

O PROJETO OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: interlocuções França-Brasil

Sônia Maria Rocha Sampaio (UFBA)¹

Georgina Gonçalves dos Santos (UFRB)²

Ana Maria Urpia (UFBA)³

Ava Carvalho (UFBA)⁴

1.RESUMO

A inserção dos jovens na vida social tornou-se tema central das políticas para juventude no Brasil. O Observatório da Vida Estudantil (OVE), em funcionamento desde 2007, a partir da experiência em curso em universidades francesas como a Université Paris VIII, foi criado na UFBA para explorar e compreender diferentes aspectos da vida de universitários dispondo-se a acompanhar seus itinerários. Até aqui o OVE focou sua atenção no segmento cotista ou de estudantes demandantes de suporte social, sistematizando informações úteis para o aprimoramento das políticas de assistência universitária. Nesse momento, o OVE amplia seu raio de ação em dois sentidos: adotando novo foco - os estudantes concluintes do ensino médio de escolas públicas possíveis pretendentes a uma vaga em instituições de educação superior e passando a desenvolver suas atividades também na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), num acordo de cooperação entre docentes e discentes das duas universidades.

Nesse trabalho, serão apresentadas as perspectivas abertas pelas ações afirmativas em relação à democratização da educação superior, as bases teóricas e metodológicas das ações do OVE e sugeridos os caminhos para seu desenvolvimento. O Observatório da Vida Estudantil é um primeiro passo para promover a visibilidade de amplos segmentos de jovens que participam do fazer cotidiano da universidade contemporânea.

¹ Professor Associado II da UFBA, Doutorado em Educação UFBA/Paris8, Pós-doc e Professor visitante em Paris 8, membro de l'Institut des Sagesses du Monde a convite de René Barbier.

² Professor Adjunto da UFRB.

³ Mestre em Psicologia pela UFBA.

⁴ Mestranda em Psicologia pela UFBA.

PALAVRAS-CHAVE

Juventude, educação superior, ensino médio, etnometodologia.

1. Origens do OVE

A partir de 2006, atuando na coordenação das Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA – PROAE - nos demos conta do imenso vazio de conhecimento, tanto acerca da população de estudantes focada pelas ações dessa instância gestora, como em relação a diferentes aspectos da vida acadêmica, social e cultural desses estudantes. Em 2007, quando os primeiros resultados positivos acerca do desempenho de alunos cotistas começaram a ser divulgados, apontando para coeficientes de rendimento iguais ou superiores ao de alunos não-cotistas, chamou nossa atenção a relativa dificuldade de gestores e até mesmo pesquisadores e docentes, de forma geral, em analisar o significado desses resultados.

Uma pesquisa do IPEA, divulgada em maio de 2008, pelo Jornal do Brasil, para o biênio 2005-2006, afirma que o sucesso dos ingressos por cotas se devia à “capacidade das instituições de ensino de desenvolver aptidões”. Admitindo que essa compreensão seja correta, importa saber como esse processo se dá. Que condições, disponibilizadas pelas universidades que adotaram algum tipo de sistema de reserva de vagas, foram determinantes para o desenvolvimento das referidas “aptidões”. Imaginamos que seria igualmente relevante, estudar as estratégias desenvolvidas pelos estudantes para realizar com sucesso seu percurso e que aspectos deveriam ser considerados quando os estudos em uma universidade foram interrompidos ou abandonados definitivamente.

Buscando uma aproximação inicial do problema, notamos que, no caso específico dos estudantes inscritos nos programas de assistência disponibilizados pela UFBA, além de dados relativos à renda e configuração familiar, necessários para permitir a avaliação do pertencimento do estudante ao perfil definido para a obtenção do benefício, tudo o mais era praticamente desconhecido. Mesmo seus resultados acadêmicos não eram objeto de atenção, apenas eram utilizados como mais um elemento desse mesmo sistema de

avaliação, possibilitando ao gestor decidir acerca do merecimento da solicitação feita pelo estudante.

Em 2008, o grupo de pesquisa que coordenamos⁵ no Instituto de Psicologia da UFBA - inicia atividades voltadas para essa população de estudantes, numa linha de pesquisa nomeada “Observatório da Vida Estudantil - OVE/UFBA” agregando pesquisadores, estudantes de pós-graduação (Doutorado e Mestrado) e bolsistas de Iniciação Científica, em torno da idéia de explorar diferentes aspectos da vida de estudantes matriculados na UFBA. Esta proposta resulta de longa interlocução e troca de experiências com pesquisadores da Universidade Paris VIII⁶ e fundamenta-se na compreensão da universidade como ambiente que responde a demandas de formação, mas igualmente lugar de desenvolvimento e transição para vida adulta (Sampaio, 2009a; Camarano, 2006).

