liderança do Movimento Sem Terra da região do extremo sul da Bahia (Anexo D) informa que, em relação à UFSB, o MST possui “22 áreas de acampamento e assentamentos na região do extremo sul da Bahia e a gente está participando, inclusive do conselho, um dirigente nosso faz parte.” Esclarece ainda que o Movimento está incluído no processo, pois além de ter um dos dirigentes no Conselho participaram da inauguração do campus em Porto Seguro e Teixeira de Freitas e possuem duas escolas do ensino médio em assentamentos que estão em vias de receber os colégios universitários, um deles localizado no município de Prado. A presença da liderança do MST no Conselho Estratégico Social, que objetiva a criação de estratégias para o desenvolvimento regional, é um indício de que a população local e seus dramas sociais específicos possuem um canal de comunicação com a universidade.

A pesquisa de campo também aponta para a inclusão de indígenas por meio dos CUNIs. No CUNI Cabrália, sediado no Colégio Estadual Terezinha Scaramussa, 8 estudantes indígenas estão matriculados juntamente com outros oriundos da escola pública. Está prevista para o início das aulas do próximo quadrimestre letivo, fevereiro de 2015, a instalação de um CUNI dentro de uma escola Indígena, esta localizada em frente a uma das tribos da etnia Pataxó, no município de Santa Cruz de Cabrália.

Ademais dos espaços físicos tradicionais, espaços virtuais da universidade foram planejados como parte de uma estratégia de expansão da educação superior que busca superar as distâncias sociais e geográficas, além do melhor aproveitamento dos recursos públicos com o uso dos polos já construídos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tal característica não pode ser avaliada na prática, pois como explicitou um dos professores entrevistados (Sujeito P2) quando indagado sobre a metapresenciabilidade:

[...] apesar de hoje estarmos tendo uma transmissão de aula, ainda não estamos fazendo da maneira como gostaríamos de fazer [...] falta a estrutura, mas isto é normal, somos uma universidade jovem; temos processos inerentes por estarmos no setor público; a questão que estamos em uma região em que a tecnologia ainda não chegou plenamente, nós temos problema de estrutura básica, na rede extra muros, que faz com que o estudante extra muros não possa ter um acompanhamento de sua própria pesquisa que venha fazer no âmbito de componentes curriculares. Há uma necessidade também da região, pouco a pouco, venha a ter uma melhor base tecnológica, isto a universidade está, pouco a pouco, provocando. (Anexo E – grifo nosso).

Portanto, não é possível analisar o potencial inclusivo do diálogo virtual, mas é possível conjecturar que a presença da universidade está a potencializar a criação de uma estrutura tecnológica da região que poderá a vir beneficiar a população local com acesso às TICs. Cabe apontar que no *Plano Orientador* (2012) está prevista a ampliação de uma robusta rede digital de fibra ótica com alta velocidade, o que deverá beneficiar os municípios que serão sedes dos campi e CUNIs.

Estratégias de permanência

As Instituições Federais de Ensino Superior privilegiam o acesso aos seus cursos no período diurno, fato visível no Censo do Ensino Superior 2010: apenas 28,4 % das vagas na Rede Federal são alocadas no período noturno, o que implica a exclusão de estudantes trabalhadores da vida universitária. Essa situação procura ser revertida na UFSB. Pelo que foi possível observar nos *campi* visitados, são oferecidas aulas no período vespertino e noturno, e nos Colégios Universitários, no período noturno. Alguns dos estudantes entrevistados no CUNI estavam chegando de sua jornada diurna de trabalho. É necessário lembrar que a região de Porto Seguro possui como principal atividade econômica o turismo. Dois estudantes entrevistados (sujeitos A11 e A12) mostraram-se preocupados com a época de alta temporada, pois na mesma “há horário para entrar no trabalho, mas não para sair”, o que desvela mais um dos desafios à permanência que deverá ser enfrentado pela UFSB.

Três estudantes (dois indígenas) e dois agentes administrativos – (sujeitos A6, A9, A10, Ad1 e Ad2) – fazem referência à participação no processo de requisição da Bolsa Permanência, parte da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) explicitada no Capítulo 2. Pelo relatado, a UFSB fez uso de algumas dessas bolsas em caráter emergencial no início das atividades letivas, em setembro, e em novembro ocorria um novo processo de documentar e entrevistar alunos requerentes que ficaram excluídos das bolsas emergenciais. Cabe destacar que uma Assistente Social que trabalha no campus Itabuna foi deslocada até Teixeira de Freitas para realizar as entrevistas e ajudar na verificação documental. O pedido de bolsas segue em andamento, não sendo possível saber a quantidade de aprovações dessa assistência estudantil.

Deve-se também analisar que a forma como os CUNIs estão sendo implantados acaba por configurar uma estratégia que, além do acesso, promove a permanência. Primeiro, porque minimiza os deslocamentos regionais (ao menos no ciclo de formação geral), possibilitando que os alunos estudem nos municípios em que residem; segundo, porque trabalham com conteúdo de formação geral, o que provavelmente ajudará os estudantes em seu

desempenho futuro. Importante lembrar que o acesso via CUNI se dá pelo ENEM regional e, no caso dos trabalhadores do MST, de quilombolas e indígenas basta a aprovação no ENEM. Nas palavras de um estudante entrevistado: “O CUNI é quase um cursinho preparatório para faculdade”, com destaque que a expressão “curso de nivelamento” não foi ouvida em nenhum momento.

Abaixo, segue trecho da entrevista realizada com um líder juvenil indígena que, entre muitos outros fatos, aponta o grupo como uma forma especial de permanência na universidade:

Agente está aqui no CUNI Cabrália, no colégio Teresinha com 8 estudantes indígenas que foi fruto de uma organização interna nossa com intuito de trazer a etnia, não apenas pataxó, mas da Bahia. A gente via muitos casos indígenas de prestar o vestibular, passar e ingressar no nível ensino superior e desistir por falta de verba, de auxílio financeiro ou de preconceito. A gente pesquisou e viu que estava tendo muito problema porque o povo pataxó sempre gostou de andar em grupo, não seguir só. Muitas vezes ia um, dois indígenas e voltava com a má impressão da universidade onde passava para outros aquela má impressão, pq sempre foi da nossa cultura enfrentar os problemas juntos, então a gente viu esta necessidade de se organizar, falar não, agora a gente vai organizado e vai com o intuito de colocar mais indígenas do que a lei de cotas permite³⁹, então isto, graças a deus está sendo implantado nesta nova universidade UFSB e que a gente tem só neste CUNI Cabrália 8 indígenas, então é mais do que aquela política de quotas permite que são dois indígenas, mas a gente não tinha essa conclusão. Tinha a política de acesso, mas não tinha a política de permanência. (SUJEITO A10, Anexo C – grifo nosso)

Dessa forma, os colégios universitários podem vir a ser uma nova referência para a discussão da permanência (e a sua relação com a inclusão epistemológica) quando utilizados para a tessitura de uma rede que conecta não apenas indivíduos, mas grupos socialmente organizados. Essa política pública de inclusão, além de direcionar o acesso à educação superior a cidadãos que representam a dívida social brasileira, o faz respeitando a constituição de suas comunidades, deixando de contemplar essas populações de forma fragmentada.

³⁹ A referência a lei de cotas está na Lei Federal 10.558, de novembro de 2002, que constituía o Programa Diversidade na Universidade, a qual é explicitada no capítulo 2 dessa dissertação.

A gente via muitos casos indígenas de prestar o vestibular, passar e ingressar no nível ensino superior e desistir por falta de verba, de auxílio financeiro ou de preconceito.[...] Muitas vezes ia um, dois indígenas e voltava com a má impressão da universidade onde passava para outros aquela má impressão. (ibid)

Ao se possibilitar o acesso a grupos organizados desse tipo sai fortalecida a política de inclusão da diversidade e evita-se a construção de um imaginário da universidade enquanto lugar de exclusão das especificidades culturais das minorias. Assim, a construção da imagem da UFSB enquanto uma universidade que inclui a população da região, suas culturas e saberes prepara terreno fértil para a resolução da crise de legitimidade pela qual Boaventura concebe as últimas décadas da história das universidades. Nos termos de tal autor, a universidade deve ocupar um lugar de maior responsabilidade social e se relacionar criativamente com as demandas de seu contexto político-social.

Outro fator que merece atenção é que as metodologias pedagógicas praticadas na educação superior podem impactar também na permanência, como aulas interativas e participativas, como uma relação de acolhimento entre professores/instituição e alunos, como o incentivo a estágios etc. Entre as metodologias explicitadas em seu *Plano Orientador* a UFSB prevê a criação de Equipes de Aprendizagem Ativa (EAA), que serão formadas por alunos de diversos quadrimestres, inclusive da pós-graduação; e de Estratégias de Aprendizagem Compartilhadas (EAC), que são formas coletivas de buscar uma “aprendizagem significativa”⁴⁰. No relato de um dos professores entrevistados (Sujeito P2) afirma-se que o corpo docente está em processo de conhecer os alunos, de ouvi-los e de identificar potenciais estudantes para fazer o papel de “tutores” da próxima turma de ingressantes e começar a construir a cultura da EAA. Esse acolhimento de alunos novos por outros com mais experiência institucional e a constituição de equipes que busquem o aprendizado coletivo também pode vir a se configurar como uma estratégia de permanência.

⁴⁰ Expressão explicada no Plano orientador (2012. p.79)

É necessário pontuar que discutir permanência na universidade, devido ao amplo espectro de questões envolvidas, requer pesquisas que a olhem enquanto objeto de estudo, que tenham caráter processual e que possam ir além da caracterização socioeconômica, estudando comportamentos, traços culturais e estratégias pedagógicas. Isso porque a evasão possui suas causas financeiras, mas também, como explicitado pelo jovem indígena, a baixa permeabilidade à cultura do estudante pela comunidade e cultura acadêmicas pode fazer com que as dificuldades se tornem mais fortes que a vontade. O que se sugere é que o estudo sobre a inclusão dos saberes dos estudantes no cotidiano escolar pode ser um potencializador da permanência, e é necessário investigações a esse respeito.

Por fim, cabe destacar que a vocação inclusiva foi identificada na UFSB, não apenas no plano das ideias, mas como princípio das práticas que estão sendo estabelecidas nessa instituição. Fato conclusivo que aponta para tal direção, além do conjunto de dados, é que, entre os 20 sujeitos entrevistados (cujas perguntas não se direcionavam à ideia da inclusão, isto é, não se perguntou diretamente sobre o tema), 19 fizeram menção à inclusão, o que é corroborado pelo fato de a metade dos entrevistados escolherem esse termo como o que sintetiza a imagem da UFSB, ou termos que façam alusão a ela como diversidade e integração. Tais respostas podem ser verificadas no Quadro 1, que contém a tabulação dos dados coletados (Anexo B). Interessante também apontar que entre professores e funcionários, na análise do discurso, a inclusão não é plano principal, pois eles trabalham como se isso já fosse um fato, referindo-se nas entrevistas a “integração” como ação que está sendo realizada.

Inclusão epistemológica

Como visto no trecho da entrevista com o jovem indígena, a UFSB apresenta indícios de que está sendo implantada como um *locus* de inclusão, que contempla não apenas o acesso, mas busca dignificar os saberes desses grupos sociais, sendo um espaço de inclusão não apenas de indivíduos, mas também de suas identidades culturais. Junte-se a isso a maneira como está sendo construído o CUNI dentro da escola indígena, cuja edificação para o

ensino fundamental e médio se faz no formato arquitetônico “dos brancos”, mas a que irá sediar o CUNI é semelhante a uma oca, o que ilustra o olhar respeitoso para a cultura do grupo que irá frequentá-lo. A construção de um espaço inclusivo e integrador parece ser a principal estratégia utilizada pela UFSB para a inclusão dos discursos e práticas populares, desdobrando em ações práticas os princípios que defende em seus documentos de constituição.