Na França, o *Observatoire de La Vie Étudiante* foi criado em 1989 pelo Ministério da Educação tendo por missão *oferecer informação tão completa como detalhada e objetiva sobre as condições de vida dos estudantes e sobre sua relação com o desenvolvimento de seus estudos, de forma a permitir a reflexão política e social e auxiliar na tomada de decisões.*⁷

O OVE surge na França, em seguida ao crescimento expressivo, no início dos anos 1960, do número de matrículas na educação superior, num momento de ampliação, diversificação, dispersão geográfica dos estabelecimentos e novas opções de carreiras, o que vai consolidar, via essa expansão, a democratização dos estudos de terceiro ciclo. Nesse momento, o Ministério da Educação compreende a necessidade de acompanhar as mudanças que daí decorreriam, criando o Observatório para ser responsável pela pesquisa, difusão de conhecimento e acompanhamento da população estudantil universitária. Atualmente o OVE francês conta com uma estrutura consolidada composta por um Conselho, um Comitê Científico e uma Equipe operacional. Estruturas

⁵ Aproximações: a perspectiva *ethno* em Psicologia do Desenvolvimento.

⁶ Referimo-nos especialmente aos Professores Alain Coulon e Ridah Ennafa com quem mantemos diálogos desde o ano de 1998.

⁷ <http://www.ove-national.education.fr/index.php?lang=fr&page=presentation.php>

locais podem ser encontradas em quase todas as Universidades francesas e suas ações resultam em inúmeras publicações e relatórios de pesquisa.

2. Qualificação do campo temático abordado pelo OVE

Nos últimos anos, o debate sobre a inserção dos jovens na vida econômica, acadêmica, social e cultural se tornou tema central das políticas para juventude no Brasil. Entretanto, apesar do relativo volume de reflexões em torno desta temática, as estratégias voltadas para esse segmento não se encontram devidamente articuladas, restritas a um elenco de programas que ainda não podem ser considerados com verdadeiras políticas públicas (Castro, 2004). Mesmo sendo tratadas com relativa imprecisão, as ações voltadas para a juventude, principalmente nas últimas três administrações do governo federal, avançaram, em especial, no que concerne ao acesso de jovens de origem popular ao ensino superior refletindo uma melhoria da agenda pública para a juventude (Sposito e Corrochano, 2005).

A inserção destes jovens em universidades, particularmente nas de caráter público, vem intensificando a discussão do papel destas enquanto ambiente de desenvolvimento. É importante sublinhar, que o tempo de realização de estudos universitários coincide com outras exigências desenvolvimentais como mudanças nas relações familiares, afetivas, sexuais e de uso do tempo que caracterizam, para uma parcela importante da população universitária, um momento de transição para a vida adulta, visto hoje como cada vez menos linear (Camarano, 2006; Pais, 2005). Assim, estar na universidade associa-se a inúmeras outras inserções e exigências, que irão modular as experiências individuais e coletivas no espaço acadêmico. Em se tratando de jovens de origem popular, afrodescendentes ou indígenas, viver essa transição nesse ambiente particular pode ser especialmente exigente e, ao mesmo tempo, promissor.

Tradicionalmente distante de seus públicos, a universidade deve ser capaz de oferecer as condições necessárias para atender às exigências de formação desse novo segmento de jovens e também acolhê-los em suas demandas criando estruturas de suporte que evitem o fracasso e o abandono, fenômeno que não atinge apenas jovens oriundos de camadas populares e ultrapassa barreiras nacionais (Coulon, 2008). Para cumprir esse último

objetivo a distância costumeira deve ser convertida em interesse, em busca de informações acerca dos itinerários de todos os jovens que acolhe e, em especial, dos recém-chegados estudantes cotistas.

Desde seu surgimento, a universidade vive um processo contínuo de modificações e transformações na sua estrutura e na relação que estabelece com a sociedade e sua comunidade de origem. As mudanças mais significativas ocorreram nos séculos XIX e XX com a implementação das idéias propostas por Humboldt, Flexner e outros pensadores preocupados com a evolução organizativa dessa instituição e com o aperfeiçoamento de sua meta de criar e disseminar conhecimento, objetivo esse que se tornou central na sociedade contemporânea. O crescimento exponencial do conhecimento produzido pela humanidade nas últimas décadas nas áreas da cultura, das artes e da ciência e tecnologia, aprofunda-se no início desse século colocando, para as instituições que atuam com o conhecimento, a necessidade imperiosa de estreitar sua relação com o conjunto da sociedade, o que reforça o caráter estratégico da educação superior.

Como destacam Guerreiro e Abrantes (2005) nas sociedades do conhecimento ou da informação, onde é atribuída grande importância aos saberes e qualificações formais adquiridos mediante o sistema de ensino, cresce o leque de profissões a que só ascendem os *portadores de diplomas de nível superior*. A universidade, nessas sociedades, vem deixando de ser privilégio das elites e tornando-se, para muitos jovens, a porta de acesso para condições sociais mais seguras. Em Portugal, por exemplo, onde esse alargamento das oportunidades se fez sentir desde as últimas quatro décadas do século XX, no ano de 2001, cerca de 27% dos jovens na faixa dos 25 aos 29, já detinham diploma de nível superior. A questão é que, como sugerem outros estudos, inclusive brasileiros, como o de Romanelli (1995), para os jovens que conseguem ascender ao ensino superior, a universidade significa a abertura de perspectivas face ao futuro e uma possível mobilidade social (Romanelli, 1995; Guerreiro e Abrantes, 2005).

Vale notar, no entanto, que no Brasil, no ano de 2000, ao contrário de países como Estados Unidos, França e, em menor escala, também Portugal, o percentual de homens e mulheres na faixa dos 29 anos, ou seja, entrando na vida adulta, que completaram o curso superior, foi de 5,0% e 6,8%, respectivamente (Camarano, 2006). Quadro este

que, segundo autores como Igue, Bariani e Milanesi (2008), tende a alterar-se em um futuro próximo, na medida em que é crescente o processo de democratização do ensino superior, não obstante as controvérsias que ainda cercam as medidas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

Em Portugal, essa massificação do ensino superior alterou significativamente os percursos e projetos de uma faixa considerável da juventude (Guerreiro & Abrantes, 2005), transformando o processo de entrada na vida adulta, à semelhança daquilo que já vinha acontecendo em outros países, onde se observa um prolongamento da juventude. Isto porque, como assinala Mauritti (2002), o prolongamento dos estudos acadêmicos nem sempre é conciliável, a curto prazo, com a obtenção de um emprego seguro ou a constituição de uma família, aspiração muito freqüente entre os jovens das camadas menos favorecidas, em função de suas condições de existência.

Sendo assim, não podemos deixar de ver que, se o número de jovens com curso superior aumentou, o fato é que muitos outros jovens continuam a ingressar cedo no mercado de trabalho, e isso não apenas em Portugal mas também no Brasil. Desse modo, trajetórias lineares da escola para o trabalho tendem a transformar-se em trajetórias *iô iô* (Pais, 2005), na medida em que, tanto para os que vão cedo para o mercado como para aqueles que cursam o ensino superior, a necessidade de qualificação é constante e exige o retorno à escola para novos períodos formativos. Diante desse contexto, o autor (2005) sugere que estamos diante de uma geração *iô iô*, dominada pelo aleatório, que parece assentar-se “numa *ética de experimentação* que possibilita aos jovens que a integram uma deambulação pelos mais variados estatutos profissionais, estudantis ou conjugais – tornando possível esse movimento *iô iô*” ou, do eterno retorno (Pais, 2005, p. 62, *itálico nosso*).

É importante ainda destacar que, ao contrário do que ocorre nos países mais desenvolvidos, onde estes jovens universitários alternam períodos de trabalho e de formação, “em Portugal [como no Brasil] assiste-se freqüentemente a uma sobreposição de ambos, gerando claras dificuldades para os jovens, sobretudo quando pretendem encetar projetos e responsabilidades na esfera familiar” (Guerreiro & Abrantes, 2005, p. 162). Considerando a realidade brasileira e tomando como referência a análise elaborada por Foracchi (1965) a partir de uma pesquisa realizada com estudantes da USP, Romanelli sugere três categorias para a compreensão da condição de estudante-

universitário e sua relação com o trabalho: o estudante em tempo integral, o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. O primeiro corresponde àquele estudante que é totalmente mantido por sua família e pode dedicar-se integralmente aos estudos, o que exige, entretanto, submissão a um sistema de compromissos e pressões familiares; na segunda categoria, trabalho e estudo fazem parte da experiência cotidiana do jovem, de modo que o trabalho não é o principal foco, mas colabora para o alcance do seu objetivo maior que é a formação profissional. Nesse caso, algumas vezes ainda é parcialmente mantido por sua família, que, assim como colabora, também faz exigências; o terceiro tipo de estudante seria o trabalhador-estudante: neste caso não é o estudante que trabalha, mas o trabalhador que estuda. Para este universitário, o trabalho é fundamental, posto que lhe permite suprir suas necessidades pessoais e, algumas vezes, colaborar com o orçamento familiar, de maneira que o aprendizado escolar é considerado como algo que vem a acrescentar.