Os CUNIs, como explicitado no item anterior, fazem parte dessa construção, que vale tanto para os que são instalados dentro dos assentamentos, aldeias e quilombos, que terão um espaço de entorno que potencializa a inclusão da cultura, prática e saberes, quanto está contemplada nos que estão sendo instalados nas escolas públicas, dados os temas escolares tratados e a forma como são trabalhados nos componentes curriculares. Fato que ilustra tal constatação empírica é o relato do sujeito A13: “Hoje estamos tendo aula sobre os índios, na semana passada tivemos aula com um pai de santo que veio explicar sobre as crenças religiosas dos negros... acho que tudo isto é para a gente entender melhor os nossos colegas de sala de aula.” A forma como os componentes curriculares estão incorporando os temas que ajudam na inclusão dos saberes da comunidade local podem ser ilustrados com a leitura da observação assistemática de uma aula no CUNI visitado (Anexo C). A investigação da estrutura curricular da UFSB não fez parte do escopo dessa investigação, mas caberia o aprofundamento dessas questões para verificar como os temas pertencentes à cultura da população local estão sendo incluídos e convertidos em currículo.

A pesquisa em campo também possibilitou inferir que as escolas específicas indígenas já estão realizando um trabalho social no sentido de valorizar a cultura de seu povo, fato constatado no seguinte trecho da entrevista do jovem indígena (Sujeito A10): “O que a gente está aprendendo nessa universidade e na escola mesmo que a gente sempre aprendeu, que é não deixar nosso conhecimento tradicional de lado, mas buscar novos horizontes e aprendizados.”

O professor de geografia do colégio em que é sediado o CUNI Cabrália, que também é técnico administrativo no campus Porto Seguro, evidenciou em seu

relato um aspecto importante referente à instalação de CUNIs próximos às comunidades de origem:

A experiência que tenho visto com relação aos índios que inclusive foram alunos do colégio (onde trabalho) e agora estão ingressos no CUNI–Cabrália é que tem sido bastante interessante no sentido que os índios não têm tido a necessidade de se deslocarem de suas comunidades indígenas para estudar, porque quando eles tem feito isto, alguns índios há alguns anos já têm feito a UFBA e algumas outras universidades, o objetivo é que ao retornarem tragam para suas comunidades indígenas o conhecimento que adquiriram fora e com esta oportunidade que a UFSB tem dado com o CUNI presencial lá em Santa Cruz de Cabrália tem favorecido para que os índios, durante o ensino superior, estejam fazendo esta transferência de conhecimento para suas comunidades. Então me parece que está proximidade da universidade com as comunidades indígenas favoreceu muito. (Anexo C)

Dessa forma, o CUNI parece apontar para mais uma promoção da integração de conhecimentos e desenvolvimento social.

A extensão também poderá vir a ser um instrumento de inclusão cultural. Como a UFSB planejou essa atuação com intrínseca ligação com os ciclos de formação, busca-se criar um ambiente de retroalimentação: os saberes da universidade alimentados pelos saberes das comunidades e os saberes das comunidades alimentados pelos saberes da universidade. Tal situação foi explicitada no item sobre extensão nesse capítulo. Não houve dados empíricos que pudessem comprovar ou negar a construção, na prática, dessas ações, mas há indícios de constituição de um processo de escuta dos alunos, o que aparece na entrevista de um dos professores (Sujeito P2): “Como nós estamos com o primeiro grupo de estudantes, nesse momento, a nossa proposta é ouvir os estudantes” (Anexo E), ou no comportamento observado de construção de um trabalho de extensão que é relatado na observação assistemática do campus Teixeira de Freitas:

Mesmo com uma certa insistência dos alunos para que a professora desse a palavra final de como seria realizado o trabalho na

comunidade, ela rebatia ao grupo que eles reunissem a sala deles e falassem com a outra turma e, juntos, pensassem como fariam. (Anexo F – grifo nosso)

O cuidado de não apenas formar graduados interdisciplinares providos da região, mas também de reforçar e potencializar os níveis anteriores de educação é um dos valiosos objetivos que são planejados e perseguidos nas práticas extensivas, numa interface sistêmica que é declarada como um dos princípios dessa nova universidade em seu Plano Orientador. É possível que essas práticas de extensão, uma vez realizadas como planejadas, sejam “ressignificadoras” do que é atualmente feito no campo da extensão universitária. Ao incluir não apenas os jovens da região, mas a sua população de entorno e sua produção cultural, mudanças significativas na forma de a população local conceber e simbolizar a educação poderão ocorrer, especialmente quanto à ideia que têm da relação que cabe estabelecer com a universidade.

A inclusão dos discursos e saberes também pode ser pensada na contraposição do modelo institucional tradicional das universidades, no qual o estudante é colocado no papel de consumidor passivo de conhecimentos (ou, no papel passivo de *alumno*, etimologicamente, do verbo *alére*: fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, sustentar, produzir, fortalecer), como se ele não tivesse com que contribuir, como se seu repertório social não tivesse a menor importância no exercício de produzir conhecimento, como se a matéria-prima da educação não fosse a cultura.

É necessário reconhecer o papel inclusivo que as metodologias pedagógicas assumidas pelo Plano Orientador da UFSB planejam ter. O primeiro aspecto é a perspectiva de autonomia, com clara inspiração freiriana, que o papel de estudante assume no desenho institucional, que se faz presente tanto na flexibilidade dos caminhos curriculares que pretendem levá-lo a uma maior consciência das escolhas profissionais quanto nas metodologias pedagógicas adotadas e nos instrumentos avaliativos. A concepção dialógica com que o processo educativo é abordado no Plano Orientador da nova universidade é um importante aspecto de inclusão do estudante em seu papel de co-construção do

conhecimento e, com a análise da categoria conectividade, fica ressaltado que os estudantes sentem a comunicação, o diálogo e a relação com professores/instituição como representativo do ambiente da UFSB. Para ilustrar o ambiente pedagógico da UFSB escolhemos um trecho da entrevista do Sujeito A11 (Anexo B), que compara as aulas de uma outra instituição da educação superior, da qual é evadido, com as aulas na UFSB:

Lá na outra universidade o professor passava o conteúdo e não tinha a responsabilidade de estimular o aluno a debater, a ter visão crítica. Tínhamos que aceitar, ele passava o conteúdo, e nós estudávamos e respondíamos na prova. Aqui não, não tem que aceitar, pode ter crítica, os professores puxam para o debate.

A visão de consumidor de conhecimento é desprivilegiada em nome de uma participação ativa do aluno, que é prevista na didática utilizada em aula (presencial e meta-presencial) e na construção de eventos na e com a comunidade. Tais fatos não puderam ser avaliados na prática, mas há indício da dialogicidade, ao menos enquanto valor divulgado. Ao se indagar sobre o projeto político pedagógico, o que pode ser visualizado no Anexo B, constam respostas do tipo: “Valoriza o conhecimento que o aluno traz e completa com o da UFSB” (Sujeito A4) ou “Autonomia do aluno” (Sujeito A3), ou nas palavras de um professor entrevistado: “Atualmente está se colocando muita culpa no sistema e uma das coisas que estamos muito preocupados é que o estudante perceba que ele também constrói o sistema.” (Sujeito P2, Anexo E)

Cabe destacar que não foi verificada a dialogicidade na aula por web-conferência, tanto no que se refere à interatividade dos alunos presentes quanto à dos alunos que recebiam a transmissão da aula. A meta-presencialidade é questionada em entrevista: um dos professores responde que ainda não está sendo realizada da maneira como gostariam e atribui o fato à construção de infraestrutura tecnológica na região. Com base na observação assistemática de uma dessas aulas (Anexo E), devem ser realçadas as dificuldades de incorporação didática dos meios e de metodologias efetivamente interativas dos

professores. A construção de uma pedagogia da virtualidade é um dos desafios que a UFSB e as universidades de forma geral terão que enfrentar neste novo milênio, o que impacta as estratégias pedagógicas que desprivilegiam a homogeneização e requer contemplar um perfil estudantil contemporâneo.

Os instrumentos avaliativos ainda estão em processo de construção, assim como a própria universidade, como ressaltado por um dos professores entrevistados. Mas deve-se pontuar que os instrumentos usados e o como são usados para avaliar possuem uma relação de poder com o que é aceito enquanto certo, enquanto verdade. Caberia estudar a construção dos instrumentos avaliativos e seus fundamentos pedagógicos para verificar se há, de fato, a construção de uma nova episteme.

Assim como os instrumentos avaliativos, as metodologias de ensino prometidas⁴¹ apresentam possibilidades e indicam compromisso de interações dialéticas entre o conhecimento científico e o conhecimento da comunidade, revelando uma nova concepção epistemológica do conhecimento que se alinha às formulações tanto de Sousa Santos quanto de Paulo Freire. E, para além disso, impactam o debate sobre o papel da universidade pública. Tais procedimentos ainda não foram implantados, o que se justifica pelo fato de a UFSB estar no seu primeiro quadrimestre letivo.

Os dados empíricos das 20 entrevistas apontam como um dos maiores potencializadores da inclusão a interdisciplinaridade. Na visão dos estudantes entrevistados, ela propicia a presença de muitos olhares e pontos de vista distintos em sala de aula, ou, nas palavras do entrevistado A6: “[...] a mistura do artista com o médico, na sala de aula cada um expressa seu ponto de vista e isto se expressa nos assuntos.” (Anexo B)

Ao resgatar o objeto de estudo dessa dissertação — os fundamentos político-pedagógicos que dão suporte às políticas de inclusão da população historicamente à margem da formação superior e do conhecimento científico — é possível conjecturar que a conectividade dialógica, o desenvolvimento da

⁴¹ Equipes de Aprendizagem Ativa (EAA) e as Estratégias de Aprendizagem Compartilhadas (EAC)

autonomia do estudante, a produção/aprendizagem coletiva, a busca pelo conhecimento pluriversitário se mostram como pilares da prática da UFSB. E essas práticas apontam para o estabelecimento de outra perspectiva com e na relação com a sociedade, o que, nos termos de Boaventura, é a sociedade deixando de ser um objeto das interpelações da ciência para ser, ela própria, sujeito de interpelações à ciência. Assim, a dignificação de saberes e práticas como instrumentos tanto de inclusão dos olhares dos oprimidos quanto da construção de uma nova legitimação do papel da universidade parecem estar sendo construídos.

Inclusão socioeconômica: cobertura regional e vocações regionais

Da estratégia de interiorização do desenvolvimento socioeconômico derivam políticas públicas que promovem a criação de universidades e institutos federais em regiões até então não contempladas com tais equipamentos públicos (geralmente sequer instituições privadas), presença que propicia a formação de recursos humanos regionais. A regionalização/interiorização é declarada pelo MEC (2014)⁴² como um dos vetores da expansão da rede pública na direção de criar uma rede de desenvolvimento regional, tendo a universidade pública como elemento estratégico, na medida em que ela forma quadros profissionais para a região e promove a inserção de uma parcela da população que antes estava excluída de acesso à educação superior.

Alguns exemplos recentes ilustram essa política de criação de uma rede federal universitária que se conecta ao desenvolvimento regional: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal da Região do Cariri (UFRC); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), totalizando 17 novos *campi* espalhados no interior do Brasil no período de 2013 a 2014.

A interiorização da Educação Superior esbarra numa série de dificuldades que vão desde a deficiência de infraestrutura - que impacta na fixação do quadro

⁴² Este o documento de referência: Análise da Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012. (MEC, 2014a, p.2-4)

docente e no funcionamento institucional - até a falta de uma demanda expressiva de alunos concluintes do Ensino Médio. A região Sul da Bahia apresenta indicadores relativos à educação bastante precários. Apesar de a taxa de evasão do Ensino Médio não ser significativa, para os padrões brasileiros⁴³, um dos problemas graves da região é que menos de 25% dos estudantes da Escola Pública que terminam o Ensino Fundamental se matriculam no Ensino Médio, o que coloca, novamente, as práticas de extensão a serviço da comunidade e do fortalecimento dos níveis anteriores de educação como primordial no desenvolvimento socioeducacional da região.

O *Plano Orientador* da UFSB informa que a escolha das cidades-sedes foi precedida de um estudo do perfil sociodemográfico e econômico da região que identificou as necessidades sociais e de desenvolvimento regional. Foram considerados os números de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, as taxas de cobertura da educação superior, o maior número de alunos concluintes do ensino médio e as instituições e cursos já existentes na região. A oferta de cursos foi estrategicamente definida tendo em vista as demandas de desenvolvimento econômico regional: via férrea para o transporte de minérios – Ferrovia Oeste-Leste; porto para a exportação de minérios e grãos; incentivo à criação de parque industrial e de um centro de distribuição de bens e serviços. São objetivos estratégicos da região do extremo sul da Bahia, da qual a criação da UFSB faz parte, o estabelecimento de uma rede interinstitucional pública que está sendo organizada para se tornar referência na área da saúde e, dessa forma, contribuir com a ampliação do serviço já prestado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e a transformação da Costa do Descobrimento em local de referência em Ciências Ambientais e polo de formação em Ciências Humanas e Sociais.

A presença dos CUNIs nos municípios da região Sul da Bahia tem um papel estratégico na construção da rede de instituições que visa propiciar o desenvolvimento regional. Além dos papéis que estão sendo desempenhados

⁴³ Num país em que ingressam na universidade mais de 5.000.000 de alunos (2007 e 2008) e se formam pouco mais de 1.000.000 (2011) não se pode apresentar sua taxa de evasão como referência. (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo da Educação Superior 2010, 2011)

pelos CUNIs (explicitados nos itens anteriores), eles acabam por capilarizar a rede federal de Educação Superior, promovendo acesso aos habitantes de municípios que estiveram à margem do desenvolvimento e que enfrentavam os problemas crônicos gerados pelas desigualdades sociais, étnicas e econômicas entre municípios. Como exemplos, tem-se a cidade de Porto Seguro, polo regional em que se localiza um dos três *campi* da UFSB, com população estimada pelo IBGE, para 2014, de 143.282, que possui aeroporto internacional, uma ampla rede hoteleira e oferta de empregos na área de serviços; e o município ao lado, Santa Cruz de Cabralia, alienado física e economicamente desse município-polo. Segundo dados do IBGE, Santa Cruz de Cabralia, cidade tombada como patrimônio histórico, cultural e paisagístico nacional, possui 14,92% de sua população auto-declarada indígena, com população estimada, em 2014, de 28.045 habitantes. Até meados dos anos 1980 a vocação econômica dessa região era a exploração de madeira; atualmente, a economia local sobrevive da venda de artesanato indígena e não apresenta outra vocação econômica específica. Segundo o Censo do IBGE de 2010 só existem 3 escolas de ensino médio (públicas), embora nossa pesquisa de campo tenha identificado apenas 2, dado que uma delas foi fechada por inviabilidade de infraestrutura. Trata-se de um fato relevante e simbólico para o município, como para a região, o projeto de instalação de CUNIs nessas escolas existentes, um já implantado e com 8 indígenas entre seus alunos, e outro em implantação.

Cabe lembrar que estamos nos referindo a uma região histórica, local da chegada dos portugueses ao Brasil, e na qual o impacto do processo de ocupação foi fortemente sentido pelos índios Pataxós. Assim, além da relevância do atendimento a essa população, torna-se simbólico um CUNI dentro de uma escola indígena como marco do resgate de uma dívida social histórica. Mas apesar de os índices oficiais do IBGE apontarem que 14,92 % da população desse município são de origem indígena e mesmo sabendo da miscigenação típica de nosso país, é provável que este número seja hoje muito maior, como se pode depreender do estudo específico do IBGE intitulado *Os indígenas no Censo Demográfico 2010* (2012), que projeta um crescimento maior da população indígena em relação às outras etnias, principalmente no nordeste.

[...] desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. (LUCIANO, apud IBGE, 2012, p.10)

Dessa forma, é possível concluir que em Santa Cruz de Cabrália a UFSB tem uma cobertura de 100% do município e, de acordo com o já discutido no item sobre inclusão epistemológica, conjecturar que o seu papel de desvelar a cultura indígena (tanto para os brancos quanto para os próprios indígenas, aldeados ou não) é de extrema importância para o deslindamento de sua vocação socioeconômica. Vale ressaltar que o estado da Bahia é o terceiro estado da federação em percentual de indígenas: o primeiro é o Amazonas, com 20,6 %, seguido do Mato Grosso do Sul, com 9%, e Bahia, com 6,9% da população autodeclarada do país. Esses percentuais ampliam a relevância das cotas étnicas utilizadas pela UFSB.

A pesquisa de campo também foi realizada em campus localizado no extremo sul da Bahia, no município de Teixeira de Freitas. Ligado a este campus está em fase de negociação/implantação um CUNI em Prado, dentro do assentamento Jaci Rocha, do MST. O relato da observação assistemática no assentamento e a entrevista com a liderança do MST encontram-se no Anexo D. Segundo o entrevistado, na região do extremo sul da Bahia há mais de 22 assentamentos do Movimento. Como descrito no Anexo, havia um clima tenso no assentamento, cujo motivo só ficou claro após a pesquisa de campo, pois ao investigar na mídia sobre a região de Prado e a fazenda Colatina (fazenda ocupada pelo MST e lugar da entrevista) fica claro que a região está sobre forte tensão entre os trabalhadores do campo e os produtores rurais (será uma nova forma de se nomear os latifundiários?). A *Gazeta Bahia*, em 26/07/2014, publica a seguinte notícia:

[...] Os fazendeiros da região do Monte Pascoal, na mesma região, se reuniram nesta sexta-feira, em Eunápolis, e partiram para a criação de um movimento chamado MD-R (Movimento dos Desempregados Rurais), visando a união dos agricultores. Segundo Lembranci, um dos fundadores do MDP-R, o Movimento visa, sobretudo, a legalidade e segurança para os produtores. Milhares deles já aderiram ao movimento que promete para os próximos dias uma mobilização nacional, com a finalidade de chamar a atenção das autoridades sobre a gravidade da situação na Bahia. O pedido de socorro já foi levado a todas as instâncias da polícia e da justiça, e nenhuma medida foi adotada. Segundo os organizadores do encontro, o clima já é de revolta por parte dos produtores que se sentem obrigados a conviverem com homens armados dentro de suas propriedades, se não quiserem morrer. “Os bandidos são contratados nas periferias das cidades e levados para a zona rural. Chegam exibindo suas armas e coagindo os pais de famílias que são obrigados a abandonar suas propriedades, temendo que o pior aconteça... o Poder Judiciário expede o mandado de reintegração de posse e em sentido contrário o executivo impede a execução, mesmo contrariando a Constituição. (grifo nosso) (<http://www.agazetabahia.com/ver.php?id=6574>)

A fazenda invadida visitada na pesquisa de campo recebeu, em 24/12/2014, a assinatura de escritura pública que permite ao Incra avançar na criação de assentamentos de famílias de trabalhadores rurais, como foi explicitado no jornal local do município de Teixeira de Freitas (TF):

A fazenda Colatina, em Prado tem capacidade para assentar 272 famílias de trabalhadores rurais, nos 3,9 mil hectares de terra adquiridos. O processo de compra do imóvel foi conduzido de acordo ao Decreto 433/92, considerando que a venda da propriedade foi ofertada pela Fibria Celulose. O Incra investiu R\$ 22,8 milhões na compra. É um avanço, sem sombra de dúvida, mas precisamos abrir mais essa pauta da reforma agrária para a sociedade entender que todo trabalhador tem direito a terra’. (<http://www.teixeiranews.com.br>, 24/12/2014)

A luta pela posse da terra e o direito ao trabalho serão tensões em que os CUNIs da região de TF estarão imersos.

A atividade econômica dessa região está na exploração da celulose e da pecuária. A região conta com uma rede de instituições em instalação voltada ao desenvolvimento socioeconômico que é marcada pelo início da presença da

rede federal de educação superior. A Fibria, empresa de celulose que atua no local, em parceria com o MST, governo da Bahia, INCRA e Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq/USP) deram início, em 2015, ao projeto *Assentamentos Sustentáveis com Agroflorestas*:

Primeira instituição de ensino no mundo especializada no tema, vai formar e capacitar agricultores entre famílias assentadas e comunidades vizinhas. [...] Instalado em área de 12 mil hectares, na qual serão assentadas mais de mil famílias, o projeto inclui a produção integrada e sustentável de dezenas de produtos florestais e agrícolas, além da formação técnica e da difusão de conceitos em agroflorestas. (http://www.esalq.usp.br/acom/clipping/arquivos/31-05-2012_Centro_de_formacao_em_agroflorestas_e_lancado_na_Bahia_Painel_Florestal_PF.pdf)

Com base nos dados acima, está em implantação uma rede institucional que visa dar suporte às famílias de trabalhadores do campo no apoio a suas atividades econômicas; a universidade se integra a esse processo como desenvolvedora e formadora dos saberes necessários para as práticas produtivas desse conjunto populacional.

Cabe explicitar que as questões que envolvem o direito ao trabalho e a posse da terra, gerando ocupação do MST e relações tensas com os proprietários rurais, é marcada pela pecuária e monocultura de eucaliptos para a produção de celulose. Tais temas merecem ser estudados de forma mais profunda para entender como as políticas públicas aplicadas à região ajudam a mediar esses conflitos, o que já escapa do escopo dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas do Estado brasileiro para a educação superior, na perspectiva macro política do período estudado (1995-2014), equilibram-se entre as demandas de formação pautadas nos interesses dos sistemas produtivos e de ciência e tecnologia globalizados e nas necessidades, condições e características nacionais. Elas buscaram, nesse período, vis-à-vis as implicações políticas e culturais dos processos de globalização, a superação de contextos da realidade e da história brasileiras que restringiam e/ou dificultavam a efetivação de mudanças na organização e na oferta educativa do sistema nacional de educação superior. Foram palavras de ordem desse processo a ampliação de vagas, públicas e privadas; a interiorização das instituições de ensino; a conexão com o desenvolvimento socioeconômico e cultural; a flexibilização e reorganização das matrizes curriculares.

Todos esses processos implicavam algum tipo de inovação institucional e, para captura-los no âmbito de uma pesquisa acadêmica, tomamos como universo de estudo desta pesquisa a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), criada por Decreto da Presidência da República em 5 de junho de 2013 e com atividades letivas iniciadas em 2014, e como objeto de estudo os fundamentos político-pedagógicos que lastrearam sua criação, com ênfase nas políticas voltadas à inclusão.

O que os dados quantitativos pesquisados para esta dissertação demonstraram é que a Nação brasileira presenciou, na primeira década do novo milênio, a duplicação de sua taxa de ingresso à Educação Superior por meio de um conjunto de políticas públicas voltadas ao setor terciário da educação brasileira utilizando, em instituições privadas, programas de incentivo individual como o PROUNI e de financiamento estudantil, caso do FIES. Já nas instituições federais a expansão e reestruturação do Sistema Público de Educação Superior, a exemplo do Reuni e dos investimentos na implantação de novas instituições e novos projetos de universidade, é que fomentam a ampliação de vagas.

É necessário desvelar a incompletude dessa investigação, tanto na transitoriedade que podem vir a apresentar os dados empíricos devido ao

recente nascimento da UFSB, quanto pela falta de profundidade nas questões históricas específicas da universidade pública, entre elas as tensões no processo de “modernização”, a ação dos órgãos reguladores, a reforma universitária, o processo do REUNI e seus impactos (ou ausência deles) na reestruturação da rede federal de educação superior.

O problema que guiou essa pesquisa consistia em investigar se a UFSB, em seu processo de planejamento institucional e de implantação, desenvolve uma política mais abrangente de inclusão. Trabalhou-se com a hipótese de que a UFSB aponta para a inclusão de segmentos sociais e de territórios historicamente excluídos da educação superior, na medida em que desenvolve políticas que vão além do acesso e permanência, pois se ancora num conceito de inclusão ampliado que busca a incorporação das especificidades econômicas regionais, dos saberes de grupos a cujos discursos não se confere dignidade epistemológica e de se instalar e privilegiar novos territórios.

Utilizou-se como amostra intencional a UFSB, na qual foram investigados os seguintes objetivos específicos: i. investigar se há a inclusão (e permanência) da diversidade étnico-social (inclusão cultural); ii. investigar como a universidade responde ao desafios de inclusão dos discursos e práticas populares (inclusão epistemológica); iii. investigar se há inclusão das vocações regionais (inclusão socioeconômica). Tratou-se, neste trabalho, de confrontar o que foi planejado por e para esta instituição em seu Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico, isto é, o “mundo das ideias”, e o que está sendo de fato construído no processo de implantação dessa nova universidade cuja vida letiva teve início em setembro de 2014, ou seja, o “mundo real”. Além dos documentos oficiais do Ministério da Educação e da UFSB, a pesquisa dirigiu-se ao campo para coletar dados por meio de observação assistemática nos equipamentos implantados e de entrevistas com 20 sujeitos, 18 deles entre os que vivem o cotidiano da instituição como estudantes, professores e administradores, além de 2 membros da comunidade de entorno. Tanto para os fins de coleta de dados quanto para posterior análise foram selecionadas algumas categorias, extraídas do pensamento político-pedagógico de dois pesquisadores da educação – nomeadamente, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos –, declarados pela

própria instituição como produções teóricas de referência, entre mais 4 outros autores, para a conformação do projeto político-pedagógico da Instituição.