Como afirma Romanelli (1995), para os estudantes enquadrados nestas duas últimas categorias, “o curso superior é um investimento de vulto” (p. 12), que não é apenas financeiro, mas também impõe a exigência da conciliação trabalho-estudo, que reduz as possibilidades de lazer e estudo. Mas é ao mesmo tempo importante, na medida em que pode favorecer a ascensão social do jovem e de seu grupo familiar. O ingresso e, portanto, a formação em um curso superior, neste caso, “está associado a projetos de mobilidade social, o que não exclui outras motivações, tais como a aspiração de exercer determinada profissão e/ou o desejo de conhecimento” (Romanelli, 1995, p. 12), dentre outros motivos a estes entrelaçados, de ordem subjetiva. Para o autor, entre as camadas médias da sociedade brasileira há, por parte das famílias, um grande empenho para que os filhos tenham acesso ao ensino superior. Como grupo, a unidade doméstica, mais particularmente o marido e a esposa, elaboram aspirações que são organizadas em torno de um projeto familiar. Esse projeto é direcionado para alcançar metas individuais/coletivas, cujos objetivos são: a promoção da mobilidade social do grupo doméstico, e de seus integrantes. Mas, como sublinha o autor:

o grau de escolarização almejado para os filhos, contudo, é variável de acordo com duas ordens de fatores. De um lado, a posição da família na estrutura da sociedade, vale dizer, a inserção em uma classe ou camada social, estabelece limites na

escolarização da prole e ainda delimita o acesso dos filhos a estabelecimentos de ensino de qualidade diferencial, que facilitam ou dificultam a conquista de postos de trabalho. Por outro lado, fatores de ordem cultural, presentes nas representações da família acerca do significado e do valor da escola, contribuem para ordenar a ação parental quanto à escolarização dos filhos (Romanelli, 1995, p. 446).

Desse modo, não obstante o acesso e a permanência do jovem no ensino superior sejam considerados, hoje, como importantes fatores no que diz respeito aos projetos de mobilidade social, o fato é que o processo em curso, de “democratização” deste nível de ensino, não pode e nem deve ser tomado como sinônimo de igualdade, pois como advertem Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), referindo-se à realidade portuguesa, o que se observa é que ainda há uma série de disparidades. Estes autores consideram que o momento de acesso ao ensino superior reflete um longo processo de educação por meio do qual se efetuam formas complexas de seleção, leia-se, inclusão/exclusão sócio-cultural. No Brasil, em que este processo de massificação do ensino superior apenas ensaia seus primeiros passos através das cotas e das políticas de ações afirmativas, esta é uma discussão que se faz urgente, tanto no que se refere ao acesso como à permanência dos jovens das camadas sociais menos privilegiadas no contexto universitário.

Segundo Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), a expansão do ensino superior em Portugal, por exemplo, aumentou as oportunidades no acesso para um número cada vez maior de estudantes, mas as configurações do processo – que se faz ver nas escolhas dos cursos e na forma como é vivenciada a transição para a Universidade –, e do sucesso, ainda se encontram diferenciadas pela classe social e gênero. Assim, não só a forte influência do gênero na escolha de cursos deste nível de ensino, como a idéia de que Ensino Superior é um sistema estratificado, onde as classes mais favorecidas é que tem acesso privilegiado aos lugares mais prestigiados e concorridos do sistema, continua a reproduzir-se, conformadas por contingências que, na verdade, são, muitas vezes, anteriores à entrada do jovem na universidade.

3. A Educação Superior no Brasil: dilemas e exigências postas pela democratização

Na década de 20 do século passado, as instituições de ensino superior do Brasil discutiam alguns temas como: a concepção de universidade, as funções que deveriam caber às universidades brasileiras, a autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Quase um século depois, as universidades brasileiras enfrentam uma reforma fundamentada nessas mesmas questões. Fávero (2006) relata que nos anos 20 a discussão dividia a opinião entre aqueles que defendiam que o papel da universidade era desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e outros que consideravam ser a formação profissional a prioridade da universidade.

No século XXI não é mais possível pensar a universidade pública como uma instituição que prepara os jovens apenas para atuarem no mercado profissional. Atualmente, qual a garantia de uma carreira bem sucedida, ou de se ter escolhido uma boa profissão? A fluidez do mercado de trabalho desestabiliza a idéia de segurança antes possível para quem realizava um curso de graduação. De acordo com Mancebo (2004), a formação profissional é uma das missões da universidade e assume uma posição central nas discussões da reforma universitária, porém, essa instituição tem um papel social muito mais amplo. A formação do estudante deve estar voltada para a sociedade em que vive e à qual ele deve se adaptar em permanência. Para Ribeiro (2003, p. 50) o melhor a fazer é formar as pessoas para a mudança, capacitá-las para a crise: “[...] talvez o papel que caiba à universidade – no curso de graduação e, mais tarde, em aperfeiçoamentos sucessivos – é o de lidar com as coisas que fazem diferença.”

Aqueles que fazem a universidade estão convocados a discutir temas cotidianos, de relevância social, e o conhecimento que produzem deve fazer sentido para a coletividade, mesmo que não estejam voltados imediatamente a dar respostas a problemas e questões postas na sociedade. Mesmo porque aquilo que a universidade produz não toma apenas a forma da pesquisa, ou de resultados aplicáveis, mas também de obras, criações e produtos diversos na área das artes, da cultura e das humanidades. Isso significa um comprometimento da universidade em produzir um conhecimento contextual, preocupado e em interlocução permanente com o mundo em seu entorno. Desta forma, um diálogo é aberto com outros tipos de conhecimento e os resultados alcançados são partilhados entre pesquisadores e a sociedade (Santos,2004).