A análise das falas dos entrevistados e a leitura crítica dos relatórios das observações de campo realizadas em duas unidades da UFSB e em duas do ensino médio a ela vinculadas permite confirmar a hipótese de trabalho. Em razão da decretação e implantação de um conjunto articulado de políticas públicas de caráter fortemente inclusivo, pode-se concluir por sua aplicação consciente e consistente naquela Instituição. Verificaram-se mecanismos práticos que buscam a inclusão da diversidade étnico-social, epistemológica e de novos territórios a uma oferta renovada de ensino superior, sustentada por paradigmas curriculares, metodológicos e de gestão que vão na direção da inclusão. Esse processo de inclusão põe foco na população regional e há indicação da incubação de valores que visam dignificar os saberes e práticas dos grupos sociais que historicamente eram excluídos da universidade e que têm presença histórica na região: as populações de indígenas, de quilombolas e de assentados, sendo o primeiro grupo social o mais observado na coleta de dados.

A inclusão observada na UFSB tem como instrumental, além de seu escopo de valores, a constituição de uma rede de instituições que visa o desenvolvimento socioeconômico regional e a formação para a realidade econômica local. Foi constatado na pesquisa de campo que uma dessas instituições, os Colégios Universitários (CUNIS), possuem papel protagônico na inclusão étnico-social e no privilegiamento dos habitantes do território de referência. Esse protagonismo na perspectiva da inclusão se deve a uma atuação em várias direções, a saber:

i. cobertura regional, que leva à capilarização da UFSB num território de referência que engloba vários municípios da região sul bahiana a partir de três *campi* e de CUNIS regionalmente distribuídos; ii. acesso dos estudantes aos CUNIS, que se dá exclusivamente pelo ENEM regional, o que propicia que a interiorização da universidade e a ampliação de vagas sejam realmente usufruídas pela população da região, prevenindo, assim, a reprodução do êxodo dos egressos para outras regiões e buscando garantir que se fixem

profissionalmente no seus lugares de moradia e de produção cultural histórica; ao mesmo tempo, previne o movimento contrário: de migração para essas instituições interiorizadas; iii. permite a inclusão na educação superior de grupos sociais, e não apenas de seus indivíduos, na medida em que são implantados os colégios universitários dentro de aldeias indígenas, assentamentos do MST ou quilombos. É possível ainda conjecturar que o CUNI, enquanto porta de entrada à universidade, propicia um acesso diferenciado (apenas aprovação no ENEM) aos indígenas, quilombolas e trabalhadores do campo (MST), oportunizando um espaço para o fortalecimento da identidade e cultura grupais e o empoderamento sociocultural das comunidades;

Além da utilização dos CUNIS como espaço geográfico e social de inclusão, há na UFSB a disseminação de um conjunto de valores que buscam promover a inclusão/integração cultural. Com a investigação do objeto desse estudo percebemos que há a intencionalidade de criar um espaço institucional que contemple a ótica (e a lógica) daqueles que estavam “às margens” do conhecimento científico. A UFSB demonstra conceber estudantes, professores e equipe administrativa no papel de agentes transformadores – porque construtores – da sociedade. A nova universidade, ao se guiar pelo pluriversalismo, cria instrumentos para ampliar a capacidade da instituição para lidar com as contradições das sociedades contemporâneas, aponta um caminho para a solução da crise de legitimidade que assola as instituições universitárias, na medida em que se constrói enquanto instituição social consciente de seu papel emancipador, alimentada pelo dialogismo, proposto por Freire, com o seu entorno geográfico, histórico, social, econômico e cultural. Tal direção talvez leve a UFSB a criar um novo ponto de ancoragem na retomada do papel hegemônico da universidade, pois, segundo Boaventura, as instituições universitárias estão imersas em crises e a crise de hegemonia ocorre devido a tensão entre a função histórica de produção de conhecimentos para a elite e de produção de conhecimentos instrumentais para o proletariado.

Construída enquanto espaço inclusivo de pessoas e saberes, além dos já legitimados, a UFSB promove o que aqui denominamos “alargamento epistemológico”, o que poderá vir a ser um importante elemento na construção

de um conhecimento local que se relacione dialeticamente com o global. A pesquisa de campo aponta que a vivência, pelos estudantes, de um arranjo curricular interdisciplinar prepara a população estudantil para olhar e conhecer para além das grades disciplinares, o que poderá ser um catalizador para a ampliação epistemológica que promove e incorpora a diversidade, haja vista que as salas são compostas por futuros profissionais de diversas áreas do conhecimento. Outros fatores que poderão configurar-se como ampliadores epistemológicos são a conectividade da formação superior com a educação básica e da universidade com as culturas locais, por meio das atividades de extensão, que, se realizadas dialogicamente com as comunidades locais, poderá vir a ser um canal de comunicação entre a ciência e a sociedade. Sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas nessa direção.

Os resultados encontrados na UFSB não podem ser generalizados ao conjunto das novas universidades da rede federal, fato que foi destacado na metodologia quando se justificou a escolha dessa instituição como amostra empírica intencional perante as novas universidades federais criadas no período estudado. Mas o nascimento de uma universidade federal que se propõe a buscar equidade e excelência acadêmica, e que o faz em uma região que não possuía uma referência universitária pública (a mais próxima distava cerca de quinhentos quilômetros), poderá trazer reverberações importantes, não apenas à região palco de sua atuação, mas à nação brasileira, porque sinaliza rumos e posicionamentos educativos ao cenário global em que está imersa qualquer proposta de construção de um projeto de país. Diríamos que, num contexto de globalização neoliberal que impacta a educação, instituir e praticar políticas públicas que resguardam a educação superior enquanto direito e instrumento sociopolítico da cidadania, representa um mecanismo de enfrentamento aos processos acrílicos de globalização hegemônica, afirmando, resgatando e potencializando as culturas locais e nacionais.

É possível conjecturar que a segunda década do século XXI apresentará dados estatísticos de aumento da diversidade no perfil socioeconômico e étnico dos ingressantes na educação superior federal devido à prática da Lei federal 12.711, a nova lei de cotas. O Brasil tende a ser um país em que negros e

indígenas terão sua proporção censitária representada nas salas de aula do primeiro semestre das universidades federais, assim como é possível imaginar que haverá aumento no número de ingressantes provenientes da escola pública. Seremos um país que promove o acesso das majorias e minorias étnico-sociais à universidade pública.

Mas isso, por si só, não nos fará um país inclusivo. Primeiro, pelo desafio de construir a permanência no ensino superior, o que requererá, não apenas auxílio financeiro advindo do PNAES, mas a constituição de espaços de acolhimento aos saberes e práticas e a permeabilidade institucional às novas demandas que se farão presentes com este novo público que chegará à universidade.

Entendendo que o PNE (2010) indica as direções que se busca construir para a educação brasileira e de acordo com os princípios declarados no item III (superação das desigualdades educacionais) e item X (difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e gestão democrática da educação), é possível imaginar que o caminho que se busca para o Brasil é o de se constituir um país, de fato, inclusivo, aberto a suas minorias e grupos historicamente oprimidos.

É possível prever que a segunda década do século XXI tenha como principal dilema, no “intra-muros” das universidades federais, a questão de como integrar a diversidade que adentra seus portões. E, nesse enredo, a UFSB tem o potencial de vir a ser uma referência na prática da inclusão e integração de saberes, enquanto uma estrutura institucional edificada por fundamentos político-pedagógicos que contemplam um alargamento epistemológico, desenhada em rede e propulsora da conectividade dos saberes e práticas que se põem na dialética do local e do global.

Também é possível que, enquanto ecos das políticas públicas de inclusão implantadas na educação superior pública, o Brasil veja crescer em seus censos demográficos o número de autodeclarados negros e indígenas, num movimento que poderá ser entendido, para além de uma atitude interesseira, como resgate da justiça étnica, fruto de um aumento da dignificação cultural desses grupos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *Universidade no Século XXI: para uma universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf> acesso em 10/04/2014

_____. Rankings, Vikings, Masters & Colleges: dilemas da universidade brasileira no contexto da internacionalização. In: VILLAR, J.L.; CATIONI, R. (org.) *Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira*. Brasília: Verbená, 2012, p. 218 – 244.

ALVES, M.L.; SANTOS NETO, E. O banco mundial e a educação brasileira: investigação das políticas de educação e formação no Brasil entre 1985 e 2008. In: TEODORO, A.; JEZINE, E. (org.) *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais*. Brasília: Liber livros, 2012, p.123-158.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Proposta ANDIFES*. 2000 (http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf)

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENINCÁ, D.; SANTOS, J. E. de O. O caráter popular da educação superior. IN: *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber livros, 2013, 212p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf acesso 10/01/2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> acesso 12/10/2014.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2013*, 2014a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f acesso em 14/10/2014

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. – Brasília, 2014b.

_____. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm acesso 10/01/2015.

_____. Ministério da Educação, *Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência*. Brasília, 2013a. Disponível: <http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf> acesso em 10/01/2015.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Censo da educação superior 2010: resumo técnico*. – Brasília, 2013b.

_____. Lei nº12.818/13, de 5 de junho de 2013, delibera sobre a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA) Disponível: <http://www.ufsba.ufba.br/content/lei-1281813-de-cria%C3%A7%C3%A3o-da-universidade-federal-sul-da-bahia> acesso em 09/03/2013

_____. Ministério da Educação, *Análise da Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012. (http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf)

_____. Ministério da Educação, Lei 12.612 de 13 de abril de 2012, declara educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. (http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm)

_____. Ministério da Educação, Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Censo da Educação Superior 2010*, 2011. p.24

_____. Ministério da Educação, *REUNI – Diretrizes, reestruturação e expansão das universidades Federais* – Plano do desenvolvimento da educação – Brasília, 2007. (<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>)

_____. Projeto de Lei 7.200, apresentado em 12 de junho de 2006, que estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. (<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>)

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)

_____. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da*

União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

_____. Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências (Alterada pela lei n.º 11.507, de 20 de julho de 2007). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2002. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)

_____. Decreto n.º 4228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mai. 2002b.

_____. Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm)

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Evolução do Ensino Superior – graduação 1988 – 1998*. Brasília, DF, 2000.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. (www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, implantou o processo de avaliação e credenciamento destinado a programas de ensino de graduação e dá outras providências. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm)

BURKE, P. *Uma história Social do Conhecimento II: da Enciclopédia à Wikipédia*. Trad Denise Bottmann. Rio de Janeiro:Zahar, 2012.

_____. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro:Zahar, 2000.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, Out/Dez 2006. p.679-684.

CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Produtividade e Humanidades*. Rev. Social. USP, S. Paulo, VOL 1.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3 ed. São Paulo: ed UNESP, 2007

_____. *O ensino superior no octênio FHC*. Educ. Soc., Campinas, v.24, n.82, p.37 – 61, abril de 2003.

_____. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *A universidade temporã: da colônia à era de Vargas*. F. Alves, 1986.

DEMO, P. *Política Social, Educação e Cidadania*. São Paulo: Papirus, 1994.

FERREIRA, M. C. L. *Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade*. Porto Alegre, Correio da APPOA, 2004.

FREIRE, P. *A tragédia de ser e não ser contemporâneo*. [2012] Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1129> Acesso em: 27/09/2013

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* [antologia]. Revista de Educação. Lisboa, Portugal, v.7, n.1, 1998. p.147-149 Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1210> Acesso em: 25/09/2013

_____. *La crítica de la pedagogia domesticante: um dialogo com Paulo Freire*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Cidade do México, 1984.

_____. *A máquina está a serviço de quem?* Revista BITS, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 1984. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/24> Acesso em: 27/09/2013

_____. *Extensão ou comunicação*. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8 edição. Coleção O mundo hoje. Rio de Janeiro. Editora Terra e Paz. v.24,

1983. Disponível em: www.territoriosdacidadania.gov.br/o/88623 Acesso em: 25/07/2014

_____. *Educação e mudança*. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, [1979?]

_____. *Papel da Educação na Humanização*. São Paulo: Paz e Terra, n. 9, p. 123-132, out. 1969 Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1127> Acesso em: 25/09/2013

_____. *O Professor Universitário como Educador*. Recife: Estudos Universitários, n. 1, p. 45-47, jul./set. 1962. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1135/FPF_OPF_01_0006.pdf Acesso em: 25/09/2013

GOMEZ, M. V. *Educación em red: uma visión emancipadora para la información*. México: universidade de Guadalajara, 2005.

GOMES, J.B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HADDAD, S. (org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

LAKATOS; MARCONI. *Fundamentos da metodologia científica*. 4 ed, São Paulo: Atlas, 2001.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed.34, 1999.

_____. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: ed.34, 1996.

LIMA, L. C; AZEVEDO, M.L.N; CATANI, A. M. *O processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. - Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1,

p. 7-36, mar. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1> acesso 27/02/2014

LUCKESI, C.C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MAFRA, J.F. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*, 2007. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. Universidade São Paulo, São Paulo. www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/...30052007.../TeseJasonMafral.pdf.

MAGALHÃES, A.M. *A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade*. In Revista Lusófona de Educação, v.7, 13-40, 2006.

MARCONI; LAKATOS. *Técnicas de pesquisa*. 6 ed, São Paulo: Atlas, 2006.

MATTEUCCI, N.; BOBBIO, N. (org). *Dicionário de política*. 9 ed, Brasília: UNB, 1997.

NASIO, J.-D. Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

NAU. Cultura e Pensamento. *Universidades Livres*. N.5, dez/2013, p. 2-13.

OLIVEIRA, F. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Globalização e antivalor: uma antiintrodução ao antivalor. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *A reinvenção do futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: USF-IFAN, Cortez, 1996.

Pêcheux M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 3a ed. Campinas (SP): Pontes; 2002.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet F, Hak T, org. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

PLANO ORIENTADOR institucional e político-pedagógico da universidade Federal do Sul da Bahia. minuta 6.0 / Universidade Federal da Bahia ; versão composta por Naomar de Almeida Filho, Joana Guimarães, Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga ... [et al.] . - Salvador : UFBA, 2012. 136 p.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Coleção educação universitária, 6 ed, São Paulo: Moraes, 1986.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2 ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMÃO, J.E. Globalização, internacionalização e Educação superior. In: TEODORO, A.; BELTRÁN, J. (org). *Sumando voces: Ensaio sobre la Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*. Colección Ideas en debate, série Educación, ed: Miño y Dávila, 2014.

_____. *Paulo Freire e a Universidade*. Revista Lusófona de Educação, v.24, 89-105, 2013.

_____. *Civilização do Oprimido*. Revista Lusófona de Ciências Sociais, v.1, 31-47, 2004.

_____; LOSS, A. A universidade popular no Brasil. IN: *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber livros, 2013, 212p.

ROMÃO, T. A. *Novas tecnologias da educação no Ensino Superior da América Latina*. Anais do IX Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares, 2013.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: Para uma universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf> acesso em 10/04/2014.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal. Afrontamento, 1987.

SANTOS, J.E.O.; ROMÃO, T. *Parafraseando Paulo Freire: a tragédia de ser e não ser contemporâneo*. São Paulo: IV Seminário Internacional de Educação: Paulo Freire e a educação superior, UNINOVE, 2013.

_____. MAFRA, J.F.; ROMÃO, J.E. (org.)., *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber livros, 2013, 212p.

_____. SILVA, M.P. Equidade e Igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira: governos FHC e Lula. In *Poiésis*, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 452 - 478, 2012.

_____. Editorial: Universidade – entre a tradição e as rupturas. In *EccoS Rev. Cient.*, UNINOVE, São Paulo; n. 1, v.5, p. 1-7, 2006.

_____. *Transformações na educação superior brasileira: presença e participação dos centros universitários do estado de São Paulo (1997-2006)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-105943/>>. Acesso em: 09/07/2014

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. - 23 ed – São Paulo: Cortez, 2013.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TAVARES, M. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. In *Revista Lusófona de Educação*, v.24, 49-74, 2013.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969. cap. 8: Notas sobre a universidade. <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>

_____. *Uma perspectiva de educação superior no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.36, n.86, p.21-82, jul./set., 1961.

TEODORO, A.; JEZINE, E. (org.) *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais*. Brasília: Liber livros, 2012.

UNE. *Carta do Paraná*. II Seminário Nacional de Reforma Universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes, 1962, Curitiba - Paraná. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ANEXOS

Anexo A

Grupo de pesquisa: Observatório da Educação (OBEDUC-CAPES)

Pesquisa: Universidade popular no Brasil

Vínculo com a UFSB:

☐ Aluno.

Campus: _____

CUNI: _____

☐ Professor. Área: _____

☐ Colaborador administrativo. Área: _____

☐ Comunidade. Qual? _____ localizada em:

☐ Acadêmica: _____

☐ Quilombola : _____

☐ MST

☐ Indígena: _____

☐ Outra: _____

A conectividade se expressa na UFSB em _____

A diversidade se expressa na UFSB em _____

A interdisciplinaridade se expressa na UFSB em _____

O projeto pedagógico se expressa na UFSB em _____

Sintetize em uma palavra a imagem que possui da UFSB : _____

Nome: _____

E-mail para contato: _____ Região de origem : _____

Anexo B

Quadro1:

Vínculo	Campus	conectividade	diversidade	Interdisc.	Projeto pedagógico	imagem	Região de origem
Aluno - A1	T.F.	Interatividade	Todos os níveis sociais	Experimental	Ampliar intelecto	Revolucionária motivadora	Itamaraju/BA
Aluno - A2	T.F.	Interação	Comunidade acadêmica	Diversidade	Inclusão Social e Alteridade	Diversidade	MG
Aluno - A3	T.F.	Comunicação/ comunidade	Respeito à diferenças (classe, cor)	Conhecimento de áreas	Autonomia do aluno	Integração	T.F/BA
Aluno – A4	T.F.	Comunicação	Liberdade	UFSB	“Valoriza o conhecimento que o aluno traz e completa com o da UFSB” (sic.)	Novo	T.F/BA
Aluno – A5	T.F.	Diálogo	Integrar, respeito as diferenças; valorizar.	Componente curricular integrado	Tudo: Organização, concepção, no tratamento aos atores sociais.	Transformação.	NE
Aluno - A6	Porto Seguro	Aluno, prof e reitor	Mistura de áreas de conhecimento	“Ainda é muito tradicional”	Receberam a carta de fundação.	Diversidade	Belmonte/NE
Aluno - A7	Porto Seguro	Expansão da universidade - sonho- CUNI	Mudança de pensamento	Ampla	X	oportunidade	Porto/BA
Aluno - A8	Porto Seguro	Relativa	Mistura social e cultural / integração	Em tudo (sala, no grupo)	Inovador	Inovador	NE
Aluno - A9 indígena - CUNI	Cabrália	Com o sonho	Possibilidade de prosperar	Na experiência	x	Perseverança	Aldeia
Aluno - A10 indígena - CUNI	Cabrália	Inclusão	Indígena – afro Quebra de preconceitos	Lei obriga diversidade – aqui não é só pela lei	x	INCLUSÃO	Aldeia
Aluno A11 – CUNI	Cabrália	Conhecimento – professores puxam para o debate	Nos alunos (classe baixa, media, índios, negros)	Percebe, mas não sabe explicar	x	Diversidade	BA/NE
Aluno A12 – CUNI	Cabrália	Nas aulas - professores comunicativos	Aulas, CUNI, sede	Dificuldade – falta de periodicidade	x	“O CUNI é quase um cursinho preparatório para faculdade”	Jacobina/BA

Aluno a13 – CUNI	Cabralia	Pessoas e tecnologia	Alunos vindo de vários lugares e indígenas	Na instituição e nos professores	Interdisciplinar e Integração social	Integração (matérias, POVO, internet)	RJ – MG – BA desde 2008
Prof – P1	Porto Seguro	Mais acesso	Política de quotas	Interação	Funcionando	INCLUSÃO	/UFBA
Prof - P2	Porto Seguro	Relação humana	inserção regional e global	Planejamento em grupo	Construção	Solidariedade	RJ - UFBA
Administrativo – Ad1	Porto Seguro	Tecnologia e interação social	Inovadora	O aluno tem a oportunidade de passar por todos os professores	Aprendizagem inclusiva	Inovadora	MG
Administrativo – Ad2 Entrevistadora bolsa permanência	TF	É princípio. Tecnologia; comunidade; pessoas	Diversidade de pensamentos	Tudo (acadêmica e administrativa)	Integração social	Positividade (todos que trabalham aqui falam de forma muito positiva da UFSB)	Itabuna - NE
Administrativo – Ad3	TF	Tudo é realizado pela internet	Pessoas de diferentes lugares compartilham	Trabalho coletivo	Plano orientador é seguido à risca	Inclusão	TF - NE

OBS:

Aluno – A6: já frequentou aulas em outra universidade.

Ao ser indagada sobre a interdisciplinaridade diz: “ainda é muito padrão. Dizem que é freiriano, dizem que teremos oportunidade de se expressar, mas ainda é muito tradicional”, mas por outro lado, quando indagada sobre a diversidade se mostra encantada com “a mistura do artista com o médico, na sala de aula cada um expressa seu ponto de vista e isto se expressa nos assuntos”.

Aluno – A8: ao ser indagada sobre a conectividade diz que ainda é relativo, e quando peço para que explique melhor ela diz “a dinâmica de ensino ainda não está sendo aplicada” mas também se refere que no começo estava perdida, e que foi no congresso (ENABLE) que entendeu que esta universidade “é mais vasto do que pensava”.

Aluno – A11: Aluno fez dois anos de medicina veterinária em Salvador e abandonou os estudos pq além dos altos gastos não era o curso que queria.

Declara que sua ideia inicial na UFSB é Biologia Marinha. Ao ser indagado se havia alguma diferença na forma como as aulas eram dadas pelos professores (antiga universidade e a UFSB) ele diz: “Lá na outra universidade o professor passava o conteúdo e não tinha a responsabilidade de estimular o aluno a debater, a ter visão crítica. Tínhamos que aceitar, ele passava o conteúdo, e nós estudávamos e respondíamos na prova. Aqui não, não tem que aceitar, pode ter crítica, os professores puxam para o debate.”

Aluno – A13: ao ser indagado sobre a interdisciplinaridade coloca que além de ter uma estrutura curricular que obriga a escolher componentes curriculares de outra área; também tem professores que ministram disciplinas de outra área de formação o que ajuda na comunicação. Exemplo é o professor de português que é formado em filosofia e o de matemático é biólogo. Diz que a UFSB é interativa com professor e aluno na prática. Diz que de 10 professores, posso dizer que 9 são super interativos, “nos provocam o tempo todo para que sejamos críticos, nos instiga para debater, mas um deles ficou no fala...fala...fala...” (sic). Sobre o conteúdo das aulas, o mesmo aluno me disse: “hoje estamos tendo aula sobre os índios, na semana passada tivemos aula com um pai de santo que veio explicar sobre as crenças religiosas dos negros... acho que tudo isto é para a gente entender melhor os nossos colegas de sala de aula.” (sic)

Anexo C

Coleta de dados via observação: CUNI

O município de Santa Cruz de Cabralia é uma “extensão” da cidade de Porto Seguro, mas apesar de sua proximidade territorial, a estrutura da cidade é muito menos desenvolvida, sendo a atividade econômica voltada ao turismo (principal da região de Porto Seguro) só se dá na parte fronteira entre as duas cidades.

A cidade só possui duas escolas públicas, uma indígena e a outra “tradicional” como chamada pela população. (Foram visitadas as duas)

No caminho entre as duas cidades é possível perceber que quando mais se afasta de Porto Seguro mais carente a se torna a estrutura e as condições de vida da população, que em sua extrema maioria apresenta traços indígenas da etnia Pataxó (pele negra, cabelos extremamente lisos, olhos amendoados).