Além de todas as exigências postas à universidade pública, ela ainda precisa combater as políticas favoráveis à sua privatização. Esse não é um movimento exclusivamente

brasileiro, mas Chauí (2003) afirma que o último governo da República⁸ acentuou perigosamente essa tendência. A educação foi inserida em um setor de serviços não-exclusivo do Estado, o que implicou, dentre outras coisas, na retirada da educação da categoria de serviços públicos, permitindo, desta forma, que ela pudesse ser privada ou privatizada.

De acordo com Santos (2004), no Brasil, desde 1999, o BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) emprestou R\$ 310 milhões às universidades privadas e apenas R\$ 33 milhões às universidades públicas. Trindade (2003, p. 165) exemplifica essa aplicação de recursos através do rápido crescimento de matrículas no ensino superior e o número crescente dessas instituições no país: “No Brasil, se um sistema nacional de universidades públicas se expandiu e se consolidou entre 1930 e 1970, a partir daí se dá uma expansão espetacular das instituições privadas que absorvem atualmente dois terços das matrículas do ensino superior.” Neves, Raizer e Fachinetti (2007) descrevem esse crescimento das instituições privadas de ensino superior como um fenômeno que é muito mais quantitativo do que qualitativo, pois, de acordo com os autores, esta expansão não representou mudanças significativas na composição social dos estudantes que concluíram seus cursos nessas instituições.

A falta de investimentos estatais provocou uma busca inevitável da universidade pública por recursos privados. Mancebo e Silva Jr. (2004) afirmam que a proposta de captação de recursos pela própria universidade pública chegou a ser defendida no relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), concluído em dezembro de 2003, no qual a captação de recursos foi apresentada como um meio de equacionar o financiamento das instituições públicas. Este relatório não chegou a ser divulgado oficialmente, mas era intitulado como “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”. Essa é uma iniciativa que se opõe claramente aos princípios e à identidade da universidade pública.

Para Santos (2004, p. 20), essa crise também não se restringe aos países em desenvolvimento: “[...] nos EUA, onde as universidades privadas ocupam o topo da hierarquia, as universidades públicas foram induzidas a buscar fontes alternativas de financiamento junto de fundações, no mercado e através do aumento dos preços das

⁸ A autora faz referência ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

matrículas.” A crise universitária também atingiu as instituições francesas de ensino. Segundo Charle et al. (2004), tem se colocado necessária uma reforma na França em nome da adaptação aos desafios da globalização, da mobilidade internacional dos estudantes e da construção européia.

A partir do momento em que a universidade se rende à empresarialização e vende seus serviços, a liberdade acadêmica pode perder-se. Para Ribeiro (2003), os valores promovidos na esfera acadêmica devem incluir a diferença de opiniões e o raciocínio crítico, a igualdade de todos e a liberdade de oportunidades, ou seja, são esses princípios que garantem à universidade o seu status de instituição pública. Ainda de acordo com o autor, o ensino público não pode ser confundido com ensino gratuito, ele é público fundamentalmente por reproduzir esses valores. Outra confusão que não pode ocorrer diz respeito às noções de autonomia e soberania da Universidade:

[...] a Universidade goza de autonomia para executar as atividades que lhes são próprias, e que não são realizadas para seu exclusivo interesse, mas constituem um serviço que presta à sociedade. Como consequência, o reconhecimento da autonomia não exige as instâncias públicas mais amplas da verificação da prestação efetiva destes serviços. (Durham, 2003, p.276).

Existem alguns limites que devem estar garantidos dentro desta autonomia universitária; parte do poder público tem o dever de exercer seu controle sob a universidade para garantir esse limite.

Para atender à exigência de compromisso social, as universidades públicas brasileiras passam por uma reforma, que ainda se encontra em andamento. Durham (2005) considera que a reforma universitária no Brasil poderia ter acontecido desde o governo de Fernando Henrique, pois, em 1997, já havia sido elaborado um pré-projeto reunindo as idéias iniciais sobre o tema. Como esta oportunidade foi perdida, coube ao atual governo aceitar o desafio, e ele aceitou.