Chegando à Escola Estadual Terezinha Scaramussa (a “tradicional”), que era toda cercada de grades, havia na entrada central um grande banner em que um “Pacto para o ensino médio” construído coletivamente pelos professores estava expresso. O que havia lá escrito era um convite aos alunos, que explicava que os professores sabiam que era difícil a relação entre eles e explicitava que isto se dava por serem de gerações diferentes e por isso viam as coisas de forma diferente, mas que estavam dispostos a aprender como é ser desta nova geração e precisavam que os alunos os ajudassem, e que também queriam mostrar aos alunos os conhecimentos da geração dos professores. Declaravam ainda que sabiam que os alunos gostavam da escola, pq percebiam que todos os dias eles iam até lá, mesmo que muitas vezes estes não entrassem em sala de aula. E, o terminam com: “Nós com a nossa parte e vc assumindo a sua ‘responça’ !!! “

É neste contexto, que na última sala de um corredor estreito, quase que isolado de toda o resto da escola, estava a sala de aula utilizada para sediar o CUNI.

A sala seguia o mesmo padrão de carteiras e disposição que eram encontradas nos campi visitados. O layout da sala de aula da UFSB já se mostra diferenciado, são carteiras azuis em forma de trapézio que são planejadas para que juntas formem um círculo, propiciando o trabalho em grupo. As salas já ficam estruturadas para aula em dois grandes semicírculos. Também há em cada sala (pelo menos as que visitei) um computador conectado à internet (o qual pode ser manipulado pelos alunos e que no intervalo geralmente valem-se de trilhas musicais ou compartilhamento de vídeos) e um projeto.

Apesar da sala de aula ser estruturada como nos campi, as demais estruturas ficam muito aquém, como os banheiros ou bebedouros de água, que são quase uma afronta as leis sanitárias.

Ao chegar ao CUNI a aula do período da noite já havia começado e achei mais educado esperar a hora do intervalo para que pudesse conversar com a professora e alunos. Mas, depois de um tempo vi um aluno com a camiseta da UFSB em uma mesa coletiva estudando (fato indicador da construção de identificação com a instituição, pois apesar de não ser uniforme de aula, muitos alunos -tanto do CUNI quando dos campi- se organizaram e criaram uma camiseta, em que na frente consta UFSB) e me apresentei a este aluno e pedi a entrevista, quando acabamos, ele me apresentou outro aluno, que me apresentou outro aluno e quando o intervalo começou os alunos anteriores me trouxeram Uirapinã, dizendo que eu precisava conversar com ele. Após a entrevista com tal jovem (transcritas abaixo) já havia acabado o intervalo e não consegui conversar com a professora, mas tive seu convite para que assistisse o segundo período de aula.

Na sala de aula havia 29 alunos, dos quais 8 moravam dentro de aldeia indígena (nesta região, muitos são descendentes, mas considera-se índio – pelo menos entre eles- aqueles que moram na aldeia), 4 negras e 2 alunos com idade além dos 30 anos. A professora sentava-se no semicírculo maior e a aula estava sendo dada por um convidado, no que parecia um pesquisador (não sei se ligado oficialmente a UFSB) que apresentava sua pesquisa aos estudantes.

O tema do trabalho apresentado era: *O trabalho dos índios em uma terra destituída de escravos* – políticas indigenistas e indígenas na antiga capitania de

Porto Seguro (1763 – 1808). Os dados apresentados e a forma feita era muito interessante, apesar da pouca participação formal dos alunos. O palestrante em sua aula traduzia e explicava como o olhar europeu sobre o índio foi construído. Ele também lia as leis da época do estudo e traduzia numa linguagem que os alunos pudessem entender. Ele era claramente da região, o que era percebido pelos exemplos. Durante a aula, muito do meu olhar para o índio e pré-conceitos que foram em mim criado na escola foi desvelado. Exemplo: aprendi (na escola) que o africano foi trazido para o Brasil como escravo, pois os índios eram difíceis de escravizar por que eram preguiçosos (pode parecer absurdo, mas aprendi isto). O palestrante explicou que a ideia de preguiçoso vem da palavra vadio, que veio dos índios que se evadiam para a mata fugindo do trabalho forçado. Algumas das punições aos indígenas que se recusavam ao trabalho forçado ou a abandonar sua cultura foram relatadas (o que me fez compreender melhor a entrevista que havia acabado de realizar com um jovem indígena que fez referência ao sofrimento de seus antepassados para que pudesse estar ali – tal entrevista esta transcrita após este relatório de observação).

O palestrante também mostrava algumas formas de tentativas de civilizar o índio, e a relação dos índios com as estruturas escolares. Falou das relações de trabalho e mostrou dados que comprovavam como o trabalho do índio era pago, por meio de roupa, onde depois de 5 anos trabalhados a legislação indicava que o mestre do ofício do índio era obrigado a lhe dar um conjunto de camisa e calça de algodão grosso, e que depois de x anos trabalhados, a roupa de domingo (com descrição de qual tipo de roupa, sendo para as mulheres incluso laço no cabelo), uma das últimas coisas usadas como pagamento era o sapato. Neste ponto, o palestrante para e satiriza a colonização, dizendo: Vejam: o índio tinha que trabalhar 15 anos para ganhar, como pagamento, uma vestimenta completa incluindo sapatos. Me falem: para que o índio queria estas coisas? Nem roupa ele usava! Infelizmente não fiquei até o final da aula para ver se ouve uma roda de conversa ou conversar coma professora e palestrante.

Cabe destacar, que apesar da investigação sobre currículo não ter feito parte do escopo da pesquisa, quando cheguei ao campus Porto seguro e após a entrevista com três alunos que se “queixaram” da estrutura das aulas e, após

ter assistido uma aula que foi transmitida em meta-presencialidade, passei a indagar no CUNI como era a didática dos professores, e a impressão que ficou do campus foi alterada, um dos alunos do CUNI chegou a tentar metrificar (de 10 professores, posso dizer que 9 são super interativos, “ nos provocam o tempo todo para que sejamos críticos, nos instiga para debater, mas um deles ficou no fala...fala...fala...” (sic). Sobre o conteúdo das aulas, o mesmo aluno me disse: hoje estamos tendo aula sobre os índios, na semana passada tivemos aula com um pai de santo que veio explicar sobre as crenças religiosas dos negros... acho que tudo isto é para a gente entender melhor os nossos colegas de sala de aula.

Entrevista com a Liderança juvenil Indígena – CUNI Cabralia – campus Porto Seguro

Inicia a gravação falando em patxôhã, depois explica que falava no idioma de seu povo, os Pataxós.

Diz: meu nome é Uirapinã Pataxó, sou da aldeia Coroa Vermelha e sou estudante da UFSB. Nós estamos aqui no CUNI Cabralia fazendo parte desta universidade que vem com uma proposta nova, inclusiva, principalmente para as comunidades indígenas e afrodescendentes. Agente está aqui no CUNI Cabralia, no colégio Teresinha com 8 estudantes indígenas que foi fruto de uma organização interna nossa com intuito de trazer a etnia, não apenas pataxó, mas da Bahia. A gente via muitos casos indígenas de prestar o vestibular, passar e ingressar no nível ensino superior e desistir por falta de verba, de auxílio financeiro ou de preconceito. Agente pesquisou e viu que estava tendo muito problema pq o povo pataxó sempre gostou de andar em grupo, não seguir só. Muitas vezes ia um, dois indígenas e voltava com a má impressão da universidade onde passava para outros aquela má impressão, pq sempre foi da nossa cultura enfrentar os problemas juntos, então a gente viu esta necessidade de se organizar, falar não, agora a gente vai organizado e vai com o intuito de colocar mais indígenas do que a lei de cotas permite, então isto, graças a deus está sendo implantado nesta nova universidade UFSB e que a gente tem só neste CUNI Cabralia 8 indígenas, então é mais do que aquela política de quotas

permite que são dois indígenas, mas a gente não tinha essa conclusão. Tinha a política de acesso, mas não tinha a política de permanência. Agora a gente tá podendo se organizar e ajudar uns aos outros e buscar mais horizontes organizados, que é o que a gente está aprendendo nestas universidades e na escola mesmo que a gente sempre aprendeu, que é não deixar nosso conhecimento tradicional de lado, mas buscar novos horizontes e aprendizados que a gente tem que hoje em dia tem se atualizar para a gente não ficar para trás, como se diz. Agente tem que saber lutar agora, mas como indígenas da atualidade.

Pergunta: Como na sua tribo é visto vocês estarem na universidade?

Principalmente pelas nossas lideranças é um orgulho. Esta semana mesmo, estávamos com o Cacique da aldeia para pegar uma declaração para tentar dar entrada no auxílio permanência do MEC. E aí, depois que ele emitiu as declarações, ele fez uma roda de conversa mostrando o quanto estava se identificando, e emocionado, pq pra gente estar aqui hoje, mas agente quanto indígenas sabemos disso, para estarmos aqui hoje muitas das nossas lideranças tiveram que ser sacrificadas, tiveram que ser mortas para a gente ter este espaço, para agente poder andar hoje, no dia a dia, sem ser discriminado e sem ser morto. Agente tem que agradecer saber reconhecimento, para eles (liderança) estão num momento de reconhecimento, estamos conseguindo aquilo que lutaram e visaram um dia que seus filhos e seus netos conseguiriam entrar numa escola de nível superior. Graças a Deus a gente tá conseguindo realizar este sonho de estar aqui.

Pergunta: Onde vc cursou seu ensino médio?

Eu fiz o primeiro e segundo ano num colégio estadual indígena que funcionava num prédio onde funcionava também um colégio do estado. Só que a gente por luta mesmo das comunidades indígenas, diferenciou, até pq a gente queria implantar, como já tínhamos no ensino fundamental a língua nossa como componente curricular. Se a gente entrasse nesta escola sem ser diferenciada agente não teria esta possibilidade. Então foi criada está escola diferenciada indígena que, infelizmente este colégio só funcionou por dois anos, por motivo

do prédio mesmo que não estava bom, e a escola parou de funcionar. E o último ano, o terceiro, conclui numa escola pública não específica, aberta a todos.

Entrevista com a diretora de escola indígena que sediará um novo CUNI.

Sou concursada do estado e também do município, no momento estou diretora aqui do colégio estadual indígena de Coroa Vermelha que atende a maioria dos alunos aqui são indígenas. A universidade federal do sul da Bahia eu acredito que este projeto vai dar muito certo. Pq antes vc teria que sair para conseguir ter acesso, as pessoas que poderiam ir até Salvador teria acesso, caso contrário não teria, então é uma facilidade para as pessoas aqui de Santa Cruz de Cabralia e região, sendo que o meio de entrar é o ENEM, só que não concorre a nível nacional, concorre com a região.

Entrevistadora: Vc me disse que está previsto a criação de um CUNI aqui?

Diretora: Aqui. Nós temos no município de Santa Cruz de Cabralia um colégio universitário que dá continuidade na UFSB, começou em setembro lá no Colégio Teresinha, que é ensino médio, e no nosso começa em Fevereiro de 2015.

Entrevistadora: E como está sendo a preparação para receber este colégio universitário aqui, ... dos jovens.

Diretora: Todas as pessoas que nós temos contato nós vamos explicando para estar preocupado com o ENEM, pessoas que já concluíram o ensino médio há algum tempo e não tinha mais nem estímulo, a gente tb tem conversado para fazer o ENEM, pq se não entrar agora no próximo ano, para a primeira turma terá a possibilidade de entrar no ano seguinte. Ele tá começando agora, é um projeto piloto, mas veio e vai ficar!

Entrevistadora: Quanto a questão pedagógica ou quanto ao plano político pedagógico, vc ouviu falar alguma coisa?

Diretora: Não, mas pelo que eu conversei com os responsáveis a gente terá professores que são todos com doutorado e isto é muito bom, pois a gente

vê que será com qualidade. Ele disse que se houvesse necessidade teria professores com mestrado, mas quando ele colocou o anúncio vieram professores de todas as partes do Brasil, todos com doutorado. Então, eu acredito nesta qualidade, mesmo não conhecendo o projeto político pedagógico da universidade.

Entrevistadora: Na tua realidade, vcs tinham muitos alunos que terminavam o ensino médio e chegavam a universidade.

Diretora: Nós só temos dois colégios estaduais neste município de 30.000 habitantes e não. É uma porcentagem muito pequena de alunos que chegam a universidade, ... antes, pq agora no CUNI do Teresinha já temos alguns alunos lá.

Entrevista com técnico administrativo no campus Porto Seguro e professor de geografia da rede estadual na região.

Sou professor de geografia do colégio estadual Teresinha Escaramussa e aqui trabalho na UFSB como assistente de administração.

A experiência que tenho visto com relação aos índios que inclusive foram alunos do colégio (onde trabalho) e agora estão ingressos no CUNI–Cabrália é que tem sido bastante interessante no sentido que os índios não tem tido a necessidade de se deslocarem de suas comunidades indígenas para estudarem, porque quando eles tem feito isto, alguns índios há alguns anos já tem feito a UFBA e algumas outras universidades, o objetivo é que ao retornarem tragam para suas comunidades indígenas o conhecimento que adquiriram fora e com esta oportunidade que a UFSB tem dado com o CUNI presencial lá em Santa Cruz de Cabrália tem favorecido para que os índios durante o ensino superior eles estejam fazendo esta transferência de conhecimento para suas comunidades. Então me parece que está proximidade da universidade com as comunidades indígenas favoreceu muito.

Anexo D

Coleta de dados via observação: MST

É no município de Prado, ao extremo sul da Bahia, que é localizado o assentamento Jaci Rocha. Ele possui uma cancela que impede a entrada de qualquer pessoa alheia ao movimento. Enquanto se espera uma comunicação com a liderança do movimento é possível ver crianças (muitas delas) com seus brinquedos rurais (pipa, bolinhas de mamona, cavalos e bonequinhas de sabugo de milho). Há também muitos cartazes que explicam a ação do agrotóxico tanto na terra e rios, como no corpo das pessoas. Quando indago a um dos “guardas da cancela” (fazem plantão sempre em dois, para que a “porta” do assentamento nunca fique sozinha, e, inicialmente se mostram tensos com a minha chegada.) sobre o que aqueles cartazes querem dizer, ele mesmo muito reticente, me explica que lá eles estudam e que saber sobre como funciona a terra é primordial para um trabalhador do campo. Quando pergunto onde estudam, ele com ar de poucas palavras me diz que fazem isto na escola. Pergunto se dentro ou fora do assentamento e ele me responde que as duas coisas, mas me adverte que não pode dizer mais nada e pede que eu faça as minhas perguntas a liderança. Sem conseguir mais nenhuma informação, mas com o endereço da fazenda invadida em qual estão as lideranças me despeço. Mais tarde descubro que este assentamento tem ligação com a ESALQ.

Ao chegar à sede da fazenda invadida (antiga produtora de gado Nelore) lá existem algumas casas de alvenaria, e pelo que pude perceber, cada casa é habitada por um líder. Há líderes para cada segmento e sou encaminhada para conversar com uma jovem, com cerca de 30 anos, que é reconhecida entres eles como a mais indicada para falar sobre educação. Ao explicar sobre a entrevista, ela diz que até poderá respondê-la, mas desde que ela não seja filmada e me avisa que caso haja alguma pergunta que ela julgue não procedente responder em nome do movimento ela não responderá. Digo que não há problema e que se em algum momento ela se sentir desconfortável pode me fazer um sinal que eu paro a gravação. Segue abaixo a entrevista.

Entrevista com liderança do Movimento Sem Terra (MST).

Entrevistadora: Vc já ouviu falar da UFSB?

Membro do MST: Já ouvimos falar, a gente enquanto movimento participou do lançamento da universidade em Teixeira de Freitas e tb em Porto Seguro. Aqui é uma região que a gente tem mais de 22 áreas de acampamento e assentamentos na região do extremo sul da Bahia e a gente está participando, inclusive do conselho... um dirigente nosso faz parte, então, estamos participando, com duas escolas do ensino médio, esqueci o nome agora, escolas ... que estão fazendo parte desta construção, escolas que estão preparando os jovens para entrar dentro dos cursos da universidade. Então, esta participação está acontecendo via escola e via representante.

Entrevistadora: Vc já ouviu falar dos colégios universitários?

Membro do MST: Isto, é isto. Temos duas escolas, que enquanto movimento a gente elegeu para fazer parte.

Entrevistadora: Tem alguma proposta de montar um CUNI, que são chamados estes colégios universitários, dentro de algum assentamento?

Membro do MST: CUNI, exatamente. Um é em Prado, que eu tenho informação e o outro não sei dizer onde é, mas é aqui no extremo sul também. Eles serão dentro do assentamento.

Entrevistadora: E como vcs veem esta proposta?

Membro do MST: Acredito que é uma proposta muito boa, do governo federal, pq vc levar a universidade para o interior do Brasil é uma proposta muito inovadora. Nós avançamos muito nos últimos 8, 10 anos no Brasil então tá possibilitando ... que anteriormente quem tinha acesso às universidades eram os filhos dos ricos das universidades públicas que tinham dinheiro para poder acessar uma universidade pública por que se concentrava nas cidades polos e nas capitais. Então, o pobre quando ele tinha acesso ele teria que pagar, e hoje com esta interiorização da universidade os pobres e os camponeses estão tendo

acesso a entrar dentro das universidades e a gente acredita que a universidade Sul da Bahia é uma das conquistas deste processo dos trabalhadores e a gente está muito otimista com esta implantação aqui no extremo Sul.

Entrevistadora: Vcs têm um número suficiente para montar um colégio universitário?

A gravação é interrompida e continuamos a conversa informalmente.

O Membro do MST contou que neste ano de 2014, apenas no extremo sul da Bahia, serão formados 400 alunos que estudam em escolas do ensino médio dentro dos assentamentos. São 7 turmas se formando de 7 escolas. Ela nos convidou para a formatura destas turmas. Depois me pergunta sobre o que eu acho desta história de ensino a distância. Pergunto o porquê da indagação e ela me conta que a proposta para o CUNI passa por esta coisa da educação a distância e quanto a isto eles estão bastante resistentes, pq acreditam que não é pq se trata de um CUNI que os alunos não merecem um professor doutor presente. Respondo que me parece que a proposta da meta-presencialidade ultrapassa esta questão, pq permitirá também que os alunos dos CUNIs transmitam seus saberes para os polos, que me parece que poderá ser usado para dar voz e não apenas como um instrumento de massificação. Ela comenta que apesar da proposta ser muito interessante de trazer a universidade para o povo o movimento vem discutindo bastante e pelo que ela percebe uma das requisições que o movimento está irredutível é que o movimento quer coparticipar na gestão pedagógica. E, para maiores detalhes sobre esta questão ela sugere que seja marcada uma reunião juntamente com o grupo de liderança que representa o movimento.

Anexo E

Entrevista com professora, campus Porto Seguro.

Entrevistadora: A Sra acha que a conectividade se expressa na UFSB?

Professora: Nós, por exemplo, agora estamos tendo uma aula em Web conferencia, que daqui vai para Itabuna, Teixeira de Fretas e os colégios universitários... os CUNI talvez não, pq os CUNI da região estão aqui hoje... só para os CUNIs de outras sedes. Então, neste sentido a conectividade é uma forma de permitir que mais estudantes tenham acesso as nossas atividades mesmo estando mais distantes.

Entrevistadora: a diversidade se expressa na UFSB?

Professora: sim, sim. Nós temos uma política de quotas bastante expressiva, principalmente com relação ... a base mesmo é a escola pública, mas tem tb quotas étnicas, então temos uma polaridade de procedência social, de procedência étnica, e, me parece que temos uma grande abertura para diversidade de gênero ... opção sexual ... me parece que neste aspecto estamos bem avançados.

Entrevistadora: interdisciplinaridade se expressa na UFSB em

Professora: Nós temos um componente curricular especificamente que é ministrado praticamente por todos os professores, em geral os vários componentes curriculares que são construídos de forma de contemplar a ideia de interdisciplinaridade muitas vezes são ministrados por colegas de diferentes áreas para poder interagir.

Entrevistadora: O projeto pedagógico se expressa na UFSB em:

Professora: Eu acho que ele está funcionando no sentido que nós estamos vendo na construção da universidade, nós estamos no terceiro mês de aula, como as aulas estão se desenvolvendo e a universidade está crescendo eu acho que ela está traduzindo muito bem as ideias da do projeto pedagógico. Eu estou na universidade a um ano e meio, não desde o princípio, mas ajudei no

processo de construção do projeto pedagógico e posso dizer que ele está se realizando ... que era o perigo.

Entrevistadora: Sintetize em uma palavra a imagem que possui da UFSB:

Professora: Vou explicar algo antes: nós quando fizemos os seminários para, não vou dizer seleção pq é feio, avaliarmos os professores em redistribuição nos tínhamos uma pergunta semelhante, que pedia a palavra que mais se destacava, na época a que mais aparecia era interdisciplinaridade ... mas, eu acho que agora é INCLUSÃO.

Entrevistadora: Qual a maior dificuldade de colocar na prática as ideias do plano pedagógico:

Professora: As dificuldades não foram com as ideias, creio que a dificuldade práticas, concretas, de espaço, por ex de transporte para os alunos, a conectividade que foi muito difícil e ainda está sendo, a comunicação entre os campus, pq as vezes falta um pouco pq a reitoria está em Itabuna temos T.F, mas na minha avaliação, tenho uma avaliação positiva pq são dificuldades de ordem práticas que estamos resolvendo as vezes aos pouco e e muitas vezes até rapidamente., eu não estou decepcionada.

Entrevista com o professor, campus Porto Seguro.

Pergunta: Vc é de que área?

Eu sou da área de letras.

Pergunta: Como vc chegou a UFSB.

Professor: Eu vim aqui por redistribuição. Vc sabe quais são os três processos de ingresso de docentes na universidade?

Entrevistadora: Vc pode me contar.

Professor: A universidade foi constituída a partir de um núcleo de estudos, através do Decreto Presidencial, depois que foi aprovada em toda as instâncias do congresso. E há um núcleo inicial que foi cedido, que são professores que

são originários, em sua maior parte, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ou da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), ou da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A partir deste núcleo inicial, a Universidade fez uma chamada pública de toda a rede federal para professores que seriam transferidos, utilizando o termo técnico, redistribuído. Que a partir da aderência ao plano orientador da universidade, que a gente estava montando naquele momento, inicial, nós fizemos uma resposta a este plano orientador dizendo o porquê que nós gostaríamos de vir para cá. Eu pertenço a esta segunda categoria de professor transferidos. Há uma terceira categoria de professores que são os professores novos, concursados. Então, a partir de um núcleo inicial a universidade fez concursos públicos para constituir o quadro de professores.

Pergunta: A conectividade se expressa na UFSB em ?

Professor: “Rela salvar.” Nós conseguimos deste o início estabelecer um excelente contato com os estudantes que tem respondido as demandas e as provocações que temos feito.

Pergunta: A diversidade se expressa na UFSB?

Professor: Sim, deste o documento inicial, no plano orientador, em toda a questão. Não só a questão da diversidade regional mas a questão da inserção do estudante da região num contexto maior regional e também global. Esta discussão tem disso feita o tempo todo com os estudantes, inclusive.

Pergunta: A interdisciplinaridade se expressa na UFSB em ?

Professor: componentes curriculares planejados em grupo, com diferentes professores de diferentes áreas de conhecimento que sentam juntos e fazem o planejamento através da troca de experiência e de perspectiva de cada um.

Pergunta: O projeto pedagógico se expressa na UFSB em ?

Professor: Construção, mas ainda não fechamos, estamos em plena discussão pq a universidade está neste momento mesmo de pontapé inicial.

Pergunta: Sintetize em uma palavra a imagem que possui da UFSB:

Professor: Solidariedade.

Pergunta: No projeto pedagógico vcs preveem uma forma de avaliação bastante peculiar, diferente. E isto está causando todo um furor lá no sudeste. Vc pode contar um pouquinho para gente o que vcs já discutiram a este respeito?

Professor: Estamos num momento de discutir COMO fazer a avaliação sem ser examinação, como fazer examinação para que o estudante possa progredir no regime de ciclos que nós previmos no plano orientador. Então, sem abrir mão daquela questão do Barema de atribuição de notas, mas ao mesmo tempo temos a preocupação de construir uma avaliação que seja processual, por isto a questão do diálogo com o estudante é muito importante, pq à medida que as aulas estão progredindo nós também já estamos fazendo, digamos assim, os primeiros momentos de avaliação, para que lá na frente a gente possa sintetizar isto em instrumentos de avaliação fechados que estão sendo propostos não só em âmbito de cada matéria, que chamamos de componente curricular, como também em âmbito geral da universidade. A partir da semana que vem os estudantes vão ser submetidos, digamos assim, a uma série de documentos que eles vão ter que responder sobre como as coisas estão funcionando, e, não só eles como também nós docentes. Este processo está deste o início e ele se retroalimenta, a previsão e está. Este eu acho que é o furor em relação aos projetos tradicionais que só fazem avaliações terminais: vc dá a aula, o aluno acompanha, faz os exames, calcula a média e ele é aprovado. A nossa ideia é fugir deste modelo o máximo possível, pq também existem estruturas legais que nós simplesmente não podemos implodir, pq estamos numa rede federal e temos necessidades legais que devemos respeitar.