Os projetos de maior visibilidade na área da educação superior desenvolvidos no atual governo são, de acordo com Mancebo (2004), o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui a reserva de cotas nas universidades federais para alunos advindos da escola pública e para os auto-declarados negros e indígenas, e o Projeto de Lei n. 3.582/2004, o

Programa Universidade para Todos, PROUNI. Este último projeto consiste no aproveitamento de parte das vagas das instituições de ensino superior privadas para estudantes de origem popular ou professores da rede pública de ensino fundamental, sem diploma de nível superior, por meio da concessão de bolsas integrais de estudo o que resultou na elevação da taxa de matrículas nesse nível de ensino. Em contrapartida, as instituições privadas que aderem ao programa são isentas de alguns tributos. O PROUNI tem sido alvo de inúmeras críticas sendo apontado por Mancebo (2004, p. 853) como uma tentativa sutil de privatização: “[...] deve-se insistir no seu aspecto privatizante, também, porque ele delega responsabilidades públicas para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo.” Além de, acrescentamos, serem raros os cursos de graduação privados que atendem aos requisitos mínimos de qualidade, entre estes a crucial exigência da indissolubilidade entre ensino, extensão e pesquisa, está última praticamente inexistente nessas instituições.

Uma compreensão corrente é a de que a universidade não deve esperar que lhe apontem a direção a ser tomada, mas sim que, considerando as pautas em curso na sociedade e em interlocução com ela, mobilize as forças de que dispõe para definir seus rumos e alternativas de superação dos diferentes dilemas que animam seu cotidiano. Desde o final do século XX, a universidade pública brasileira tem sido exigida a enfrentar o debate sobre as políticas de ações afirmativas numa tentativa sincera de superar as desigualdades de acesso entre estudantes de origem social diferentes. Discussão polêmica e espinhosa que, entretanto, carece de ser assumida resultando em encaminhamentos que dêem formato à democratização da educação superior. Em alguma medida, assumir essa discussão é provocar mudanças de toda ordem no coração da vida acadêmica, que precisam estar ancoradas numa sólida compreensão de como vivem, estudam, trabalham e se relacionam seus estudantes.

4. Abordagem teórico-metodológica do OVE

Inscritas no campo dos estudos qualitativos, as pesquisas realizadas pelo OVE são tributárias das abordagens fenomenológicas representadas pelo interacionismo simbólico e pela etnometodologia. Essa filiação teórica dos estudos já realizados ou em curso origina-se na proximidade de pesquisadores do Observatório com a Université

Paris 8 onde realizaram integral ou parcialmente suas formações pós-graduadas dirigidas pelo sociólogo e etnometodólogo Alain Coulon.

O interacionismo simbólico, considerado como uma das fontes da etnometodologia, defende a idéia de que aquilo que os atores fazem do mundo social se constitui, em última instância, como objeto essencial da pesquisa sociológica. Radicais, os interacionistas não admitem a exigência de vertentes da sociologia conservadora que defende o isolamento dos dados do seu contexto para torná-los mais objetivos; da mesma maneira que recusam o isolamento do pesquisador da cena de observação. Para os interacionistas, o distanciamento do objeto é contraditório e, somente a familiaridade com os atores legitima a possibilidade de falar sobre eles (Le Breton, 2004, p.173).

O interacionismo simbólico não concentra seus esforços teóricos em pesquisas sobre noções abstratas como “sistema social” ou “sociedade”, mas propõe debruçar-se sobre a concretude das relações interindividuais, concebendo a realidade como aquilo que se objetiva nas e a partir das relações que se produzem no interior dos grupos e das instituições, orientando seus objetivos desta forma para o social *en train de se faire*.

Reivindicando contato direto, uma relação de imersão no terreno e privilegiando estudos que utilizam técnicas que se distinguem por sua flexibilidade e leveza e pelo face a face com os atores, indica a observação participante como sua estratégia privilegiada de pesquisa, servindo-se de entrevistas sob diferentes formas e de documentos pessoais a exemplo dos diários. Nessa perspectiva, por imersão, o pesquisador se torna parte ativa do objeto que ele analisa.

A outra perspectiva teórico-metodológica do estudo - a etnometodologia (Garfinkel, 1967; Coulon, 1993; 1996; 2008; Santos, 2007), compreende os indivíduos como autores que vivenciam e modificam a realidade ao seu redor, através de suas interações diárias nesse contexto e, ao invés de buscar explicações para seus comportamentos, privilegia as descrições do ambiente de atuação destes atores e as interpretações que fazem acerca dos fatos sociais.

Entretanto, ao adotar a abordagem microssocial dos fenômenos, a etnometodologia não os desvincula de seus contextos ampliados, entendendo que o problema estudado é um fenômeno complexo, onde entra em jogo um grande número de parâmetros habitualmente situados no nível macro (Coulon, 1993).

Outro ponto que suporta a escolha pela etnometodologia é o lugar que ocupa a educação como seu objeto de investigação privilegiado. É Coulon (1995) quem vai estabelecer com clareza esta relação na medida em que a etnometodologia permite apreender os fenômenos que escapam às maneiras clássicas de fazer pesquisa nesse domínio; para o autor, pelo fato de tratar de questões de aprendizagem, de fracasso, de exclusão e de interiorização de regras pelos sujeitos sociais aumenta as chances da etnometodologia de contribuir com a sociologia da educação, apresentando novas e promissoras compreensões acerca desses fenômenos, pois é no cotidiano das escolas, nas malhas das interações entre alunos e professores, que se constituem as bases das dificuldades vividas pelos estudantes.

A metodologia proposta está calcada na elaboração de diários de campo por parte de todos os envolvidos na pesquisa, em entrevistas compreensivas (Kauffman, 1996) e na observação participante e direta das experiências dos atores em foco, técnicas características da etnografia, alternativa sensível para dar conta dos fenômenos sob estudo. Ela é utilizada com frequência quando o tema pesquisado envolve fatores sociais complexos - culturais, políticos, subjetivos – e quando a proximidade do investigador é condição para acessar, de forma compreensiva, o objeto estudado.

Assim, a postura do pesquisador será a de descrever o contexto onde ocorre a produção de sentidos, não se tratando apenas do simples ato de registrar aquilo que se vê em campo como em um inventário, mas de um trabalho rigoroso de analisar e interpretar aquilo que se observa. “A descrição etnográfica é a realidade social apreendida a partir do olhar, uma realidade social que se tornou linguagem e que se inscreve numa rede de intertextualidade.” (Laplantine, 2004, p. 31)

A experiência do campo consiste em uma atitude de distanciamento e estranhamento em relação àquilo que nos é familiar, exige uma suspensão da atitude natural e a observação, mais atenta possível, de tudo o que encontramos e que se relaciona ao foco do trabalho. Dessa forma, a pesquisa etnográfica “não consiste em ‘comunicar informações’ já possuídas por outros, nem em exprimir um conteúdo pré-existente e previamente dito, mas em fazer surgir o que ainda não foi dito, em suma, em revelar o inédito.” (Laplantine, 2004, p. 38). Através da descrição etnográfica, que possui um caráter de recorte e de concentração da atenção sobre um episódio, num dado momento, podemos apreender os fenômenos sociais enquanto totalidades localizadas, datadas e

historicizadas, para chegar a uma descrição, o mais completa possível, dos significados compartilhados pelos membros de um determinado grupo e dos processos de construção desses significados pelos participantes.

O trabalho do pesquisador, nesse caso, é de natureza não apenas descritiva, como também interpretativa, o que requer uma tentativa constante de maximizar a possibilidade de apresentar o contexto e as biografias que o compõem, da forma mais próxima da ótica e da subjetividade das pessoas em situação. Para ter acesso a essas perspectivas ou definições que os atores fazem da realidade, ele trabalha no ambiente onde se desenrolam as ações, nas situações “naturais”, forma privilegiada de religar essas perspectivas ao ambiente no qual elas emergem. Essas situações “naturais”, é bom sublinhar, são o ambiente mais profícuo para a compreensão do fenômeno que se quer estudar, espaço onde estão autorizadas, e são desejáveis, a construção de relações dialógicas entre o *self* do pesquisador(a) e os *selves* dos participantes da pesquisa, considerados não como os “informantes” da tradição etnológica clássica, mas “interlocutores” (Oliveira,2006) configurando uma relação dialógica entre os atores envolvidos na investigação. O OVE ainda utiliza as técnicas de documentação para dar conta da pesquisa de dados secundários relativos aos temas que aborda.

O uso das bases de dados disponíveis no IBGE, UNICEF, UNESCO, IPEA, CENPEC e, especialmente, aquelas do INEP servem de esteio ao OVE para a compreensão da realidade nacional e local e como parâmetros para avaliar os resultados alcançados.

5. Questões norteadoras atuais e perspectivas de expansão do OVE

Colocamos então as questões norteadoras dos trabalhos do OVE: como tem se dado a inclusão dos estudantes ingressos pelas políticas de ações afirmativas no seio da comunidade universitária? Como se dá a inclusão ou melhor, a integração de estudantes pobres em cursos de alto prestígio? Quais são e como são desenvolvidas as ações voltadas ao acesso e permanência desses jovens na educação pública superior e quais as repercussões que propiciam no cotidiano acadêmico desse segmento específico? Que estratégias e procedimentos esses jovens utilizam para realizar sua afiliação intelectual à universidade condição para que desenvolvam suas “carreiras de estudantes” (Coulon,2008)? Qual a natureza da relação que estabelecem com o saber (Charlot,

2000)? O que é possível fazer para auxiliar escolas públicas de ensino médio despertar nos alunos o desejo de continuidade de seus estudos?

A idéia de abranger outras temáticas e estender os estudos já em curso no OVE/UFBA para a recém-criada Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) deve-se, inicialmente, ao fato de três integrantes do nosso grupo de pesquisa terem sido aprovadas em concurso público na UFRB que mantém, igualmente, uma política de ações afirmativas e, antes mesmo da UFBA, criou uma Pró-Reitoria específica para atuar na área da assistência aos estudantes. É do interesse do Observatório ampliar seu raio de ação e interlocução com outras universidades públicas, exatamente nesse momento de expansão e interiorização da educação superior no Estado da Bahia. Isso resulta em ampliar o foco da pesquisa para estudar a realidade de outros segmentos de estudantes, as estruturas de atendimento disponibilizadas institucionalmente e os aspectos relacionais e ambientais da convivência destes com a universidade.