Entrevistadora: E as equipes de aprendizagem ativa (EAA)?

Professor: como nós estamos com o primeiro grupo de estudantes, nesse momento, a nossa proposta é ouvir os estudantes, trabalhar com os estudantes e detectar nos grupos potenciais para que no segundo quadrimestre que vamos iniciar em fevereiro estes potenciais sejam convocados para funcionarem como tutores do grupo que vai entrar em maio. Para que seja aquela questão que sempre o estudante no ciclo acima estar cuidando dos colegas do ciclo anterior.

Entrevistadora: No plano orientador vcs fazem referência a inteligência social e expressam a vontade de usá-la como parâmetro. Vc pode explicar melhor esta questão?

Professor: Pq a questão toda também é não só a integração do estudante à consciência regional dele, mas tb a percepção que ele faz parte de uma comunidade maior, uma nação e tb da comunidade global. O uso das novas tecnologias é extremamente importante no nosso planejamento pq ele justamente nos permite este diálogo entre o local e o global.

Entrevistadora: E aqui, no campus Porto seguro, vcs estão conseguindo fazer a metapresencialidade?

Professor: nesse momento não, apesar de hoje estarmos tendo uma transmissão de aula, ainda não estamos fazendo da maneira como gostaríamos de fazer.

Entrevistadora: O que está faltando?

Professor: falta a estrutura, mas isto é normal, somos uma universidade jovem; temos processos inerentes por estarmos no setor público; a questão que estamos em uma região em que a tecnologia ainda não chegou plenamente, nós temos problemas de estrutura básica, na rede extra muros, que faz com que o estudante extra muros não possa ter um acompanhamento de sua própria pesquisa que venha fazer no âmbito de componentes curriculares. Há uma necessidade também da região, pouco a pouco, venha a ter uma melhor base tecnológica, isto a universidade está, pouco a pouco, provocando.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade que vc vem sentido neste processo de implantação?

Professor: (após pensar alguns segundos) O que eu posso dizer ... a dificuldade pro novo é sempre preocupante. Se tem sempre a preocupação de fazer o novo e repetir o velho. Isto é, fazendo o novo cair sem querer em estruturas já velhas, essa talvez seja a minha grande preocupação. Procuro ter essa concepção do novo como provocação de novas posturas, o medo de repetir

velhas posturas e achar que está fazendo o novo. Isto é normal, mas é ter autocritica que temos que ter durante o processo.

Entrevistadora: Vocês estão em momentos de entrevista para a concessão de uma bolsa auxílio, e em uma das entrevistas que realizei uns dos colaboradores me contou que uma das suas preocupações é que a avaliação processual leve a uma concorrência entre os alunos. Por exemplo, o número de alunos que vcs tem que desejam cursar medicina é muito alto ... como vcs estão pensando nisto... na questão da concorrência?

Professor: Por mérito. Quando a avaliação é transparente e igualitária naturalmente vc também tem que ter instrumentos de mensuração e classificação por ranking. Não há como fugir disto na sociedade contemporânea. O ideal seria ter x vagas para x alunos interessados, mas ao mesmo tempo a universidade quer que o estudante seja, digamos, o próprio capitão de sua formação, que não seja a universidade a propor a formação do estudante, mas que o estudante tenha a percepção que ele tem que construir o seu percurso pedagógico e ao construir seu percurso pedagógico ele tb tem que ter instrumentos de auto-avaliação e perceber que ele ainda não talvez ainda não tenha adquirido o ranking que lhe permitiria entrar em determinada linha. É impossível, infelizmente, vc que está trabalhando com a questão das universidades popular, é muito difícil atender a todas as expectativas ao mesmo tempo. Não é que vc não vá atender as expectativas, vc precisa, infelizmente, criar instrumentos para colocar isto em um grau de ordem para que a médio e longo prazo todos consigam atender as suas expectativas. Esse é o problema, não temos 800 vagas para medicina, temos 80. Então, como fazer esta questão é nesse momento é tendo instrumentos claros para os estudantes para que este processo tb fique claro para ele, para que ele saiba que quando ele assina o contrato pedagógico no começo do quadrimestre ele está se engajando no seu aprendizado. Atualmente está se colocando muita culpa no sistema e uma das coisas que estamos muito preocupados é que o estudante perceba que ele também constrói o sistema.

Professor: Agora eu que gostaria de fazer uma pergunta. Vc me disse que o seu grupo de pesquisa estuda as universidades populares, mas eu queria entender pq estão aqui na UFSB, até pq vão me perguntar depois.

Entrevistadora: O meu grupo de pesquisa está debruçado em entender as universidades federais que estão surgido neste novo milênio como a Unipampa, a Unilab e a Unila, pq parece que estão apresentando um novo escopo de funcionamento e gostaríamos de entender um pouco mais deste processo de mudança. A UFSB não fazia parte do nosso escopo, mas quando começamos a ouvir sobre a proposta da UFSB, e, entrevistamos o professor Naomar começamos a nos interessar pq me parece que todas a UFSB é a que apresenta a proposta mais irreverente.

Professor: Vc estava aqui na semana passada no ENABLI (Encontro Nacional de bacharelados e licenciaturas interdisciplinares)?

Entrevistadora: Infelizmente não, mas uma colega de nosso grupo de estudo sim.

Professor: então ela deve ter recolhido os dados que uma das propostas que estamos fazendo no sentido provocativo em um dos GTs (Grupos de trabalho) de que participei é a reformulação dos concursos públicos não só para docentes mas tb para técnicos administrativos. Se vc tem uma universidade nova, vc tem que ter novos processos seletivos para que vc possa incorporar novas posturas. A proposta nossa não é abalar sistemas, mas é provocar a discussão de algumas estruturas que estão arraigadas há algum tempo e que acabaram perdendo sentido, perdendo o seu escopo, a sua justificativa de existência. Como vc disse em sua fala, uma universidade no século XXI demanda uma leitura século XXI do que é a formação universitária.

O REUNI tem um paradoxo, ele é a expansão das universidades, mas o modelo da expansão ele foi liberado mas não foi discutido, ou foi discutido e não incorporado. Tem toda esta dinâmica e isto é normal. O que temos discutido muito é que nós não podemos fazer rupturas mas podemos fazer transições para a ruptura. A nossa proposta não é fazer ruptura, a proposta é mostrar a possibilidade de outras coisas. A gente entende que as universidades tradicionais,

centenárias tem que existir, que devem continuar existindo, mas que a universidade não necessariamente devem somente existir somente no modelo tradicional. A questão é o perfil que vc tem que construir para a sua estrutura, não se acomodar dentro de uma já construída.

Relato da observação assistemática do Campus Porto Seguro e aula metapresencial.

O Campus Porto Seguro é localizado a 10 km da parte central da cidade, sediado em um Centro de Convenções cujo objetivo inicial era promover evento/conferências na cidade e aquecer a hospedagem em época de baixa temporada. A estratégia do Governo do Estado não trouxe resultados suficientes para a cidade, e segundo profissional de turismo e professor de geografia da região, a instalação da universidade neste local foi muito apropriada, tanto por um aproveitamento de um equipamento público subutilizado como por ter uma universidade, ainda mais na proposta desta, na região. (Estas informações foram obtidas em uma conversa informal depois que a sua entrevista foi realizada)

O professor foi solícito em realizar a entrevista, mas no horário em que o encontrei inicialmente não era possível (9:30 a.m.). Eu disse que voltaria no início do período letivo noturno para ver os alunos e combinamos a entrevista para às 18:30hs. Cabe destacar que só conseguimos nos falar às 20:30, após o início da aula de meta presencialidade que relatarei a seguir. O que me chama atenção é que tal profissional estava a mais de doze horas trabalhando, com bom humor e solícito. E, estes tons de comprometimento, além das questões normativas de trabalho, foi encontrado em todos os ambientes institucionais em que visitei com destaque também para os técnicos administrativos (T.F. e de Porto Seguro) disponíveis e implicados.

Aula em metapresencialidade.

Começo a descrição desta aula com parte da transcrição da entrevista com uma professora deste campus que faz referência a mesma quando indagada sobre a conectividade: “Nós, por exemplo, agora estamos tendo uma

aula em Web conferencia, que daqui vai para Itabuna, Teixeira de Fretas e os colégios universitários... os CUNI talvez não, pq os CUNI da região estão aqui hoje... só para os CUNIs de outras sedes. Então, neste sentido a conectividade é uma forma de permitir que mais estudantes tenham acesso as nossas atividades mesmo estando mais distantes.”

A aula de metapresencialidade foi realizada em um auditório, com cadeira móveis, tendo à frente da sala uma tela de projeção, ligadas a um microfone e computador.

Anteriormente, o professor havia me contextualizado sobre qual componente curricular seria trabalhado (a comunicação/ linguagem) e que eles partiam do princípio que para que os alunos conseguissem aprender a linguagem científica antes era necessário que eles comessem a observar como se comunicavam. Quem daria a aula seria uma professora da área de teatro.

Havia muitos alunos, os alunos dos CUNIs da região eram trazidos até o campus, mas ainda haviam espaços vagos no auditório, sendo até “confortável” a disposição. A aula foi dada de forma muito tradicional, e em boa parte dela a professora encontra-se sentada com foco nos slides de seu computador. Após meia hora de aula era comum ver os alunos em seus celulares ou notebooks. O conteúdo apresentado se deu com foco conceitual e a aula (até o momento em que a presenciei foi pouco interativa, mesmo apresentando exemplos que eram reconhecidos pelos alunos.

Após observar 1 h de aula sai do auditório e vejo alunos do lado de fora e na lanchonete. Foi neste momento que realizei as entrevistas dos alunos desse campus, fato que pode ter influenciado de forma mais pontual a respostas destes alunos quando a metodologia da instituição. Cabe destacar que suas entrevistas não foram descritas na integra, mas os conteúdos de suas respostas estão qualificados no anexo B.

Anexo F

Relato da observação assistemática do campus T.F.

O campus fica localizada na antiga sede da secretaria da educação do município. Local agradável, limpo e arborizado, com corredores amplos e iluminados. (Diferente do que pude observar na parte urbana central da cidade, que contem muito lixo pelas ruas e sem árvores).

A primeira coisa que presencio é uma conversa, no meio do corredor, em frente a sala dos professores. Fico olhando a cena e observando a conversa, e apesar de ser notada, consegui não interferir no que discutiam. A cena é formada, pelo que suponho, uma professora e três alunos. Eles discutiam sobre como seria feito um trabalho das salas e parecia ser um trabalho de extensão, pois havia que ser designado grupos de alunos para escolas. O que resolvi relatar como dado é referente a maneira como as decisões estavam sendo tomadas. Mesmo com uma certa insistência dos alunos para que a professora desse a palavra final de como seria realizado o trabalho na comunidade, ela rebatia ao grupo que eles reunissem a sala deles e falassem com a outra turma, e juntos pensassem como fariam, depois que tivessem uma proposta ela conversaria em aula. Outro aluno insiste dizendo algo do tipo: *E, se a nossa sala ficar com uma escola e a outra sala com a outra escola, e aí os grupos da mesma sala combinam o que cada um fará.* A, professora, novamente diz que eles devem decidir juntos... conversem com os outros e vejam o que acham melhor ... juntos.

Outro fato relevante é a entrevista com uma assistente social do campus de Itabuna que estava neste campus para entrevistar/documentar os alunos que estavam concorrendo a bolsa permanência, tal profissional em sua entrevista (não transcrita, mas qualificada em anexo B) quando indagada sobre que dificuldades via no processo de implantação da UFSB responde que: “me preocupa a concorrência entre eles, pq muitos querem medicina e, pelo número de vagas, me preocupa o sentimento de frustração” (sic).