O OVE pretende contribuir para consolidar a vida de estudantes universitários como cenário de estudos, pesquisa e inovação nas duas universidades participantes, propondo-se abrir frentes novas de atuação profissional tanto para a psicologia quanto para o serviço social no campo da educação superior. No caso da psicologia, apenas recentemente uma literatura crítica aborda a ação profissional em universidades em outros espaços que não aqueles voltados para o atendimento clínico de estudantes com demandas específicas de atendimento no plano da atenção à saúde. Sampaio (2009b) sugere que o psicólogo esteja mais próximo dos órgãos de planejamento e gestão que atuam diretamente com aspectos da vida estudantil. Propõe, a partir da análise de dados de campo, intervenções que facilitem, renovem e ampliem as experiências de solidariedade e convivência no interior da universidade, aumentando as chances de sucesso acadêmico e fazendo com que aspectos da transição para a vida adulta vividas nesse ambiente, sejam considerados como centrais para o cumprimento da missão dessa instituição. Como aponta Almeida (2003), sendo a educação uma dimensão estratégica na sociedade contemporânea, o profissional do serviço social igualmente busca espaço na educação. Embora esse autor não se refira aí, especificamente à educação superior, inúmeros são os aspectos onde a formação do assistente social pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes de origem popular ao longo dos anos de

formação acadêmica. É importante sublinhar que, desde os anos 1990, ambas as categorias discutem e reivindicam sua inclusão entre os trabalhadores do mundo da educação.

6. Referências Bibliográficas

Almeida, N. L. *Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação*. Home Page do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais, Minas Gerais, p. 1-7, 2003. Acesso em 04/04/2009. Disponível em http://www.cressmg.org.br/Textos/servico_social_e_politica_educacional_ney_teixeira.pdf

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514, 2006. Recuperado em 10 de setembro, 2008, de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/268/269>

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

Castro, M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

Charle, C.; Del Buono, L.; Gaubert, C.; Soulié, C. Ensino superior: o momento crítico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 961-975, 2004.

Charlot, B. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Chauí, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: CONFERÊNCIA DA REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: *Revista Brasileira de Educação*, 2003, p. 5-15.

Corrochano, M. C.; Sposito, M. P. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Revista Tempo Social*, v 17, n. 2, Nov.2006, p.160.

Coulon, A. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 1993.

_____. *L'Ethnométhodologie* . Paris : PUF, 1996.

_____. *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008

Durham, E. R.; Goldemberg, J. O projeto de reforma do ensino superior. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 fev. 2005. Opinião. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1002200509.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2008.

Fávero, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

Foracchi, M.M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

Garfinkel, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967.

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

Igue, E. A., Bariani, I. C. D., Milanesi, P. V. B. (2008, jul/dez). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164, 2008, jul/dez. Recuperado em 10 de janeiro, 2009, do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

Jornal do Brasil. Cotistas têm as melhores notas em universidades. Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/> .Acesso em 04/04/2009.

Kaufmann, J.C. . *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.

Laplantine, F. *A Descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Imagem, 2004.

Le Breton D. (2004): *L'interactionnisme symbolique*. Paris, Presses Universitaires de France.

Mancebo, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, 2004.

Mauritti, R. Padrões de Vida dos Estudantes Universitários nos processos de Transição para a Vida Adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (39), pp. 85-116, 2002.

Recuperado 18 de janeiro, 2009, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf

Neves, C. E. B., Raizer, L. e Fachinetti, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias* no.17 Porto Alegre, p.124-157, Jan./Jun 2007.

Oliveira, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In R. C. Oliveira, *O trabalho do antropólogo* (pp. 17-35). São Paulo: Paralelo 15, 2006.

Pais, J. M. *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2005.

Ribeiro, R. J. *A universidade a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

Romanelli, G. O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76(184), 445-476, 1995. Recuperado em 10 de setembro, 2008, de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/268/269>

Sampaio, S. Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na Educação Superior In Marinho, C.M.M. (org.) *Psicologia Escolar: interfaces e contextos de pesquisa e intervenção*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009a.

Sampaio, Sonia. A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Revista em Aberto*. Brasília: INEP, aceito para publicação em 2009b.

Santos, G. G. dos *Récits d'éducateurs: un regard sur la politique et la pratique de prise en charge d'enfants ayant l'expérience de la rue à Salvador, Bahia Brésil*. Thèse Doctorale en Sciences de L'éducation Université de Paris VIII, U.P. VIII, France, 2007.

Sposito, M.P. e Corrochano, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141–172, nov. 2005.

Trindade, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In In: MOLLIS, M. (Comp.). *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.